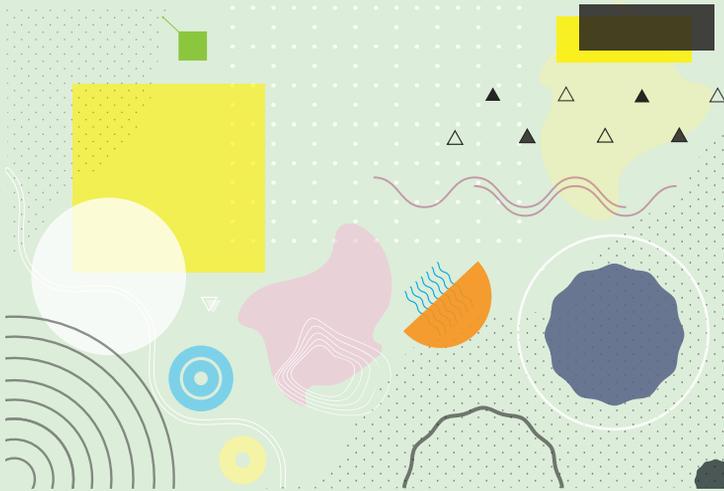


PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 4



Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas

Juliana Alves Assis
Fabiana Komesu
Cédric Fluckiger
Organizadores

 editora
PUC Minas

PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 4



Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas

Juliana Alves Assis
Fabiana Komesu
Cédric Fluckiger
Organizadores

© 2020 Os autores.

Todos os direitos reservados pela Editora PUC Minas. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida sem a autorização prévia da Editora.



PUC Minas

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Grão-chanceler: Dom Walmor Oliveira de Azevedo

Reitor: Dom Joaquim Giovani Mol Guimarães

Pró-reitor de Pesquisa e de Pós-graduação: Sérgio de Moraes Hanriot

EDITORA PUC MINAS



**editora
PUC Minas**

Diretora: Mariana Teixeira de Carvalho Moura

Conselho editorial: Edil Carvalho Guedes Filho; Eliane Scheid

Gazire; Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros; Flávio de

Jesus Resende; Javier Alberto Vadell; Jean Richard Lopes;

Leonardo César Souza Ramos; Lucas de Alvarenga Gontijo;

Luciana Lemos de Azevedo; Márcia Stengel; Mariana Teixeira

de Carvalho Moura; Meire Chucre Tannure Martins; Mozahir

Salomão Bruck; Pedro Paiva Brito; Sérgio de Moraes Hanriot

CESPUC: Centro de Estudos Luso-Afro-Brasileiros

Coordenadora: Raquel Beatriz Junqueira Guimarães

Projeto gráfico e diagramação: Raphael Vieira Pires

Imagem da Capa: freepik.com

Capa: Raphael Vieira Pires

Revisão: Celso Fraga da Fonseca

CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

P912 Práticas discursivas em letramento acadêmico [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas / organizadores: Juliana Alves Assis, Fabiana Komesu, Cédric Fluckiger. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

E-book (476 p.: il.)

ISBN: 978-65-88547-12-0

1. Letramento - Estudo e ensino. 2. Leitura (Ensino Superior) - Estudo e ensino. 3. Prática de ensino. 4. Covid-19. 5. Comunicação escrita. 6. Pandemias - Controle. I. Assis, Juliana Alves. II. Komesu, Fabiana. III. Fluckiger, Cédric. IV. Título.

CDU: 372.45

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/2999

EDITORA PUC MINAS: R. Dom Lúcio Antunes, 180 • Coração Eucarístico CEP: 30535-630 • Belo Horizonte • Minas Gerais • Brasil Tel.: (31) 3319.9904 • editora@pucminas.br • www.pucminas.br/editora

CESPUC – PUC MINAS: Av. Dom José Gaspar, 500 • Coração Eucarístico CEP: 30535-901 • Belo Horizonte • Minas Gerais • Brasil Tel.: (31) 3319.4368 • cespuc@pucminas.br • <https://www.pucminas.br/cespuc>

PRÁTICAS DISCURSIVAS EM LETRAMENTO ACADÊMICO: QUESTÕES EM ESTUDO

VOLUME 4

Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas

Juliana Alves Assis
Fabiana Komesu
Cédric Fluckiger
Organizadores

CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS
DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS

C **CAMÕES**
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS


editora
PUC Minas

Belo Horizonte, 2020.

Sumário

Apresentação

8

Em torno dos efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas

Juliana Alves Assis, Fabiana Komesu e Cédric Fluckiger

Capítulos

Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital

Cédric Fluckiger

32

Por que falar de letramento em tempos de ensino remoto?

Inês Signorini

58

Descorporificação de conceitos e controle de modos de conhecer o mundo

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa

87

Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos

Ana Elisa Ribeiro

142

Nas vozes dos estudantes: perspectivas letradas em tempos de distanciamento social

Adriana Fischer, Camila Grimes e Rozane Fermigo

177



A educação socioemocional como um platô de decolagem em tempo do coronavírus Sars-CoV-2: reflexões e práticas pedagógicas auscultativas em contextos digitais
Giliard Dutra Brandão 210

As práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais: características acentuadas em tempos de isolamento/distanciamento social
Messias Dieb 239

Lessons from teachers at Occidental Amazon: reifying digital literacy practices in pandemic times
Queila Barbosa Lopes e Rodrigo Nascimento de Queiroz 262

Ler e escrever em tempos de regime letivo remoto: percepções e representações de graduandos das ciências humanas
Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros 284

“Nós que lutemos”: ressignificando a formação de professores na pandemia
Flávia Danielle Sordi Silva Miranda 327

A escrita da tese no contexto pandêmico da Covid-19: subjetividade, autoria e identidade em perspectiva dialógica
Luciano Vidon e Guilherme Brambila 355

Portraits of classroom interaction in emergency remote teaching: actions, reflections and teaching experiences
Ada Magaly Matias Brasileiro, Adilson Ribeiro de Oliveira, Viviane Raposo Pimenta e Kariny Cristina de Souza Raposo 381

Um ensaio sobre práticas de leitura e escrita na formação docente: ressonâncias dialógicas do isolamento social no Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF)
Jéssica do Nascimento Rodrigues e Fabiana Esteves Neves 411

The teaching metier in remote environment: expanding discursive practices
Ada Magaly Matias Brasileiro e Viviane Raposo Pimenta 441

Sobre os autores 468

Os organizadores 475



Apresentação





*Em torno dos efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**

JULIANA ALVES ASSIS

FABIANA KOMESU

CÉDRIC FLUCKIGER

* Este trabalho se vincula às ações do projeto “Escrita acadêmica/escrita científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares” (Chamada Universal MCTIC/CNPq 2018, processo 434902/2018-7). Além disso, foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) Brasil - Código de Financiamento 001, no âmbito da Rede de Pesquisa Internacional *Literacies in Different Fields of Knowledge*, do Programa CAPES-PrInt-Unesp (processo CAPES/AUXPE nº. 88881.310711/2018-01). 

O ano de 2020 entra para a história da humanidade como aquele em que as sociedades contemporâneas se viram desafiadas pela força da pandemia da Covid-19, causada pelo vírus Sars-CoV-2. Os impactos avassaladores dessa pandemia materializam-se, sobremaneira, no expressivo número de vítimas fatais em todos os continentes – mais de um milhão e trezentos mil mortos, até meados de novembro de 2020 – e de contaminados – mais de 56 milhões e trezentas mil pessoas¹ –, bem como em um movimento de forte regressão econômica global, fatores que agravaram desigualdades sociais, em suas diferentes manifestações.

No que respeita ao campo da educação, a pandemia da Covid-19 acelerou um processo em curso há anos – o de ensino a distância –, ao mesmo tempo em que pôs à mostra e até acentuou desigualdades estruturais nele presentes, também em processos de ensino da escola dita tradicional.

Essa realidade nos levou a projetar mais um volume para a Coleção *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*, neste caso, o quarto e último, intitulado *Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas*, concebido nesse contexto excepcional e visando, efetivamente, a oferecer contribuições advindas de estudos que se dediquem a tratar de práticas sociais de letramento, seja no ensino superior, seja na educação básica, em tempos de isolamento/ distanciamento social, consideradas suas principais características, impactos e desafios, tendo em vista a mediação por ferramentas e dispositivos digitais.

Embora os estudos sobre letramento acadêmico tenham se desenvolvido e ganhado força no contexto de ensino superior, e não apenas no Brasil, Lea e Street (2014) observam que o conceito de letramento acadêmico também se mostra pertinente à educação

1 Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 19 nov.2020.

básica, em seus diferentes níveis. Tendo em conta as motivações para esse quarto volume, estamos assumindo, portanto, essa concepção mais larga de letramento acadêmico. Noutros termos, referimo-nos a práticas de leitura e escrita no âmbito de disciplinas, processos centrais que permitem aos estudantes desenvolver conhecimentos sobre diferentes campos de estudo (LEA; STREET, 1998).

A discussão sobre a educação a distância não é nova e, dada a situação em que nos encontramos, está longe de se esgotar. Embora, atualmente, a expressão “Educação a Distância” (EaD) ative, de pronto, a ideia de tecnologia digital, é preciso lembrar que, no Brasil, sua história de criação e desenvolvimento inclui meios e tecnologias distintos, a começar pelo correio, até chegar à internet, passando pelo rádio e pela televisão (ALVES, 2009; BELLONI, 2002; MOORE; KEARSLEY, 2007). Em comum, todas as etapas citadas trazem a EaD como motor de uma pretensa democratização do ensino brasileiro, “aliada dos sucessivos governos, que a têm utilizado como uma forma economicamente viável de ampliação do acesso para superar a defasagem educacional latente em diversas regiões do país” (GOMES, 2013, p. 14). Essa pretensa condição, continua Gomes (2013, p. 14), “tem-na transformando, por vezes, em fetiche para a solução quase mágica dos problemas educacionais[...]”.

O processo de fetichização atinge, sobretudo nos últimos 20 anos, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), tomadas como o grande remédio para a inclusão social, ainda com a promessa de que os cidadãos se tornem, por meio delas, mais bem-informados, mais organizados e mais livres. A experiência com as práticas educativas formais no contexto da pandemia nos obriga a alargar o olhar sobre essa questão, incluindo fatores e condições invisibilizados ou ignorados na defesa incondicional da EaD como condição essencial da chamada democratização do ensino.

Ainda tendo em conta os impactos da pandemia no campo da educação, duas realidades marcaram o ano de 2020: (i) a migração para o Ensino Remoto Emergencial (ERE) por escolas da educação básica (sobretudo as privadas) e instituições de ensino superior (também sobretudo as privadas e, parcialmente,² algumas públicas); (ii) a interrupção total das atividades de ensino, notadamente em instituições públicas (PANIZZON; COSTA; MEDEIROS, 2020). De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), em novembro de 2020, ainda existiam mais de 224 milhões de alunos, inscritos em diferentes níveis de ensino, cujo desempenho havia sido afetado pela pandemia, o correspondente a 12,8% do total de matriculados no mundo.³

Conforme esclarece Behar (2020), há muitas diferenças entre o ERE e a EaD, razão pela qual não devem ser confundidos. A principal diferença, parece-nos, reside no fato de que a EaD apresenta um modelo pedagógico próprio, o qual orienta o currículo, as práticas de ensino/aprendizagem e os expedientes avaliativos. No caso do ERE, temos um ensino presencial físico que se viu forçado a migrar para os meios digitais:

No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula *online*, o que se chama de “presença social”. Essa é a forma como se projeta a

2 Algumas instituições de ensino superior do País adotaram o ensino remoto emergencial apenas para a pós-graduação, estendendo-o à graduação no segundo semestre de 2020.

3 Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 19 nov. 2020.

presença por meio da tecnologia. E como garanti-la? Identificando formas de contato efetivas pelo registro nas funcionalidades de um AVA, como a participação e discussões nas aulas *online*, nos *feedbacks* e nas contribuições dentro do ambiente. (BEHAR, 2020, s.p.).

A condição de urgência dessa transposição para o ambiente digital desencadeou e acelerou experiências com o ambiente digital – não necessariamente as mesmas que poderiam emergir fora desse contexto, ao longo dos próximos anos, em um processo não premido pelas necessidades de isolamento social. Ela também pôs em evidência uma série de obstáculos, muitos deles graves, que impactam a educação em diferentes dimensões.

A preocupação com essas dificuldades – naturalmente não restritas ao Brasil, mas, certamente, bastante fortes em países marcados por desigualdades estruturais – levou a Unesco a propor um conjunto de ações de modo a assegurar que líderes mundiais se comprometam com o financiamento prioritário da educação durante o período de recuperação da Covid-19, o que pressupõe também um alinhamento de ações prioritárias para 2021, de modo que a pandemia não destrua décadas de progressos conquistados na educação (UNESCO, 2020). A projeção feita pela Unesco é de que a queda na aprendizagem, uma das evidentes consequências trazidas pela pandemia, possa estender-se por mais de uma década, caso não seja dada a merecida atenção à educação pelos governantes.

O ano de 2020 também é marcado pela prodigalidade de pesquisas ligadas à Covid-19, em diferentes áreas de conhecimento. Tal como se dá com este número da Coleção *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*, o interesse por esse tema marca inúmeras outras publicações de interesse dos estudos da grande área de Humanidades, seja na relação do tema com condições de trabalho e saúde mental do aluno e do professor (GUSSO *et al.*, 2020; SAHU,

2020), seja na discussão sobre o trabalho docente na perspectiva do professor (BRASILEIRO; OLIVEIRA; ASSIS, 2020; BRASILEIRO; RAPOSO, no prelo), seja na relação com propagação de desinformação e *fake news* (GALHARDI *et al.*, 2020; ISLAM *et al.*, 2020) também entre alunos e professores (KOMESU; ALEXANDRE; SILVA, 2020; KOMESU; DAUNAY; FLUCKIGER, no prelo). Periódicos com foco em estudos linguísticos com chamadas para publicações previstas para 2021, em torno da temática, também são recorrentes. É o caso de “Discursos em tempos de coronavírus! Chamada aos Analistas do Discurso”, na *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*; “Linguagem e tecnologia em tempos de pandemia”, na *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*; “O papel da linguagem na reflexão em tempos de pandemia da covid-19”, na *Calidoscópio*; “Os futuros da educação: aprendendo a solidarizar-se”, na *Revista Lusófona de Educação*, todas qualificadas no estrato Qualis CAPES “A”, dentre outras.

Consideradas as motivações para este dossiê, propomo-nos recorrer a algumas das pesquisas que se voltam para mapear impactos da pandemia na educação brasileira.

Planejado para ser realizado em três edições, entre junho e agosto de 2020, o Painel TIC COVID-19 investiga atividades realizadas na internet e dispositivos utilizados para acesso à rede, tendo como referência os indicadores validados pela pesquisa TIC Domicílios, que é realizada anualmente desde 2005, com o objetivo de “mapear o acesso às TIC nos domicílios urbanos e rurais do País e as suas formas de uso por indivíduos de 10 anos de idade ou mais”.⁴ Trata-se de pesquisa desenvolvida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br),⁵

4 Disponível em: <https://cetic.br/pt/sobre/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

5 O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) “é um departamento do Núcleo de Informação e

criado em 2005, e que tem como população-alvo usuários de internet no Brasil, com idade a partir de 16 anos.⁶ São coletados dados relativos a diferentes temas: cultura, comércio eletrônico, telessaúde, ensino remoto, dentre outros.

Tomamos, sobretudo, alguns resultados da terceira edição do “Painel TIC COVID-19”, especificamente no que se refere ao ensino remoto. Entre as principais barreiras apontadas pelos participantes da pesquisa para engajamento nas aulas ou atividades remotas ofertadas pelas instituições de ensino durante a pandemia, em ordem de ocorrência e em percentuais de escolha, estão: (i) dificuldade de esclarecer dúvidas com os professores (38%), aspecto mais recorrente nas respostas de estudantes das classes D e E; (ii) ausência ou baixa qualidade da conexão à internet (36%), também predominantemente apontada nas classes D e E; (iii) falta de estímulo para estudar (33%), aspecto mais mencionado pelos alunos das classes A e B, em comparação com as demais classes.

No caso das barreiras (i) e (ii), é possível inferir que exista forte relação entre elas, aspecto que também ilustraria como as desigualdades nas condições de vida impactam as experiências dos estudantes no ensino remoto. Note-se que estamos falando de pesquisa que tem como participantes usuários de internet com 16 anos ou mais, o que significa que seus resultados não incluem um universo significativo de estudantes brasileiros sem acesso domiciliar à internet em banda larga ou com 3G/4G, assumidos como requisitos

Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br)”. (Disponível em: <https://cetic.br/pt/sobre/>. Acesso em: 15 nov. 2020).

6 Os dados da pesquisa foram obtidos “por meio de um painel web, complementado por entrevistas por telefone”. (Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/>. Acesso em: 15 nov. 2020).

mínimos para ensino remoto com videoaulas e/ou conteúdos disponibilizados em plataformas *online*.

O estudo “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia”, realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), traz-nos mais elementos para a compreensão desse cenário de exclusão.

Para estimar o número de estudantes do ensino regular que não têm acesso à internet para atividades remotas de práticas de ensino/aprendizagem, a pesquisa se valeu de diferentes bases de dados de 2018: (i) “Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios” (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); (ii) registros de matrícula do Censo da Educação Básica (CEB); (iii) Censo da Educação Superior (CES); (iv) Censo do GeoCapes. Na nota técnica publicada pelo IPEA, os autores assinalam que consideraram válidas para 2020 as estimativas realizadas com base nesses dados de 2018 (NASCIMENTO *et al*, 2020).

O número contabilizado nesse processo é bem expressivo, conforme expõem Nascimento *et al* (2020, p. 9): “cerca de 6 milhões de estudantes sem acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G e que, por conseguinte, não teriam como atender em casa a atividades remotas de ensino-aprendizagem”. Além disso, o que não nos causa nenhuma surpresa, bem como aos autores, “a falta de acesso é mais marcante no meio rural do que no meio urbano, mais no interior do que nas capitais, mais entre pessoas negras do que entre as brancas e muito mais entre estudantes de baixa renda”. No que se refere à educação básica, “a esmagadora maioria dos estudantes sem acesso está matriculada em instituições públicas de ensino”.

A falta dessas e de outras condições para que o ensino remoto e a educação a distância resultem efetivamente em aprendizagem, na lógica de uma educação inclusiva e igualitária, certamente não se limita aos estudantes, embora estes sejam, naturalmente, maioria; afeta também muitos professores, classe profissional que, historicamente, atua muitas vezes em condições precárias com relação à jornada de trabalho, à remuneração, ao apoio tecnológico, à segurança pessoal, para citar alguns dos problemas enfrentados.

Nesse sentido, parece-nos relevante também remeter à recente pesquisa realizada com professores da educação básica das redes públicas estaduais e municipais da educação básica, pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), cujos dados, coletados por meio de questionário *online*, recobrem respostas de 15.654 docentes.

Em convergência com resultados obtidos nas pesquisas anteriormente reportadas – “3ª Edição do Painel TIC COVID-19” e “Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia” –, são tematizados, no estudo do GESTRADO, os problemas relacionados às condições sociais e econômicas das famílias dos estudantes como fatores que dificultam ou mesmo obliteram o processo de ensino/aprendizagem em condição remota. Chama a atenção, ainda, nesses resultados, dados relativos às habilidades técnicas e metodológicas dos professores para o exercício profissional remoto: dos professores das redes municipais de ensino, 53,6% não passaram por nenhum tipo de formação para o trabalho com as tecnologias digitais, percentual que representa mais do que o dobro do que aqueles obtidos nas respostas dos professores das redes estaduais de ensino, que somam 24,6%. Igualmente nos parece significativo mencionar, nesses resultados, a avaliação dos professores sobre o envolvimento dos alunos nas práticas

pedagógicas: apenas 16% deles avaliaram que não houve perdas em relação à participação dos estudantes nas atividades propostas.

Para além das dificuldades diretamente decorrentes da desigualdade estrutural que marca a educação brasileira, há que mencionar, por fim, aquelas que são vistas pelos docentes como limitações severas ao processo de ensino/aprendizagem. Em pesquisa que toma como objeto o discurso de docentes de dois estados brasileiros sobre o ensino remoto, Brasileiro, Oliveira e Assis (2020) reportam-se à reiterada tematização, nos dados por eles coletados, da dimensão interacional entre professores e alunos, vista como um dos fortes fatores de preocupação dos docentes no exercício da profissão e, por isso mesmo, como uma das dimensões mais prejudicadas pelo uso de tecnologias digitais no contexto da pandemia.

Essa rápida incursão em recentes pesquisas que recortam dimensões diversas acerca do cenário educacional brasileiro apontam-nos um conjunto de fatores que marcam e constituem a realidade de práticas de letramentos vividas no ensino básico e no ensino superior ao longo de 2020. Assumidas as premissas dos Estudos de Letramento (STREET, 1984, 2011; LEA; STREET, 2014; KLEIMAN, 1995; KLEIMAN; ASSIS, 2016), inscritas em uma abordagem sócio-histórica e cultural que dá centralidade às relações de poder que constituem as práticas de leitura e escrita, parece-nos impossível avançar em ações que, efetivamente, visem a “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que constituem a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)), sem compreender como as relações de poder emergem e se materializam nas práticas de letramento no contexto educacional, atuando exatamente para manter esse poder por meio das práticas letradas acadêmicas.

Sob esse ponto de vista, as condições desiguais – em termos materiais, tecnológicos, infraestruturais, sociais, econômicos e culturais – em que se desenvolveram (ou em que foram impedidas de se desenvolver) práticas de ensino/aprendizagem em 2020 não podem ser naturalizadas ou dadas apenas como efeito incontornável da disseminação de um vírus cuja força conhecemos ao longo deste ano.

A esse respeito, retomamos Corrêa (2019), na defesa de que o diálogo nas práticas educativas formais é sempre **entre objeto de ensino, professor e aluno**; dessa perspectiva, o domínio das tecnologias, seja a do impresso, seja a de natureza digital, pode ser experiência revolucionária, se vivida no âmbito desse diálogo, e não fora dele, na mera instrumentalização da técnica e/ou na fetichização da tecnologia, como no caso das tecnologias digitais, comumente associadas à inovação, à transformação, embora, como sabemos, também possam se prestar à reprodução de velhas práticas de linguagem, como a propagação de desinformação e de *fake news*.

O acesso diferencial a materiais e a dispositivos tecnológicos (portanto, a profissões, a posições sociais, à mobilidade social ascendente, como esperado no senso comum, quando da apropriação de práticas letradas acadêmicas) perpetua e legítima o que Didier Eribon, em seu livro de reflexões – misto de reflexão sociológica e memória autobiográfica, escrito em francês, em 2009, e publicado em português, em 2020 –, denomina, ainda na contemporaneidade, de “dominação de classe”, sendo a instituição escolar “um de seus campos de batalha” (ERIBON, 2020, p. 144). Vemos, em 2020, esse cenário de “campo de batalha” agravado pela pandemia da Covid-19 por questões de ordem diversa. A oportunidade de reflexão é ação fundamental contra o que se impõe de maneira terrivelmente inevitável.

Com esse espírito é que este último volume da Coleção *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*, nomeado **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**, apresenta-se aos leitores.

Os autores cujos trabalhos compõem este livro estão vinculados a Instituições de Ensino Superior, a uma Secretaria Estadual e a uma Secretaria Municipal da Educação. São professores e pesquisadores do Brasil e da França. No Brasil, encontram-se localizados nas regiões Nordeste, Norte, Sudeste e Sul do País, trabalhando nas seguintes instituições: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-Minas), Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Acre (UFAC), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Regional de Blumenau (FURB). A Université de Lille, na França, também se encontra representada nesta obra. Os capítulos estão redigidos em língua portuguesa e em língua inglesa. O livro está organizado segundo dois eixos: o primeiro, com três capítulos, trata de questões mais conceituais, e o segundo, de questões mais aplicadas a práticas letradas em diferentes contextos.

Em “Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital”, Cédric Fluckiger (Université de Lille, França) parte de conceitos do quadro conceitual dos estudos de letramentos para questionar dimensões, às vezes, deixadas de lado na investigação de práticas de leitura e escrita, a exemplo da historicidade, tecnicidade ou, ainda, da distribuição desigual de seus usos sociais. Partindo da observação de que o ensino nesse período apenas foi possível por meio do forte emprego de ferramentas digitais, discute como alunos conseguiram mobilizar determinados saberes na construção de outros esperados em práticas de letramentos em ambientes virtuais de aprendizagem, considerando-se a necessidade de uma aculturação que demanda normas sociais e processos cognitivos diversos.

Inês Signorini (Unicamp), em “Por que falar de letramento em tempos de ensino remoto?”, propõe respostas a essa pergunta a partir de uma reflexão sobre pesquisas quantitativas sobre desempenho escolar, apresentadas em uma edição da *Revista Fapesp*, em 2018, na relação com questões sobre ensino de leitura e escrita na escola básica brasileira – acentuadas, de maneira veloz, pelo confinamento exigido no período de pandemia de 2020, com ensino e atividades por acesso remoto – e na experiência da passagem de um regime presencial para regime remoto numa disciplina obrigatória na Unicamp. Signorini destaca, em sua reflexão, a importância das contribuições dos estudos socioantropológicos, etnográficos e sociolinguísticos das práticas sociais de letramentos, no que se refere à observação, análise e experimentação das línguas e da linguagem no ensino.

No terceiro e último capítulo do primeiro eixo organizador deste livro, “Descorporificação de conceitos e controle de modos de conhecer o mundo”, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP) propõe expor o que denomina de “descorporificação de conceitos”, mediante

uma crítica à combinação contraditória entre exaltação à ciência e negação da ciência. Parte de uma reflexão sobre a pandemia da Covid-19 e a imposição de distanciamento social, para discutir formas de controle dos modos de conhecimento do mundo. Analisa três documentos oficiais relacionados a políticas de alfabetização e letramento no Brasil, colocando-os em confronto direto com ações do próprio governo que deslegitimam o que, por meio de decreto de lei, orientações e portaria, havia sido proposto, segundo uma “experiência do absurdo” à qual não se pode ficar indiferente nas práticas sociais.

No segundo eixo organizador desta obra, trazemos as contribuições de professores e pesquisadores que têm se voltado à reflexão sobre o impacto da Covid-19 em práticas letradas em diferentes níveis de ensino. Ana Elisa Ribeiro (CEFET-MG), em “Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos”, propõe-se a refletir sobre essas questões no período de crise sanitária mundial, a partir de experiências vividas em atividades por acesso remoto, como o “Aula Aberta”, projeto do Curso de Letras do CEFET-MG, que migrou do formato da sala de aula presencial para plataformas como Instagram e YouTube, e o Grupo de Pesquisa “Mulheres na Edição”, que também migrou de encontros presenciais para plataforma digital. Na avaliação de Ribeiro, trata-se de atividades que permitem agregar “pessoas na presença a distância, no tempo real e em espaços virtualizados, mas reais”.

Em “Nas vozes dos estudantes: perspectivas letradas em tempos de distanciamento social”, Adriana Fischer (FURB), Camila Grimes (doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da FURB) e Rozane Fermino (SED/SC) analisam posicionamentos de estudantes de uma escola de educação básica da rede estadual de ensino, no interior de Santa Catarina, em um projeto de letramentos, no que se refere à expressão de sentimentos e emoções,

considerando-se o uso de tecnologias digitais e o contexto adverso de distanciamento social resultante da pandemia do novo coronavírus. Assim, de uma perspectiva sociocultural dos letramentos, associada à teoria histórico-cultural, Fischer, Grimes e Fermino buscam valorizar trajetórias e perspectivas dos sujeitos no contexto escolar, na ressignificação de conhecimentos.

Em “A educação socioemocional como um platô de decolagem em tempo do coronavírus Sars-CoV-2: reflexões e práticas pedagógicas auscultativas em contextos digitais”, Giliard Dutra Brandão (SMED/BH e doutorando no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas) dá espaço a vozes de sujeitos residentes em uma região periférica da capital de Minas Gerais, implicados no desenvolvimento de ações didático-pedagógicas vividas por meio de tecnologia digital, em relato de experiência desenvolvida em 2020. A reflexão de Brandão coloca em relevo diferentes competências socioemocionais que atravessam as vozes dos estudantes, tais como a autoconsciência, a consciência social, a tomada de decisão responsável e as habilidades de relacionamentos.

Na sequência, Messias Dieb (UFC), em trabalho intitulado “As práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais: características acentuadas em tempos de isolamento/distanciamento social”, discute como universitários matriculados em quatro instituições de ensino superior de Fortaleza experienciaram práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais em contexto de distanciamento social. Por meio da análise de entrevistas realizadas pelo aplicativo do WhatsApp, com nove estudantes, Dieb aponta que, ainda que em condições desfavoráveis, os estudantes, buscando superar as adversidades, adotam táticas criativas de aprendizagem a partir da leitura e da escrita.

Em “Lessons from teachers at Occidental Amazon: reifying

digital literacy practices in pandemic times”, Queila Barbosa Lopes (UFAC) e Rodrigo Nascimento de Queiroz (UFAC) abrem espaço às vozes de 27 professores que vivem e trabalham na Amazônia Ocidental, Estado do Acre, partir da análise de respostas a um questionário digital. O cenário revelado nas respostas desses professores põe à mostra a resiliência dos docentes, vista como um valor necessário ao enfrentamento das múltiplas demandas emergidas do cenário pandêmico, em que os professores se veem forçados a desenvolver, em curto espaço de tempo, um conjunto de capacidades para a atuação profissional, e a maioria dos alunos não tem acesso à internet e também a aparelhos necessários para o ensino remoto. A discussão de Lopes e Queiroz destaca a resiliência como um valor distinto de bases neoliberais, o que significa o entendimento de que o professor deve ser um profissional consciente de seus deveres e, ao mesmo tempo, de seus direitos.

Os posicionamentos de estudantes universitários sobre impactos do regime letivo remoto em seu desempenho escolar são tematizados no texto “Ler e escrever em tempos de regime letivo remoto: percepções e representações de graduandos das ciências humanas”, de Ev’Ângela Batista Rodrigues de Barros (PUC Minas). Na análise de dados discursivos de 34 alunos do Curso de Letras, I do curso de História e 20 do Curso de Pedagogia da PUC Minas, Barros dá destaque a tensões e conflitos que permeiam os discursos desses estudantes, bem como procura identificar valores e representações subjacentes aos modos como as práticas acadêmicas de leitura e são tematizadas.

Flávia Danielle Sordi Silva Miranda (UFU), em “‘Nós que lutemos’: ressignificando a formação de professores na pandemia”, traz para o debate a temática da formação de professores de língua portuguesa, tendo em conta os desafios envolvidos em práticas com

tecnologias digitais. Com essa motivação, a partir da experiência de criação e desenvolvimento, pela autora, de disciplina oferecida para licenciandos em Letras de uma universidade federal brasileira, Miranda analisa e discute o processo de reelaboração das ações dos formadores, refletindo, ainda, sobre as novas aprendizagens e princípios a serem considerados nas práticas letradas da formação de professores.

Em “A escrita da tese no contexto pandêmico da Covid-19: subjetividade, autoria e identidade em perspectiva dialógica”, Luciano Vidon (UFES) e Guilherme Brambila (doutorando do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da UFES), analisando postagens de pós-graduandos brasileiros na rede social *Facebook* sobre o processo da escrita na pós-graduação, todas posteriores às medidas de isolamento social e suspensão de atividades presenciais nas universidades por conta da pandemia da Covid-19, refletem sobre os entornos sociais que constituem e atravessam a escrita acadêmica, tendo em vista as dimensões históricas, sociais e ideológicas do trabalho com/na linguagem.

Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP), Adilson Pinheiro Oliveira (IFMG), Viviane Raposo Pimenta (UFOP) e Kariny de Souza Raposo (UEMG – UNIFEMM), em “Portraits of classroom interaction in emergency remote teaching: actions, reflections and teaching experiences”, estudo exploratório e descritivo, de cunho qualitativo, propõem uma reflexão sobre a aula remota, considerando-a como um evento de letramento interativo que requer a participação ativa de professores e alunos engajados no processo de construção de conhecimentos. O fio enunciativo que conduz a tessitura discursiva dos relatos evidencia uma confluência de vozes que, no entrecruzamento de ações, reflexões e experiências docentes, põe à mostra o papel central da interação na intrínseca relação sujeito/objeto/sujeito nos processos de ensino e aprendizagem.

Em “Um ensaio sobre práticas de leitura e escrita na formação docente: ressonâncias dialógicas do isolamento social no Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF)”, Jéssica do Nascimento Rodrigues (UFF) e Fabiana Esteves Neves (UFF) apresentam, de um ponto de vista bakhtiniano, estudo a partir do que foi experienciado no Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA) da Universidade Federal Fluminense (UFF), em um programa de ensino e extensão voltado a promover espaços de leitura e escrita de gêneros textuais e discursivos no contexto acadêmico. Dada a situação da pandemia, foram discutidos limites no desenvolvimento de práticas letradas na formação de professores, considerando-se as (suas) histórias de letramento, com proposta de um conjunto de atividades pensado para essa situação de isolamento e distanciamento sociais.

Em “The teaching metier in remote environment: expanding discursive practices”, Ada Magaly Matias Brasileiro (UFOP) e Viviane Raposo Pimenta (UFOP) discutem alterações em práticas de leitura e escrita do professor, considerando ferramentas, serviços de internet e gêneros demandados no contexto de ensino remoto emergencial decorrente da pandemia do novo coronavírus. A pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, retoma trabalho anterior realizado com o mesmo grupo de professores – da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, de instituições públicas e privadas – na produção de um inventário de gêneros do discurso do trabalho docente. Nesse capítulo, as autoras atualizam esse inventário, com o objetivo de contribuir para a visibilidade e a reflexão sobre atividades do professor reconfiguradas no contexto de ensino remoto emergencial.

Com esta obra, esperamos poder contribuir com reflexões no campo de conhecimento dos estudos linguísticos e aplicados, na relação com estudos da Educação, Comunicação e também da Saúde,

dada a situação da pandemia da Covid-19. Em todos os capítulos apresentados, destaca-se a relevância social da investigação da escrita acadêmica e sua relação de constituição com o contexto sócio-histórico.

Por fim, gostaríamos de salientar que esta obra é resultado concreto de políticas públicas de internacionalização e de nacionalização de pesquisas entre programas de pós-graduação e grupos de pesquisadores. Esse histórico de parcerias é assim descrito em Komesu e Assis (2019, p.12-13), por ocasião da publicação do volume I da *Coleção Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*:

[Esta parceria] Foi iniciada por parte dos autores brasileiros e franceses reunidos nesta obra, os quais têm um histórico de cooperação em pesquisa sobre escrita acadêmica. Parte dos autores participou de dois convênios entre Brasil e França, financiados, respectivamente, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Comitê Francês de Avaliação da *Coopération Universitaire et Scientifique Avec le Brésil* (COFECUB). O professor doutor Manoel Luiz Gonçalves Corrêa (USP) coordenou, do lado brasileiro, o convênio CAPES/COFECUB “Ensino-aprendizagem da escrita na formação de profissionais de nível universitário” (processo nº. 510/05), do qual participaram, dentre outras instituições, a PUC Minas, a UNICAMP e a Université Grenoble Alpes, França, no período de 2005 a 2008. A professora doutora Juliana Alves Assis (PUC Minas) coordenou, do lado brasileiro, o convênio CAPES/COFECUB “Discurso acadêmico na pesquisa e no ensino: questões em torno da apropriação da palavra de outrem” (processo nº. 834/15), do qual participaram, dentre outras, a UNESP, a UNICAMP, a USP, a Université de Lille e a Université Grenoble Alpes, França, no período de 2015 a 2018. Em 2017, a professora doutora Fabiana Komesu (UNESP) coordenou a Escola de Altos Estudos (EAE) em Letramentos Acadêmicos, Internet e Mundialização, com financiamento da CAPES (processo nº. 88881.1188138/2016-01), da qual participaram 15 programas de pós-graduação do Brasil, vinculados a 13 instituições de ensino superior brasileiras, dentre elas, a PUC Minas, a USP, a UNICAMP, a UFGD, a UFSCar e a FURB (KOMESU; ASSIS; BAILLY, 2017). Em 2019, teve início o Projeto Universal “Escrita acadêmica/ escrita científica: das formas de presença do autor, do outro, das áreas de conhecimento e seus domínios disciplinares”, coordenado pela professora doutora Juliana Alves Assis

(PUC Minas), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com previsão de duração de três anos. Participam desse projeto docentes pesquisadores da UNESP, USP, FURB e Université de Lille, França, dentre outras instituições. Também em 2019, teve início o projeto de pesquisa *Authorship in Different Fields of Knowledge*, coordenado pela professora Fabiana Komesu (UNESP), com apoio do Programa Institucional de Internacionalização (PRINT) da CAPES, com previsão de duração de cinco anos. Participam desse projeto docentes pesquisadores da PUC Minas, USP, FURB e Université de Lille, França, além de outras instituições brasileiras e estrangeiras (Dartmouth College e University of Rochester, Estados Unidos; Université Libre de Bruxelles, Bélgica).

Em 2020, as parcerias com instituições estrangeiras foram ampliadas no âmbito do Programa CAPES-PrInt-Unesp, contando também com a participação de pesquisadores da The Ohio State University, Estados Unidos, The Open University, Reino Unido e Universidade de Lisboa, Portugal. Em função dessa ampliação, o projeto de pesquisa passou a ser denominado *Literacies in Different Fields of Knowledge*.

Os organizadores agradecem as agências de fomento financiadoras, no Brasil e na França, sem as quais a realização de parte desses trabalhos não teria sido possível. Agradecem, de maneira particular, a contribuição dos autores que aceitaram integrar esta reflexão sobre escrita acadêmica em tempos de Covid-19. Finalmente, agradecem a Editora PUC Minas por sua participação imprescindível na concretização deste projeto.

Belo Horizonte (MG, Brasil), São José do Rio Preto (SP, Brasil)
e Lille (França), novembro de 2020.

Referências

ALVES, João Roberto M. A história de EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

BEHAR, Patricia. A. Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**, jul. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em: 16 nov. 2020.

BELLONI, Maria Luiza. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 117-142, abr. 2002.

BRASILEIRO, Ada M. M.; OLIVEIRA, Adilson R.; ASSIS, Juliana. A. Ser professor no Brasil nos tempos da Covid-19: o que mudou? **ReVEL**, edição especial, v. 18, n. 36, p. 499-513.

BRASILEIRO, Ada M. M.; PIMENTA, Viviane. R. Higher education professor qualification and the appropriation of the genres of the professional's metier. **ALFA: Revista de Linguística**, no prelo.

CORRÊA, Manoel L. G. Letramento(s): conceitos de trabalho no ensino. **Revista da Anpoll (Online)**, v. 1, p. 52-66, 2019.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima C. F. A educação e a Covid-19. Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, jul./set. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545. Acesso em: 16 nov. 2020.

ERIBON, Didier. **Retorno a Reims**. Tradução: Cecilia Schuback. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.

GALHARDI, Cláudia P. *et al.* Fato ou Fake? Uma análise da desinformação frente à pandemia da COVID-19 no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 2, p. 4201-4210, out. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232020006804201&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 nov. 2020.

GESTRADO UFMG. **Trabalho docente em tempos de pandemia**.

Relatório técnico. Belo Horizonte: CNTE, 2020. Disponível em: <http://abet-trabalho.org.br/relatorio-tecnico-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 4 nov. 2020.

GOMES, Luiz Fernando. EAD no Brasil: perspectivas e desafios. *Avaliação*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 13-22, 2013. ISSN 1414-4077. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100002>. Acesso em: 16 nov. 2020.

GUSSO, Hélder L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, e238957, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302020000100802&lang=pt. Acesso em: 19 nov. 2020.

ISLAM, Md. Saiful *et al.* COVID-19-Related infodemic and Its impact on public health: A global social media analysis. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, v. 103, n. 4, p. 1621-1629, 2020.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *UK Studies in Higher Education*, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: Fabiana Komesu; Adriana Fischer. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana A. (org.). **Ensaio sobre a escrita acadêmica**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. – (Coleção *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo*, v. 1).

KOMESU, Fabiana; ALEXANDRE, Gabriel G.; SILVA, Larissa S. da. A cura da infodemia? O tratamento da desinformação em práticas sociais letradas de checagem de fatos em tempos de Covid-19. In: RODRIGUES, D. L. D. I.; SILVA, J. Q. G. (org.). **Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica: colocando a mão na massa**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 185-229.

KOMESU, Fabiana; DAUNAY, Bertrand; FLUCKIGER, Cédric. Littéracies numériques et désinformation : le rôle de l'enseignant dans le contexte d'infodémie. In: SCHEEPERS, C. (coord.). **Former à l'écrit, former par l'écrit**. Paris: De Boeck, no prelo.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução: Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NASCIMENTO, Paulo M. *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. [Nota Técnica, n. 88, ago. 2020]. Brasília, DF: IPEA, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=36561&Itemid=9. Acesso em: 16 nov. 2020.

ONU BRASIL. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 25 set. 2019.

PANIZZON, Mateus; COSTA, Camila F.; MEDEIROS, Igor B. O. Práticas das universidades federais no combate à COVID-19: a relação entre investimento público e capacidade de implementação. **Revista de Administração Pública**, v. 54, n. 4, p. 635-649, ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122020000400635&lang=pt. Acesso em: 19 nov. 2020.

SAHU, Pradeep. Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. **Cureus**, v. 12, n. 4, p. 7541, Apr. 2020. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7198094/>. Acesso em: 19 nov. 2020.

Capítulos





*Aprender em tempos da epidemia de Covid-19:
contribuições da noção de letramento digital*

CÉDRIC FLUCKIGER



Introdução

Em meados de março de 2020, a epidemia de Covid-19 e a falta de recursos médicos para enfrentá-la, inclusive nos países mais desenvolvidos, obrigaram os governos da maioria dos países industrializados a decretar medidas de confinamento da população. Em questão de dias, metade da população mundial ficou confinada. Uma das consequências dessas decisões foi o fechamento, por vezes em questão de horas e sem preparação prévia, das escolas e universidades.

Sem dúvida, a utilização das tecnologias digitais para o ensino a distância vem sendo debatida há muito tempo nos círculos universitários e acadêmicos. Essa área de investigação é ativa e dispõe de publicações e colóquios por vezes tradicionais (no caso da pesquisa francófona, a revista *Distances et Savoirs* foi criada em 2003). Além disso, o ensino a distância é implementado em larga escala em todos os continentes e para todos os níveis de formação, em contextos extremamente variados. Todavia, a passagem para o regime letivo remoto, sem preparação, não de *aulas* ou de *cursos*, mas de *sistemas educativos* inteiros, constituiu uma aceleração sem precedentes desse movimento, cujos efeitos são ainda pouco conhecidos, não se sabendo também a que ponto serão duradouros.

Essa transposição para o regime remoto somente foi possível com um recurso maciço a ferramentas digitais variadas, sem comparação com as utilizações anteriores: ferramentas de comunicação, de transmissão ou escrita; ferramentas disciplinares, especializadas num tipo de tarefa ou de aprendizagem ou, pelo contrário, ferramentas genéricas; ferramentas concebidas para o ensino ou *softwares* comerciais dos quais professores e alunos haviam feito uma utilização anterior com outro propósito; ferramentas individuais ou coletivas; ferramentas síncronas ou assíncronas, etc.

Uma das consequências dessa crise sanitária no setor educativo foi a questão de que o ensino a distância e a utilização de ferramentas digitais para a educação saiu da esfera controlada das trocas acadêmicas. De um problema de pesquisadores, tornou-se um problema social, discutido na mídia e nas famílias. O único computador da casa teve, por vezes, de ser compartilhado entre os pais em teletrabalho ou várias crianças que tinham de fazer suas atividades escolares a distância. Cada pai de aluno, cada professor, cada estudante teve uma opinião sobre as ferramentas, sobre as modalidades pedagógicas, sobre as dificuldades e desigualdades de acesso aos equipamentos e conexões.

Decorrido o tempo de sideração em face dessa aceleração da história, as imagens dos centros das cidades desertos e a necessidade de dar aulas às crianças fora do contexto escolar habitual, fica a responsabilidade, para os pesquisadores, de tornar inteligível o que aconteceu.

Este capítulo não pretende, evidentemente, tratar do conjunto das dimensões que abrangeram a passagem da escola e da universidade para o regime letivo remoto. Em primeiro lugar, porque nos centraremos aqui, exclusivamente, nos estudantes e instituições de ensino superior. Em segundo lugar, porque este texto só pretende esclarecer um aspecto: compreender em que medida os estudantes foram capazes de mobilizar hábitos e *know-how*, de construí-los de novo, para utilizar ferramentas digitais em um contexto de aprendizagem. Desse modo, a questão que colocamos aqui é, então, a do uso de ferramentas digitais, no contexto da epidemia de Covid-19, *do ponto de vista* dos estudantes. As problemáticas de organização dos ensinos, do ponto de vista dos professores, as da reestruturação urgente dos sistemas educativos, não estão no escopo das questões que queremos tratar aqui.

Do ponto de vista dos estudantes, na utilização de ferramentas digitais, algumas novas, outras habituais e comuns, cruzam-se várias dimensões: questões que podem ser qualificadas como ergonômicas, relacionadas com a utilidade ou com a usabilidade das ferramentas, questões sociais, que remetem para normas de utilização mais ou menos compartilhadas, questões cognitivas, por exemplo, sobre a carga cognitiva associada a ferramentas como a videoconferência, etc. O ponto de vista teórico adotado aqui é que o âmbito conceptual do letramento permite esclarecer algumas dimensões por vezes negligenciadas. Com efeito, essas utilizações de ferramentas digitais para estudar requerem uma aculturação, isto é, uma apropriação de uma cultura, de normas sociais, de processos cognitivos. Defenderei a ideia de que essa aculturação apresenta uma proximidade com a passagem da oralidade para a escrita, tal como descrita por Goody (1977/1979), em todos os casos em que os processos em obra podem ser apreendidos com base em conceitos provenientes desse quadro teórico.

Este capítulo não pretende analisar novos dados empíricos colhidos durante o confinamento, ainda que os dados extraídos de entrevistas realizadas durante os períodos de fechamento das universidades possam ser convocados para ilustrar o assunto. Este capítulo propõe, sobretudo, uma reflexão sobre a pertinência desse quadro teórico para levar a cabo análises que, para alguns, estão ainda em curso. Eu não me proibiria de pôr em evidência certos fenômenos, referindo-me a campos de investigação anteriores.

Este capítulo tem igualmente como objetivo apresentar a um público não francófono resultados de investigação construídos na interseção da tradição francófona da *sociologia dos usos* (ver JOUET, 2000, para um parecer crítico sobre essa área de investigação) e do letramento.

Mais especificamente, depois de ter debatido a denominação *letramento digital* (parte 2), demonstrarei em que medida essa noção permite pensar a evolução das práticas em sua historicidade (parte 3); em que medida realça a materialidade e a tecnicidade dos usos (parte 4); em que medida rompe com uma concepção normativa que identifica as dificuldades dos aprendizes por um “nível” insuficiente em relação a uma “norma” (parte 5) e, finalmente, em que medida permite pensar a questão das desigualdades, sociais ou de gênero (parte 6).

Especificações terminológicas: o que se deve entender por *letramento digital*

Com o desenvolvimento do digital, alastrou-se a ideia de que estão se desenvolvendo, na realidade, novos modos de comunicação, cujos processos de construção e difusão, assim como seus efeitos, podem ser apreendidos com a mesma aparelhagem teórica que a da passagem de sociedades oralizadas a sociedades escriturais (especialmente LANKSHEAR; KNOBEL, 2011). O digital e o *letramento* compartilham, com efeito, inúmeros pontos em comum: tecnologias da comunicação, ambos assumem a forma de um conjunto de práticas, de representações, de ferramentas, de obras, de normas sociais, etc.; ambos permitem fixar e tornar visíveis as ideias e alteram as condições da sua conservação, de seu armazenamento, de sua reprodução relativamente às tecnologias anteriores.

É nesse sentido que o termo *letramento digital* começou a ser utilizado.

Mas o próprio termo *letramento* não está isento de ambiguidades. Essa noção da antropologia anglo-saxônica emergiu

na literatura acadêmica para evocar o que está em jogo nos cruzamentos da escrita (o processo), dos escritos (os produtos) e da cultura da escrita, antes de ser retomada para evocar letramentos informacionais, digitais, etc. Todavia, a definição mais frequente e adotada fora dos círculos acadêmicos é a da OCDE. Para essa instância internacional, o letramento remete a uma “aptidão para compreender e utilizar a informação escrita na vida cotidiana, em casa, no trabalho e na coletividade, visando a atingir objetivos pessoais e estender suas competências e capacidades” (2000, p. x). O Conselho Nacional (francês) do Digital parafraseou essa definição para propor que o *letramento digital* (THIEULIN *et al.*, 2015, p. 159) seria (realçando a alteração feita de “informação escrita” para “digital”): “Aptidão para compreender e utilizar o **digital** na vida cotidiana, em casa, no trabalho e na coletividade, visando a atingir objetivos pessoais e estender suas competências e capacidades”.

Essa definição faz do letramento uma habilidade ou uma competência individual de manuseio da escrita ou do digital, em coerência com a visão política da OCDE e, notadamente, de seu programa de avaliação PISA (ver, a esse respeito, BART; DAUNAY, 2016). Isso leva a arrematar sobre o indivíduo uma noção que remetia, notadamente para Jack Goody, a fenômenos sociais, histórica e culturalmente situados. Não é esse o ponto de vista que será aqui adotado. No âmbito deste capítulo, propomos antes considerar que o letramento digital remete para o sentido dado por Privat e Scarpa ao letramento, isto é, ao

conjunto das práticas e das representações ligadas à escrita [para nós, ao digital], desde as condições materiais de sua realização efetiva (suportes e ferramentas técnicas de inscrição), até os objetos intelectuais de sua produção e as habilidades cognitivas e culturais de sua recepção, sem

esquecer os agentes e instituições de sua conservação e de sua transmissão. O letramento se opõe, assim, à oralidade como a cultura escrita à cultura oral (PRIVAT; SCARPA, 2020).

Consideramos, então, que o letramento digital se opõe às práticas comunicacionais ou informacionais desconectadas, ainda que seja “incontestável que as interferências entre uma e outra são incessantes e, de fato, constitutivas das culturas modernas e contemporâneas” (*ibid.*).

Será que a proximidade entre os fenômenos ligados à escrita e os ligados ao digital permitem, sem mais discussão, transpor a noção de letramento de um para outro? Obviamente, as mudanças da sociedade que acompanharam a escrita, notadamente a passagem para sociedades estatais em que a escrita desempenha um papel fundamental (Goody), por sua vez relacionadas com a passagem à agricultura e correlacionadas com uma explosão demográfica sem precedentes históricos (MAZOYER; ROUDART, 2002), são, sem dúvida, de outra ordem que as mudanças atuais, apesar dos discursos sobre a sociedade “do conhecimento” atuais.

No entanto, pode-se argumentar que a digitalização maciça dos saberes, da comunicação e das práticas culturais já tem efeitos econômicos, sociais e cognitivos. É o que propõe Bachimont (2012) quando destaca a hipótese de uma “razão computacional”, que ele considera de mesma natureza que a “razão gráfica”, identificada por Goody: “o digital é um novo suporte de inscrição que revolucionou nossas sociedades, permitindo abordar e tratar todos os tipos de conteúdos”. Com efeito, para Bachimont, os suportes digitais “não são mais do que o princípio abstrato de uma classe de suportes materiais que se revelam, na prática, muito variados na sua diversidade e declinação material” (*ibid.*).

Embora seja realmente muito cedo para mensurar as mudanças de longo prazo que serão induzidas pela digitalização de nossas sociedades, sem chegar a afirmar que essas mudanças seriam de natureza semelhante à daquelas relacionadas com a escrita, é interesse da noção de letramento colocar a questão dessa evolução.

Uma abordagem teórica que enfatiza a mudança

O primeiro interesse que podemos ver na noção de letramento é, então, que ela propõe uma abordagem centrada na mudança. Em comparação, nem a noção de uso nem a de cultura enfatizam a questão da sua historicidade. Em compensação, é esse o caso do conceito de letramento, que apresenta a vantagem de discutir a maneira como os indivíduos se apropriam das evoluções sociais sendo também, dialeticamente, por ela apropriados. A esse respeito, não é sem importância que a principal obra de Goody, *A domesticação da mente selvagem*, comece com a seguinte questão: “Como mudam os modos de pensamento no tempo e no espaço?”.

Ora, é evidente que, ao longo dos últimos vinte anos, com a difusão da internet, dos computadores portáteis, das redes sociais e dos dispositivos móveis, “alguma coisa” mudou na instrumentação dos alunos, do ensino fundamental à universidade. Em muitos países, os estudantes se equiparam com instrumentos de trabalho e de comunicação digitais. Os trabalhos universitários, por exemplo, são entregues em formato digital. As universidades incrementaram a utilização de plataformas para se comunicarem com os estudantes e para proporem espaços de trabalho ou recursos. Os estudantes criam, frequentemente, grupos no Facebook, em que trocam informações sobre os trabalhos, as ausências dos professores, etc. É o caso dos

estudantes que foram entrevistados, antes e ao longo do confinamento: em cada impulso, há um ou vários grupos, nas redes sociais, que são obra dos próprios estudantes. Esses grupos permitem a troca de informações, mas também, para alguns, o compartilhamento de recursos, como anotações realizadas durante as aulas.

Em termos de equipamento, as ferramentas informáticas fazem agora parte do material unanimemente considerado como indispensável para os estudos superiores. Uma investigação do observatório da direção das formações junto aos estudantes da Universidade de Lille em 2018-19 mostra que a grande maioria dos alunos dispõe de ferramentas digitais para trabalhar: apenas 0,1% não tinha nenhum equipamento, 92% declararam possuir um computador portátil (13%, um computador fixo, e 17%, um *tablet*). Esses percentuais de equipamentos variam pouco segundo o ano de estudo ou o ciclo.

É uma das características desse fenômeno que se deve apreender para dar conta dessa evolução: há uma mudança histórica com o fato de os estudantes estarem agora amplamente equipados, utilizando ferramentas e serviços digitais. Entretanto, a essa mudança na sociedade corresponde também uma mudança no percurso biográfico dos indivíduos: os estudantes se equipam maciçamente no fim do ensino médio, na perspectiva de entrar na universidade. Quase todos os estudantes entrevistados não tinham computador portátil pessoal no ensino médio: utilizavam o computador da família. No entanto, tornou-se agora evidente para eles que é necessário se equiparem para prosseguir os estudos universitários. Uma das estudantes relata que foram os irmãos mais velhos de amigos que lhe explicaram que era preciso ter seu próprio computador, o que convenceu seus pais. A principal razão dada pelos estudantes é que é muito mais difícil tomar notas em contexto universitário: segundo eles, os professores falam mais rápido, não

repetem e não dão nenhuma indicação sobre o que é preciso reter. E todos compartilham a ideia de que é mais eficiente tomar notas no computador, retrabalhando-as posteriormente, apesar de alguns continuarem a fazer anotações em papel no trabalho das disciplinas, com destaque de pontos essenciais.

A consequência é que a entrada na universidade é, de fato, uma ruptura clara na trajetória de utilização desses novos equipamentos pelos estudantes: há, por um lado, os usos dos alunos do ensino médio, no celular ou no computador da família e, por outro, os usos dos universitários, com a privatização de um equipamento, o *notebook*, e a ocorrência de novos modos de escrita e de trabalho.

Assim, se estamos de acordo sobre a profundidade e a rapidez dessa mudança ocorrida na instrumentação dos estudantes da educação básica e do ensino superior, que permitiram a passagem do ensino para o regime remoto por ocasião da epidemia de Covid-19, coloca-se a questão do porquê e do como um tal fenômeno se desenvolveu.

Diante dessa questão, deparamo-nos inevitavelmente com duas armadilhas: a retórica da continuidade e a da ruptura. Nos discursos sobre essas evoluções, ou consideramos que nada muda, sendo as mudanças de forma apenas superficiais, de acordo com a célebre fórmula de Lampedusa (“mudar tudo para que nada mude”), ou, pelo contrário, tudo muda, e o novo não pode, de forma alguma, ser apreendido à luz do antigo. Essas armadilhas são acompanhadas frequentemente de um inconsciente, mas profundo, determinismo tecnológico (COLLIN; GUICHON; NTÉBUTSÉ, 2015; SELWYN, 2010, dentre outros), evidente em expressões comuns como a tão famosa metáfora dos *nativos digitais* (PRENSKY, 2001), que deixa entender que uma evolução técnica induziu uma profunda mutação de gerações. Ora, diante de uma evolução profunda como aquela que vivem a escola e a universidade com a digitalização, em vez de

procurar o que é novo e o opor ao antigo, a abordagem teórica do letramento propõe distinguir a evolução de *relações*: relação com o saber, relação com a técnica, relação com os outros...

Essa ideia de que o digital mudou a relação dos jovens com os saberes e com as aprendizagens deve ser confrontada com os dados empíricos, pois ela já foi objeto de inúmeros discursos que não se fundamentam em resultados de investigação. É o caso da metáfora dos *nativos digitais*, proposta e popularizada por Marc Prensky em 2001. De acordo com o *site* Google Scholar, seu artigo na revista *On the Horizon* foi citado cerca de 30.000 vezes no outono de 2020, apesar de se tratar de um artigo de opinião que não se apoia em nenhum dado empírico. Sabe-se bem agora que essa metáfora não se baseia em nada de sério (consultar DAUNAY; FLUCKIGER, 2018). O simples fato de que esse artigo tenha sido escrito em 2001, sobre os jovens da época, que são agora os pais dos jovens de hoje, que ainda não conheciam Facebook, YouTube ou Twitter, e antes da generalização dos *smartphones*, deveria levar à relativização das conclusões.

Contra uma tal abordagem dicotômica, a abordagem pelo letramento digital permite colocar a questão do que mudou efetivamente, no plano individual e coletivo, cognitivo e social, sem cair num determinismo tecnológico que apenas procuraria *efeitos* na difusão das tecnologias. Pelo contrário, as abordagens teóricas do letramento convidam a olhar como as mudanças tecnológicas transformam as relações sociais e toda a sociedade.

A tecnicidade das práticas

Um segundo interesse do recurso à noção de letramento é o fato de ela chamar a atenção para uma dimensão por vezes negligenciada

dos usos: uma base material, técnica dos usos das tecnologias digitais. A sociologia é, algumas vezes, bastante indiferente à tecnicidade das práticas. A antropologia, em contrapartida, tem uma longa tradição de questionamento da dimensão técnica das atividades humanas, de Leroi-Gourhan, sobre as técnicas de corte de sílex, a Goody, que considerava, nas suas próprias palavras, a escrita como uma “tecnologia do intelecto”. Se Goody emprega essa expressão, é porque seu pressuposto é que a escrita é uma tecnologia cuja invenção modificou as estruturas e práticas sociais, bem como os processos cognitivos, de representação, ideológicos da sociedade.

A oposição que, às vezes, se faz entre o que é da esfera do digital ou do material, como é o caso de expressões como “economia digital”, tem pouco significado: as preocupações ambientais crescentes chamaram a atenção de todos para o fato de que até uma pesquisa em um motor de busca como o Google tem um “custo carbono” porque as solicitações e indexação da *web* requerem quantidades gigantescas de computadores reais, que consomem energia igualmente real. Do mesmo modo, os usos do digital no aprendizado a distância levantam uma série de questões materiais e técnicas, nada “virtuais”: é preciso um espaço de trabalho na casa dos aprendizes, é preciso material de informática, acesso à internet, eletricidade.

A relação com as aprendizagens é, de fato, uma relação mediada pela técnica, que requer vários instrumentos. Quando entrevistamos os estudantes da Universidade de Lille, eles mencionam um Espaço Digital de Trabalho, plataformas de aprendizagem a distância (Moodle, em nosso caso), ferramentas de comunicação de áudio (inúmeros estudantes de minha universidade criam comunicações de grupo pelo WhatsApp), visuais (como o Zoom, mas alguns também utilizam o Skype ou o FaceTime), escrita (como fóruns de discussão ou grupos do Facebook), etc.

Todos esses instrumentos requerem uma aprendizagem de sua utilização, que traz poucos problemas para alguns, mas que, pelo contrário, pode se tornar um processo longo e delicado para outros. Uma estudante contou-nos em detalhe as dificuldades que teve para instalar o Zoom em seu computador durante o confinamento: pouco à vontade com as ferramentas de informática, teve de encontrar tutoriais em vídeo para proceder à instalação e se conectar às aulas dadas pelos professores em videoconferência. Outros encontram em seu círculo de amigos ou familiar “pessoas-recursos”, a quem podem pedir conselhos quando se trata de instalar um novo *software* ou de aprender a utilizar um serviço.

Essa dimensão técnica da utilização dos instrumentos para aprendizado tem efeitos na maneira como os estudantes trabalham. Por exemplo, há alguns anos, a utilização de documentos compartilhados, notadamente no Google Docs, difundiu-se amplamente. A possibilidade técnica de trabalhar em conjunto no mesmo documento tem efeitos importantes nas modalidades do trabalho colaborativo entre estudantes, relativamente ao que pudemos medir antes da generalização dessa utilização (FLUCKIGER, 2011). Com efeito, na ausência de uma ferramenta colaborativa compartilhada, os estudantes tinham de recorrer a estratégias para que cada um pudesse produzir um texto em um processador de texto clássico, antes de reunir todo o trabalho. Além disso, era preciso encontrar modalidades para sinalizar aos outros participantes as modificações realizadas e inventar um sistema de validação interno para o grupo. Uma tal organização do trabalho comum dava mais responsabilidade a um dos estudantes, frequentemente aquele com maior perícia técnica, que tinha a tarefa de integrar as versões e modificações dos membros do grupo, a fim de garantir a coerência do documento. Os documentos

compartilhados, como o Google Docs, autorizam formas de trabalho mais horizontais e colaborativas.

Essas dificuldades de alguns estudantes ou o fato de que as formas de colaboração dependem em parte dos instrumentos e de suas possibilidades técnicas demonstram que a tecnologia não é “neutra” nem “transparente” para os usos. A ideia implicitamente veiculada pela noção de *nativos digitais* é a de que os jovens têm uma relação instintiva, não problemática com a técnica. Essa ideia esmaga a perspectiva, impedindo de pensar como os estudantes *entram* nessa nova cultura e aprendem como utilizar ferramentas técnicas por vezes complexas. Pelo contrário, as investigações empíricas mostram, por um lado, que os estudantes, mesmo se jovens, devem aprender e reaprender permanentemente com novas ferramentas e que a tecnicidade das práticas, a relação técnica com os instrumentos é, pelo contrário, fundamental se queremos compreender o que fazem os estudantes.

Continuidade entre aprendizagem e *expertise*

Relacionada com a questão da tecnicidade das práticas, uma abordagem pelo letramento permite romper com uma concepção “defectológica” das práticas dos estudantes, aquelas pensadas em termos de “carências” ou “erros”. Pelo contrário, tal como para a leitura e a escrita, podemos considerar que existe um *continuum* entre a aprendizagem e o domínio das técnicas, sendo que seu aprendizado, em realidade, não para nunca.

Por exemplo, os estudantes são levados a se comunicar com outros estudantes ou com os professores, no contexto universitário. Todavia, já que é necessário aprender tanto a técnica como as

normas sociais em torno das utilizações, não é de surpreender o funcionamento incorreto de alguns usos com apropriação em curso. Por exemplo, este *e-mail* enviado por uma estudante:

bom dia
pode dizer que trabalho devemos entregar obrigada

Uma primeira leitura desse *e-mail* poderia nos levar a questioná-lo em termos de desvios de uma suposta norma dos intercâmbios eletrônicos com um professor: poderíamos observar a ausência de maiúsculas, de pontuação, de uma fórmula de cortesia final. No sentido mais lato, poderíamos observar que a estudante não fornece nenhum lembrete do contexto, apesar de os professores darem aulas, por vezes, a centenas de estudantes em um único semestre. Uma tal leitura, em termos de déficits, não permite, no entanto, compreender o que se passa (e, por conseguinte, oferecer uma ajuda adequada ao estudante).

É muito mais proveitoso considerar que, para se comunicarem com seus professores, os estudantes utilizam, no contexto acadêmico, ferramentas das quais já fazem uso em outros contextos sociais, como o *e-mail*. É muito provável que seja o uso anterior do *e-mail* por parte dessa estudante que contribuiu para a formatação da mensagem. Dois gêneros estão telescopados: o gênero da escrita imediata e direta, da conversação instantânea, utilizada diariamente em intercâmbios com amigos no âmbito das redes sociais, que se encontra também em parte nos correios eletrônicos; e o gênero da comunicação mais formal, profissional ou administrativa, na instituição universitária. Nesse confronto, é a ferramenta, o meio de comunicação (correio eletrônico), que ditou a forma da escrita, em detrimento do contexto (um pedido formal a um professor).

Para essa estudante, com o uso de uma ferramenta de comunicação – o correio eletrônico, nesse caso –, foram adquiridos hábitos num certo contexto, certamente privado. Sua transposição para um outro contexto, o universitário, não deixa de ocasionar problemas. Na verdade, o encontro de usos de ferramentas privadas e de contextos acadêmicos coloca toda uma série de dificuldades: de um lado, aos usuários, como essa estudante; de outro, aos investigadores, que devem questionar algumas evidências e construir quadros para compreender esses usos híbridos (FLUCKIGER, 2011).

Encontramo-nos, de fato, numa fase de transição, de apropriação de uma nova ferramenta no plano técnico (fazer a inserção de uma maiúscula talvez não seja algo evidente se a estudante utiliza um celular, como é, possivelmente, o caso). Desse modo, contrariamente ao que gostariam de fazer crer certos discursos catastrofistas, não se trata, nesse caso, de uma perda de referências ou de um afrouxamento das normas da escrita, que provocariam, nos jovens, o uso da conversação espontânea, por aplicativos ou através das redes sociais. Na verdade, existe um relativo consenso sobre o fato de que os jovens sabem muito bem qual forma de linguagem adotar, em quais dispositivos e para qual destinatário (MARCOCCIA, 2010), não existe um problema geral de competências metalinguísticas nos jovens, mas uma dificuldade de se apropriarem dos diversos instrumentos nos diversos contextos.

Essa atenção à pluralidade dos contextos de usos é, de fato, uma das contribuições da noção de letramento, notadamente nas proposições teóricas dos *New Literacy Studies*, no seguimento dos trabalhos de Brian Street (1984).

Desigualdades

O que a crise da Covid-19 revelou foi a permanência de desigualdades em todos os níveis de ensino, que alimentam e se desdobram em desigualdades digitais. Nem todos os estudantes contavam com equipamentos, conexões, locais ou condições de trabalho adequados para estudar de forma satisfatória.

Mais uma vez, a noção de *nativos digitais* é enganosa, porque leva a pressupor uma uniformidade de condições para todos os jovens, igualmente equipados, competentes e atraídos pelas tecnologias, pelo digital e pelas redes sociais. Todavia, as pesquisas empíricas demonstram que não é esse o caso. Longe dos clichês de jovens caracterizados por uma inclinação geral para as telas e o digital, Gire e Granjon (2012) conseguiram distinguir três perfis na faixa etária dos 15 aos 24 anos, indo dos “*screenagers*”, os mais conectados à televisão e a novas telas, aos “*No-TV*” (o grupo mais marginal), que não veem televisão, mas são grandes consumidores de internet e de música. No entanto, mais do que a idade ou o gênero, é a origem social ou o fato de continuarem ou não os estudos que são os fatores mais determinantes da probabilidade de pertencerem a um ou outro desses perfis, sobretudo para os mais velhos. Estudando as práticas de consumo cultural dos jovens, já amplamente digitalizadas, Octobre (2015) mostra que elas apresentam diferenças significativas em meio à própria juventude. A autora aponta, por exemplo, o fato de que a cultura popular apresenta sempre traços singulares. Essa cultura permanece amplamente apoiada na indústria cultural, apresentando, especialmente na área musical, a emergência muito rápida de celebridades... por vezes efêmeras. A própria escolha do tipo de mídia (televisão, internet...) é ainda muito dividida, o que confirma os resultados de Gire e Granjon.

As desigualdades em face dos usos do digital em contexto educativo foram objeto de trabalhos há vários anos, na maioria dos países da OCDE (OCDE, 2015). Esses trabalhos mostram que as desigualdades nos equipamentos recuaram bastante com uma difusão maciça dos computadores e dos acessos à internet (PLANTARD, 2016). É, então, no contexto da massificação dos equipamentos que é preciso agora pensar as desigualdades. Desse modo, se olharmos o tempo que os alunos dos países da OCDE passam na internet, não há uma grande variação em função da origem socioeconômica. Em compensação, é o uso que apresenta, de fato, variações, como, por exemplo, a utilização do correio eletrônico ou o fato de seguir o noticiário. Na maioria dos países, os alunos mais desfavorecidos são estatisticamente mais susceptíveis de jogar *video game* que de acompanhar o noticiário na internet, ao contrário dos alunos mais favorecidos (OCDE, 2015). Essa ideia foi concebida já há cerca de 20 anos, com a designação “*second digital divide*”¹ (HARGITTAI, 2001). De acordo com essa noção, as desigualdades se referem agora aos usos, e não mais apenas aos acessos. É o que formulou Eynon (2009), após uma pesquisa longitudinal sobre a população britânica:

A fratura digital não deve ser encarada apenas como uma categorização dicotômica entre aqueles que dispõem de recursos digitais e aqueles que são deles desprovidos, mas é antes definida como um *continuum* em que intervém um entrelaçamento de fatores determinantes, tais como as atitudes, as competências, a qualidade do acesso e a ajuda fornecida no ambiente. (Traduzido por GUICHON, 2012).

É ainda nessa perspectiva que Warschauer e Matuchniak (2010, p. 2013, tradução nossa) afirmam:

¹ Segunda fratura digital.

Hoje, a fratura digital reside na capacidade diferencial de utilizar as novas mídias para avaliar de forma crítica as informações, analisar e interpretar os dados, resolver problemas complexos, testar soluções inovadoras, gerir projetos de múltiplas facetas, colaborar com terceiros na produção de conhecimentos e comunicar eficientemente com públicos diversos: em essência, para levar a cabo os tipos de reflexões de *experts* e de comunicação complexa que estão no centro da nova economia.²

Segundo os autores, é necessário, então, construir os programas de implementação de tecnologias digitais nas escolas, e não apenas em torno do acesso, mas com o objetivo de permitir o desenvolvimento de competências de alto nível pelos alunos.

Na França, as desigualdades nos usos das tecnologias digitais pelos estudantes foram menos estudadas que as que dizem respeito à escola. Tais desigualdades foram estudadas tendo em conta essa difusão maciça dos meios de acesso ao digital, quer se trate de desigualdades relacionadas com a origem social, quer com o gênero. Por exemplo, estudando uma vasta operação de dotação em *notebooks* nos colégios de uma região francesa, Rinaudo *et al.* (2008) examinaram uma sala destinada a receber os usos “livres” de alunos do Ensino Fundamental II, equipados com um *notebook* durante essa operação, para questionar as diferenças de gênero. Eles observam que “os garotos são sempre mais numerosos do que as garotas a cada momento em que eles têm acesso à sala” (p. 136). As garotas permanecem menos tempo e fazem usos mais coletivos, raramente individuais. Em caso de problema técnico ou de pane, as garotas não

2 Today the digital divide resides in differential ability to use new media to critically evaluate information, analyze, and interpret data, attack complex problems, test innovative solutions, manage multifaceted projects, collaborate with others in knowledge production, and communicate effectively to diverse audiences—in essence, to carry out the kinds of expert thinking and complex communication that are at the heart of the new economy.

procuram tanto consertar e recorrem ao tutor... ou aos garotos, ao passo que estes nunca solicitaram a garotas que os ajudassem: “As garotas parecem ver alguns rapazes como *experts*” (*ibid.*). Por outro lado, “não é raro ver várias garotas em torno da mesma máquina, ao passo que os garotos estão, a maior parte do tempo, sozinhos diante de seu computador” (RINAUDO *et al.*, 2008).

Ainda sobre essa questão, as abordagens do letramento permitem ultrapassar a simples constatação de desigualdades, insistindo no fato de que as práticas digitais, como observam Barton e Hamilton com relação às práticas de leitura e de escrita, “são modeladas pelas instituições sociais e pelas relações de poder, e alguns letramentos são mais dominantes, mais visíveis e mais influentes que outros” (BARTON; HAMILTON, 2010). Como vimos, com o exemplo do *e-mail* enviado por uma estudante: são, de fato, as práticas e hábitos dos universitários as dominantes e influentes e que determinam as expectativas dos professores com relação a seus alunos. A importância crescente da escrita no mundo digitalizado, e, portanto, das capacidades de leitura e escrita, é, então, por vezes apresentada como um dos riscos de aumento das desigualdades nos diferentes países.

Conclusão

A crise da Covid-19 revelou publicamente uma mudança importante no modo como os estudantes trabalham e se comunicam: a digitalização do *métier* estudantil, como referia Coulon (1997). Essa digitalização é maciça e se estende às diferentes dimensões da vida dos estudantes: sua vida social e cultural, obviamente, no conjunto da população, mas também suas relações com a instituição e os

professores, as relações de trabalho que unem os estudantes (em torno da vida universitária, mas também na realização de trabalhos de grupo), a relação pedagógica com os professores, a pesquisa documental, a relação com o saber, etc.

O fato de essa passagem do ensino para o regime remoto ter sido possível permite ver a amplitude da evolução operada em alguns anos com a aparição de formas de distâncias introduzidas pelos próprios estudantes, inclusive nas formações presenciais (FLUCKIGER, 2011). Ao mesmo tempo, as dificuldades encontradas mostram os limites, que não são apenas técnicos, relacionados com a falta de material ou de conexão, mas, acima de tudo, sociais, relacionados com a forma como essas tecnologias digitais são integradas à vida social e aos hábitos anteriores dos estudantes.

Tornar-se universitário é entrar em um novo regime de tecnicidade, que se caracteriza por um uso crescente das tecnologias digitais nas diversas áreas que intervêm no trabalho de aprendizagem na universidade: leitura, escrita, organização e gestão dos recursos documentais, trocas com os outros aprendizes, etc. Esse regime de tecnicidade apresenta grandes disparidades interindividuais, sociais ou relacionadas com a carreira, mas alguns elementos estatísticos permitem captar sua amplitude.

Neste capítulo, foram discutidos diversos aspectos que a perspectiva teórica da corrente do letramento destaca, notadamente o fato de, a exemplo da escrita, os usos do digital serem modelados por instituições sociais (para nós, a universidade) e relações de poder que os atravessam, sendo alguns desses usos mais legítimos, visíveis ou influentes (para parafrasear BARTON; HAMILTON, 2010). Por outro lado, o quadro teórico do letramento mostra que, como na escrita, existe uma pluralidade de usos, associados a diferentes domínios da vida e a grupos sociais heterogêneos (o que destacaram

os *New Literacy Studies* e os trabalhos de Brian Street). Enfim, como na escrita, existe um *continuum* entre aprendizagem e domínio, que impede de conceber os usos em termos de carência, mas leva a ponderar, pelo contrário, onde estes se codificam, onde se aprendem e onde se efetivam.

É, sem sombra de dúvida, muito cedo para medir as consequências duradouras que terá a crise sanitária atual nos sistemas educacionais. No entanto, é provável que as ferramentas digitais saiam reforçadas. Isso irá impor às universidades que pensem os usos dos estudantes de outra forma que com noções de senso comum, não sustentadas por dados empíricos, como a noção popular dos *nativos digitais*. Para acompanhar os estudantes, sobretudo os que tiverem mais dificuldades, é importante compreender essas dificuldades em uma abordagem teórica que permita pensar a mudança, levar em conta a evolução das nossas sociedades e seus efeitos tanto nas instituições como nos indivíduos. O quadro teórico do letramento parece nos fornecer algumas armas para isso.

Referências

BACHIMONT, Bruno. Pour une critique phénoménologique de la raison computationnelle. *E-dossiers de l'audiovisuel de l'Ina*, 2012. Disponível em: <https://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/pour-une-critique-phenomenologique-de-la-raison-computationnelle.html>.

BART, Daniel; DAUNAY, Bertrand. *Les Blagues à PISA*. Vulaines sur Seine: Éditions du Croquant, 2016.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. La littératie : une pratique sociale. *Langage et société*, v. 133, p. 45-62, 2010.

COLLIN, Simon; GUICHON, Nicolas; NTÉBUTSÉ, Jean Gabin. Une approche sociocritique des usages du numérique en éducation. *STICEF*, v. 22, p. 89-117, 2015.

COULON, Alain. *Le Métier d'étudiant* : l'entrée dans la vie universitaire. Paris: PUF, 1997.

DAUNAY, Bertrand; FLUCKIGER, Cédric. Écriture et numérique : pourquoi et comment parler de littéracie numérique ? *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français*, v. 69, p. 71-86, 2018.

EYNON, Rebecca. Mapping the digital divide in Britain: implications for learning and education. *Learning, Media and Technology*, v. 34, n. 4, p. 277-290, 2009.

FLUCKIGER, Cédric. De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur. *Distances et Savoirs*, v. 9, n. 3, p. 397-417, 2011.

GIRE, Fabienne; GRANJON, Fabien. Les pratiques des écrans des jeunes français. *RESET*, v. 1, 2012. Disponível em: <http://reset.revues.org/132>. Acesso em: 20 nov. 2020.

GOODY, Jack. *La raison graphique* : La domestication de la pensée

sauvage. Paris: Minuit, 1979. (Original publicado em 1977).

HARGITTAI, Eszter. Second-Level Digital Divide: Differences in People's Online Skills. **First Monday**, v. 7, n. 4, 2001. Disponível em: <https://firstmonday.org/article/view/942/864>. Acesso em: 20 nov. 2020.

JOUËT, Josiane. Retour critique sur la sociologie des usages. **Réseaux**, v. 18, n. 100, p. 487-522, 2000.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies**. 3rd ed. [S. l.]: Open University Press, 2011.

MARCOCCIA, Michel. **Analyser la communication numérique écrite**. Paris: Armand Colin, 2016.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. **Histoire des agricultures du monde : Du néolithique à la crise contemporaine**. Paris: Seuil, 1997.

OCDE. **La littératie à l'ère de l'information: Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes**. OCDE, 2000. Disponível em: <https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

OCTOBRE, Sylvie. **Deux pouces et des neurones : Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique ?** [S. l.]: La Documentation Française, 2014.

PLANTARD, Pascal. Numérique et inégalités éducatives. Du coup de tablette magique à l'e-education. **Diversités**, v. 185, p. 27-32, 2016.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, Oct. 2001.

PRIVAT, Jean-Marie; SCARPA, Marie. L'ethnocritique de la littérature. **Sociopoétiques**, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revues-msh.uca.fr:443/sociopoetiques/index.php?id=181>. Acesso em: 20 nov. 2020.

RINAUDO, Jean-Luc; DELALANDE, Pascaline. Des adolescents et

des ordinateurs portables au collège. *Carrefours de l'éducation*, v. 25, n. 1, p. 127-138, 2008. DOI 10.3917/cdle.025.0127.

RINAUDO, Jean-Luc; TURBAN, Jean-Marc, DELALANDE, Pascaline; OHANA, Danielle. *Des ordinateurs portables, des collégiens, des professeurs, des parents* (Rapport de recherche sur le dispositif Ordi 35 2005-2007), 2008. Disponible em: http://www.marsouin.org/article.php?id_article=241. Acesso em: 20 nov. 2020.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THIEULIN, Benoît *et al.* **Ambition numérique**: pour une politique française et européenne de la transition numérique. Rapport remis au Premier Ministre (Juin 2015). Paris: Conseil national du numérique, 2015.

SELWYN, Neil. Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 26, n. 1, p. 65-73, 2010.

WARSCHAUER, Mark; MATUCHNIAK, Tina. New Technology and Digital Worlds: Analyzing Evidence of Equity in Access, Use, and Outcomes. *Review of research in education*, [s. l.], v. 34, p. 179-225, 2010.

*Por que falar de letramento em tempos de ensino remoto?**

INÊS SIGNORINI

* Trabalho desenvolvido no âmbito do Projeto CNPq 303669/2018-7.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo propor algumas respostas para a pergunta do título. Para isso, está dividido em três partes inter-relacionadas: na primeira são focalizadas questões mais gerais colocadas em pauta por pesquisas quantitativas sobre desempenho escolar reportadas em 2018 pela mídia de divulgação científica; na segunda parte são focalizadas questões específicas relacionadas ao ensino da leitura e da escrita na escola básica brasileira, implicadas pelas questões trazidas na primeira parte, mas agravadas pelo confinamento trazido pela pandemia em 2020; na terceira e última parte são examinados aspectos relacionados ao ensino da leitura e escrita acadêmicas para ingressantes de uma universidade pública paulista, que adquiriram maior visibilidade na passagem do regime presencial para o remoto, em março de 2020.¹

Três são as premissas, extraídas de estudos anteriores sobre escolarização e letramento, que orientam o desenvolvimento das seções subsequentes. A primeira é a de que a escolarização no Brasil contemporâneo ainda é o principal caminho de acesso dos grupos que estão na base da pirâmide social, isto é, a maioria da população, à cultura prestigiada pelo Estado e demais instâncias de poder.

Em consequência, o ensino da leitura e da escrita integra, necessariamente, um projeto de mobilidade sociocultural e econômica que tem tomado formas bastante complexas e desafiadoras com a universalização da escola básica e os programas de inclusão, por um

1 Enquanto o ensino a distância é uma modalidade regida pela LDB (BRASIL, 1996) e suas portarias, o ensino remoto foi adotado no Brasil como alternativa emergencial para o período de pandemia da Covid-19, portanto como tendo caráter temporário. Desde então, o MEC vem publicando portarias suspendendo as aulas presenciais e indicando em caráter emergencial o regime remoto (BRASIL, 2020a, 2020b).

lado, e a disseminação do acesso à internet, por outro. A analogia com o que observa Pennycook, referindo-se ao ensino do inglês como língua da mobilidade global contemporânea, pode ser esclarecedora: “Nunca estamos apenas ensinando algo chamado inglês e sim envolvidos em mudança econômica e social, em renovação cultural, em sonhos e desejos das pessoas”² (PENNYCOOK, 2017, p. xii, tradução nossa).

A segunda premissa, decorrente da primeira, é a de que um dos fatores responsáveis pelo caráter complexo e desafiador do trabalho com a língua nessas condições está na redefinição da sala de aula como zona intersticial potencialmente relevante, seja no campo do uso das formas e modalidades linguísticas e sociosemióticas, seja no campo das construções socioculturais e identitárias. Intersticial na medida em que tem envolvido a alternância, mistura ou fusão de recursos linguísticos e sociosemióticos diversos e fluidos, e não apenas as formas e modalidades linguístico-discursivas visadas pelos programas e materiais convencionais de ensino.

De fato, com o maior afluxo de estudantes de diferentes grupos sociais e a disseminação da internet, além dos usos linguísticos previstos para estudo, vem se expandindo o horizonte de referências socioculturais e simbólicas que são colocadas em jogo numa sala de aula, seja ela presencial, seja remota, mesmo quando essas referências não são explicitadas ou tematizadas pelos participantes. Nesse sentido, a sala de aula é também um espaço potencialmente relevante enquanto espaço de mediação, na medida em que pode favorecer, em práticas sociointeracionais específicas, deslocamentos de sentidos, de posições e identidades em escalas de poder e controle pré-determinadas (a esse respeito, ver também HULL; SCHULTZ, 2002;

2 We are never just teaching something called English but rather we are involved in economic and social change, cultural renewal, people’s dreams and desires (PENNYCOOK, 2017, p. xii).

GARCEZ; SCHLATTER, 2017). A relevância está no fato de que tais deslocamentos são condição para toda mudança e renovação, nos termos de Pennycook na citação acima.

A terceira premissa é de ordem mais geral e fundamenta as anteriores: a da compreensão do letramento enquanto prática social e não apenas um conjunto individual de habilidades ou de capacidades psicocognitivas, e que está sempre relacionado a princípios epistemológicos (modos de produzir/avaliar conhecimento) e ideológicos (modos de ver/avaliar o real, o verdadeiro) socialmente construídos, ou seja, não neutros nem universais, pois relacionados a escalas de valor e relações de poder locais e específicas (GEE, 1996; STREET, 2005; LILLIS; SCOTT, 2007).

O que significa dizer que a contradição, o conflito e a disputa são componentes estruturantes dos significados atribuídos ao letramento pelos indivíduos e grupos em qualquer sociedade, particularmente em sociedades heterogêneas e hierarquizadas como a brasileira.³ E no caso específico da escola, a contradição e o conflito têm produzido tanto formas de resistência, ou drible, quanto de afasia, ou silenciamento. São mais visíveis e tematizadas em comportamentos e atitudes dos alunos, mas envolvem também os agentes institucionais, inclusive o professor.

3 As tentativas de redução do letramento a técnicas de alfabetização tidas como científicas, no sentido de neutras e universais, isto é, purificadas de toda ideologia, são os exemplos mais recentes de disputas nesse campo no cenário brasileiro. A esse respeito, ver as discussões sobre o tema em dois eventos promovidos e videogravados por duas associações brasileiras de linguistas em junho e julho de 2020: Conferência “Alfabetização: erros, concepções equivocadas e suas consequências para o ensino” (*Abralin ao vivo*, disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=5106&v=3sUCWt4LLbQ. Acesso em: 31 jul. 2020.) e Mesa Online: “Alfabetização em contexto de Letramentos” (*ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil*, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ufn7P8kPZ9o>. Acesso em: 31 jul. 2020.).

Nessa perspectiva de compreensão do letramento, quando se fala de letramento escolar ou de letramento acadêmico, por exemplo, está-se falando tanto de uma ecologia da escrita (BARTON, 2007) numa dada esfera da comunicação social ou institucional, quanto de processos de aquisição, exercício (no sentido de exercitar) e uso da leitura e da escrita em práticas institucionais específicas, que afetam os envolvidos, não apenas os aprendizes, em suas visões de mundo, identidades e papéis socioculturais.

Nessa acepção, portanto, a sala de aula, presencial ou remota, deve ser compreendida como uma zona intersticial na qual se verifica a mistura ou fusão de recursos linguísticos e sociosemióticos diversos, conforme mencionado acima, mas também, em diferentes níveis e graus de explicitude e de comprometimento do processo de ensino/aprendizagem, a contradição, o conflito e toda forma de resistência e silenciamento.

As pesquisas sobre resultados da educação no País: velhas questões revistas e aumentadas

Em matéria de capa da edição de fevereiro de 2018, a revista “Pesquisa Fapesp” apresenta resultados de pesquisas recentes sobre a realidade educacional do País: “Expansão desigual” é o título da matéria, e “Dezigualdade” (com um x em vermelho sobre o erro ortográfico) é a chamada da capa,⁴ reproduzida no Anexo I. O subtítulo da matéria chama a atenção do leitor para a contraposição já anunciada pelo título: “Ampliação do acesso à educação básica foi acompanhada pelo

4 Queiroz, C. Expansão desigual. *Pesquisa Fapesp*, edição 264, fevereiro de 2018, p. 18-23. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/02/15/folheio-edicao-264/>. Acesso em: 3 mar. 2018.

aumento das diferenças na aprendizagem, prejudicando alunos pretos, pardos e de nível socioeconômico baixo.” (QUEIROZ, 2018, p. 18).

É interessante observar que quem lê toda a matéria, mesmo sem consultar as publicações elencadas ao final, verifica a diferença de foco no modo como estão transpostos e articulados, nesse subtítulo e na chamada da capa, os elementos trazidos pelas pesquisas descritas no texto. Em todas elas, o foco está na não mitigação, pelo maior alcance da escolarização, de desigualdades sociais históricas preexistentes, fundadas nas desigualdades de renda e associadas às diferenças étnico-raciais e de gênero.

Nesse sentido, o que as pesquisas apontam é que há um projeto de mobilidade sociocultural e econômica dos mais pobres que está sendo inviabilizado na/pela escolarização, apesar dos ideais liberais, inspirados do Iluminismo europeu, de se “esclarecer o ignorante” pela universalização do saber, e dos ideais humanistas críticos de se emancipar o “oprimido” pela universalização do acesso à letra e à cultura letrada. Ideais que sempre estiveram no horizonte de projetos educacionais de inclusão, particularmente no caso brasileiro (a esse respeito, ver também SIGNORINI, 1994, 2012a).

Mas quando se coloca o foco no “aumento das diferenças de aprendizagem” em decorrência do aumento do número de alunos incluídos no sistema de ensino, a hipótese de senso comum é a de uma grande perturbação no sistema em razão do afluxo dos que não aprendem, ou aprendem mal. Segundo essa hipótese, não desmentida pela alusão da imagem da capa a representações estereotipadas do chamado “analfabetismo funcional”, multiplicaram-se as dificuldades da escola, tornando inviável o sistema como um todo. Nesse caso, é o projeto de mobilidade sociocultural e econômica dos que aprendem, que está sendo inviabilizado pela chegada dos que não aprendem, ou aprendem mal.

Conforme um dos artigos de referência da matéria e que focaliza dados referentes à Prova Brasil entre 2005 e 2013, envolvendo “cerca de 23 milhões de alunos e 70 mil escolas em todos os 5.570 municípios brasileiros”, verifica-se “um constrangimento real, extraescolar, que afeta diretamente as escolas e as salas de aula” e que explica a elevação do “hiato” entre os diferentes grupos de alunos focalizados na pesquisa (ALVES *et al.*, 2016, p. 62).

Confirmando a relação, já bem conhecida dos especialistas, entre origem social e desempenho escolar (SCRIBNER; COLE, 1981; HEATH, 1983; GEE, 2004; entre outros), os autores da pesquisa apontam que: “As diferenças entre grupos definidos pela cor são grandes, mas as de nível socioeconômico são ainda maiores” (ALVES *et al.*, 2016, p. 76). O que explica o fato de “dois alunos que estão matriculados na mesma série, mas diferentes em relação ao sexo, à cor e ao NSE [nível socioeconômico], pode[re]m estar distantes ao equivalente a mais de três anos de aprendizado um do outro” (2016, p. 63-64).

Conforme também relatado na matéria da revista, observa-se que, de 2005 a 2013, cresceu o “hiato” entre os dois grupos “extremos” apontados pela pesquisa – o das meninas brancas com NSE alto e o dos meninos pretos com NSE baixo (QUEIROZ, 2018, p. 21).

Verificada essa “estratificação horizontal” (MONT’ALVÃO, 2016) relacionada a desigualdades de aprendizagem, nos termos de outro autor citado na matéria, a questão, acima mencionada, do “constrangimento real, extra-escolar, que afeta diretamente as escolas e as salas de aula”, é equacionada nos seguintes termos por outra pesquisadora que comenta os resultados da pesquisa: por um lado, “estudantes negros e de camadas populares (...) possuem menos familiaridade com uma cultura valorizada pela escola” e, por outro lado, a escola pública “não está preparada para lidar com

a diversidade de alunos e considerar [su]as diferentes bagagens intelectuais e culturais” (QUEIROZ, 2018, p. 22).

Nessa perspectiva, são, pois, colocadas em pauta duas incapacidades, em vez de apenas uma, como sugerem a chamada da capa da revista e o subtítulo da matéria. Se há alunos que não aprendem, ou aprendem mal, porque estão inscritos em realidades socioculturais outras em relação à realidade sociocultural de referência para a tradição escolar, há também dispositivos e práticas escolares que não se alteram de modo a criar andaimes para que esses alunos saiam de suas posições e se aventurem num percurso, por vezes difícil e arriscado. Conforme já demonstrado pelos estudos antropológicos sobre aprendizagem em contextos multiculturais, aprender nesses contextos pode significar cruzar fronteiras de culturas associadas, por exemplo, à família, à religião, aos pares, à mídia, para ter acesso às culturas científicas e escolares (PHELAN *et al.*,1991).

O que significa dizer que se, por um lado, a apropriação “defeituosa” ou deficitária do código escrito, conforme aludido na capa da revista mencionada acima, é um indexador grafolinguístico de dificuldades de aprendizagem, por outro, aponta também para dificuldades de ensino. A questão de maior relevância, porém, para os dois lados é a da incerteza do percurso, uma vez que toda transformação nesse campo é mútua, não unilateral, e sem que se possa prever de antemão exatamente onde vai dar. Conforme apontado na seção anterior, os processos de aculturação aí envolvidos estão relacionados não apenas à apropriação de recursos linguístico-discursivos, mas também de valores, papéis e identidades não desvinculáveis dos usos desses recursos nas práticas sociais (SIGNORINI, 1998).

O momento histórico de crise das práticas de ensino/aprendizagem que sustentam a escola convencional é um fator

agravante a ser considerado. Uma crise provocada tanto pela transição, que já vinha se delineando graças à digitalização generalizada, para regimes de trabalho e de ensino/aprendizagem espaçotemporalmente não confinados (ensino a distância; aprendizagem “ao longo da vida”), quanto pela aceleração abrupta dessa transição, trazida pela pandemia do Covid-19, desde março de 2020. Com essa aceleração, a estratificação socioeconômica tem deixado mais claro o alcance e o impacto, a curto e médio prazos no Brasil, da reconversão para alguns e do desaparecimento para muitos da sala de aula enquanto zona intersticial potencialmente relevante para a aquisição e o exercício de práticas letradas de interesse da maioria (a esse respeito, ver também SIGNORINI, 2012a, 2012b; SANTOS, 2020, p. 15-21).

O ensino da leitura e da escrita na escola básica: questões remanescentes recrudescidas

Considerados os aspectos apontados na seção anterior, coloca-se para o professor de leitura e escrita da escola básica expandida o desafio de redefinir seu objeto e suas práticas de ensino tanto em função dos recursos (materiais e socioculturais) disponíveis, quanto do caráter estratégico dos usos da língua para alunos que, de alguma forma, aderiram ao projeto de mobilidade sociocultural e econômica prometido pela escolarização.

O caráter estratégico do conhecimento nesse campo específico se deve certamente ao fato de grande parte dos saberes valorizados estarem cifrados em estruturas escritas, a serem decifradas e/ou apropriadas pelo aprendiz. Mas se deve também aos diferentes tipos de resistência e afasia fomentados pela mentalidade diglôssica (JAFFE, 1999) no desempenho escolar de grupos de

cultura de base mais oral, e afetados mais pela escrita oralizada das redes sociais que por outros padrões mais escolarizados de escrita. A distribuição hierarquizada das (in)capacidades e (in)competências socioculturais em diferentes esferas, não apenas na escola (a esse respeito, ver também SIGNORINI, 2001), remontam a dicotomias estritas do modelo diglósico, como padrão/não padrão, oral/escrito, formal/informal, letrado/analfabeto, por exemplo, caras à tradição letrada escolarizada, e que reduzem as práticas letradas ao uso de padrões sociolinguisticamente hierarquizados.

O desafio com que se defronta o professor de língua portuguesa não poderia se reduzir, portanto, a uma rediscussão de conteúdos e metodologias de ensino sem refletir antes sobre o que estaria em jogo num percurso do tipo mencionado na seção anterior, envolvendo não só os alunos que não aprendem, ou que aprendem mal, já que a perspectiva da reflexão não seria a da remediação compensatória em espaços apartados, como nos programas de recuperação ou “aceleração” escolar já existentes.

Nesse sentido, a questão que tem dividido professores e pesquisadores do ensino de inglês como “língua internacional”⁵ diante das demandas contemporâneas pode ajudar a melhor colocar o problema. Conforme explica um pesquisador do ensino de inglês na China, o litígio nesse campo tem se colocado nos seguintes termos:

Como nós, enquanto professores e pesquisadores de inglês, vemos o uso dessa língua globalizada a partir de uma perspectiva sociocultural

5 Como relata Fang (2018, p. 16), na esteira de Pennycook (2017) e de outros autores, “[o] status global do inglês trouxe debates acalorados entre estudiosos nas áreas de TESOL [Teaching English to Speakers of Other Languages] e Linguística Aplicada porque o uso do inglês na sociedade contemporânea não diz mais respeito apenas a uma dimensão linguística, mas também a questões de poder a partir de uma perspectiva sociocultural e sociopolítica”.

e compreendemos as negociações locais e globais viabilizadas através desses discursos em inglês? Ensinamos língua inglesa simplesmente, ou devemos ensinar algo além da língua em si? (FANG, 2018, p. 15, tradução nossa).⁶

O interesse desse modo de formular o problema está na explicitação de dois aspectos que, em discussões sobre o ensino de língua portuguesa, costumam permanecer submersos. O primeiro deles é a afirmação de uma perspectiva de apreensão dos usos da língua de poder que escapa à perspectiva de ensino da “língua em si”, mas que pode ser produtiva frente aos desafios do ensino do inglês globalizado. O segundo aspecto é o da dimensão litigiosa dessa afirmação, em função tanto do confronto com tradições disciplinares que sustentam as práticas tradicionais de ensino (estudar inglês é estudar a fonética, a fonologia, a morfossintaxe e a pragmática (conversação) do inglês padrão), quanto da disputa pela ocupação dos espaços de competência socioprofissional em contextos específicos. No caso do inglês, a disputa entre nativos de diferentes nacionalidades e entre esses e não nativos, no mercado global.

Voltando ao caso do ensino de língua portuguesa na escola básica expandida, esses dois aspectos também estão presentes em muitas das discussões sobre o que e como ensinar nesses contextos, tidos como multidialetais numa visão puramente linguística, ou multi ou transculturais, numa visão sociocultural e sociopolítica mais abrangente. Mas para que o professor assuma o protagonismo de uma reflexão voltada para os usos da língua em práticas sociais

6 How do we, as teachers and researchers of English, view the use of this global language from a sociocultural perspective and understand the local and global negotiations through such discourses? Do we teach English simply as a language, or should we teach something beyond the English language itself?

relevantes para o percurso do aluno e para o redirecionamento de suas próprias ações em sala de aula, vai precisar, como o professor de inglês mencionado acima, de uma perspectiva sociocultural e sociopolítica de apreensão dos usos da língua de modo a compreender melhor os modos e formas de mediação sociossemiótica, sobretudo a mediação pela escrita, em práticas sociais “que se organizam a partir da escrita em esferas cruciais de participação humana, em especial as que permitem acesso ao conhecimento e ao debate político público”, conforme defende Garcez (2019, p. 20) em suas considerações sobre “formação do professor-autor-formador”.

Nesse sentido é que as contribuições dos estudos socioantropológicos, etnográficos e sociolinguísticos das práticas letradas (STREET, 1984, 1995, 2003; KLEIMAN, 1995; BARTON; HAMILTON, 2000, 2012; entre outros) tornam-se relevantes. Não como conteúdos ou metodologias didático-pedagógicas, mas como recursos mobilizadores para observação, análise e experimentação na e sobre a língua/linguagem no ensino. Conforme resume Garcez (2019, p. 17), o construto letramento é “relevante e útil” nesse caso, na medida em que traz embutida “uma visão praxeológica do uso da linguagem” da qual “é possível obter critérios para procedimentos didático-pedagógicos”.

Com o confinamento provocado pela pandemia e a reconfiguração dos ambientes de ensino, tais recursos mobilizadores para observação, análise e experimentação “em esferas cruciais de participação humana”, nos termos de Garcez (2019), convocam e problematizam práticas de leitura e escrita associadas a recursos sociossemióticos multi e hipermodais e, portanto, a novas ecologias da escrita, em sua maior parte ausentes, ou pouco exploradas, no ensino presencial convencional e, sobretudo, nos cursos de formação do professor.

Mas mesmo considerando o caráter potencialmente transformador das demandas e perspectivas criadas por essa reconfiguração dos ambientes de ensino, nada garante que a massa de alunos que já vinham com dificuldades, notadamente os de escolas públicas (exceto talvez Institutos Federais e Escolas de Aplicação), possa se beneficiar de eventuais reconfigurações no ensino da leitura e da escrita a curto e médio prazos, conforme já mencionado na seção anterior e apontado com muita ênfase pelo Banco Mundial num relatório destinado a “formuladores” de políticas públicas intitulado “Covid-19 no Brasil: Impactos e Respostas de Políticas Públicas” (BANCO MUNDIAL, 2020).

Nesse relatório baseado em “dados e políticas adotadas ou anunciadas até o dia 25 de junho de 2020” (p. 2) no País, são previstos “desafios sem precedentes à educação brasileira”, com destaque para o tamanho da população afetada (“mais de 47 milhões de estudantes não estão frequentando a escola na tentativa de conter o vírus”); o despreparo (“os professores tiveram que se adaptar da noite para o dia ao ensino remoto” e os pais, “que têm baixos níveis de escolaridade”, tiveram que substituir os professores), além das dificuldades de acesso à Internet pelos “domicílios de pessoas vulneráveis” (p. 20-21), cujo número tende a crescer por causa do aumento da pobreza: “a Covid-19 é um grande choque econômico” (p. 11).

O ensino da leitura e da escrita acadêmicas numa universidade pública: acúmulo de questões a serem resolvidas

Diferentes estudos têm apontado os desafios específicos do letramento acadêmico, não só no Brasil, com destaque para a falta de

explicitação, no ensino, de normas e padrões subjacentes ou ocultos na ecologia das práticas acadêmicas (LEA; STREET, 1998; JACOBS, 2007; DESA *et al.*, 2020); para as dificuldades com a leitura lenta ou analítica de textos mais longos frente às práticas mais familiares de leitura de textos bem mais curtos na escola e na internet (SAVAGE *et al.*, 2016; MANGUEL, 2017); além de dificuldades específicas na elaboração de textos: padrões linguísticos e discursivos, gerenciamento de vozes, estratégias de cópia, por exemplo (MATENCIO, 2002; DELL'ISOLA, 2007; FIAD, 2016; ASSIS; BAILLY; CORRÊA, 2017, entre outros).

E como apontam os estudos socioantropológicos, etnográficos e sociolinguísticos das práticas letradas, mencionados anteriormente, o exercício da leitura e da escrita é moldado pelos contextos psicossociais e históricos, inclusive os escolares, mas não apenas. O que significa dizer que são moldados pelos percursos individuais e de grupo, em que se articulam recursos materiais, didático-pedagógicos e sociossemióticos, certamente, mas também dinâmicas socioculturais e políticas de papéis e identidades em relações de poder e controle. Em consequência, a questão do letramento acadêmico não poderia ser desvinculada das questões do letramento escolar, sumariamente descritas nas duas seções anteriores, nem dos mais recentes desafios trazidos pelo confinamento.

Nesse sentido, as dificuldades com o letramento acadêmico são muitas vezes experienciadas por professores e alunos como um acúmulo de questões, novas e velhas, a serem resolvidas no curto prazo. Com a agravante de que, para uma grande parte dos alunos, o letramento acadêmico pode implicar a desconstrução sistemática de práticas de ensino/aprendizagem bem sedimentadas, como no caso do foco na reprodução de metapragmáticas genéricas e descontextualizadas sobre o uso de padrões linguístico-discursivos considerados formais ou “cultos”, e não na apropriação desses padrões.

O que faz com que uma regra de uso linguístico, por exemplo, possa ser bem conhecida e repetida pelos alunos, mas em abstrato, ou seja, sem que consigam aplicá-la para adequar uma formulação específica, num contexto específico. Da mesma forma, a leitura desses padrões linguístico-discursivos vistos como formais ou “cultos” pode tornar-se incerta e arriscada para os alunos, que passam a depender de uma tradução ou ratificação dos sentidos do que está escrito pelo professor, ou por quem estiver no controle da situação.

A esse respeito, a passagem de um regime presencial para um regime remoto de uma disciplina obrigatória do primeiro ano de um curso sequencial de nível superior,⁶ oferecido pela Unicamp, nos permite identificar de forma contextualizada alguns componentes desse acúmulo de questões referido acima. Sobretudo porque esse é um curso de um programa de inclusão anual de 120 alunos de escolas públicas da região de Campinas, selecionados pelo Enem, ou seja, sem o crivo do vestibular, o que os aproxima dos ingressantes das demais universidades públicas brasileiras contemporâneas.

Além de dados de observação, serviram-nos de referência registros gerados ao longo do desenvolvimento da disciplina, por nós oferecida em regime presencial desde 2011 até meados de março de 2020,⁷ quando passou para o regime remoto devido às medidas sanitárias de combate à Covid-19. Através dessa disciplina, tem-se buscado inserir minimamente os ingressantes em cadeias de práticas de leitura e escrita que distinguem a rotina universitária das rotinas

6 Trata-se do Programa de Formação Interdisciplinar Superior – ProFIS (disponível em: <https://www.prg.unicamp.br/profis-3/>. Acesso em: 31 jul. 2020).

7 Registros que constituem o ProCorp, aprovado pelo Comitê de Ética das Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da Universidade Estadual de Campinas-Unicamp, de acordo com o protocolo do CAAE 98012818.2.0000.8142 e parecer 2.920.398, de 26/09/2018

escolares mais comuns, com destaque para procedimentos de busca, validação e documentação de informações extraídas de fontes academicamente válidas, com vistas à elaboração/reelaboração de textos próprios. Para isso, tem-se buscado enfatizar atividades de consumo e produção de gêneros acadêmicos articuladas a práticas rotineiras de observação e experimentação em laboratórios e em campo, além de atividades de documentação e estudo em bases bibliográficas.

Mas com a suspensão das aulas presenciais, o regime remoto provocou alterações substanciais no programa de ensino, que não pôde mais estabelecer relações claras e de ordem prática com atividades de leitura e escrita envolvidas em laboratórios e em saídas de observação em campo, promovidas por outras disciplinas, como vinha fazendo em anos anteriores. Ao mesmo tempo, aprofundou e deixou mais aparentes as diferenças em concepções e práticas relacionadas à leitura e à escrita trazidas do ensino médio e da vida cotidiana, realçando, pois, a grande heterogeneidade dos percursos individuais e de grupo do alunado.

Diferenças de acesso a e familiaridade com as plataformas e ferramentas digitais utilizadas no curso também se mostraram relevantes. Na verdade, essas diferenças se apresentaram de forma inter-relacionada, na medida em que a mediação pela escrita via plataforma digital tornou-se um componente incontornável na dinâmica do curso, sobretudo quando a interação síncrona oral tinha que ser postergada em função das condições e meios de acesso e tanto as dúvidas dos alunos quanto os esclarecimentos do professor e dos monitores precisavam ser formuladas na modalidade escrita.

Dois fatos concomitantes, verificados sobretudo ao longo do primeiro bimestre do curso, ilustram essa inter-relação. Trata-se, por um lado, da demanda sistemática, manifestada individualmente por

muitos alunos, de paráfrases e explicações de enunciados escritos, mesmo quando eram os mesmos enunciados lidos e explicados em aulas teóricas e/ou práticas, disponibilizadas para visionamento via plataforma. Por outro lado, havia também a demanda reiterada, por parte dos alunos, de um canal extra de comunicação com os monitores da disciplina, além da plataforma do curso e dos plantões semanais síncronos para esclarecimento de dúvidas. O canal extra sugerido por eles foi o Telegram, um serviço de mensagens instantâneas.

O que é relevante observar é que essas duas demandas concomitantes encapsulam as dificuldades iniciais de grande parte dos alunos com a leitura individual de enunciados escritos fora de contextos sociointeracionais mais familiares, ou seja, dificuldades com a mediação pela escrita em interações remotas, síncronas ou assíncronas, que escapam aos modelos das interações presenciais em sala de aula e remotas em redes sociais. Nesse sentido, a demanda de comunicação via Telegram era uma tentativa de se restabelecer o formato e o estilo das redes sociais para esclarecer ou confirmar interpretações individuais de enunciados escritos.

No caso de interações síncronas, em que alguns alunos não dispunham de microfone e precisavam utilizar o *chat* da plataforma para perguntas e observações, muitas vezes as inseguranças quanto à compreensão do que estava escrito, associadas às inseguranças quanto à adequação da formulação da pergunta naquele contexto, ganhavam maior visibilidade. Um exemplo disso, e que remete ao modelo diglósico de concepção dos usos da língua, já mencionado na seção anterior, é o da referência, por um aluno, no *chat*, à pontuação como uma marca de formalidade – e não como recurso de explicitação de sentido, como apontava o professor interlocutor, ao tentar compreender uma pergunta que lhe parecia não clara pela ausência de pontuação.

Os modos de apreensão da dicotomia formal/não formal pelo modelo diglósico podem explicar a redistribuição, nem sempre explicitada como ocorreu no exemplo acima, dos canais interacionais institucionalmente criados – no caso o do *chat* da plataforma utilizada no curso – na categoria formal, ou seja, na categoria das falas e escritas em padrão formal ou “culto”. Se considerarmos que a pontuação tem sido uma dificuldade generalizada entre os ingressantes, assim como outros itens relacionados à estruturação da escrita acadêmica enquanto uma escrita menos dependente dos contextos imediatos de produção, a associação dessa escrita à do *chat*, na interação síncrona, transforma toda escrita na interação remota via plataforma em algo de manejo incerto e arriscado para muitos alunos.

Segundo a lógica diglósica, a experiência de uma escrita não formal, como a do Telegram, por exemplo, seria um impedimento, dificilmente um andaime, na aquisição de uma escrita menos dependente dos contextos imediatos de produção. Assim, a demanda de uso da pontuação pode ser compreendida, como ocorreu no exemplo citado, como uma demanda de mudança de registro, e não como recurso tornado necessário ao se passar de um contexto de produção para outro, ou de um interlocutor de uma rede mais próxima para um interlocutor de outra rede, menos familiar, mais fluida, como no caso da rede institucional envolvendo professores, monitores e alunos. E mudar de registro, ou passar para o formal, pode significar, para o aluno, entrar numa zona de risco. A questão que se colocou para o professor interlocutor nesse caso foi, justamente, a de esclarecer para o aluno que não se tratava de formalidade e sim de eficácia da comunicação naquele contexto específico, sem que se alterasse a estrutura linguística por ele utilizada.

Para responder às demandas reiteradas de parafraseamento e verificação das compreensões individuais de enunciados escritos,

desde enunciados de tarefas até fragmentos textuais, buscou-se levar os alunos, inclusive em sessões síncronas de esclarecimento de dúvidas, a adquirirem estratégias metacognitivas de identificação e formulação de questões que apontassem de forma mais objetiva suas dúvidas de compreensão do escrito, ou de elaboração de respostas escritas. Tratava-se, na verdade, de fazê-los parar para observar e refletir sobre as pistas propriamente linguísticas e textuais a serem consideradas, tanto na leitura quanto na produção, de modo a relativizarem componentes contextuais colocados em primeiro plano logo de saída, como o da avaliação de suas respostas. Em função do enquadramento que davam às tarefas de leitura e escrita – “seria melhor se valessem nota pra gente saber se aprendeu” – sobretudo no primeiro bimestre do curso, tentavam cortar caminho com perguntas genéricas do tipo “o que (ou como) é pra fazer?”; ou do tipo tentativa e erro: “se for (se eu puser) assim, está certo?”, por exemplo.

E como nem todos estavam seguindo regularmente as aulas remotas de leitura analítica e exercícios de mapeamento de unidades temáticas do texto em estudo, perguntas e comentários escritos, feitos pelos monitores sobre exercícios semanalmente produzidos pelos alunos, buscavam suscitar a reflexão individual sobre a relação entre enunciados e respostas dadas, bem como entre o que estava sendo solicitado e os conteúdos de aulas teóricas e práticas. Sobretudo no início, referiam-se ao tamanho dos textos (de 1 a 4 páginas na primeira unidade) e ao fato de alguns não conseguirem fazer a leitura prévia na tela, conforme solicitado, mesmo depois do empréstimo de computadores, pela universidade, aos que só dispunham da tela de celular.

De modo geral, o enquadramento dado inicialmente pelos alunos às atividades de leitura e escrita resistia não apenas à dinâmica de uma sequência de etapas interdependentes de ensino – saltar etapas comprometia o conjunto e, portanto, a aprendizagem – mas,

sobretudo, às tentativas de inserção desses alunos numa cadeia de práticas de leitura e escrita inspirada numa dinâmica menos familiar e, portanto, mais custosa na avaliação da maioria.

Nos exercícios de produção de textos mais longos, propostos no segundo bimestre, os metadiscursos e modelos relacionados à redação do Enem, vistos no secundário, tornavam-se um obstáculo para muitos. Dificultavam a observação, a reflexão e a experimentação no trabalho com outros modelos de escrita – ler para aprender a escrever era o objetivo visado – com novas funções e modos de circulação no contexto universitário. No caso da produção do gênero fichamento de artigos científicos, por exemplo, em que conteúdos estudados no curso, como referência, citação, paráfrase e resumo, adquiriam uma função relevante na documentação de material bibliográfico, tratava-se de preparar os alunos para a produção de argumentação escrita baseada em fontes academicamente válidas. Portanto, a produção final visada não era assimilável aos modelos de texto argumentativo praticados no Enem.

Para muitos alunos, porém, abrir mão de um modelo que consideravam “dominado” trouxe conflito e diferentes formas de resistência, como não seguir as etapas de preparação do texto final, desenvolvidas em aulas teóricas e práticas e em tarefas semanais. Tais etapas compreenderam desde a busca e validação de informações até o fichamento das fontes validadas, com vistas à elaboração do próprio texto, a partir de uma questão relacionada ao tema em estudo. Buscava-se, assim, reproduzir uma cadeia de leituras analíticas com vistas à produção escrita que contribuísse para a aquisição de uma metodologia de estudo a partir de fontes academicamente válidas, extraídas de bases bibliográficas diversas, sobretudo digitalizadas, e que fosse útil também para outras disciplinas do currículo do curso.

No curso de 2020, o tema escolhido no início do semestre foi formação profissional no Brasil, e o tipo de texto a ser produzido pelos alunos tinha como referência textos argumentativos publicados em revistas de divulgação científica. O que significa dizer que, embora os exercícios de leitura analítica e documentação (fichamentos) fossem além dos artigos de divulgação científica e incluíssem artigos científicos escolhidos pelos próprios alunos a partir de suas buscas individuais, os exercícios de escrita visavam à apropriação de padrões da escrita de divulgação científica.

No caso específico de 2020, embora se buscasse tornar o fichamento bibliográfico uma necessidade numa cadeia de leitura e produção relevante na universidade, como a descrita acima, e não apenas mais um gênero a ser descrito e reproduzido isoladamente, a redução dessa cadeia às atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina, sem relação com atividades desenvolvidas concomitantemente em outros espaços e em outras disciplinas que estavam sendo cursadas pelos alunos no período, foi, indiscutivelmente, um grande prejuízo trazido pelo regime remoto. Prejuízo porque deixava menos clara para os alunos a relação entre atividades “de português”, tidas, pela maioria, como trabalhosas e difíceis, e atividades de outras disciplinas, tidas como de maior interesse profissional ou científico. Em anos anteriores, a demanda de relatórios de atividades de campo em Geologia e de laboratório em Química, por exemplo, permitiu que tais relações fossem feitas logo de início e as resistências minimizadas.

Considerações finais

Considerando as questões levantadas nas seções anteriores, pode-se verificar que, por um lado, o ensino remoto tem catalisado o aprofundamento de dificuldades de toda ordem, não apenas as específicas do ensino da leitura e da escrita em todos os níveis da escolaridade. Por outro lado, tem favorecido maior clareza na percepção de um aspecto importante para qualquer projeto institucional de letramento no País, tanto escolar quanto acadêmico: se a desigualdade de condições dos aprendizes é constitutiva – e não contextual ou pano de fundo – dos processos de ensino/aprendizagem, é preciso compreender melhor os modos de incidência dessa desigualdade nesses mesmos processos.

Como nos exemplos descritos na seção anterior, relacionados a alunos ingressantes na universidade, esses modos de incidência são em grande parte pouco evidentes à primeira vista, porque indistintos em comportamentos, atitudes e ações, as mais comuns. Insegurança na leitura e na escrita do que se acredita ser formal ou “culto”, no sentido de muito diverso do familiar e próprio (identidade), por exemplo, pode ser apreendido naquele contexto como apontando mais para falta de interesse, desatenção, comportamento disléxico, e outros problemas individuais dos alunos, escapando, assim, do alcance das práticas de ensino específicas da disciplina.

Em contrapartida, a identificação dessa insegurança em ocasiões e manifestações diversas, bem como a sua relação com o modelo diglósico de apreensão das formas e usos linguísticos, recoloca o problema no campo do ensino da leitura e da escrita. Mais especificamente, recoloca a necessidade de se encontrarem os meios de explicitação e questionamento do modelo diglósico em situações mais concretas para os alunos, como no caso da ressignificação da pontuação

como recurso de caráter funcional e estratégico para a comunicação em redes que são de seu interesse e que extrapolam o contexto universitário.

Nesse sentido, o diagnóstico de um déficit generalizado de capacidades e competências, tido como resultante da escolarização e endêmico no País, como o apresentado pela análise de resultados da pesquisa focalizada na seção 2, acima, é paralisante e potencialmente reprodutor do *status quo*, pois aponta em direção contrária: se, ao chegar à universidade, o aluno ainda não tem segurança na leitura do enunciado de um exercício proposto em aula, por exemplo, é sinal de que ele não tem nem capacidade nem competência para estar lá. O fato, porém, é que ele está, e se não quisermos correr o risco de continuar reproduzindo na universidade a “estratificação horizontal”, verificada na escola básica, conforme mencionado na seção 2, acima, adquire maior relevância a questão da sala de aula, presencial ou remota, como espaço intersticial capaz de favorecer os deslocamentos indispensáveis a toda mudança de rumo, a toda alteração de percurso.

Mas é preciso compreender esse espaço mais como sendo produzido por uma rede sociointeracional dinâmica e fluida, ou seja, em reconfiguração, diferentemente dos espaços convencionais de ensino, em que os papéis preexistem às dinâmicas sociointeracionais, e as ações são circunscritas. Os papéis de professor e aluno não se dissolvem, mas não são preexistentes às ações dos participantes. Isso porque, numa dada configuração da dinâmica sociointeracional, mediada ou não por dispositivos digitais, os alunos podem não estar todos em seus papéis de aprendizes, da mesma forma como o papel do professor pode estar com qualquer outro participante. Embora essas sejam configurações possíveis e verificáveis em contextos de ensino, como os referidos neste trabalho, nem sempre são de fato contempladas pelos modelos convencionais de reflexão sobre a sala de aula.

No caso específico dos espaços de ensino da leitura e da

escrita nos diferentes níveis da escolaridade, toda reflexão sobre reconfiguração da sala de aula como espaço intersticial, no sentido aqui proposto, deverá colocar a questão das desigualdades em jogo, mas sem reduzi-las ao que é detectável em termos estritamente linguísticos. Conforme tentamos mostrar, uma perspectiva mais abrangente, como a dos estudos socioantropológicos, etnográficos e sociolinguísticos do letramento, pode contribuir nesse sentido.

Agradecimentos:

Agradeço aos colegas Wagner R. Silva e Aryane S. Nogueira, bem como aos participantes do Grupo de Pesquisa CNPq Práticas de escrita e de reflexão pela escrita em diferentes mídias, por suas críticas e sugestões a uma versão anterior. O conteúdo do texto é, porém, de minha inteira responsabilidade.

Agradeço também aos alunos e monitores que, desde 2011, têm participado das atividades de ensino de leitura e produção de textos acadêmicos no âmbito do Programa de Formação Interdisciplinar Superior – ProFIS, na Unicamp.

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco; XAVIER, Flávia Pereira. Desigualdades educacionais no ensino fundamental de 2005 a 2013: hiato entre grupos sociais. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 4, p. 49-81, 2016.

ASSIS, Juliana Alves; BAILLY, Sophie; CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Ainda em torno da escrita no ensino superior: demandas para o ensino e a pesquisa. **Scripta**, v. 21, n. 43, p. 9-22, 2. sem. 2017.

BANCO MUNDIAL. BIRD AID. Grupo Banco Mundial. **Covid-19 no Brasil: Impactos e Respostas de Políticas Públicas**. Jun 2020. Disponível em: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/106541594362022984/pdf/COVID-19-in-Brazil-Impacts-and-Policy-Responses.pdf> Acesso em: 31 jul. 2020.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Literacy practices. In: Barton, David; Hamilton, Mary; IVANI, Roz (eds.). **Situated literacies: Reading and writing in context**. London: Routledge, 2000. p. 7-15.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: Reading and writing in one community**. London: Routledge, 2012.

BARTON, David. **Literacy: An introduction to the ecology of written language**. 2nd ed. Oxford, UK: Blackwell, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – Covid-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 mar. 2020a. Seção I. p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 356, de 20 de março de

2020. Dispõe sobre a atuação dos alunos dos cursos da área de saúde no combate à pandemia do Covid-19 (coronavírus). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 mar. 2020b. Seção 1 – Extra. p. 1.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DESA, Geoffrey; HOWARD, Pamela J.; GORZYCKI, Meg; ALLEN, Diane D. Essential but Invisible: Collegiate Academic Reading Explored from the Faculty Perspective. **College Teaching**, v, 68, n. 3, p. 126-137, 2020.

FANG, Fan G. Ideology and identity debate of English in China: past, present and future. **Asian Englishes**, v. 20, n. 1, p. 15-26, 2018.

FIAD, Raquel Salek. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: FIAD, Raquel Salek (org.). **Letramentos acadêmicos: contextos, práticas, percepções**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 201-222.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Conceito de letramento e a formação de professores de línguas. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 49, jul./set. 2019. p. 12-25.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, Elaine; Tonelli, Juliana Reichert Assunção. (org.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017. p. 13-36.

GEE, James Paul. **Situated language and learning: A critique of traditional schooling**. London: Routledge, 2004.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. 2nd ed. London: Taylor & Francis, 1996.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms**. Cambridge, UK: Cambridge

University Press, 1983.

HULL, Glynda; SCHULTZ, Katherine (ed.). **School's out!** Bridging out-of-school literacies with classroom practice. New York: Teachers College Press, 2002.

JACOBS, Cecilia. Towards a Critical Understanding of the Teaching of Discipline-specific Academic Literacies: Making the Tacit Explicit. **Journal of Education**, v. 41, p. 59-81, 2007.

JAFFE, Alexandra. **Ideologies in Action: Language Politics on Corsica**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1999.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: An *academic literacies* approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LILLIS, Theresa; SCOTT, Mary. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. **Journal of Applied Linguistics**, v. 4, n. 1, p. 5-32, 2007.

MANGUEL, Alberto. **O leitor como metáfora: o viajante, a torre e a traça**. São Paulo: Ed. SESC, 2017.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de (re) textualização em práticas acadêmicas: um estudo do resumo. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 109-122, 2002.

MONTALVÃO, Arnaldo. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. **Revista Teoria e Cultura**, v. 11, n. 1, p. 13-20, jan./jun. 2016.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language**. Abingdon: Routledge, 2017.

PHELAN, Patricia; DAVIDSON, Ann Locke; CAO, Hanh Tanh.

Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer, and school cultures. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 22, n. 3, p. 224-250, 1991.

QUEIROZ, Christina. Expansão desigual. *Pesquisa Fapesp*, edição 264, p. 18-23, fev. 2018. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/02/15/folheie-a-edicao-264/>. Acesso em 3 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SAVAGE, Janet; VICKERS, Roy; SHERWIN, Anne; FORBES, Shona. Reading Behaviour Project Report 2016: 'Digital Magpies' – The Academic Reading Habits of Undergraduate Students. Salford: University of Salford. Disponível em: <http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/42136/>. Acesso em 31 jul. 2020.

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. *The Psychology of Literacy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, Inês. Esclarecer o ignorante: a concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita. *The Specialist*, v. 15, n. 1 e 2, p. 163-171, 1994.

SIGNORINI, Inês. (Des)construindo bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 139-171.

SIGNORINI, Inês. Construindo com a escrita 'outras cenas de fala'. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 97-134.

SIGNORINI, Inês. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2012a. p. 271-288.

*Descorporificação de conceitos e controle de modos de conhecer o mundo**

MANOEL LUIZ GONÇALVES CORRÊA

* Parte deste trabalho foi apresentada sob o título “Letramento(s) e conceitos de trabalho no ensino e na aprendizagem”, no evento VII Jornadas Internacionales de Enseñanza de la Lengua Portuguesa “Letramento, língua e discurso”, nos dias 1º e 2 de outubro de 2020, na Facultad de Ciencias de la Administración da Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) – Argentina. Pela leitura da primeira versão deste trabalho e pelas importantes sugestões, agradeço a três pesquisadores do grupo de pesquisa CNPq *Práticas de leitura e escrita em português língua materna*: Maria Ignez de Lima Pedroso, Cristian Imbruniz e Patrícia Franzoni e, ainda, a Lourenço Chacon e a Vitor Soster, que, não pertencendo ao grupo, também contribuíram enormemente.

Introdução

Refletir sobre as reações ao controle imposto à vida das pessoas pela pandemia de Covid-19 no Brasil, no ano de 2020, levou-me a abordar um tema coligado, mas não restrito ao período de quarentena: o do controle dos corpos dos indivíduos no interior da vida social e, em particular, no ambiente escolar. Na escola, como na vida, os corpos dos indivíduos estão sujeitos a mecanismos de controle. Durante a pandemia, o mais claro exemplo de controle, em todos os espaços sociais, é o da imposição de distanciamento social, que, desde o princípio, gerou controvérsias de várias naturezas, mas logo harmonizadas no jargão político-empresarial que emparelhou ciência (com suas urgências no cuidado pessoal e coletivo, inclusive o de distanciamento social) com economia (com suas urgências ligadas ao provimento de comida e também de outras formas de sobrevivência, sobretudo a do mercado e a do consumidor). Na escola, desde antes da pandemia, os dispositivos de controle mais visíveis são as câmeras de monitoramento, cada vez mais presentes em vários ambientes escolares, inclusive nas salas de aula. Dentre os menos visíveis ou invisíveis, há um que vem se impondo a mim como um tema incontornável (cf. CORRÊA, 2019). Trata-se do *controle dos corpos* (FOUCAULT, 1999) dos indivíduos não só nas instituições prisionais ou psiquiátricas, nem apenas pela arquitetura planejada para a vigilância, nem por recursos tecnológicos:¹ refiro-me, em particular, àquele que atua a partir do controle dos modos de conhecer o mundo.

Já se sabe que, na escola, historicizar um conceito levando em conta a história dos saberes do estudante é uma forma de evitar certos perigos que rondam as atividades de ensino e aprendizagem, tais

1 Sobre a relação entre o avanço tecnológico e os tipos de controle dos corpos na Medicina Legal, cf. Courtine e Vigarello (2009).

como o de desautorizar a ciência (validando certezas que precisariam ser submetidas à prova) ou, pelo contrário, o de negar espaço para a dúvida (pondo a ciência num lugar inatingível, também desobrigado de reimposição de prova). Insistirei nesse tema em vários pontos deste trabalho.

No tocante à desautorização da ciência, o negacionismo científico, embora, hoje em dia, estampado nas diferentes mídias e nas redes sociais, não é novo e se arrasta no tempo como exemplo desse tipo de vigilância silenciosa. Consiste em uma forma de descorporificação de conceitos científicos por meio da qual se visa deslegitimar esse modo de acesso ao conhecimento sobre o mundo.

Por sua vez, quanto à negação de espaço para a dúvida, embora não seja própria nem do fazer científico nem tampouco do processo de conhecimento, é comum constatá-la no modo como o discurso científico se apresenta. Enquanto, por um lado, autoatribuindo-se foros de ciência, o negacionismo pratica a descorporificação de conceitos científicos para firmar-se como fonte da verdade e, desse modo, deslegitimar qualquer modo de acesso ao conhecimento que não seja o próprio; por outro lado, o discurso científico afirma o “nós” da comunidade científica, invocando a separação entre sujeito e objeto de conhecimento, o que, supostamente, alçaria esse sujeito coletivo à posição de assumir os experimentos e a qualificação estatística dos dados como modos de traduzir seu dizer como prova e evidência de dados e fatos, portfólio para a sua divulgação como discurso verdadeiro.

Ainda a propósito do discurso científico, vale lembrar o alerta de Foucault: “que ninguém se deixe enganar; mesmo na ordem do discurso verdadeiro, mesmo na ordem do discurso publicado e livre de qualquer ritual, se exercem ainda formas de apropriação de segredo e de não permutabilidade” (FOUCAULT, 1996, p. 40).

Nesse ponto, Foucault está chamando a atenção para o fato de que a apropriação de segredos não é exclusiva das *sociedades de discurso*. Para entender o funcionamento do discurso científico, é elucidativo observar a aproximação feita pelo autor entre os procedimentos que permitem o controle dos discursos e determinam as condições de seu funcionamento nas *sociedades de discurso* e nas *doutrinas*.

Segundo Foucault, só à primeira vista o controle dos discursos funcionaria de forma inversa nas *sociedades de discurso* (com seu caráter de sociedades fechadas) e nas *doutrinas* (com franca abertura à sua própria disseminação). Como se sabe, no caso das *sociedades de discurso*, o pertencimento (e o controle) é dado por fechamento, e o seu papel é o de “conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas” (FOUCAULT, 1996, p. 39); no caso das *doutrinas*, elas tendem a “difundir-se; e é pela partilha de um só e mesmo conjunto de discursos que indivíduos, tão numerosos quanto se queira imaginar, definem sua pertença recíproca” (FOUCAULT, 1996, p. 42), ou seja, “a doutrina liga os indivíduos a certos tipos de enunciação e lhes proíbe, conseqüentemente, todos os outros, mas elas se servem, em contrapartida, de certos tipos de enunciação para ligar indivíduos entre si e diferenciá-los, por isso mesmo, de todos os outros” (FOUCAULT, 1996, p. 43). Eis, pois, como se dá o controle dos discursos nas *doutrinas*. É nesse sentido que Foucault faz ver que “a pertença doutrinária questiona ao mesmo tempo o enunciado e o sujeito que fala, e um através do outro” (FOUCAULT, 1996, p. 42). Ora, por um lado, o funcionamento do discurso científico gira em torno de um “nós” que define uma comunidade restrita, em que “se exercem [...] formas de apropriação de segredo e de não-permutabilidade” (FOUCAULT, 1996, p. 40), como é o caso do “segredo técnico ou científico” (FOUCAULT, 1996, p. 41) num

“regime de exclusividade e de divulgação” (FOUCAULT, 1996, p. 41), próximo ao das *sociedades de discurso*. Por outro lado, ao intervir sobre o enunciado e sobre os sujeitos, o discurso científico se aproxima, ao mesmo tempo, das *doutrinas*, nas quais são impostos um modo de dizer e sujeitos autorizados a dizerem, mas só daquele modo. Pense-se, quanto ao modo de dizer, na ênfase dada pelo discurso científico à prova e à evidência. São enunciados – modos doutrinários de dizer – sem os quais esse discurso vacila e não (se) diz. Portanto, para estabelecer sua validade como aplicável a todos, a exemplo das doutrinas, o discurso científico se esmera num “nós” coletivo que retém o segredo e, no mesmo movimento, se abre para congregiar seguidores talhados para reproduzirem um modo de dizer que marca a separação entre sujeito e objeto de conhecimento, assentando-se na certeza das provas e na evidência da demonstração.

Ao cientificismo com que o discurso científico se apresenta, contrapõe-se, no entanto, o fazer científico. Nele, embora seja legítimo buscar estabelecer diferentes graus de distanciamento, sujeito e objeto de conhecimento já não se separam. Ou seja, é constitutivo da cientificidade o trabalho de comentar, criticar e transformar o conhecimento, pois é esse trabalho que produz as intervenções que põem em movimento a história de uma ciência,² produzindo o avanço do conhecimento. Vale lembrar, a propósito, que o mesmo trabalho de comentar, criticar e transformar o conhecimento é também constitutivo dos processos de ensino e de aprendizagem, já que põe em movimento as singularidades históricas do professor e do estudante em favor de sua capacitação para a ação na sociedade,

2 De certo modo, essa discussão faz parte da história da constituição da linguística aplicada como área de pesquisa. É importante lembrar que o debate não se limita à fronteira com a linguística teórica, pois várias outras vizinhanças há tempos se impuseram à linguística aplicada, produzindo outros modos de se compreender a ideia de aplicação. Para uma síntese dessas discussões, cf. Franzoni (2005).

de tal modo que, ao aprofundarem o conhecimento sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre o(s) outro(s) por meio do comentário e da crítica, possam agir no sentido de produzir transformações quanto ao modo de compreender a sua história e a sociedade em que vivem.

Neste trabalho, parto de três documentos oficiais relacionados à educação no Brasil, os quais, quando postos em confronto com as ações governamentais por eles próprios instruídas, expõem a descorporificação de conceitos por meio da combinação contraditória entre exaltação à ciência (alardeada nos documentos) e negação da ciência (nas ações instruídas por eles). Incluo esse fato no que chamo de “asseveração seguida de esquiva”, estratégia argumentativa e performática mais geral, que consiste em pôr uma declaração em destaque para recusá-la em seguida por meio de ações. Muito presente no exercício conservador do poder político tal como o temos vivenciado no Brasil de hoje, pode tanto asseverar algo no sentido de buscar o acordo, quanto fazê-lo no sentido de escandalizar o público. O importante é que, num momento seguinte, haja quebra de expectativa por uma ação orientada em sentido não convergente, produzindo no público a experiência do absurdo. Estupefação ou deleite, a reação por repulsa ou por empatia, quase nunca é indiferença, pois seu funcionamento consiste em, provisoriamente, apagar contradições para forjar reações binárias, ao final das quais o circuito está pronto para recolocar em cena outros atores em outras asseverações com esquiva. No caso da não convergência entre documentos e ações instruídas por eles, conceitos de procedência científica (presentes nos documentos) são esvaziados das práticas que lhes deram forma (nas ações subsequentes), descorporificação que configura um tipo de controle sobre um modo particular de conhecer o mundo, o científico. Neste trabalho, trato desse tipo de controle na relação entre o conceito de *literacia familiar* (nos

documentos) e a ação efetiva de edição da coleção de livros infantis do *Programa Conta pra Mim*.

São os seguintes os documentos considerados: (i) o Decreto 9.765/2019, publicado em 11 de abril de 2019, que estabelece a Política Nacional de Alfabetização (PNA), documento no qual é mobilizado o conceito de *literacia familiar*; (ii) um **Guia** explicativo, denominado PNA Política Nacional de Alfabetização, mas indicado no *site* do MEC pelo [link Caderno PNA](#), lançado em 15 de agosto de 2019, contendo orientações dirigidas, dentre outros, a prefeitos e governadores para implementarem a nova política; e (iii) a Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020, publicada em 24 de abril de 2020, que institui o *Conta pra Mim, Programa de literacia familiar* da Secretaria de Alfabetização (SEALF) do Governo Federal. Na qualidade de ação instruída por esses documentos, tomo o lançamento, em 27 de agosto de 2020, da *Coleção Conta pra Mim*, de quarenta livros, que faz parte do *Programa de literacia familiar* de mesmo nome.³

3 No *site* do MEC, é possível ter acesso a todo o material produzido para o Programa Conta pra Mim, que, além da coleção de livros Conta pra Mim – sétimo e último item dos enumerados a seguir –, inclui vários outros materiais que destaco em negrito por questão de clareza: 1. “**Vídeos**, assim apresentados: “Aqui você encontra a sequência de 40 vídeos do Conta pra Mim sobre como colocar em prática no dia a dia as atividades de Literacia Familiar”. 2. **Guia para as famílias**”, cuja finalidade vem seguida de um convite: “Para aprender todas as técnicas de literacia familiar, não deixe de conferir o ‘Guia de Literacia Familiar’. As técnicas de Literacia Familiar aqui abordadas estão também em pdf”. 3. “**Marcador de página Conta pra Mim**”, seguido do convite: “Baixe aqui e imprima os marcadores de página do Conta pra Mim”. 4. “**Era uma vez...**”, assim apresentado: “Histórias infantis e contos de fadas narrados para que os pais ouçam muitas vezes com seus filhos. Feche os olhos e imagine que você está em uma outra época, há muito tempo...”. Segue-se, ainda a respeito do material de “Era uma vez...”, um *link* com o convite: “Acesse a playlist Era uma vez...no Soundcloud Acesse a playlist Era uma vez... no Spotify Acesse a playlist Era uma vez... no Deezer”. 5. “**Canta pra Mim com Toquinho**”, assim apresentado: “Cantigas populares cantadas por Toquinho. Aumente o som e se

Pretendo mostrar, a exemplo do que faz Franzoni (2019) com os currículos, que o sentido de um documento oficial não está desligado dos materiais que o comentam (inclusive por antecipação, como lembra a autora). No caso deste trabalho, o comentário consiste na compatibilização entre documentos (o Decreto, o Guia explicativo, ambos de 2019, e a Portaria, publicada em maio de 2020) e a ação posterior (edição e lançamento da coleção de literatura infantil). Ou seja, o MEC e a Secretaria de Alfabetização do Governo Federal fazem coincidir os valores que supõem para família – valores tidos como presentes no qualificador “familiar” em *literacia familiar* – e os valores que norteiam a intervenção em obras literárias editadas para aquele programa. Desse modo, a noção de *literacia familiar*, mesmo sendo apresentada nos documentos oficiais como um conceito científico, enviesa-se, esvazia-se e se descorporifica quando confrontada com a edição dos livros lançados, cerca de três meses depois, em 27 de agosto de 2020, como parte da *Coleção Conta pra mim*.

Ao mesmo tempo, procuro reafirmar, no final deste capítulo, a ideia de *conceito de trabalho*, por mim abordada em Corrêa (2013) e, de modo mais desenvolvido, em Corrêa (2019).

Neste ponto, para introduzir brevemente o assunto, é importante compreender, antes de mais nada, como se dá a passagem de um conceito de um domínio para outro. Eis o que diz Franzoni (1992, p. 84) a respeito:

divirta bastante com essas canções!”. 6. “Fábulas de Monteiro Lobato narradas por Toquinho”. 7. “Coleção de livros Conta pra Mim”, material de particular interesse para este trabalho, assim apresentado no *site*: “Compartilhe, imprima, doe e, mais importante, leia os livros com a família. Apenas a comercialização é proibida! • Livros de ficção: contos de fada, fábulas e contos tradicionais brasileiros; • Livros de poesia: poemas, cantigas, trava-línguas, quadrinhas e parlendas. • Livros somente com imagens: histórias que podem ser contadas a partir da observação das imagens. • Livros para bebês: imagens e palavras representando nomes, qualidades e ações. • Livros informativos: informações sobre o mundo.”

O funcionamento de um conceito num determinado campo de estudo vai construindo [...] a história desse conceito. Quando ele passa, “emprestado”, para um outro domínio, vai se construindo, por sua vez, uma outra história paralela. Em se tratando de conceitos, cuja instrumentalização vai determinar certas práticas e não outras, o “empréstimo” de um domínio para outro não deve ser efetuado, conforme afirmei anteriormente, em termos de ‘colagem’.

Além dessa importante observação prévia sobre a história dos conceitos interna e externamente ao seu domínio de partida, considero também importante uma observação prévia sobre as práticas sociais. É preciso deixar assentado que uma prática social, apesar de ser marcada por um fazer, não se explica por si mesma, isto é, não se dá a conhecer apenas pela sua nomeação (prática “tal”) nem pela suposta transparência dos atos (ato “tal”) pelos quais é executada. Há, nas práticas sociais, uma opacidade constitutiva, já que sua matéria é um compósito de língua, cultura, sociedade e história que não se dá à observação como um dado da natureza, nem nos moldes das ciências exatas e da natureza. Mesmo a consideração da opacidade constitutiva das práticas sociais de partida, de chegada e de outras por onde circulam os conhecimentos disciplinares e outros saberes formais – e também os chamados saberes não formais e informais – produz sempre uma visão aproximativa da história desses diferentes conhecimentos e saberes. Interessa-me, especificamente, a desconsideração da opacidade da prática científica em dois casos extremos de sua penetração no ensino e na aprendizagem: o da assunção da ciência como verdade inquestionável, independentemente das condições de instanciação de seus conceitos num dado contexto histórico, e o da negação da ciência, ambos os extremos podendo matizar-se em diversificados tipos de controle do conhecimento atuantes sobre professor e estudante.

Os *conceitos de trabalho*, por sua vez, visam justamente preservar o conhecimento disciplinar existente no conceito (evitam

qualquer movimento de negação da ciência) sem, no entanto, desconsiderar as condições em que ele se efetiva. Desse modo, não é o corpo conceitual de uma teoria que se reproduz (nem uma visão de ciência como verdade inquestionável), mas, sim, a diferença que um conceito, advindo de um corpo teórico, produz em novas condições de existência. Evita-se, com o recurso aos *conceitos de trabalho*, o apagamento dos espaços por onde a prática científica circula e, particularmente, o apagamento do espaço de chegada, no caso deste trabalho, representado pelas atividades de ensino e de aprendizagem. No estabelecimento de um *conceito de trabalho*, não se trata, portanto, de insistir no modo de existência dos conceitos internamente ao corpo teórico que lhes deu origem, mas atentar para as condições que se apresentam para a sua instanciação, ainda que sempre, em alguma medida, informadas pela teoria. Um *conceito de trabalho* é, pois, um recurso por meio do qual, no ambiente escolar, professor e estudante podem apropriar-se criticamente de outros modos de conhecimento, como o da ciência, esquivando-se do controle a modos de conhecer o mundo e o outro.

Breve observação sobre como os conceitos podem ser abordados na escola

Particularizando o tema do controle dos corpos para o controle sobre os modos de conhecer o mundo, começo por sublinhar a presença de conceitos teóricos (embora não de forma exclusiva) como fundamento de conteúdos curriculares e de objetos de ensino, nos quais ressoa, em sala de aula, a voz de uma prática social (a científica), ainda que ao lado de outras. Ao mesmo tempo, busco destacar o risco da descorporificação desses conceitos como efeito daquele tipo de controle.

Vejamos, em primeiro lugar, de que modo estratégias de descorporificação de um conceito podem fazer parte do processo de construção do mesmo conceito em situação escolar. Tomo aqui o relato de um colega, professor no ensino fundamental, que, na ocasião do relato, trabalhava noções básicas de Geometria numa escola da periferia de Campinas (SP). Preocupado em resolver o problema de compreensão que se repetia entre os estudantes, ele recorre à seguinte aproximação: — *Olha, gente, circunferência é uma bola, vocês entendem?* Ora, no dicionário Houaiss (2009), aparecem quatro acepções para **circunferência**, todas diferentes da aproximação feita pelo professor, dentre as quais a primeira é relativa à rubrica “geometria”:

substantivo feminino

1 Rubrica: geometria.

linha curva, fechada, cujos pontos são equidistantes de um ponto fixo, o centro

Ex.: *a c. de um prato*

O uso relatado pelo professor é impreciso se comparado ao uso do termo na geometria, tal como registrado no dicionário. Poderia ilustrar, contudo, um momento do percurso pelo qual a construção de um conceito passa no processo de ensino e de aprendizagem, caso em que a aproximação feita pelo professor suporia, naturalmente, novos passos na direção do sentido que essa noção teria em Geometria. Várias contingências contarão, no entanto, para que esse percurso siga nessa direção. Atenho-me ao objetivo: trata-se de um objetivo prático imediato, solucionado com a escolha do termo “bola”? Ou o objetivo é qualificar a noção com outras precisões, tais como “linha curva”, “ponto fixo”, “centro”, “pontos equidistantes do centro”? Ou, ainda, o objetivo seria explorar caminhos cruzados no trabalho com um conceito, isto é, conceitos em rede, em que “bola” seria apenas um

nó nessa rede, de tal modo que se pudesse prever um percurso com direções imprevistas,⁴ mas não menos produtivas? A propósito, um conceito de Geometria pode, em certas condições de instanciação, ser solicitado para o estudo de um espaço particular, para a investigação de como esse espaço se distribui em termos de limites físicos e sociais e, quem sabe, para o estabelecimento de alguma compreensão sobre como esse espaço é produzido socialmente.⁵

A verdade é que, no trabalho diário na escola, lidamos com conceitos provenientes de diferentes campos do saber e com suas teorias de partida, elas também representadas pela ideia de um corpo, um corpo conceitual internamente articulado. Além de pertencerem a um corpo teórico, os conceitos apresentam o seu próprio corpo, já que podemos atribuir-lhes uma definição e uma instanciação no horizonte dos seus usos.

Restringindo-me, aqui, ao uso dos conceitos em sala de aula, simplifico em três possibilidades o que entendo por instanciar um conceito em seu uso:

- a) reproduzi-lo fielmente segundo a teoria de origem;
- b) colocá-lo à prova e impor-lhe desvios e mudanças fundadas

4 Neste ponto, retomo Silveira (2004), em trabalho sobre (e cujo título é) “a noção de rede em Foucault”. A ideia de rede e de enredamento se constitui em função da relação entre, por um lado, o processo de subjetivação do indivíduo e, por outro, as relações de forças que se impõem, do exterior, ao sujeito. Pensando nessa relação aplicada ao professor e ao estudante, creio me aproximar do que Silveira sugere, na afirmação final de seu trabalho: “é no interstício desta **articulação difusa e desigual** entre a relação consigo mesmo de cada indivíduo na travessia sobre seus corpos de múltiplos jogos de forças historicamente constituídos que podemos visualizar o caráter produtivo de determinado processo de subjetivação, enquanto **emergências destas formas privilegiadas de enredamento**, edificadoras de individualidades e de identidades” (SILVEIRA, 2004, p. 18, grifos meus).

5 Penso, por exemplo, em Lefebvre (2000).

na sua aplicação à vida das pessoas envolvidas;

c) num movimento diferente, descaracterizá-lo completamente, submetendo-o à sua descorporificação.

Na primeira possibilidade, teríamos o caso daquele professor recém-formado em Letras que lança mão da definição saussuriana de *signo* para explicar, no ensino básico, que *significante* corresponde a uma *imagem mental* do som e que *significado* corresponde a um *conceito*, e que o *signo*, sendo uma *associação entre significante e significado*, ganha seu *valor* das suas *relações* com outros signos, *internas ao sistema* da língua... Caberia, nesse caso, alguns questionamentos. No contexto do ensino básico, seria o conhecimento, tal como produzido no interior da teoria saussuriana, defensável como móvel da compreensão do funcionamento da linguagem e da atitude do estudante em relação ao mundo e ao outro? Se a resposta fosse afirmativa, qual seria a expectativa do professor quanto à compreensão de tal conceito por parte do estudante? Não estaria ele desconsiderando o efeito recíproco que podem ter a instanciação de um conceito, por um lado, e as novas práticas em que ele é inserido, por outro?

Na segunda possibilidade, teríamos, ao contrário, o caso em que, enfatizando o fazer científico, professor e estudante exploram os caminhos cruzados dos conceitos, por exemplo, quando se trabalha com um *signo* para explorar a relação entre palavra e mundo. Essa relação abre espaço para que os participantes entrem em ação como possíveis efeitos de sentido, o que dá para o conceito de signo uma dimensão que extrapola o alcance do conceito saussuriano, ainda que, eventual ou implicitamente, possa remeter, de algum modo, a ele. Embora seja uma dimensão do sentido até bastante óbvia, é menos usual que ocupe o lugar de objeto de ensino, sendo, provavelmente, nesse papel, menos lembrada do que o conceito saussuriano de *signo*.

Na terceira possibilidade enumerada, temos o caso de que me ocupo neste trabalho.

Com essa classificação rudimentar, pretendo tematizar duas coisas bem simples. Por um lado, a plenitude de um conceito se dá na relação com outros conceitos de um mesmo corpo teórico porque as teorias se apresentam sempre como um corpo de conceitos articulados. Por outro lado, a mesma plenitude pode se redefinir ou desaparecer quando os conceitos são postos à prova nos seus usos, ou seja, quando são transplantados de uma prática (a científica, por exemplo) para outra (a didático-pedagógica, por exemplo). É, pois, desejável que professor e estudante problematizem os conceitos, mas não no sentido de simplesmente desconsiderá-los. Remeto, a esse respeito, ao exemplo citado acima sobre a noção de circunferência.

Para precisar minha posição, registro, aqui, de passagem, uma discussão importante sobre a visão conteudista que identifica os conteúdos curriculares diretamente com os conceitos teóricos, tomando-os, além disso, como o que pode e deve ser apresentado em sala de aula na qualidade de objetos de ensino disciplinares. Essa visão, ao destacar apenas o rótulo do conteúdo institucionalizado, frequentemente deixa de considerar que um conteúdo ensinado é sempre parte de uma prática social tanto na sua origem quanto no seu emprego. Ter em conta esse fato pode ser um índice de qualidade de ensino.

A propósito, vale lembrar que os objetos de ensino, que são produtos de *práticas didático-pedagógicas*, não remetem apenas a *práticas científicas* disciplinares que estariam na base da fixação dos conteúdos curriculares. No objeto de ensino, atuam também *práticas jurídicas* que, de certo modo, já nos currículos, o institucionalizam como parte do elenco de conteúdos, tido como apropriado, a um só tempo, a uma realidade social ampla e a uma clientela particular, inclusive a

faixas etárias específicas. Além dessas, os objetos de ensino remetem, ainda, às, raramente consideradas, *práticas de divulgação*, que envolvem assessores especializados, comentadores, autores de manuais de divulgação e explicação, visando à fixação, manutenção e/ou mudança de interpretação do que se propõe nos currículos, ou seja, visando, em suma, ao controle, nem sempre pacífico, de sua recepção. Esses materiais, quando remetidos aos currículos, são chamados por Franzoni (2019) de *documentos epicurriculares*. Naturalmente, as *práticas de divulgação* se aplicam não apenas aos currículos, mas também a outros tipos de documentos oficiais, como os que escolhemos comentar neste trabalho.

Retornando às três possibilidades de instanciação dos conceitos, pode-se, portanto, dizer que, na posição de indivíduos históricos, estamos sujeitos a mecanismos de controle até mesmo no ato quase automático de trabalhar com conceitos em sala de aula. Mas o que levaria à descorporificação dos conceitos? Não se trata, naturalmente, de atribuir o esvaziamento dos conceitos ao fato de se reconhecer que o trabalho com objetos de ensino se dá sempre como prática social. Pelo contrário, concebê-lo como forjado e instanciado em práticas sociais é, a cada vez, colocá-lo à prova e abrir caminho para o avanço do conhecimento, tanto do ponto de vista do ganho do estudante e do professor quanto do ponto de vista do questionamento dos contornos do conceito, forma de agir, a partir de (uma) sua recepção, na direção da própria prática científica. Tampouco se pode atribuir sua eventual descorporificação à necessária atenção à realidade do estudante, de tal modo que se produzisse o vazio do conceito sempre que se associassem a ele saberes informais. Vale lembrar que um conceito instanciado pode ser um conceito aberto a uma nova rede conceitual, podendo mobilizar saberes imprevistos e contribuir para ampliar as fronteiras do conhecimento. Como

ficou dito, negar espaço para a dúvida (pondo a ciência num lugar inatingível) ou desautorizar a ciência (validando certezas que precisariam ser submetidas à prova) são perigos que rondam as atividades de ensino e de aprendizagem.

Como, afinal, atuam os mecanismos de controle quando aplicados aos conceitos? Resumidamente, eles se apresentariam segundo três tipos de atuação:

- (a) ora por meio de censura explícita (vinda de diferentes instâncias);
- (b) ora por meio de autocensura; e
- (c) ora pelo controle dos modos de conhecer o mundo, por meio do qual se exerce a acomodação de um conceito a algo já conhecido, que se sobrepõe ao conceito, frequentemente com o argumento de que seria apenas outro nome para algo preexistente, identificável a ele.

Não vou falar de censura explícita, nem de autocensura, que, no fundo, estão intimamente ligadas. Não se trata, porém, de simplesmente omiti-las, já que ambas se fazem, de algum modo, presentes no controle dos modos de conhecer o mundo. Quanto aos efeitos deste último, atingem estudante e professor, resultando num tipo de acomodação que gira em falso e não produz conhecimento.

Classifico esse terceiro tipo como um tipo insidioso de controle, em que o conceito se descorporifica, perde densidade e se esvazia. A atuação desse mecanismo impõe-se, portanto, aos conceitos e à plenitude de seus corpos, anulando-os como conceitos. Descorporificado, o conceito parece tornar-se perigosamente apto a representar diretamente outra realidade, mais próxima à natureza das coisas, validada em si mesma por modos espontâneos de conhecer. Na realidade, esse tipo de validação frequentemente

se situa, explícita ou implicitamente, no campo das crenças, dos valores morais e/ou dos conteúdos impensados da ideologia atuante naquela objetivação do conceito. Tende, no entanto, a se mostrar como forma verdadeira, representação fiel do real, fazendo-o, em casos como esse, em que o esvaziamento se institucionaliza, com o apoio do discurso científico, tal como o definimos acima. Nesse caso, o tripé professor/estudante/objeto de ensino fica sem a voz que, dialogando com o fazer científico, **comenta, critica e transforma** o conhecimento.

Quando esse movimento se estabelece, não é difícil o acordo entre professor e estudante na direção desse retrocesso: o professor, ao substituir o diálogo com a prática científica em favor de outras formas de conhecer o mundo, pode enviesar o seu papel, e os estudantes, acreditando experimentar o livre arbítrio, podem ser chamados apenas a assimilar conceitos sem corpo, presos a crenças e valores que, sem o benefício da crítica, se afirmam como eternos. Esse tipo de controle não é novo, mas cabe uma justificativa por ele estar sendo, aqui, tematizado como uma situação-limite. Retomo-o, pois o risco de se abandonar o comentário, a crítica e o avanço do conhecimento está, no momento atual, muito bem representado no Brasil e tem chegado à escola também pela via da descorporificação institucionalizada dos conceitos.

Como ficou dito, pretendo, ao final, apresentar uma saída para o efeito de descorporificação dos conceitos por meio da noção de *conceito de trabalho*. Antes, porém, caracterizo o tripé que sustenta as relações didático-pedagógicas, mostro como ele se liga à ideia de qualidade de ensino e o situo em relação a três documentos oficiais e a uma ação instruída por esses documentos.

Os agentes: qualidade de ensino e ações governamentais

Faço, portanto, neste ponto, uma rápida menção ao tripé fundamental das relações didático-pedagógicas: professor/estudante/objeto de ensino. Registro, contudo, uma ressalva quanto à imagem esquemática de um tripé, pois, de fato, cada um desses elementos corresponde a diferentes vozes sociais,⁶ e as relações entre eles também não se resolvem internamente ao tripé. Feita a ressalva, passo a falar da relação entre os três elementos.

A relação entre professor e estudante depende sempre de como um e outro se relacionam com o objeto de ensino. É por meio do objeto de ensino que professor e estudante estabelecem contato com conceitos que, já a partir do conteúdo curricular, marcam a presença de conhecimentos provenientes do campo científico. Nesse contato, são importantes também, naturalmente, os conhecimentos

6 Ao remeter a “vozes sociais”, acompanho a leitura feita por Faraco (2005) sobre o tema do autor-criador em *Problemas da poética de Dostoiévski*, de Bakhtin (1981). Segundo Faraco, nessa obra, o herói ganha relativa autonomia em relação ao autor-criador. Desse modo, embora preso a ele em função de sua criação, o herói se desprende do autor-criador, ganhando uma lógica interna na qualidade de palavra de um outro em relação ao autor-criador. Nesse sentido, o princípio da exterioridade do autor-criador em relação ao herói se relativiza, já que – interpreto eu – a matéria que constitui o autor-criador e o herói é a mesma. Essa matéria comum são as vozes sociais refratadas, produtos da heteroglossia – conjunto de múltiplas e heterogêneas línguas sociais, isto é, formações verbo-axiológicas (FARACO, 2005, p. 49) –, noção remetida por Faraco a outra obra de Bakhtin, o ensaio “O discurso no romance”. Conclui Faraco que o excedente de visão do autor-criador não se dá diretamente em relação ao herói e seu mundo, mas à heteroglossia, aos dizeres sociais orquestrados na obra. Essa ideia, aplicada ao tripé professor/estudante/objeto de ensino, permite propor momentos de exterioridade de cada uma dessas vozes em relação às duas outras do tripé, fenômeno produzido, em sala de aula, ao se lançar mão de conceitos de trabalho. Voltarei a esse assunto na última parte deste capítulo.

vindos da formação não formal ou informal por parte do professor e do estudante. Vale insistir que o objeto de ensino nunca está livre das práticas sociais por que passam o professor e o estudante fora da escola, tampouco da relação entre prática científica, que ele ressoa, e prática didático-pedagógica, que corresponde à instanciação do conceito em sala de aula. Faz, pois, sentido refletir, ainda que brevemente, sobre o estatuto desse tripé e sua relação com a qualidade de ensino.

Como disse, pode ser índice de qualidade de ensino ter em conta que o conteúdo ensinado é sempre parte de uma prática social tanto em relação à prática científica de que, pelo menos indiretamente, ele provém, quanto em relação à prática didático-pedagógica, para a qual é transplantado.

Operando, de forma simplificada, com um sentido provisório para a expressão “qualidade de ensino”, proponho entendê-la como compreendendo, genericamente, a percepção de um padrão que atenda à formação geral do estudante de modo que ele possa se produzir como participante crítico e ativo na sociedade. Não uso, propositalmente, qualificações como: empreendedor, criativo, etc., que, em algumas aproximações, têm servido para especificar as chamadas habilidades do estudante do século XXI.⁷

7 É abundante o número de aproximações feitas no Brasil em torno das *Dimensões Conceituais Chave* (habilidades cognitivas – *hard skills* –; socioemocionais – *soft skills* – e comportamentais) apresentadas em documento da Unesco (2015), no qual se instituem as bases da Educação para a Cidadania Global (ECG). Nas interpretações que orientam essas aproximações, sobressai o trabalho que se poderia chamar de modelagem (e de automodelagem!) do indivíduo, não só em relação a habilidades já estabelecidas, mas, sobretudo, em relação a como se adaptar a outras habilidades que estariam por vir em função dos avanços tecnológicos. Além disso, em relação àquele documento da Unesco, as aproximações partem das *dimensões conceituais chave* para se orientarem, quase que exclusivamente, na direção da planificação do indivíduo para a atuação em projetos e ações, visando à produção de resultados, sendo a produtividade a medida do êxito de suas ações.

Posto esse sentido genérico para “qualidade de ensino”, cabe uma palavra sobre o ensino básico no Brasil. Pode-se dizer que, no tocante a esse nível de ensino, excetuadas, talvez, algumas das escolas privadas de elite, em que a qualidade de ensino ainda parece se manter, tem havido queda geral na qualidade das escolas privadas, cuja prática mais comum tem sido delegar a direção de ensino a serviços de empresas, que, como tais, seguem estrita e unicamente a ordem do mercado. Nesse caso, cada um dos três elementos do tripé professor/estudante/objeto de ensino passa a ter duplo papel na relação mercadológica que se estabelece. As escolas impõem um volume de trabalho abusivo, pagam pouco ou não suficientemente bem e vendem, sempre muito caro, o trabalho do professor, embalando a mercadoria com algum rótulo de inovação. No entanto, para se tornarem uma mercadoria atraente, impinge-se aos professores o consumo de uma carga enorme de palestras e de cursos de formação, em que a metalinguagem assimilada ou vem diretamente da área de negócios ou se presta bem à harmonização com ela. O estudante, por sua vez, é tratado, por um lado, como um consumidor das mercadorias que a escola-empresa oferece, as quais vão de material didático digital (frequentemente de qualidade muito duvidosa) a aparelhos ligados à informática, tudo como promessa de qualidade. Por outro lado, ocupa o lugar de mercadoria quando seus trabalhos escolares servem para divulgar a escola; quando sua procedência social (qualquer que seja) e/ou seu pertencimento a uma minoria (qualquer que seja) serve para “agregar valor” – para usar a mesma metalinguagem dos negócios – à imagem construída para a escola; quando seu bom desempenho escolar serve para atestar a qualidade do ensino; e, por fim, quando seu encaminhamento profissional é incluído no comércio do conjunto de vantagens oferecidas como mercadorias. No que se refere ao objeto de ensino, ele tem se confundido com mercadorias cujo valor de troca

é, sobretudo, a fruição do entretenimento. Mas há um aspecto em que ele próprio entra no mercado como consumidor. A transição que nele se opera entre a voz vinda da prática científica e a que vem do entretenimento caracteriza uma forma de consumo. Essa transição é caudatária, por exemplo, do consumo de recursos “mais amigáveis” – os do jogo, por exemplo – para, com essa outra voz, chegar ao estudante, de modo a instruí-lo sem fadiga e, sobretudo, a ocupá-lo sem trégua, pelo maior tempo possível.

Esse fato, já conhecido antes da pandemia, tem chances de se potencializar ao seu final (?). Em 29 de setembro de 2020, em artigo publicado no jornal *Folha de S.Paulo*, o jornalista Lucas Neves remete ao comentário do professor João Francisco Migliari Branco, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, sobre o efeito da pandemia na Educação. Afirma Neves:

Para o pesquisador [...] a disseminação do ensino a distância *em larga escala, mas de modo desigual segundo renda e região, é a tradução do triunfo de uma “pedagogia corporativa”, baseada na imitação de paradigmas empresariais, que transformou as casas de educadores e pupilos “em espaço de trabalho e produtividade”.*

[Ainda] para o pesquisador [...], o saldo de seis meses (no caso brasileiro) de teleaulas, grupos virtuais de trabalho e atividades remotas só é positivo para grandes corporações de tecnologia como Google e Microsoft, que abocanharam fatias graúdas do mercado de educação. (NEVES, 2020).

E atribuindo as palavras ao próprio Migliari Branco:

Não se trata apenas da venda de plataformas virtuais de mediação, mas de mecanismos que oferecem o pacote completo: modelo de aula, currículo trabalhado e avaliação dos resultados. O estudante recebe um mesmo pacote homogêneo, enquanto o professor é somente um aplicador desses programas pré-concebidos em algum lugar do Vale do Silício (apud NEVES, 2020).

As escolas públicas, por sua vez, trilhando caminhos cada vez mais incertos, ainda se encontram em estágios anteriores de mercantilização do ensino, o que não tem garantido a elas mais sucesso quanto à qualidade do ensino, nem as tem posto a salvo da voracidade do mercado. Tudo leva a crer que falta muito pouco para o negócio se expandir, como se pode ler em matéria da *Folha de S.Paulo* de 17 de outubro de 2020, assinada por Matias:

No período de distanciamento social, **houve também uma acelerada incorporação de tecnologia pelas escolas** (<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/08/emtempos-de-pandemia-escolas-do-mundo-todo-redescobrem-a-teleaula.shtml>) **públicas**, o que representa uma oportunidade de expansão para as edtechs [as *startups* – empresas emergentes – de educação], diz Lúcia Dellagnelo, diretora-presidente do CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira). “Até então, o crescimento era muito baseado na venda de soluções para as escolas particulares. Mas a rede pública corresponde a quase 80% desse mercado”, afirma (MATIAS, 2020).

Se isso se consolidar, o modelo continuará sendo a rede privada, não pela qualidade de ensino, mas pelo modelo empresarial lucrativo, esse mesmo que acabo de questionar.

Como sempre, as opiniões se dividem. Na mesma matéria de 29 de setembro de 2020, Neves cita também o especialista em avaliação e doutor em estatística, professor Chico Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais, ex-presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cargo que ocupou de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016. Sobre a experiência durante a pandemia, o pesquisador baseia seu parecer na inovação tecnológica, na ação dos governos e numa vantagem que os estudantes teriam:

“A pandemia acelerou uma mudança tecnológica. A partir de agora, o ensino será híbrido em maior ou menor grau em todas as escolas. Com ação de governos, isso pode ser uma enorme vantagem. Será possível ter aulas com os melhores professores e materiais” (*apud* NEVES, 2020).

Feito o registro dessa polêmica ainda em curso, volto à configuração da situação durante e antes da pandemia.

Como dizia, o trabalho do tripé professor/estudante/objeto de ensino tem escapado das mãos dos seus componentes. O professor, o estudante e a prática científica de que indiretamente proviria o objeto de ensino perdem suas funções para converterem-se, em conjunto, num eixo que faz girar, em torno do valor de troca de cada um dos três elementos, o mecanismo de uma atividade empresarial. Os documentos oficiais desempenham também o seu papel, sendo frequentemente invocados de modo a darem uma face oficial para as propostas adotadas.

O conceito de *literacia familiar* em três documentos oficiais e em uma ação instruída por esses documentos

Procurando ilustrar o que acabo de dizer sobre a descorporificação dos conceitos, reapresento os três documentos que tenho em conta neste trabalho para, ao final, apresentar uma ação governamental, instruída por esses documentos, a saber: o lançamento de uma coleção de livros de literatura infantil dirigidos, especialmente, para crianças em alfabetização.

O primeiro documento é o *Decreto nº 9.765*, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA).⁸

8 Segundo reportagem do jornalista Paulo Saldaña, da *Folha de S.Paulo*, publicada em 11 de abril de 2019, houve reversão de mudanças que haviam sido feitas na

O segundo documento a ser considerado é de agosto do mesmo ano de 2019. Trata-se de um **documento de divulgação, um Guia explicativo da PNA**, contendo 54 páginas divididas em cinco partes, lançado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Alfabetização (SEALF). É **uma exposição** detalhada e explicativa do *Decreto nº 9.765/2019*, feita segundo estilos diferentes, a depender da parte do documento. O **Guia** é encabeçado por uma *Nota do Ministro*, assinada pelo então ministro Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, e por uma *Apresentação*, assinada pelo atual secretário de alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim. As cinco partes que se seguem são **assim distribuídas**:

1. *Contextualização* [Apresentando os seguintes itens: “Cenário atual”; “Linha do tempo: marcos históricos e normativos”; “Um breve histórico dos relatórios sobre a alfabetização no Brasil e no mundo”].

2. *Alfabetização, literacia e numeracia* [Apresentando os seguintes itens: “O que é alfabetização”; “Literacia”; “Como as crianças aprendem a ler e escrever”; “Como ensinar as crianças a ler e escrever de modo eficaz”; “Alfabetização de jovens e adultos”; “Alfabetização no contexto das modalidades especializadas de educação”].

segunda versão do texto do decreto. De acordo com o jornalista, a primeira minuta, de março, não foi bem recebida e foi trocada por uma segunda versão, que abria o leque para “metodologias”, não restringindo as opções apenas ao método fônico. No entanto, embora essa segunda versão já estivesse validada por representantes das secretarias municipais e estaduais e pelo Conselho Nacional de Educação, o secretário de alfabetização, Carlos Nadalim, teria ido à Casa Civil, que guardava a versão validada, para reverter o texto. A segunda versão falava em uma política “baseada em metodologias com evidências científicas”. Na redação final, o trecho foi alterado para “baseada em evidências científicas”. Também foi excluído, no capítulo sobre implementação, a necessidade de “apoio ao desenvolvimento de múltiplas metodologias”.

3. *Política nacional de alfabetização* [Apresentando os seguintes itens: “Princípios, objetivos e diretrizes”; “Público-alvo e agentes envolvidos”; “Implementação; avaliação e monitoramento”].

4. *Referências*;

5. *Íntegra do Decreto nº 9.765/2019*.

As partes 1 e 2 do **Guia** são marcadas por uma exposição acadêmica, em que um modo de fazer ciência é afirmado como definidor único desse fazer, fixado em provas e evidências, próprias de um certo modo de fazer ciência, tido como o único ou, pelo menos, como o mais eficaz. Pode-se dizer que essas duas partes do documento são marcadas pelo discurso científico tal como o caracterizei no início deste capítulo. A ênfase em um “nós” de uma comunidade fechada – a comunidade que avaliza esse modo de fazer ciência – estabelece o modo de dizer e os sujeitos autorizados a dizer, no caso, sobre o tema da alfabetização. Certezas, provas e evidências, eis o núcleo que organiza toda a argumentação dessas duas partes, num funcionamento curioso em que essas mesmas certezas, provas e evidências aparecem como matéria para o convencimento, não para a demonstração. Voltarei a esse assunto mais adiante. Como única saída, resta ao **Guia** (e ao próprio decreto) nomear a ciência-fonte, as ciências cognitivas, como base de todas as certezas sobre alfabetização, produtora de resultados irrefutáveis, negando-lhe, inclusive, a prerrogativa da dúvida, definidora, porém, de todo fazer científico. Essa preocupação com a argumentação baseada em resultados comparece em quase todas as páginas das partes 1 e 2 do **Guia** e é marcada, em várias delas, por uma diagramação que utiliza o recurso gráfico do olho⁹ com o título *O que dizem os especialistas*, numa

9 No jornal, esse recurso é muito usado. O *Manual da Redação da Folha de S.Paulo* assim define “olho”: “recurso de edição mais usado na Folha para anunciar os melhores trechos de textos longos e arejar sua leitura”. No documento analisado, chamo

das margens da página.

Desse modo, o dizer dessa parte do documento não pode prescindir do regime do provável – precisa convencer – e, para fazê-lo, lança mão do argumento das evidências, desmembrando um decreto (documento jurídico) em um **Guia** explicativo (um manual didático), no qual, especificamente nessas duas partes, os aspectos jurídico e didático estão, contudo, amparados no discurso científico, forma de delimitar um modo de dizer sobre alfabetização e **situá-lo no verdadeiro** de uma área de conhecimento e dos resultados obtidos a partir dela. Vale observar que o próprio documento é levado a apresentar variáveis sociais difíceis de serem alinhadas no regime das certezas, caso da caracterização das famílias e de suas condições sociais, inclusive dos tipos de família – estes últimos não mencionados no documento, como observa Bunzen (2019) –; e caso também do tratamento dado à alfabetização dos grupos que compõem o que o decreto chama de *modalidades especializadas de educação*, como, por exemplo, a educação escolar indígena, quilombola, do campo.

Na Parte 3, antes do primeiro subitem, é oferecido um **Infográfico** do Decreto nº 9.765/19, em que cada um dos seus artigos é ilustrado. O caráter didático do documento se mostra, pois, mais claramente nessa parte 3. Depois do infográfico, o **Guia** segue com a explanação didática do decreto. Em toda essa parte, o recurso gráfico do olho provê o leitor ou de destaques sobre os temas tratados na outra metade da página ou de trechos de textos de especialistas, caso em que o olho mantém o título *O que dizem os especialistas*.

“olho” ao espaço sombreado de uma das margens da página (à esquerda ou à direita), ora apresentando destaques sobre o conteúdo exposto na página, ora apresentando um pequeno texto intitulado “O que dizem os especialistas”, cuja função é reafirmar o exposto na outra metade da página, fundamentando-o na autoridade da voz de representantes da ciência, mais particularmente, da área de especialidade em que se baseia o Guia.

No final do **Guia**, a apresentação da íntegra do decreto reinicia o circuito, já que ele se faz presente na exposição acadêmica do **Guia** (partes 1 e 2), no “Infográfico” (Parte 3) e na explanação que se segue ao Infográfico (ainda na parte 3).

O terceiro documento, a *Portaria nº 421*, de 23 de abril de 2020, institui o *Conta pra Mim*, Programa de literacia familiar da Secretaria de Alfabetização do Governo Federal.

Por fim, na qualidade de ação instruída por esses documentos, contemplo o lançamento, em 27 de agosto de 2020, da coleção *Conta pra mim*, com quarenta livros, que faz parte do Programa *Conta pra Mim*, de literacia familiar, instituído pela Portaria nº 421/2020.

O primeiro e o terceiro documentos, um decreto e uma portaria, são tomados apenas como respaldo jurídico para o que se evidencia no **Guia** explicativo (de divulgação) da PNA e na coleção *Conta pra mim*.

“O que dizem os especialistas”

O título que dou a este item recupera o título do olho que, na diagramação do **Guia explicativo**, lançado pela SEALF em agosto de 2019, toma uma das margens da página em nada menos do que 17 das 54 páginas do documento. Nesse espaço, intitulado, portanto, “O que dizem os especialistas”, são citados pesquisadores, cujos trabalhos dialogam com o exposto na mesma página e/ou com a fundamentação teórica de base. Vale destacar que, descontando-se as páginas iniciais até o sumário e as partes 4 (*Referências*) e 5 (*Íntegra do Decreto nº 9.765/19*), esta última ao final do documento, o corpo do texto apresenta 36 páginas, correspondentes às partes de 1 a 3.

Portanto, de 36 páginas corridas, 17 delas apresentam o recurso ao olho “O que dizem os especialistas”, em que a voz autorizada de um especialista é utilizada como recurso de legitimação do exposto naquela mesma página.

Para comentar a PNA, dou a palavra, também eu, a especialistas. Diferentemente do **Guia**, que se fecha numa única perspectiva e num único método de alfabetização, minha escolha foi por especialistas que comentam a PNA de perspectiva teórica diferente da adotada no **Guia**. Recupero entrevistas da série #CENPECexplica: **Alfabetização em foco**, publicada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). Começo com trechos de entrevista concedida por Clecio Bunzen, intitulada “Letramento e/ou Literacia”. Sobre semelhanças e diferenças entre os conceitos de letramento e de literacia, o autor afirma:

[o conceito de letramento] pode ser usado para se referir ao **conjunto de práticas sociais**. Ou seja, é um conceito que não implica perceber apenas o que acontece nas escolas, mas também as **práticas sociais** do lar, da comunidade, das famílias, do trabalho, das religiões, do mundo das burocracias etc.

Em Portugal, a palavra “literacia” também assume tais significados. Então, vejo algumas semelhanças. [...]

[...] a escrita em diversas situações sociais não é apenas uma **questão cognitiva**, que pode ser medida em *níveis*, como acreditam alguns pesquisadores das ciências cognitivas e das neurociências. Por isso, sempre há um risco de tal perspectiva plural ser deslocada para algo bem mais restrito e limitado.

Preciso também apontar o fato de que a palavra “literacia”, ou **literacy**, pelo menos no contexto europeu e norte-americano, também pode assumir significado mais restrito e técnico. Isto é, pode ser mobilizado como uma “**capacidade básica**” (basic skill) ou como um conjunto de capacidades que nos permite fazer algo. “Literacia” assume aqui um significado restrito e quase metafórico de “conhecimento básico sobre algo”.

Assim, o maior conflito não parece ser entre a escolha da palavra “letramento” ou da palavra “literacia”, mas **do modo** como certos discursos oficiais ou acadêmicos mobilizam tais palavras para indicar determinados significados. Em alguns casos, vemos a emergência de uma perspectiva “reduzora” [...]

A atual PNA ancora-se justamente nessa perspectiva redutora, visível nos relatórios internacionais e nas abordagens científicas citadas ao longo do documento. Preciso enfatizar que, infelizmente, a PNA assume o conceito de “literacia” **em sua versão restrita** e joga fora toda discussão brasileira e internacional sobre as práticas sociais de uso da escrita (BUNZEN, 2019, grifos no original).

Em outro ponto da mesma entrevista, o autor comenta o risco de se generalizar o uso de certas noções, cujas configurações podem ser específicas de certas sociedades. É o caso das noções de infância e de família, implicadas nos conceitos de “*literacia emergente*” e “*literacia familiar*”:

Outro equívoco parece ser o uso dos termos “literacia emergente” e “literacia familiar” sem explicações, problematizações ou relações com os estudos brasileiros ou da América Latina sobre a temática. Os três termos são reduzidos na PNA, trazendo discussões pontuais e concepções eurocêtricas para discutir “infância” e “família” (BUNZEN, 2019).

E mais adiante sobre as mesmas noções:

Literacia emergente na PNA acaba sendo apenas um estado cognitivo básico de aquisição inicial da escrita, jogando fora novamente toda discussão nacional e internacional sobre aquisição dos mundos da escrita e a grande influência dos estudos da psicogênese da língua escrita, da aquisição da escrita e dos Novos Estudos do Letramento na primeira infância. A PNA também se afasta do conceito de “letramento familiar” ou “literacia familiar” utilizado por investigadores e projetos para se referir ao conjunto de práticas de letramento que ocorrem nas redes familiares das crianças antes e durante a aprendizagem formal da língua e das culturas escritas na escola. Esse é outro conceito utilizado para mostrar que as crianças têm contato com a leitura e a escrita muito antes

do ensino formal pela interação com os pais.

O conceito de “literacia familiar”, em uma visão mais ampla, também surge de investigações que procuram compreender as práticas culturais específicas de contextos familiares. No caso da PNA, no entanto, o conceito de “literacia familiar” é ancorado na concepção restrita de literacia. A política pública está mais preocupada com a progressão dos “níveis de literacia”, sem discutir de forma mais ampla os diversos usos de leitura e escrita nas famílias e comunidades brasileiras, com crianças heterogêneas e contextos sociais e econômicos bem desiguais.

Um conceito de “literacia familiar” no singular não parece dar conta das diferentes práticas de letramento que ocorrem nos lares, nas comunidades e nos mundos de letramento das crianças e de seus familiares. Provavelmente, teríamos que repensar o conceito de “família” e inserir questões mais amplas sobre gênero, etnia, raça e desigualdade social para compreender os usos das escritas em determinados contextos brasileiros (BUNZEN, 2019).

Bunzen menciona mais de uma vez uma entrevista da pesquisadora portuguesa da Universidade do Minho Maria de Lourdes Dionísio, concedida em 2007 para as colegas Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer e publicada na revista *Perspectiva*, da Universidade Federal de Santa Catarina. Dessa entrevista, destaco o que diz a professora sobre a proximidade de uso dos termos literacia, letramento e alfabetização em Portugal e no Brasil:

quando me perguntam se os sentidos são os mesmos em Portugal e no Brasil, eu penso que, da posição que eu adotei, relativo à literacia/letramento, alfabetização, eu penso que sim, que os sentidos são os mesmos. Quando aqui, pelo que tenho lido, pelos diálogos que tenho mantido com os colegas do Brasil, os sentidos são os mesmos. Letramento como práticas sociais, que envolvem o texto, que envolvem a leitura e a escrita. E alfabetização – práticas de escolarização, práticas em que se introduzem as crianças ou os adultos num determinado código (DIONÍSIO, 2007, p. 211).

Voltando à série de entrevistas #CENPECexplica: **Alfabetização em foco**, em 23 de agosto de 2019, Maria Alice Junqueira, psicóloga e coordenadora do *Letra Viva Alfabetiza*, programa do CENPEC Educação, e a professora Magda Soares, especialista em alfabetização e letramento, comentam o **Guia explicativo da PNA**, lançado em agosto de 2019.

Ao comentar as reais dificuldades da alfabetização, Junqueira afirma:

Se tomarmos a história da alfabetização, lá no século XX veremos que ali existia a chamada guerra dos métodos, pois se buscava o que fosse mais eficaz. Ao longo dos tempos isso foi superado. Não existe mais. Os educadores entenderam que é preciso jogar mais luz sobre o entendimento do processo de aprendizado da criança, ao invés de focar em como ensiná-la. As dificuldades que temos na alfabetização não são da ordem do método. Estão relacionadas a outras questões como a formação dos professores, que é frágil e precisa de maior atenção, a infraestrutura das escolas, falta de material didático e questões socioeconômicas, pois o que se passa é que conseguimos alfabetizar as crianças das classes alta e média, mas ainda não conseguimos alfabetizar TODAS as crianças, as da classe baixa é que estão ficando para trás (SOARES; JUNQUEIRA, 2019, p. 4, grifo, em caixa-alta, no original).

De sua parte, a professora Magda Soares, comentando a escrita como representação da fala, enfatiza a necessária consideração de conhecimentos prévios sobre a escrita por parte da criança e lembra que ensinar a relação fonema-grafema não é exclusividade de um único método:

Há um grande equívoco que se vem cometendo: impor um método fônico a um método global que tem sido denominado, erroneamente, de método construtivista, ou de construtivismo. Em primeiro lugar, esse método não existe. O que ocorre é uma diferença quanto ao ponto de partida escolhido para a alfabetização das crianças. Quando a alfabetização começa pelo ponto certo de partida, leva em conta os conceitos que as crianças já trazem

sobre a língua escrita. A partir deles os alfabetizadores as orientam para que descubram, gradativamente, que a escrita é a representação da fala, algo que a humanidade levou milhares de anos para descobrir, e que a fala é segmentável. As crianças também descobrem ao longo dessa metodologia *de trabalho*, que a escrita é a representação dos menores segmentos da fala: as sílabas. Depois, finalmente, chegam os fonemas, e aí se atinge o ponto de chegada: a aprendizagem sistemática e explícita das relações fonema-letras. Perceba que esse caminho de ensinamento respeita e acompanha o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança.

O método fônico começa pelo ponto de chegada, ou seja, errado pois considera o aprendizado final que se dá por meio das relações fonemas-letras, ignorando os conhecimentos prévios necessários à criança sobre a língua escrita, de modo que a alfabetização se torna a aprendizagem de um código que é preciso memorizar. Convém lembrar que ensinar as relações fonemas-letras não é exclusividade do método fônico, é óbvio para qualquer um que, sendo a língua escrita a representação de fonemas por letras, nenhum alfabetizador ou alfabetizadora deixa de ensinar essas relações, de um modo ou de outro, e nada justifica que isso só possa ser ensinado de forma sistemática e explícita, como pretendem os defensores do método fônico (SOARES; JUNQUEIRA, 2019, p. 4).

Ainda da série #CENPECexplica: **Alfabetização em foco**, o destaque que faço a seguir é da entrevista concedida pela professora Liane Castro de Araújo, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em sua entrevista, Araújo faz o que, no fazer científico, se aproximaria de uma crítica interna a uma teoria, no caso, à teoria que fundamenta a proposta da PNA. Nesse tipo de crítica, ao se reconhecer a validade de certos pressupostos de uma teoria, busca-se contribuir para corrigir outros, que não resistiriam à crítica:

A consciência fonêmica é um dos tipos de consciência fonológica, aquela que se refere ao fonema, unidade que estrutura o sistema alfabético. É fato que a relação entre fonemas e grafemas é a chave da alfabetização. No entanto, penso que esse destaque à consciência fonêmica, na PNA, significa deixar de fora muitos outros aspectos importantes. A cartilha

do MEC refere-se, exclusivamente, à consciência dos fonemas, como pré-requisito para todo o resto. Entretanto, quando tomamos por base o sujeito que aprende, a consciência fonêmica é o ponto de chegada para a compreensão do funcionamento da escrita alfabética, e não o ponto de partida. Nessa política, a consciência fonêmica é enfatizada em detrimento de outras unidades de consciência fonológica – mais holísticas, mais articuladas ao modo de as crianças segmentarem a língua e refletirem sobre ela – como a consciência de sílabas, de rimas das palavras, de aliterações. A consciência silábica é muito importante na alfabetização em língua portuguesa, mas é totalmente desconsiderada na PNA (ARAÚJO, 2019, p. 3).

E mais adiante, já numa crítica externa aos pressupostos que fundamentam a PNA, comenta o fato de esta alardear que se baseie em evidências:

[...] é preciso dizer que, embutida nessa linha argumentativa da alfabetização “baseada em evidências” está a ideia de que há um tipo de ciência mais válida do que outra, geralmente a pesquisa experimental, estabelecida em situações altamente controladas, bem diferentes da realidade do ensino. Há aí o pressuposto de que haveria neutralidade na transmissão de conhecimentos, vistos como objetivos, universais, estáveis. Esse argumento é uma daquelas “pérolas” que buscam se tornar verdade por sua repetição.

Mas podemos questionar: por que esse privilégio concedido à pesquisa quantitativa, experimental, como únicas confiáveis, em detrimento de pesquisas qualitativas? Os resultados de pesquisas com alto grau de controle de variáveis podem ser generalizados para toda e qualquer situação escolar, toda e qualquer criança, de toda e qualquer cultura e língua?

Ainda que fossem, resultados de pesquisas precisam passar por interpretação pedagógica e se articular com outros fatores, inclusive de ordem sociocultural. Indo ao absurdo, se pesquisas indicassem que matar uma pessoa por ano nos livraria da raiva e da violência, isso se descobriria em liberar a matança controlada? (ARAÚJO, 2019, p. 7).

Sem mencionar diretamente a PNA, mas mantendo o mesmo sentido das demais entrevistas, Isabel Frade, pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/UFMG), também recusa o dogmatismo ao fazer um histórico dos métodos sintéticos e analíticos, em entrevista, também ao CENPEC, em 29 de outubro de 2019, sobre *Disputa ou diálogo entre métodos de alfabetização?*

A questão é que, na pedagogia da alfabetização contemporânea, os professores podem trabalhar com todas as unidades (letra, fonema e sílaba) em suas salas de aula, reunindo o que estava separado nos métodos sintéticos do passado.

Também defendemos que os professores não podem fazer isso ocasionalmente, mas de forma sistemática e com bastante frequência na alfabetização. Se não o fizerem de forma frequente e reflexiva, sem que isso represente mera repetição das mesmas unidades ou palavras, e por um período de maior duração num ano, por exemplo, dificilmente eles conseguirão alfabetizar apenas apresentando textos.

Outro problema que merece atenção e que deve ser associado à questão anterior é: sendo a linguagem uma prática social, como adotar um método que comece com o fracionamento dessa linguagem?

Hoje seria quase impensável isolar a aprendizagem das propriedades sonoras e sua relação com a escrita, do uso dos textos. Isso porque, ao mesmo tempo que compreende a linguagem como forma de interação, o aprendiz também pode ou deve ser levado – não na mesma hora, mas paralelamente – a analisar a relação entre partes gráficas e sonoras das palavras ou a relacionar as partes sonoras a sua representação gráfica, reconstruindo o princípio da notação alfabética e as normas ortográficas (FRADE, 2019, p. 6-7, grifo no original).

Situados criticamente os usos dos termos “*literacia familiar*” e “*literacia emergente*” e destacadas as ponderações sobre o método de alfabetização proposto pela PNA, passo a breves observações analíticas sobre o discurso científico que orienta o Guia explicativo, publicado em agosto de 2019, e sua incongruência com a edição dos livros da coleção *Conta pra mim*, lançada em 27 de agosto de 2020.

Um esboço de análise do Guia e o testemunho da imprensa sobre a coleção

Em vários momentos deste texto, deixei índices das qualificações do **Guia explicativo**, documento central de divulgação da PNA. Neste ponto, procuro juntá-los para caracterizar o discurso que orienta toda a exposição da PNA nesse documento. Nos onze excertos que apresento, dentre muitos outros que poderiam ser citados, sublinho as partes que pretendo destacar.

Já na abertura do documento, mais precisamente, na *Nota do Ministro*, desponta um argumento relacionado ao campo científico:

[1] Por isso a Política Nacional de Alfabetização pretende oferecer às redes e aos alunos brasileiros, por meio de programas e ações, a valiosa contribuição das ciências cognitivas, especialmente da ciência cognitiva da leitura...

Como adiantei, certezas, provas e evidências são o núcleo que organiza a argumentação das partes 1 e 2 do **Guia**, caracterizando o documento como uma peça voltada para o convencimento quanto à cientificidade da proposta, o que está longe de constituí-la como uma peça demonstrativa dessa cientificidade.

Na *Apresentação*, assinada pelo secretário de alfabetização, o argumento presente em [1] é retomado por meio do bordão “com base em evidências científicas”. Trata-se de um modo de entender a educação, justamente aquele baseado em evidências (cf. excerto [3] adiante, localizado à p. 20 do **Guia**, presente também nas referências bibliográficas do **Guia**). Sendo esse um modo teórico particular de entender a educação, nesse documento, toma a forma de um argumento que seguirá sendo repetido, com poucas variações, em toda a sua extensão.

[2] O grupo de trabalho também estudou experiências exitosas de estados e municípios brasileiros, bem como de outros países que formularam suas políticas públicas de alfabetização com base em evidências científicas e melhoraram os indicadores não só de leitura e escrita, mas também de matemática.

Não fugindo à regra, as três partes centrais do **Guia explicativo** (1. *Contextualização*; 2. *Alfabetização, literacia e numeracia*; 3. *Política Nacional de Alfabetização*) recorrem, repetidas vezes, ao mesmo argumento:

[3] Desde 1980, muitos países têm adotado a perspectiva da educação baseada em evidências científicas (DAVIES, 1999, GARY; PRING, 2007) a fim de melhorar os indicadores educacionais e garantir a qualidade de educação para todos. (MEC – SEALF, 2019, p. 20).

[4] Ora, basear a alfabetização em evidências de pesquisas não é impor um método, mas propor que programas, orientações curriculares e práticas de alfabetização sempre tenham em conta os achados mais robustos das pesquisas científicas. (MEC – SEALF, 2019, p. 20).

[5] É daí [das ciências cognitivas e do desvendamento do que acontece no cérebro durante a aprendizagem da leitura e da escrita] que nasce um campo de estudos importantíssimo para o aprofundamento da alfabetização: a ciência cognitiva da leitura... (MEC – SEALF, 2019, p. 20).

[6] O conceito de **literacia** vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para o exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a **literacy** do inglês e a **littératie** do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente. (MEC – SEALF, 2019, p. 21).

[7] As pesquisas mostram que é importantíssimo desenvolver certos conhecimentos e habilidades de leitura e escrita na pré-escola, pois favorece não só o processo de alfabetização formal da criança, mas toda a sua vida escolar. (MEC – SEALF, 2019, p. 22).

[8] Com fundamento em evidências de pesquisas é possível determinar as melhores formas de promover o ensino de matemática básica (NATIONAL MATHEMATICS PANEL, 2008). E os professores, dada

a importância que têm no processo de desenvolvimento da numeracia, precisam receber sólida formação em matemática elementar baseada em evidências científicas. (MEC – SEALF, 2019, p. 25).

[9] As pesquisas têm demonstrado que o cérebro humano não foi biologicamente programado para aprender a ler e a escrever – a linguagem escrita é uma invenção recente na história humana –, mas é capaz de se modificar em função das aprendizagens (SCLiar-CABRAL, 2013). (MEC – SEALF, 2019, p. 26).

[10] Além daquelas destacadas no relatório do NELP, estudos mais recentes têm apontado a importância de outras habilidades, tanto para a literacia, quanto para a numeracia, como é o caso das funções executivas (MULDER *et al.*, 2019),... (MEC – SEALF, 2019, p. 31).

De diferentes formas, os excertos de [1] a [10] caracterizam a ênfase no discurso científico. Nos excertos [1] e [5], a preocupação é com a nomeação das ciências cognitivas, na qualidade de campo supostamente inquestionável, e da ciência cognitiva da leitura, produto das primeiras, que dá sustentação ao chamado método fônico. É importante considerar que há diferenças quanto aos modos de se apropriar das práticas científicas de uma determinada área de conhecimento, o que mobiliza, inclusive, discussões e dissensões internas à própria área. No entanto, o sentido que fica no Guia é o da uniformidade do campo das “ciências cognitivas”, assunto sobre o qual os próprios especialistas da área teriam mais a dizer do que eu.

Os excertos [2], [3], [4] e [8] dão conta do que comentei acerca das evidências. Uma variação dessa menção ocorre em [7], [9] e [10] – em que a indeterminação, embora remetida sempre ao campo das ciências cognitivas ou a algum autor, não deixa de funcionar também como indeterminação propriamente dita que, baseando-se em experimentos comprovados, dispensariam qualquer prova que situações reais (não experimentais, portanto!) de aplicação imporiam. Observemos como se dá a passagem do experimento para a situação real. Em [9]: “*As pesquisas têm demonstrado que*”, o enunciado

começa por uma pressuposição de existência, a das pesquisas. No entanto, o uso de “*As pesquisas*” assevera não só que existe algo que afiança o dizer – o trabalho de pesquisa – como sugere que o aval é dado também pelo fato de que as pesquisas são numerosas. A qualidade dessa existência – trata-se de pesquisa científica... – e a sua quantidade (“*As pesquisas*” significaria “todas as pesquisas”?) são os dados inicialmente oferecidos ao leitor para que ele identifique o que se diz. Segue-se a essa qualificação, a asseveração de que as pesquisas “**têm demonstrado** algo”, em que à permanência da ação no tempo (“**têm demonstrado**”) soma-se a força do ato de “demonstrar”. Qualidade, quantidade e demonstração, eis como a introdução do enunciado “*As pesquisas têm demonstrado que*” constitui, como uma evidência científica, o sentido do conteúdo proposicional que se segue, a saber: “*o cérebro humano não foi biologicamente programado para aprender a ler e a escrever [...], mas é capaz de se modificar em função das aprendizagens*”. O aval a esta **última** afirmação finaliza-se com o chamamento de uma pesquisadora brasileira do campo dos estudos da linguagem, por meio de um modo híbrido de referência que combina *reformulação* e *evocação* (cf. a respeito desses tipos, BOCH; GROSSMANN, 2002). Ao introduzir o enunciado com: “*As pesquisas têm demonstrado que*”, cria-se o efeito de uma *reformulação*, de tal modo que o artigo referenciado seria a comprovação de que “*As pesquisas [no plural...] têm demonstrado que*”. No final do enunciado, a referência a esse artigo da pesquisadora é feita pela menção ao ano e ao seu sobrenome (referência por *evocação*). Desse modo, o papel de avalizadora parece não se restringir ao conteúdo proposicional. Pelo contrário, parece valer para o ato de fala como um todo, inclusive para a “demonstração” aludida no início do enunciado. Note-se, porém, que nada permite dizer que a pesquisadora é responsável pela asseveração introdutória: “*As pesquisas têm demonstrado que*”. Naturalmente,

num *Guia explicativo* não cabem citações (referências com o uso de aspas, por exemplo), o que abre, também por uma restrição ligada ao gênero do discurso, a possibilidade de combinação entre afirmações genéricas e autoria específica. A pesquisadora é, pois, no caso, posta no papel de sujeito responsável pelo ato de fala contido nesse enunciado. Essa responsabilização – para a qual a assunção ou não pela própria autora é indiferente – tem, de fato, relação com o modo de funcionamento do discurso científico, em que o sujeito autorizado a dizer segundo uma teoria (penso na noção de *doutrina*, comentada no início deste trabalho) é evocado para dar legitimidade ao dito. A evocação da pesquisadora ao final do enunciado não muda, no entanto, o fato de que a referência a “*As pesquisas...*” continue sendo vaga. Portanto, o que conta nesse documento não é efetivamente a demonstração de nada, mas o convencimento do leitor por meio do maior número de argumentos sobre o caráter científico do que está sendo dito. A insistência na ideia de demonstração (de prova, de evidência,...) advém da necessidade de afirmar o caráter científico por meio de asseveração demonstrativa, caracterizando o fazer da pesquisa como associado ao domínio das ciências exatas. Funcionamento parecido com o que acabo de comentar é reiterado em [7], em que não aparece a *evocação* do pesquisador, e em [10], em que esse funcionamento vem afiançado por um relatório oficial e por pesquisas “recentes”. Esse aspecto da novidade produzida por pesquisas recentes é argumento reiterado em outros trechos do *Guia*. Em todos os casos, fica patente a separação entre a pesquisa experimental (e a teoria que a sustenta, baseada em evidências demonstrativas) e o *Guia*, com seu forte caráter argumentativo – não demonstrativo, portanto, porque as situações reais, como lugares de aplicação, nunca aparecem como intervenientes nos resultados obtidos em pesquisas experimentais, ou seja, são neutralizadas em

favor de resultados experimentais controlados, tidos como a única forma de fazer ciência.

Quanto ao excerto [6]: *A opção por utilizá-lo* [o conceito de *literacia*] *traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente*, fica patente a desatenção ao que foi produzido no Brasil sobre o tema do(s) letramento(s) do final da década de 1980 até hoje. E justamente desatenção a uma produção que enfatiza o enraizamento das questões do(s) letramento(s) em práticas sociais situadas, outra maneira de dizer que o(s) letramento(s) considerados levam necessariamente em conta a sociedade e a história brasileiras. Inversamente, a opção da PNA é “alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente”. Institui-se, desse modo, um conceito descorporificado, isto é, por um lado, desconsidera-se a história do conceito no Brasil e o processo histórico que o levou a se constituir de modo supostamente não [tão?] alinhado; por outro, ao identificar prática científica apenas com o que é consolidado internacionalmente, na melhor das hipóteses, toma o verdadeiro como imanente à ciência e, portanto, como supra-histórico, irrefutável mesmo quando posto à prova por variáveis sociais imprevistas, e intocável mesmo diante dos fazeres não controlados de sujeitos reais. Esse exercício de levitação, quando aplicado ao ensino e à aprendizagem, é um exemplo muito evidente do que venho chamando de descorporificação dos conceitos, ponto em que o conceito, alijado de seu contexto de partida e indiferente ao contexto de chegada, só pode ser visto como pura forma, em sua validação interna à teoria em que é produzido.

Haveria, ainda, uma infinidade de observações a fazer no conjunto do Guia, mas vou me fixar em um último excerto, que, para os meus propósitos, é inescapável:

[11] E, sendo a leitura um meio propício para ampliar o vocabulário, enriquecer a expressão oral e escrita, despertar a sensibilidade estética e o gosto pelos livros, nela se deve pôr todo o cuidado, seja na eleição do texto, seja na escolha do ambiente e da ocasião. A educação literária daí decorrente contribui para a formação do imaginário da criança e de sua visão de mundo. (MEC – SEALF, 2019, p. 41).

O excerto [11] manifesta uma preocupação do Decreto nº 9.765/2019, do *Guia explicativo*, também de 2019, e da Portaria nº 421, de abril de 2020, que só pode ser perfeitamente compreendida quando confrontada com a ação instruída por esses documentos, isto é, com o **lançamento, em 27 de agosto de 2020, da coleção *Conta pra mim***, com quarenta livros, parte do *Programa de literacia familiar* de mesmo nome. Adianto que, nesse excerto, destaquei o fato de que, na leitura, se deve pôr todo o cuidado, [...] na eleição do texto..., pois a educação literária daí decorrente contribui para a formação do imaginário da criança e de sua visão de mundo.

Passemos à coleção *Conta pra mim*. Para apresentá-la, começo por citar o artigo *Conta outra*, publicado na revista *Quatro cinco um*, em 19 de setembro de 2020, assinado pelo repórter e escritor Rubens Valente. Esse artigo comenta, com ironia, o lançamento da mencionada coleção de livros para crianças pelo governo federal. Nas palavras de Valente:

João e Maria não foram abandonados na floresta pela sua mãe, pelo contrário, foi ela quem ensinou o truque para eles não se perderem. Branca de Neve não beijou o príncipe. O flautista de Hamelin não hipnotizou criança nenhuma para se vingar, ele foi remunerado após expulsar os ratos e celebrou o feito com um jantar na vila. Rapunzel não engravidou do príncipe nem deu à luz duas crianças na floresta.

O lobo que devorou Chapeuzinho Vermelho não foi morto pelo caçador por afogamento, o animal só tropeçou e caiu no rio “para nunca mais voltar”. O rico não foi punido pela cobiça e ficou sem nada, na verdade ele ficou muito envergonhado, aprendeu a lição e se tornou amigo da família

vizinha e assim “viveram felizes para sempre”, o rico e o pobre. Era uma vez a coleção de quarenta livros Conta Pra Mim, carro-chefe do programa de alfabetização voltado para “todas as famílias brasileiras, tendo prioridade aquelas em condição de vulnerabilidade socioeconômica”, como diz o texto oficial, do governo Jair Bolsonaro no MEC (Ministério da Educação). (VALENTE, 2020).

Num outro trecho, o autor afirma:

A coleção é apresentada pelo MEC como peça de um plano mais amplo que batizou de “Literacia familiar”. Nos textos que acompanham a coleção na internet, o MEC diz que o conceito significa “interagir, conversar e ler em voz alta com seus filhos. É estimulá-los a desenvolver, por meio de estratégias simples e divertidas, quatro habilidades fundamentais: ouvir, falar, ler e escrever!” Segundo o MEC, “não é preciso ter muito estudo, materiais caros nem morar em uma casa toda equipada e espaçosa para praticar a Literacia familiar. Ela é acessível a todos! Bastam duas coisas: você e seu filho!” (VALENTE, 2020).

Valente busca a opinião de um especialista:

O doutor em filosofia pela USP, pesquisador e consultor José Castilho Marques Neto foi o secretário-executivo do Plano Nacional do Livro e Leitura, vinculado aos ministérios da Cultura e da Educação, de 2006 a 2011 e de 2013 a 2016.

Citando uma pesquisa de 2018, Castilho disse que no Brasil só 12% dos leitores são considerados plenos, ou seja, 88% da população brasileira tem algum nível de analfabetismo funcional. Segundo o professor, o problema é que o pacote Conta Pra Mim, tal qual apresentado pelo MEC, e levando em conta o público-alvo declarado, dificilmente atingirá seus propósitos. (VALENTE, 2020).

E atribuindo a palavra a Castilho:

Ao final de cada livro, o MEC apresenta um decálogo da ‘Literacia familiar’ dirigido aos pais, mandamentos do tipo ‘valorize e respeite o que o seu

filho tem a dizer', 'leia em voz alta para seu filho', 'leia e escreva diante de seu filho' e 'dê livros de presente para seu filho'. [...]

Sabemos os altos índices de violência familiar no Brasil. Essa é a realidade brasileira. Pedir isso a um pai não quer dizer absolutamente nada. Outro ponto é a impossibilidade financeira, como a orientação de comprar livros para crianças. Ou mesmo ler e escrever diante de seu filho. A maior parte das famílias simplesmente não consegue. É apresentado um país de fantasia desde a infância. A maior parte dos 'mandamentos' é fantasiosa, fora da realidade. Pode ser encarada como cinismo. É uma solicitação cínica, já que o próprio Estado não provê as devidas condições para que os pais possam de fato chegar em casa e encontrar as crianças que, durante o dia, já foram à escola em tempo integral.

Valente nos faz ver, primeiramente, qual concepção de leitura está na base da edição dos livros de literatura infantil. Com efeito, a preocupação exposta no *Guia explicativo* é a de que é preciso cuidar da “eleição do texto” (e da sua edição, hoje sabemos) para formar o “imaginário da criança” e “sua visão de mundo”. Do modo como foi feita, essa edição é uma interferência prévia à leitura, por um ato de censura. Ora, esse material é o que se oferece como base para leitura na escola e na família.

Nesse contexto, o conceito de *literacia* se esvazia, do mesmo modo que o termo *literacia familiar* já não se refere ao conceito tomado da literatura sobre leitura e escrita. Esse esvaziamento do conceito, porém, ilumina o sentido atribuído a esse termo no *Conta pra mim, Programa de literacia familiar*. O sentido do termo *literacia familiar* só pode, de fato, ser alcançado quando o leitor toma conhecimento de que esse programa inclui, entre suas ações, a censura imposta na edição da *Coleção*, que foi editada segundo valores morais tomados como parâmetro para a alteração de trechos considerados impróprios nos textos originais. A prática de leitura sugerida para os pais é, pois, no que diz respeito aos estudantes, basicamente inculcação moral e é dirigida a apenas uma parte das crianças brasileiras,

aquelas que teriam acesso a certos bens,¹⁰ inalcançáveis para aquelas cuja vulnerabilidade é fartamente atestada, por exemplo, nas ruas das grandes cidades brasileiras. Para aquelas que têm uma casa, ainda na infância, é comum que sejam emancipadas, em termos de responsabilidades, para ajudarem os pais com o seu trabalho. Além dessa seleção socialmente determinada de crianças, a impropriedade das alterações nos livros atinge a todas as crianças, que são privadas de fatos que, estando na ficção, estão também muito presentes em suas vidas. Sua exclusão é uma forma de negar espaço para a sua discussão e compreensão, criando um abismo entre literatura (mas também, entre leitura, escola) e vida.

Não há real produção de leitura quando o sentido é conhecido, previsível e já dado antes de se ter acesso ao texto. O próprio conceito de *literacia familiar* parece desdobrar-se em duas partes: a *literacia* e a família, de tal modo que “família” torna-se um sinônimo daqueles critérios de edição (e de censura) e “familiar” passa a significar uma atitude única aplicável a tudo quanto é vivido. Na ideia de família, um conjunto de valores teria o papel de, ao ser aplicado, dar a direção supostamente correta a cada fato vivenciado. De modo bem simplista, qualificar de *familiar* seria uma forma de separar o bem e o mal e de optar pelo que estaria acima de qualquer suspeita, seja lá o que signifique isso. Nesse sentido, o conceito já não traduz um tipo de letramento, mas uma chancela de qualidade e validade. Portanto, *literacia familiar* já não se alinharia a noções conhecidas como “letramento acadêmico”, “letramento digital”, etc. Pelo contrário, em lugar de multiletramentos, se imporiam uma espécie de letramento único, a *literacia familiar*, aquele que segue os valores morais que supostamente formariam o discutível “homem de bem”, noção confusa de uso muito frequente no Brasil, na atualidade.

10 De que adianta oferecer gratuitamente o arquivo em pdf para crianças que não dispõem de nenhum dispositivo eletrônico para acessá-lo?

Por fim, vale perguntar quem é a família referida na expressão *literacia familiar*. Já vimos, com Bunzen (2019), que nem todos os tipos de família estão contemplados, embora o sentido das práticas de leitura e escrita, contidas no termo *literacia*, é o que, de fato, parece estar sob o controle familiar nos documentos oficiais. Quem seria, afinal, essa família? Na rede privada, pelo menos naquelas escolas que delegam seus projetos de ensino a empresas, a família parece ser o cliente, e, na rede pública, se ela não é o cliente comprometido com uma mensalidade, parece ser consumidora do mesmo mercado simbólico. Em ambas as redes, o aspecto mercadológico é o que resta de atual, já que o trabalho de edição dos livros de literatura infantil mostra que estamos em algum lugar do passado. Portanto, não se trata propriamente de *literacia familiar*, mas de práticas de leitura e escrita cuidadosamente delineadas para reprodução simbólica por parte de uma clientela que é imaginada como atualizada quanto ao consumo de aparelhos (*gadgets*, definiria melhor?), mas projetada como conservadora quanto aos valores que defende. O caráter político-ideológico da edição da *Coleção* desenha esse perfil de família, também aplicável aos documentos oficiais em questão. No conjunto dos documentos e da ação instruída por eles, o efeito é a sensação de *déjà-vu* no que se quer como inovação.

Ora, o uso do conceito de literacia (ou de letramento) é aí totalmente esvaziado, descorporificado. Impor um programa com ênfase tão forte numa certa construção ideológica de família pouco tem a ver com os conceitos de *literacia familiar* ou *literacia emergente*, mencionados no decreto e no *Guia* a partir de determinada literatura sobre o assunto. Muito pelo contrário, essa ênfase se aproxima de um conjunto de valores supostos como os que preservarão uma visão de mundo disciplinadora do estudante, vislumbrada também na ideia de *homeschooling* sempre que a mesma ideia de família é mobilizada.

Essa disciplinarização da leitura – que é censura na edição dos livros da *Coleção* publicada em 2020 – é, também, muito claramente, uma forma de controle dos corpos que passa pela descorporificação dos conceitos – no caso, o de *literacia familiar* –, operando, desde a edição até a leitura do texto, com a acomodação desse conceito a sentidos preexistentes, particularmente aqueles atribuídos a determinada noção de família. A afirmação categórica do conceito de *literacia familiar* nos documentos oficiais assume a forma de asseveração seguida de esquivia, marcada, esta última, pela edição dos livros lançados como parte da *Coleção Conta pra Mim*, do *Programa de literacia familiar*. Particularizando-se para o conceito em questão, produz-se, desse modo, a sua descorporificação e consequente acomodação a outra realidade, situada no campo das crenças, dos valores morais e/ou dos conteúdos impensados da ideologia que sustenta essa construção. Configura-se, assim, o tipo mais insidioso de controle, aquele que atua sobre os modos de conhecer o mundo.

Como lidar com a descorporificação dos conceitos: a noção de “conceito de trabalho”

Antes de concluir, faço uma ressalva. Reconheço que, na realidade escolar atual, talvez o primeiro trabalho seja restabelecer um lugar para o debate, já que ele vem sendo radicalmente negado em favor de uma visão conteudista cheia de “verdades”, o que pode ser lido também como uma visão conteudista sem conteúdo. Essa visão tem definido políticas no âmbito da rede pública e privada. Nesta última, empresas mantenedoras delegam os projetos de ensino das escolas a investidores desse renovado mercado do ensino, o da inovação tecnológica e da segmentação do conhecimento não

propriamente por disciplinas, mas por empresas responsáveis por disciplinas. Nesse contexto, até o argumento da inter e da transdisciplinaridade entram como valor de troca, mas uma e outra são raríssimas como tendo valor de uso, o que se revela pela pressa na preparação massiva de material de ensino de qualidade duvidosa, muitas vezes elaborado por profissionais inexperientes e submetidos a condições vexatórias no trabalho de elaboração, de divulgação e de gestão. Faz parte da divulgação e da gestão a linguagem do campo dos negócios – melhor usar *business*? –, assentada em resultados calculados em termos de vantagens (ou lucro), o que não esconde, sob o discurso da eficácia, a precariedade do “serviço” oferecido. Com a palavra “serviço”, mantenho, eu também, a referência ao campo econômico, em que a educação se alinha aos bois (setor primário) e aos carros (setor secundário), como pertencente, ela própria, ao setor terciário. O professor perde em autonomia, e os estudantes seguem a orientação do mercado, em geral com o apoio entusiasmado dos pais e dos corpos diretivo e pedagógico das escolas, estes últimos hoje denominados também, muito significativamente, de “gestores”, já que gerir é fazer acontecer, mas não necessariamente supõe agir, pela reflexão e pela crítica, sobre *o que ensinar*.

Com base em Street (2009), propus, em trabalhos anteriores, a noção de *conceito de trabalho* como espaço privilegiado de *transdisciplinaridade* (KLEIMAN, 1998; SIGNORINI, 1998; SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998). Segundo o que penso, essa noção impõe:

por um lado, assumir o papel do aluno como central, ponto de chegada dos objetos de ensino. Nesse sentido, o sintagma “*de trabalho*” em “*conceitos de trabalho*” se referiria à *extraposição*¹¹ do professor em relação à posição

¹¹ Remeto o leitor à leitura que Lemos (1994, p. 41-42) faz sobre essa noção a partir de Bakhtin.

do estudante para, a partir dela, dialogar com o objeto de ensino. Por outro lado, essa mudança do posto de observação do professor depende do fato de ele não abandonar o seu próprio posto, ou seja, não abandonar aquilo que é intrínseco ao trabalho do professor: seu alcance didático e pedagógico propriamente ditos, dirigidos à sua ação na sociedade” (CORRÊA, 2019, p. 59-60).

A consideração da centralidade do estudante faz pensar, porém, que também o estudante pode, eventualmente, ocupar a posição do professor, ficando aberta, portanto, a troca de posições quanto ao lugar (sempre provisório) do saber. Esse segundo exercício de *extraposição* não seria, porém, o último. Talvez menos tematizada do que as duas primeiras possibilidades de alternância entre professor e estudante, uma terceira seria aquela em que se considera a voz que habita os objetos de ensino e o grau de assertividade e de dúvida que ela pode conter. No presente trabalho, insisti nas práticas científicas relacionadas aos objetos de ensino e também no cruzamento de práticas neles observado: além das de partida (dentre as quais a prática científica), as de chegada (dentre as quais as práticas didático-pedagógicas) e as de percurso, práticas sociais diversas pelas quais um conceito passa em sua circulação pela sociedade. Há, pois, espaço para ouvir essa voz como posicionada no domínio do ensino ou da aprendizagem, na medida em que se pode observá-la segundo diferentes práticas. Portanto, uma terceira possibilidade de *extraposição* se coloca desta vez entre o objeto de ensino, de um lado, e o professor e o estudante, de outro. Nesse conjunto de possibilidades, a noção de *conceito de trabalho* se apresenta como elemento fundamental. Segundo o que venho formulando, elaborar um *conceito de trabalho* é, em primeiro lugar, mobilizar o distanciamento (necessário para a *extraposição*) entre os elementos do encontro didático-pedagógico (professor/estudante/objeto de ensino), de tal modo que as vozes

sociais que marcam cada um dos elementos possam se estabelecer pela exterioridade, ainda que relativa, de uma em relação às outras, mas sempre na chave da polêmica, modo de explorar dúvidas e certezas.

Quando pensei pela primeira vez sobre a noção de *conceito de trabalho*, não havia no horizonte nada parecido com o *Conta pra mim, Programa de literacia familiar*. Por isso, partia de outros exemplos, como o da produção textual.

O *conceito de trabalho* está intimamente ligado às atividades do professor e do estudante e serve, como acabo de dizer, para pôr essas atividades em diálogo entre si e com o objeto de ensino. É assim que entendo a expressão “de trabalho”. Ele é, portanto, um instrumento didático, mas não se esgota em sua função instrumental. Não é apenas um recurso didático, mas um recurso didático-pedagógico, pois reúne o como ensinar ao o quê/para quem/por que ensinar. É um modo de trabalhar que não substitui os conceitos nem deixa de colocá-los à prova. Difere da repetição literal e irrefletida de conceitos e de outros procedimentos automatizados, por exemplo, na produção escrita reprodutora de modelos. Não se identifica também aos instrumentos didáticos que tendem a ocupar o lugar dos objetos de ensino e de suas práticas, a exemplo do mau uso das atividades ligadas ao entretenimento.

Como instrumento didático, o *conceito de trabalho* permite o movimento de *extraposição* entre os elementos do tripé professor/estudante/objeto de ensino. Sua atuação começa no momento em que se reconhece, no objeto de ensino, pelo menos suas práticas sociais de partida e de chegada. As perguntas que se põem são, todas, voltadas à exploração do não fechamento nas relações entre professor, estudante e objeto de ensino: De que maneira um dado aspecto da vida está representado no objeto de ensino? O que recuperar de tal prática social para refletir sobre este ou aquele aspecto da vida?

Como estabelecer parcerias entre professor e estudante para agir sobre os modos de conhecer e de estar no mundo?

Se ficou assentado que os objetos de ensino sempre se realizam como práticas sociais, o papel do *conceito de trabalho* é contribuir para que a apresentação de um objeto de ensino mantenha seu caráter conceitual sem descuidar da vida que passa a ocupá-lo ao ser historicizado em objeto ensinado. Parte desse bombeamento de vida é feita pelo estudante, cujo papel é fundamental quanto a pôr à prova um conceito tornado objeto de ensino. A verdade é que nem o conceito, nem o objeto de ensino aparecem como tais para o estudante, pois se apresentam a ele como parte de uma prática social diferente daquelas que lhes deram partida. O fazer envolvido para pôr à prova a validade de um objeto de ensino procedente de um conceito é, pois, trabalho do professor e do estudante e consiste na passagem do que seria apenas um rótulo do conteúdo programático para a sua natureza de prática social. Eis o nascedouro dos conceitos de trabalho, forma de levar ciência à vida e vida à ciência. Foi esse o trânsito que me impus e procurei cumprir na elaboração deste trabalho. Em função do controle dos corpos pela imposição de distanciamento devido à pandemia do novo coronavírus, derivei para o também preocupante controle dos modos de conhecer o mundo nas diretrizes atuais da educação brasileira.

Referências

ARAÚJO, Liane. Fala e escrita em diálogo na alfabetização: Oralidade e letramento articulados na aprendizagem da língua. [Entrevista cedida a] Tamara Castro, Maria Alice Junqueira e Gustavo Paiva. **CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/fala-e-escrita-em-dialogo-na-alfabetizacao>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BAKHITIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Caderno PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF. 2019. 54 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, 11 abr. 2019, Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9765.htm. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 421, de 23 de abril de 2020. Institui o Conta pra Mim, programa de literacia familiar do Governo Federal. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 181, 24 de abr. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>. Acesso em: 18 set. 2020.

BOCH, Françoise; GROSSMANN, Francis. Referir-se ao discurso do outro: alguns elementos de comparação entre especialistas e principiantes. Trad. Maria de Lourdes Meirelles Matencio. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 97-108, 2002. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12452/9767>. Acesso em: 18 set. 2020.

BUNZEN, Clecio dos S. Letramento e/ou literacia?: entrevista com Clecio Bunzen (UFPE). [Entrevista cedida a]: Tamara Castro. CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 26 set. 2020.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 481-513, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n3/03.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2019.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento(s): conceitos de trabalho no ensino. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 52-66, jul./set. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18309/anp.vli49.i302> Acesso em: 18. set. 2020.

COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. Identificar – traços, indícios, suspeitas. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (dir.). **História do corpo: as mutações do olhar: o século XX**. Trad. e rev. Ephraim Ferreira Alves, 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2009. p. 341-361.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. [Entrevista cedida a]: Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1635/1376>. Acesso em: 25 ago. 2020.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 37-60.

FOLHA DE S.PAULO. **Manual da redação da Folha de S.Paulo**. São Paulo: Folha de S.Paulo (versão *online*), 1996. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_edicao_o.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de

Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. (Original publicado em 1971).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalheite. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. (Original publicado em 1975).

FRADE, Isabel. Disputa ou diálogo entre métodos de alfabetização?: Isabel Frade (UFMG) aborda os diversos métodos de alfabetização ao longo da história e sua influência nas práticas de sala de aula hoje. [Entrevista cedida a]: Tamara Castro. CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/disputa-ou-dialogo-entre-metodos>. Acesso em: 23 ago. 2020.

FRANZONI, Patricia Hilda. **Nos bastidores da “comunicação autêntica”**: uma reflexão em linguística aplicada. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

FRANZONI, Patricia Hilda. El campo de las lenguas y sus modos de constitución de sentidos: algunas consideraciones. In: KLETT, Estela *et al.* (dir.). **Didáctica de las lenguas extranjeras: una agenda actual**. Buenos Aires: Araucaria, 2005. p. 31-40.

FRANZONI, Patricia Hilda. **Currículos e textos epicurriculares: produção, circulação e efeitos de sentido**. Orientador: Manoel Luiz Gonçalves Corrêa. 2019. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-18112019-163505>. Acesso em: 18 set. 2020.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa**. [Rio de Janeiro]: Objetiva, 2009. 1 CD-ROM.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). **Linguística aplicada**

e **transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 51-77.

LEMOS, Cláudia T. G. de. A função e o destino da palavra alheia: três momentos da reflexão de Bakhtin. *In*: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luís (org.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade**. São Paulo, EDUSP, 1994. p. 37-43.

LEFEBVRE, Henri. **La production de l'espace**. 4. ed. Paris: Anthropos, 2000.

MATIAS, Lisandra. Migração para o ensino híbrido alavanca startups de educação: incorporação de tecnologias pela rede pública é oportunidade de expansão dos negócios. **Folha de S.Paulo: MPME**. São Paulo, 17 out. 2020. p. 1-1. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mpme/2020/10/migracao-para-o-ensino-hibrido-alavanca-startups-de-educacao.shtml>. Acesso em: 17 out. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Materiais Conta pra Mim. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim> Acesso em: 20 set. 2020.

NEVES, Lucas. Pandemia coroou pedagogia corporativa, diz pesquisador da USP. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 29 set. 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fronteiras-do-pensamento/2020/09/pandemia-coroou-pedagogia-corporativa-diz-pesquisador-da-usp.shtml>. Acesso em: 29 set. 2020.

SALDAÑA, Paulo. Decreto de alfabetização mantém foco em método fônico: Secretário de Alfabetização reverteu mudanças que haviam sido feitas no texto. **Folha de S.Paulo/UOL**. São Paulo, 11 abr. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/04/decreto-de-alfabetizacao-mantem-foco-em-metodo-fonico-criticado-por-especialistas.shtml>. Acesso em: 17 set. 2020.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto de pesquisa em Linguística Aplicada. *In*: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). **Linguística aplicada e**

transdisciplinaridade: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-110.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVEIRA, Fernando de Almeida. A noção de rede em Foucault. **Unimontes Científica**, Montes Claros, v. 6, n. 1, p. 01-19, jul. 2004. Semestral. Disponível em: <http://www.ruc.unimontes.br/index.php/unicientifica/article/view/66/60>. Acesso em: 26 set. 2020.

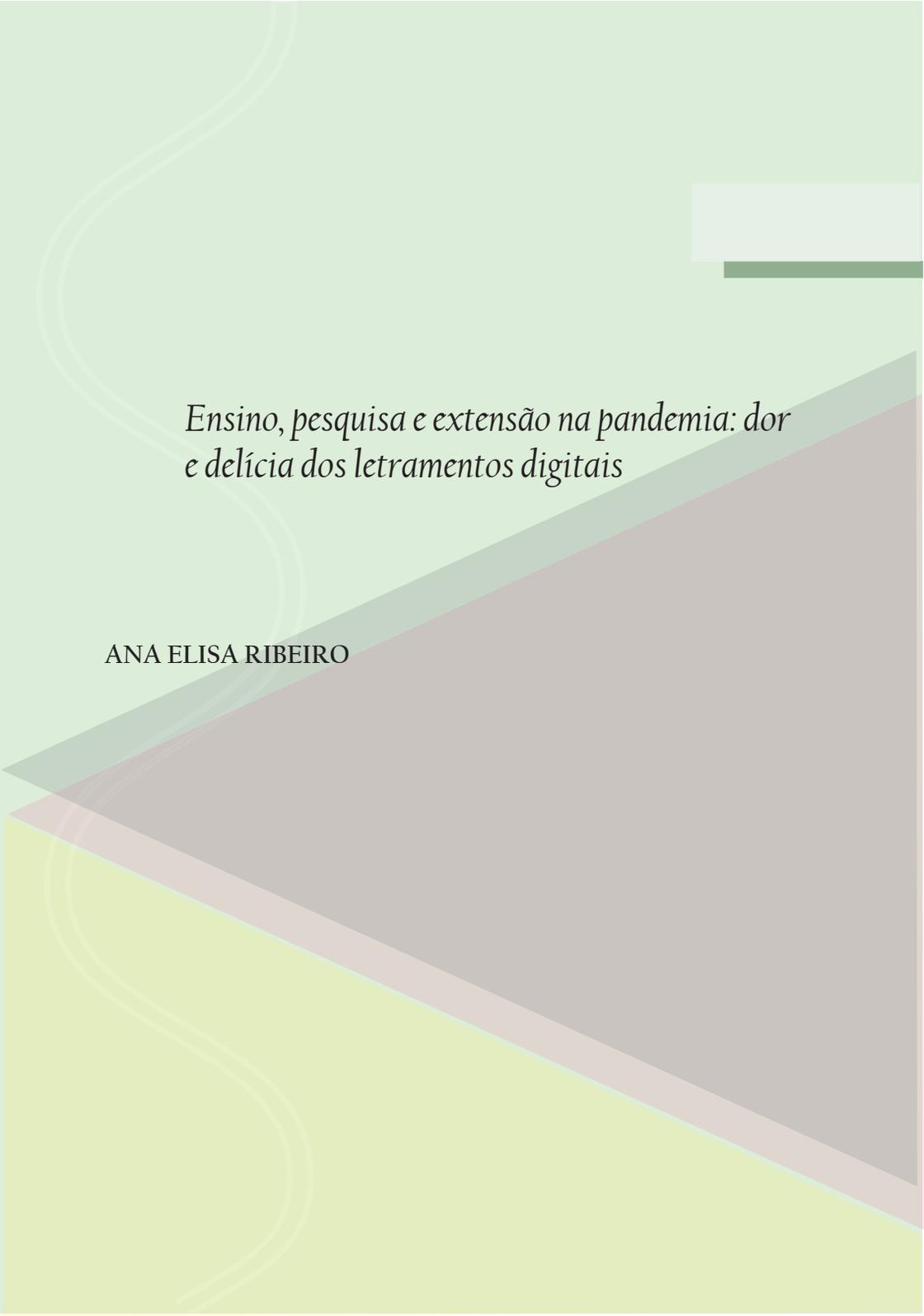
SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda; JUNQUEIRA, Maria Alice. Educadoras comentam Cartilha da Política Nacional de Alfabetização: Professoras Magda Soares e Maria Alice Junqueira, do CENPEC Educação, analisam a proposta do MEC. [Entrevista cedida a]: Suzana Camargo e Caia Amoroso. **CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária**. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/educadoras-comentam-cartilha-do-programa-nacional-de-alfabetizacao>. Acesso em: 23 ago. 2020.

STREET, Brian V. “Hidden” features of academic paper writing. **Working Papers in Educational Linguistics**, Philadelphia, v. 24, n. 1, p. 1-17, 2009. Disponível em: <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1203&context=wpel>. Acesso em: 5 abr. 2019.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

VALENTE, Rubens. Conta outra. **Revista Quatro cinco um**: a revista dos livros. São Paulo, s/v., n. 38, s/p., 19 set. de 2020. Disponível em: <https://quatrocincoum.folha.uol.com.br/br/noticias/politicas-do-livro/conta-outra?fbclid=IwAR2VZL4DozjuQrMyU45WSfQCvjSoMk2SWWY7jS9L2z7mTZGFmnov3LznOmg>. Acesso em: 19 set. 2020.

The book cover features a light green background with white wavy lines on the left side. A white rectangular shape is positioned in the top right corner, with a dark green horizontal bar extending from its bottom edge. A large, dark grey triangular shape is oriented downwards from the top right, overlapping a light green triangular shape that is oriented upwards from the bottom left. The title is centered in the upper half of the cover.

*Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor
e delícia dos letramentos digitais*

ANA ELISA RIBEIRO

2020: contexto de perplexidade comum

O ano de 2020 é um marco histórico. Muito provavelmente, parte do que conhecemos, vivemos e fazemos em sociedade será dividido em antes e depois da pandemia da Covid-19. E escrever enquanto a vivemos, isto é, de uma perspectiva *de dentro*, é um exercício tão interessante quanto estressante de especulação sobre o futuro (ou o futuro possível ou o somente viável) e até sobre o passado, quando tínhamos uma configuração de coisas em nossa “imaginação pública”, para inserir aqui uma expressão que Josefina Ludmer (2013) emprega para tratar da literatura e com a qual operarei neste texto.

Minha intenção, neste ensaio, é dupla: relatar experiências de ensino, pesquisa e extensão vividas durante a pandemia e especular sobre essas mesmas questões, num futuro que ainda nem sabemos quão próximo ou distante está. “Especular”, aqui, empresta os sentidos que a ensaísta argentina Josefina Ludmer (2013) dá à palavra ao dizer que “A arte da especulação consiste em dar uma sintaxe às ideias dos outros, postulando um aqui e agora a partir de onde elas são utilizadas” (LUDMER, 2013, p. 8). Isto é, pretendo especular de dentro da pandemia, mas também de dentro da América Latina, do Brasil, uma distinção espacial que sempre me pareceu importante e até definidora para se pensar a educação e o letramento digital.

Especular a partir do aqui América latina é tomar uma posição específica como predefinida, como um destino. Somos aqueles que chegam tarde ao banquete da civilização (Alfonso Reyes, “Notas sobre a inteligência americana”) e esse lugar secundário implica necessariamente uma *posição estratégica crítica*. (LUDMER, 2013, p. 8, grifo meu).

O isolamento social encorajado durante o surto da Covid-19 como uma medida de retardamento da escalada da pandemia e como controle da gestão do sistema de saúde desacelerou o ritmo das cidades, da vida, do comércio (incluindo escolas de ethos mercantil), etc. A interdição dos prédios escolares, espaço que se transformou em um dos mais insalubres de todos, desnudou uma série de elos da cadeia das relações e dependências sociais que antes passavam despercebidas. O trabalho invisível e desvalorizado de professores e professoras tornou-se, do dia para a noite, virtual (e talvez ainda mais invisível), enquanto as tecnologias e a morte ganharam centralidade nos noticiários e na vida comum.

Ludmer (2013, p. 9) assim define a imaginação pública: “tudo o que circula, o ar que se respira, a teia e o destino. A imaginação pública seria um trabalho social, anônimo e coletivo de construção da realidade”. E é dela que tratarei, antes e durante a pandemia, que ainda segue seu curso, num país do Sul global que teve de lidar com a forte politização da doença e de seus efeitos. Sem direção segura, a população se viu às voltas com a desinformação, a circulação de notícias e informações incompatíveis sobre a Covid-19, sua transmissão e sua letalidade. Parte importante dessa desinformação vinha, lamentavelmente, do próprio governo federal.

Afirma Ludmer (2013, p. 10):

O sentido da especulação é a procura de algumas palavras e formas, modos de significar e regimes de sentido, que nos permitam ver como funciona a fábrica de realidade para poder encontrar seu avesso. A finalidade secreta, o ganho e o benefício perseguidos pela especulação é pensar o mundo!

E aqui os avessos serão procurados na forma das questões normalmente invisibilizadas por imaginários públicos anteriores

à pandemia, mas que se fizeram notar, ainda que íntima e individualmente, durante a crise sanitária.

Minha especulação pretende se apropriar das mesmas categorias amplas de que Ludmer (2013) se vale para pensar a literatura e a ficção: o tempo e o território. Mas vou tender sempre mais ao tempo, elemento de estresse e de angústia durante a pandemia. Tempo de espera, tempo de medo, tempo de incertezas, tempo sem duração determinada, tempos paralelos, elásticos, tempo sem tempo. (Quero dizer que há sete meses não uso relógio de pulso, item indispensável de meu vestuário na vida cotidiana anterior).

Em realidade, ou na realidade, o tempo não existe: é uma forma imaginária para pensar o movimento. O movimento intensivo da alma (todos os processos de subjetivação e intensificação são temporais), assim como o movimento do poder (o ritmo com o qual se medem e se ordenam as ações constitutivas do poder). O tempo serve para estabelecer relações entre posições em constante processo de mudança. E ele também é o movimento. (LUDMER, 2013, p. 13).

Diante dos movimentos convulsivos do tempo durante a pandemia, e ainda agora, sabemos todos e todas que vivemos algo de inesperado e diferente. Se, de um lado, isso nos igualou, no susto coletivo e no não saber como lidar (sequer os/as cientistas sabiam), também nos diferenciou na capacidade e na condição – social, econômica – de encontrar soluções para a sobrevivência e para evitar o caos e a barbárie. Ludmer (2013, p. 14) diz que “(...) hoje vivemos uma transformação da experiência do tempo. E as novas experiências históricas produzem novos mundos”. E ela o afirmava bem antes de 2020.

Ao longo de minha trajetória de pesquisadora das relações entre linguagem e tecnologias digitais ou educação e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), nunca soube

elaborar o que Ludmer trata da seguinte forma, pensando com os pés na América Latina:

Como especular ou imaginar a partir da lacuna temporal, no *time-lag*, sem etapas ou desenvolvimento desigual, sem modernidades alternativas em relação a uma modernidade modelo ou a um desenvolvimento parelho (harmônico)? Como pensar sem os relatos historicistas e imperiais da temporalidade do capitalismo e seu imperativo de modernização emancipatória? (LUDMER, 2013, p. 23).

A despeito de não ter formulado assim as questões que me incomodavam em nossa imaginação pública sobre como absorvíamos as tecnologias digitais, de como as utilizávamos, sobre sua incorporação pela escola, tenho certeza de que algo se movimentou agora, na experiência triste da pandemia, e uma dessas coisas talvez tenha sido o “véu de maia”, o desnudamento de uma realidade que não gostávamos de ver e de considerar.

Meu plano, neste ensaio, é tratar de um *aquiagora* que só enxerga da perspectiva de dentro da pandemia; um *aquiquando* que ainda não divisa bem um futuro, considerando que ainda não é possível a movimentação para um tempo adiante que nos traga respostas e resultados (estes também provavelmente o tempo se encarregará de nos apresentar); um *agora* que se relacione ao antes, e não apenas ao futuro, mas que trace comparações entre o que imaginávamos ver e o que vimos *de dentro* da crise; além de especular sobre pontos de contato entre os tempos e espaços do ambiente virtual, em especial o de aprendizagem, com que tivemos de lidar durante a pandemia como forma de garantir alguma conexão com nossos/as estudantes. Se faz sentido pensar em “espaço virtual”, foi nesta experiência compulsória e coletiva que muitas coisas me e nos inquietaram (e oscilo entre as pessoas do discurso porque é

uma experiência minha compartilhada com tantos/as). A descolagem entre tempo e espaço nos pareceu incômoda, mas também propícia para novas aprendizagens, de parte a parte. Tirar melhor proveito do tempo presente pode ter sido necessário, uma escolha diligente, embora tenha sido também o único modo de fazer, já que o passado estava encerrado, em muitos sentidos, e o futuro ainda nos parecia e parece opaco. Na escassez dos encontros “presenciais”, foi preciso repensar os aproveitamentos dos encontros “não presenciais”, algo que pode parecer paradoxal para muitos e muitas colegas, mas que se desvelou em nossas práticas de “ensino remoto”. É possível a presença sem o corpo? É possível aprender sem estar presente em espaço físico coincidente? Onde está nossa atenção é onde estamos? Se vamos nos encontrar pouco no nó tempo-espaço simultâneos, o que fazer durante esses momentos? Perdê-los com a fala monologal? Há uma conexão que de fato nos aproxima na distância? Copresença é algo que depende muito mais dos tempos coincidentes do que dos espaços? O que é a ausência no presencial e no remoto? Lidando com práticas que aproximaram muito pessoas fisicamente distantes, pude repensar as práticas, muito mais cotidianas antes, quando estávamos nos mesmos espaços, mas sem a garantia de nossa proximidade.

Na experiência com tecnologias digitais na pandemia, e na necessidade e na obrigação profissional de manter as atenções e os vínculos, pensei nos recursos que aproximariam quem estava longe (no tempo) e, simultaneamente, me tornariam distante de quem estava perto. O que é a vida privada de um/a professor/a durante o isolamento social? Essas relações continuaram a ser medidas pelas categorias de tempo e espaço, que me inquietaram muito. As palavras “síncrono” e “assíncrono” tornaram-se comuns em nosso vocabulário cotidiano, mas mostraram também como a dimensão temporal se movimenta quando falamos de mídias digitais e suas possibilidades

de encontro e conexão entre pessoas. Os tempos diferidos e/ou reais definiam nossas semanas, nossos dias, como não costumavam fazer antes da Covid-19. Inclusive para considerarmos que, socialmente, o síncrono é mais excludente do que o assíncrono, justamente porque exige o sin-crono, mesmo tempo, e não deixa margem para quem não pode ou não consegue estar; o relaxamento dos tempos e a determinação de prazos são a medida da inclusão; liberar a dimensão tempo da dimensão espaço torna-se uma melhor sobrevivência. Daí também ressignificações das noções de trabalho, privacidade, aula, escola, entre muitas outras.

Implicam-se nessas questões as noções circulantes de letramentos digitais, que tive muitas oportunidades de discutir e definir,¹ antes da pandemia, e que se tornaram um debate central durante a crise. Diante da integração repentina e compulsória das TDICs na escola, inclusive fazendo as vezes de ambiente escolar, fui muitas vezes convocada a esclarecer elementos dos letramentos relacionados às tecnologias digitais, das práticas sociais e/ou pedagógicas possíveis nessa utilização, muito embora eu mesma soubesse dos riscos de tratar do tema em uma circunstância tão desconhecida, inesperada e radical. Duvidei, o tempo todo, de minhas próprias definições ou das que ajudei a propor, pensando sempre no quanto elas poderiam ser abertas ou são necessariamente abertas. O letramento digital era sempre uma potência, sempre latente, como todo letramento, justo porque a linguagem e a vida estão em constante movimento, sempre em trânsito. A cada nova possibilidade digital (*hardware* e *software*, infinitamente), surgia algo inquietante

1 Especialmente com Carla Coscarelli, tive oportunidade de pensar nisso várias vezes, ao longo de duas décadas. Nossa primeira empreitada mais conhecida foi em Coscarelli e Ribeiro (2005). Tratamos disso inúmeras outras vezes, inclusive no *Glossário Ceale, Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para Educadores* (FRADE; COSTA VAL; BREGUNCI, 2014).

(em especial se temos alguma ilusão de contentamento ou certeza): há algo novo a aprender ou, de outro ângulo, há algo novo que não sei. A potência do digital é enorme, envolveu nossas vidas nessa ansiedade pelo que sempre sabemos que precisaremos aprender e que é impossível alcançar plenamente.² A pandemia, então, deu mais um golpe nessas percepções. Tudo o que não sabíamos tornou-se a próxima experiência.

Nas seções seguintes, apresentarei as experiências do projeto de extensão Aula Aberta, que coordeno no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG); da pesquisa durante os tempos de pandemia, em especial na relação com orientandos/as de mestrado e doutorado, estagiárias, colegas professores/as e as práticas exigidas nesse setor da vida acadêmica; e o ensino remoto, quando as aulas foram retomadas após quase quatro meses de suspensão do calendário letivo, numa instituição imensa, na qual, ainda bem, todas as decisões são colegiadas e democráticas.

Fazer extensão na pandemia

Uma ação de extensão foi a primeira iniciativa que pusemos de pé depois de declarada a pandemia. Aula Aberta era um projeto nascido em 2017 e institucionalizado em 2019, que contava, naquele momento, com estagiárias e coordenadoras,³ cujo propósito era

2 Leda Tfouni mostra em seus trabalhos (2004) que não há, em nossa sociedade, letramento grau zero. Estendendo isso aos letramentos digitais, é possível fazer uma analogia? Em nossa sociedade, hoje, é possível viver no grau zero de digitalidade? A questão tem me ocupado.

3 Eu e Pollyanna de Mattos Vecchio somos as coordenadoras. Eram estagiárias Alicia Teodoro e Angela Vasconcelos, alunas de Letras bolsistas, e Pedro Rosemberg, voluntário. Logo que Pedro saiu, entrou no projeto a graduanda Marsília de Cássia.

oferecer aulas e palestras complementares ao curso de Letras (Tecnologias da Edição), no *campus* I do CEFET-MG, em Belo Horizonte. A cada semana ou a intervalos sem muita regularidade, divulgávamos bate-papos e palestras com convidados/as da casa ou externos/as. Abriamos inscrições por meio de um formulário do Google Drive, executávamos o evento em uma sala com *datashow* (conseguida não sem conflito), recebíamos as pessoas e depois emitíamos certificados de papel e digitais, conforme a conveniência. Nosso público médio era de quinze a vinte pessoas por palestra, com alcance muito local. Sem financiamento algum, contávamos com os acesites voluntários e generosos de palestrantes.

Em março de 2020, assim como todas as demais atividades da instituição, o Aula Aberta foi interrompido. Os conselhos mais altos do CEFET-MG decidiram pela suspensão do calendário letivo e ficamos aguardando esclarecimentos sobre outras ações. Minha vontade era dar outra feição ao projeto de extensão, considerando que ele poderia se converter em uma atividade virtual, com proveito dessa condição. Em abril, voltamos a divulgar palestras, depois de decidirmos por uma migração para o Instagram, rede social muito popular e movimentada naquele momento. O Aula Aberta não tinha perfil no Instagram. A decisão de não abrir um foi tomada quando consideramos que seria muito mais trabalhoso começar do zero, alcançar público, seduzir as pessoas para que viessem às palestras. Minha conta pessoal – @anadigital – já contava mais de mil seguidores, o que foi considerado potente em dois sentidos: um público de partida, com possibilidade de multiplicação, e minha inserção pessoal na área de estudos dos letramentos digitais.

A palestra inicial do Aula Aberta pandemia foi com a pesquisadora e professora da Universidade Federal de Minas Gerais Carla Coscarelli, com quem trabalhei em muitas oportunidades, que

ajudaria a atrair um público formado especialmente por professores e professoras que, naquele momento, ainda estavam perplexos/as com as aulas remotas e a sensação de desconhecimento das ações e do contexto. O evento de extensão foi totalmente voltado à discussão sobre educação e tecnologias digitais, provendo uma série de *lives* ou bate-papos com transmissão ao vivo registradas com o uso de recursos do próprio Instagram e outros adicionais.

O Instagram tem a IGTV, onde vídeos de duração maior que um minuto ficam guardados. No início das atividades digitais do Aula Aberta, tais vídeos ficavam disponíveis por 24h e depois desapareciam, tal como os *stories*, outro recurso conhecido dos/as usuários/as dessa rede. Passamos então a baixar esses vídeos e a constituir um repositório ou acervo das palestras, na sequência cronológica, num canal do YouTube⁴ especialmente aberto para esse fim. O público tinha, assim, a oportunidade de assistir às palestras assincronamente, estabelecendo outra relação com esses tempos do ao vivo e do arquivo. Nessa situação, podiam rever, voltar, ir adiante, comandar o *timing* das falas, comentando o que achassem pertinente.

A fim de garantir ainda outro tipo de registro das palestras do projeto, solicitamos aos/às palestrantes textos derivados de suas falas para compor um livro, objeto que constituía ainda uma outra relação tempo e espaço. Para produzir um livro, era necessário fazer ampla retextualização das palestras, tornando-as capítulos de uma obra coletiva. Tratava-se de um desdobramento também, mas agora balizado por prazos mais rígidos de entrega, em um formato citável, mais reconhecido pela comunidade acadêmica. Nem todos/as os/as palestrantes puderam ou quiseram escrever esses textos, inclusive por falta de condições técnicas e/ou psicológicas naquele momento.

⁴ Ver em <https://www.youtube.com/channel/UCM1fY5rtW6ieSsSUMdZsIJQ/> vídeos.

Os/as textos enviados foram reunidos num volume cujo processo editorial deveria terminar em outubro, prazo final ditado pela burocracia relacionada à editoração e ao lançamento da obra ainda em 2020.⁵

O livro do Aula Aberta movimentaria outros tempos, em especial porque teria uma pequena tiragem impressa e seria gratuitamente disponibilizado em PDF, isto é, em formato digital. Enquanto a tiragem impressa daria a ele uma existência e uma fixidez importante, mas de difícil trânsito pelo território, o PDF poderia ser infinitamente baixado por qualquer pessoa que obtivesse o *link*. Esse registro em livro foi financiado pela Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário do CEFET-MG, do que decorre que a obra não pode ser comercializada. O livro, produzido em parceria com a Parábola Editorial, casa amplamente reconhecida na área de Letras e no campo da Linguística, efetivava um laço de colaboração e execução do Aula Aberta, nesse sentido, que a tornava um dos *links* entre as movimentações dos tempos deste projeto durante a pandemia.

A mudança de configuração do Aula Aberta teve algumas consequências que se destacaram; a primeira delas, é claro, relacionada à mediação digital que ora o projeto deveria ter. A escolha do Instagram definia certas características das palestras: sua necessária informalidade; a duração de apenas uma hora (depois disso o Instagram nos tirava do ar e nós voltávamos para nos despedir); o fato de não ser possível mostrar *slides* ou compartilhar telas; a

5 Financiado pela Diretoria de Extensão e Desenvolvimento Comunitário do CEFET-MG, em parceria com a Parábola Editorial, o livro *Tecnologias Digitais e Escola – Reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia* foi lançado em 30 de outubro de 2020 e celebrado em uma *live* pelo YouTube da editora. É obra para *download* gratuito e está disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>.

disposição das pessoas “empilhadas” na tela; o fato de só ser possível fazer *lives* pelo celular (e não por outros dispositivos), entre outras. Nesse sentido, retomando a ideia de *affordance*, a configuração da rede social conforma (às vezes enforma) o próprio gênero discursivo possível, tornando os tempos delimitados e dando uma feição à conversa, esperada naquele ambiente. Em muitos casos, a palestra no Aula Aberta era a primeira experiência de *live* dos/as convidados/as, e isso era explicitado por eles e elas. A potência do letramento digital era uma experiência que se transformava diante de nós, falantes e participantes.

O Aula Aberta no Instagram me tornou a mediadora oficial, algo que eu não era nas atividades no território da escola. No espaço-tempo da escola física, eu podia convidar alguém, receber a pessoa, introduzi-la à plateia e sair, resolver pendências burocráticas ou ir ao banheiro. Poderia voltar, passar uma lista de frequência e me despedir, dirigindo-me às outras salas de aula em seguida. No Instagram nada disso era possível. Meu tempo-espaço não mais poderia ser descolado. Eu era a mediadora e precisava conduzir a conversa o tempo todo, isto é, o gênero palestra, mais monologal e geralmente conduzido por *slides* pelo/a convidado/a, foi substituído por uma conversa de que a plateia, espalhada por todo o país, mas atenta à *live* em tempo real, participava ativamente. Se na palestra presencial os turnos de fala eram muito rígidos e qualquer conversa paralela atrapalharia, no Instagram as conversas subiam na tela o tempo todo, e fazia parte de minha atividade de mediadora anotar as questões e os comentários das pessoas, repassando-os ao/à convidado/a assim que possível. Isso era esperado e era paralelo. O silêncio da assistência no Instagram não era desejável e teria um sentido muito negativo. Por ali, eu acompanhava a quantidade de pessoas logadas/ligadas e via o que elas conversavam, incluindo reencontros de conhecidos/as

agora separados/as pela pandemia, pessoas de norte a sul do Brasil e a exposição de ansiedades que transformavam o *chat* em um espaço de solidariedade e formação de novos laços.

O Aula Aberta no Instagram deu a perceber um público esparsa no território, mas constante, pessoas que seguiam o projeto, frequentavam cada palestra e até ajudavam na divulgação. A força de cada convidado/a tinha efeito direto sobre o sucesso das palestras, que não aconteceram apenas com nomes consagrados da Linguística Aplicada, mas também com pesquisadores/as de doutorado que tinham experiências importantes a compartilhar.

A posição das câmeras, as dificuldades de conexão, instabilidades e ruídos, os ambientes das casas das pessoas (quantos gatos, quantos cães, quadros na parede, estantes de livros, ventiladores e cores de cortina), o desejo de mostrar imagens ali impossíveis de serem mostradas, a sugestão de *links* que a plateia se encarregava de coletar na *web* e disponibilizar imediatamente, muita atividade acontecia durante aquelas transmissões, que se tornavam, desse modo, parte de um arquivo visitável posteriormente. O tempo estava francamente implicado nessa experiência, que aproximou pessoas territorialmente distantes, mas não foi capaz de atingir a totalidade dos/as estudantes do próprio CEFET-MG, em especial os/as excluídos social/digitalmente, situação revelada pela pandemia e que nossa imaginação pública ignorou, por algumas décadas.

No Brasil, o discurso hegemônico sobre as tecnologias digitais e sua absorção pela sociedade era o da conexão, o da “natividade digital”,⁶ o da mudança da escola em direção às TDICs, o da maior esperteza/experteza das pessoas com seus celulares. Falar em questões sociais impeditivas ou que pusessem em xeque a relação

6 E falei sobre isso em palestras e num texto do início de 2020. Ver Ribeiro (2019).

TDICs/juventude era logo desqualificado. E de onde vinham esses discursos? Não nasciam de nosso contexto latino-americano, pois, se assim fosse, talvez nossa imaginação pública desse conta de uma aproximação mais verossímil às vidas das pessoas e de nossos/as estudantes. Nasciam, sim, de decalques de noções, teorias e modelos replicados a partir de artigos, livros ou manifestos estrangeiros, certamente pensados a partir de outros territórios e tempos, mas que talvez nos parecessem convenientes, desejáveis, de algum modo mágico alcançáveis. Que as TDICs alteraram muitas coisas em nossa sociedade não há dúvida; a questão é que coisas, como elas faziam isso, em que medida se relacionavam com a educação, por exemplo, ou mesmo com a sociedade brasileira, de maneira democrática e ampla.

Fazer uma *live* pela primeira vez, deparar-se com as regras do Instagram, procurar um sinal de internet estável, cair e não voltar, ficar sem imagem no aplicativo, ter tempo delimitado para falar... eram condições que o Aula Aberta apenas parcialmente tinha, em sua versão presencial. Nossa experiência *ad hoc* com ele levou à reflexão sobre outras redes sociais, outros espaços, outras configurações, mas, a essa altura, já não queríamos mais perder o público vasto e diverso que acompanhava a programação. Isso, apenas o ambiente digital poderia prover.

Pela internet, de certo modo, o projeto foi mais significativo como extensão, isto é, como algo que deveria atingir a comunidade externa. Nesse sentido, a equipe se considerava mais bem-sucedida. A ordem e a natureza de nossas atividades haviam mudado: a preparação para as *lives*, o expediente para a inscrição e a certificação dos/as participantes, a mediação muito mais constante de minha parte, a edição e a subida para o YouTube, a manutenção de um acervo, etc. Essa condição nova mudou nosso modo de atuar, em

conformidade com o que era possível e necessário nesse ambiente, ampliando nosso alcance, por um lado, e restringindo, por outro, já que uma parcela considerável dos estudantes do CEFET-MG não podia ser alcançada, e isso não era de se desprezar.

Pesquisar na pandemia

As atividades de pesquisa não foram paralisadas durante a pandemia ou, pelo menos, esse foi o incentivo institucional. Mesmo a reação das agências reguladoras e financiadoras, como a Capes, por exemplo, demorou a acontecer. No primeiro momento, a ideia era manter orientações e seguir em frente, com calendários e cronogramas conforme o previsto. No entanto, havia uma pandemia, isolamento social e muita incerteza. A interdição das escolas levou a que os filhos e filhas de todas as pessoas ficassem em casa, parte em ensino remoto (matriculados/as em escolas privadas), parte ainda sem atividades ou sem saber o que fazer (grande parte das escolas da rede pública, em todas as esferas). Como manter atividades e cronogramas inalterados diante de uma situação muito mais difícil, sem as rotinas normais, sem ambiente doméstico organizado, compartilhando tempos e territórios com as pessoas fora da engrenagem cotidiana? A sobrecarga, mais uma vez, recaiu sobre as mulheres.

Pesquisadoras de várias partes do mundo deram depoimentos sobre a impossibilidade de estudar e escrever durante a pandemia;⁷ a

7 Ver, por exemplo, matéria da revista ComCiência em agosto de 2020: <https://www.comciencia.br/pandemia-impacta-mais-a-vida-das-mulheres>; no *site* da Adusp: <https://www.adusp.org.br/index.php/defesa-do-ensino-publico/3760-pandemia-genero>; no Tilt, suplemento de tecnologia do UOL: <https://www.uol.com.br/tilt/noticias/redacao/2020/05/26/pandemia-pode-acentrar-disparidade-entre-homens-e-mulheres-na-ienca.htm>; no *site* do Centro de

imprensa e revistas de divulgação científica mostraram diferenças de produtividade por gênero durante o isolamento social. Enquanto as mulheres perdiam os prazos dos editais e dos dossiês, os homens os alcançavam em maior proporção, o que já não é diferente do normal, mas tornou-se um abismo ainda maior. O que conseguimos manter?

Parte das orientandas de mestrado e doutorado que tinham vínculo direto comigo alegou muito mais dificuldade para cumprir prazos e escrever, dado que agora tinham mais tarefas domésticas, a atenção integral às crianças e a divisão dos equipamentos de casa com marido e filhos/as em *home office* e ensino remoto. De outro lado, colegas mães de crianças pequenas tinham muito mais dificuldade de encontrar tempos de leitura e estudo dentro de suas casas. Não era, assim, uma questão apenas de dividir tarefas com os maridos ou companheiros, mas dividir o tempo produtivo também, isto é, procurando uma distribuição equânime dos momentos de ler, estudar, escrever, etc.

Assim que a pandemia foi declarada, o grupo de estudo e pesquisa Mulheres na Edição, que lidero com duas colegas, as professoras Maria do Rosário Alves Pereira e Paula Renata Melo Moreira, passou a oferecer atividades *online*. Nossa prática normal, havia quase um ano, era marcar encontros mensais para a discussão de um texto. Isso já não era simples de conseguir, mas durante a pandemia vimos nossos encontros presenciais inicialmente extintos. A ideia foi planejar os encontros mensais para acontecerem por videoconferência. Iniciou-se, então, uma saga em busca do melhor ambiente para que isso ocorresse.

Desenvolvimento Tecnológico em Saúde da Fiocruz: <https://www.cdts.fiocruz.br/noticias/cdts-entrevista-produtividade-e-desigualdade-de-genero-durante-pandemia-de-covid-19>. Isso foi um fenômeno mundial, infelizmente. Para um debate sobre gênero e ciência, ver na revista *Pesquisa Fapesp*: <https://revistapesquisa.fapesp.br/o-genero-da-ciencia/?fbclid=IwAR0dNP9mYRTGJ6Lpr6hS39j-kqu5jsDWUa2zLZ88n4z8ScXwNF2lgtHgAvM/>.

Começamos pelo ambiente oficial, institucional, da Rede Nacional de Pesquisa, a plataforma RNP. No entanto, apenas doze câmeras podiam ficar abertas ao mesmo tempo nesse programa. Então decidimos utilizar o Webex, que limitava nossos encontros a 40 minutos de duração. O Zoom fazia o mesmo, e assim fomos migrando de espaço até nos fixarmos no Google Meet, que, temporariamente, permitia reuniões por tempo ilimitado e aceitava muitas câmeras abertas, se fosse desejo dos/as participantes.

Assim como nos encontros presenciais, escolhíamos o texto do mês, produzíamos uma peça de divulgação do próximo encontro de estudos, fazíamos com que ela circulasse nas redes sociais. As pessoas interessadas se inscreviam e participavam conosco. Em média, tínhamos dez a doze pessoas por debate, presencialmente, em uma sala de aula do *campus* I, em Belo Horizonte. Com os ambientes virtuais, essa média passou para 40 pessoas por encontro, inscritas de várias partes do País e mesmo colegas de outros países da América Latina. Em poucas semanas, tínhamos um *mailing* de 120 interessadas e interessados no grupo, recebendo regularmente informes e dicas de eventos, livros e novos encontros.

Se, por um lado, nossos encontros no território da escola foram impedidos, em momento algum deixamos de nos comunicar, por *e-mail* e por WhatsApp, a fim de planejar nossas ações. Uma delas foi as comemorações de um ano de atividades, em agosto, quando oferecemos três oficinas de criação: literária, de resenhas e de história editorial. A divulgação e as inscrições foram feitas pela internet, as oficinas foram executadas no Google Meet e no RNP, em mais de um encontro. Da oficina de criação literária derivou-se um livro de contos, publicado por nós e pela editora experimental do curso de Letras do CEFET-MG. A relação com um público externo muito mais amplo do que o alcançado pelos encontros

presenciais terminou por favorecer a visibilidade do grupo e de suas pesquisadoras.

As *lives* não paravam de acontecer, cursos e oficinas eram oferecidos o tempo todo, os espaços virtuais abrigavam mais e mais atividades acadêmicas. Muitas instituições de ensino e pesquisa organizaram programações e séries de palestras. Mesmo congressos suspensos passaram a se apropriar de ambientes virtuais para executar atividades e apresentações de forma síncrona (*lives*) e assíncrona (vídeos gravados). A academia empregou os recursos disponíveis a seu favor, enquanto a escola básica se esforçava para oferecer o ensino remoto com alguma qualidade, ainda buscando compreender e experimentar melhores práticas, repensar as aulas, rever planejamentos e se reestruturar a cada pequeno intervalo.

Do ponto de vista do contato virtual, muitos novos laços se fizeram. Pesquisadores e pesquisadoras de renome podiam participar de pequenos eventos no interior do Brasil, sem custos e com amplos públicos. Ao encerrar o Abralín ao Vivo, ciclo de palestras oferecido pela Associação Brasileira de Linguística pelo YouTube, a professora Magda Soares chorou ao saber que cinco mil pessoas a assistiam ali, ao vivo. O vídeo foi visto, assincronamente, por outras mais de 55 mil pessoas.⁸

Como podemos tratar a questão do acesso diante de um quadro como esse? As pessoas sem equipamento e sem internet passaram a estar completamente fora desse leque de possibilidades. As pessoas que tinham acesso, passaram a alcançar o que também talvez não alcançassem em condições normais. A combinatória entre tempos e espaços propiciada pelas TDICs, no entanto, traz questões que vão além de uma discussão simplista sobre acesso. Quantitativamente,

⁸ Ver em <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=UnkEuHpxJPs>.

muito mais pessoas puderam ouvir e ver uma pesquisadora como Magda Soares, sem sair de casa; muito mais pessoas do que as que a puderam ouvir em suas palestras restritas a espaços específicos e, muitas vezes, sob inscrições pagas.

Não se trata, destaque-se, da defesa das tecnologias digitais, como se elas pudessem resolver problemas acadêmicos e, mais amplamente, educacionais. Trata-se, sim, de uma discussão que tem em conta as *affordances* de cada condição de acesso e existência das coisas. O que a presença digital propicia; e o que a presença no território propicia, em especial na relação combinatória entre tempos e espaços, na atualidade; e como isso tem sido experimentado, evitando, necessariamente, uma tendência ao pensamento binarizante, polarizador, competitivo e concorrente, isto é, como se o digital pudesse substituir o presencial e vice-versa. Temos experimentado que não podem, em mão dupla, e talvez possam ser conciliados, em alguma medida que ainda não conhecemos.

O ambiente digital tem a capacidade de agregar pessoas na presença a distância, no tempo real e em espaços virtualizados, mas reais;⁹ já o contato físico angaria presenças no tempo e no território, simultaneamente. Desse modo, pode-se dizer que a combinatória do digital é alternável, isto é, é possível estarmos juntos ao mesmo tempo e não no mesmo território, embora ocupemos, necessariamente, o mesmo espaço virtual; é possível experimentarmos uma aula ou uma palestra (um jogo, uma série) em tempos e espaços diferidos, isto é, assincronamente. Não estamos lá agora juntos, mas no mesmo espaço virtual (e não no território), mas em tempos diferentes. É facultado, assim, interagirmos sobre as mesmas coisas, ainda que não as tenhamos experimentado juntos (no tempo-espaço), bastando que combinemos

9 Pode ser interessante reler Pierre Lévy em seu livro *O que é o virtual*, de 1996, quando ele discorre sobre o fato de que o real não é o antônimo de virtual.

um momento e um espaço virtual para esse compartilhamento, cada qual em sua casa. Basta que ajustemos um ponto comum no tempo, em muitos territórios; ou um ponto comum no tempo e no espaço virtual, também em muitos territórios; em qualquer caso, teremos, em relação à presença física, menos limitações de alcance se todos pudermos estar conectados por uma rede sociotécnica concreta. Se não estamos, o território escolar parece ser a única saída mais amplamente democrática, embora também não o seja totalmente e não resolva todas as questões de acesso, tempos e territorialidades.

Pesquisar durante a pandemia, ou seja, estudar, compartilhar conhecimento, escrever, debater, investigar, sofreu abalos que desvelaram uma relação com o privado, com as condições sociotécnicas concretas, com diferenças de gênero e sociais. Relevante lembrar que trabalhos de campo em escolas foram interditados e, em muitos casos, inviabilizados. A pesquisa em educação que se valia do território escolar teve de ser repensada, em vários casos, abandonada, enquanto, em outros casos, foram feitas adaptações para a pesquisa em ambiente virtual (netnografias e outras possibilidades).

Ensinar na pandemia

De todas as faces do trabalho docente, o ensino talvez tenha sido o salto mais difícil na pandemia, a maior dificuldade, dada a rapidez com que teve de se adaptar e a quantidade de pessoas e níveis de escolaridade envolvidos. O imaginário público sobre escolas e educação, no Brasil, passa por uma separação entre público e privado (construída e invertida ao longo de décadas, de maneira que o público se tornasse o lugar do precário e do ruim); pela relação ambígua sobre a atuação docente, dedicando a ela um olhar eivado de preconceito

e até mesmo de desprezo pelas pessoas que seguem a carreira, em especial no ensino básico, ao mesmo tempo que o/a professor/a pode ser considerado/a como uma espécie de mártir que se sacrifica para atender os/as estudantes; por concepções um tanto cristalizadas de aula, escola, tempos escolares e ensino/aprendizagem.

Recorrendo mais uma vez a Josefina Ludmer (2013) e às categorias de tempo e território, voltaremos à especulação, a fim de pensar sobre o que parece ter significado o que se chamou de “ensino remoto” e os discursos que o promoveram e, depois, rejeitaram, conforme a curva de contaminação do vírus e os interesses político-econômicos do país e da sociedade.

Logo depois de declarada a pandemia, em março de 2020, houve a interdição das escolas, em especial delas, que são territórios físicos com condições especialmente insalubres durante um surto de qualquer doença. A necessidade de proteger as pessoas de aglomerações, especialmente do contato próximo por períodos prolongados, imediatamente fez com que estabelecimentos escolares de todas as naturezas jurídicas, de todos os níveis e em todo o País suspendessem suas atividades. Essa suspensão criou uma perplexidade imediata e geral: o que fazer com crianças e jovens em casa? Por quanto tempo os estudos ficariam suspensos? Como solucionar isso? Desnudou-se o fato de que a escola é uma das mais concretas e constantes redes de apoio em relação à juventude, atuando como parceira das famílias em muitos sentidos. Não seria mais possível, por tempo indeterminado, reunir pessoas nas condições normais.

Em poucos dias, como em várias partes do mundo, as escolas privadas deram uma solução para a situação: ensino remoto. Num primeiro momento, houve certa confusão em relação à educação a distância, modalidade de ensino reconhecida e regulamentada no País. Pesquisadores e docentes da EaD, no entanto, logo trataram de

rechaçar essa impropriedade, mostrando que o ensino remoto parecia ter outras características, particularmente porque era improvisado, repentino, largamente adotado compulsoriamente, uma adaptação desconhecida para níveis de ensino iniciais. Consagrou-se, em algumas semanas, a expressão “ensino remoto”, o que terminou por denotar o reconhecimento de uma característica própria dessa oferta, à qual nenhuma escola poderia se furtar. Em nossa instituição, por exemplo, o nome adotado em todos os documentos, resoluções, portarias, foi “ensino remoto emergencial (ERE)”, deixando clara a ideia de algo que serviria como solução parcial para uma contingência. Ainda assim, foram cerca de quatro meses entre o início da pandemia no Brasil e a retomada no ERE em três níveis: médio, graduação e pós-graduação.

Nosso caso era bastante particular. Somos uma centenária instituição de ensino técnico e tecnológico, com oferta de graduação e pós-graduação há décadas. Como quase nenhuma outra escola em nossa sociedade, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais atende cerca de 15 mil estudantes, em nove *campi* (três na capital e os demais no interior do estado) capilarizados, a maioria deles matriculada no ensino médio/técnico. Assim como muitas outras escolas, descobrimos o que certa imaginação pública, bastante incentivada pela própria academia, não quis ver antes: que nossos/as alunos/as, em grande medida, estavam excluídos digitalmente (e socialmente). Iniciou-se uma longa procura por dados e informações sobre equipamentos e acesso digital de estudantes em todos os níveis de ensino; por informações sobre as condições dos/as professores/as; por modos de fazer funcionar o ERE.

Quantos/as de nós tínhamos formação para o ensino mediado por tecnologias digitais? Quantos/as de nós, docentes, tínhamos alguma experiência com cursos a distância? Quantos e

quantas estavam dispostos/as a adaptar seus planejamentos para o ambiente virtual? Quantos e quantas tinham ideia do que era um ambiente virtual de aprendizagem (AVA)? Quantas vezes na vida nos preocupamos, de fato, com a interação síncrona e assíncrona¹⁰ em AVA? Quando isso foi levado em consideração em nossas aulas tradicionais? Quantos e quantas de nós tínhamos equipamentos adequados em casa, banda larga satisfatória, material de ensino virtual, contas em AVAs ou um ambiente propício e adequado para dar aulas fora do território escolar?

Do ponto de vista dos/as estudantes, quase as mesmas perguntas podem ser feitas. Desvelava-se nossa ignorância sobre as condições reais de jovens que não tinham planos de dados suficientes para assistir a aulas por vídeo, nem tinham bons equipamentos; também nem todas as pessoas tinham em casa um ambiente de silêncio, privacidade e tranquilidade para assistir às ou ministrar as aulas; além daqueles/as que precisavam dividir seus equipamentos com irmãos, pais, etc. Começaram a ser postas em xeque noções do imaginário público como a “natividade digital”,¹¹ a expertise congênita e espontânea de gerações nascidas pós-informática, o que abrange também jovens professores/as.

Numa grave situação de exclusão, muitas escolas tiveram de considerar ensino remoto qualquer forma de alcançar estudantes, digitais e analógicas. Proliferaram então os casos de teleaula (com o apoio de tevês públicas), reinserção do rádio como veículo para o ensino, impressão de atividades e entrega física para estudantes sem

10 Importante mencionar que o que fazemos no território da escola é, também, desde sempre, uma conciliação entre síncrono e assíncrono. As aulas “presenciais” são síncronas, enquanto as atividades que vão para casa ou cujos prazos são determinados e devem ser feitas extraclasse são assíncronas, afinal. Não se trata, portanto, de um expediente desconhecido, embora síncrono e assíncrono tenham ganhado muita força na experiência do ensino remoto emergencial.

11 Discutimos dedicadamente a questão em Ribeiro (2019).

acesso digital. Nessa situação, nosso imaginário público sobre jovens e tecnologias sofreu um abalo (e tanto melhor que assim seja), já que não era mais possível ignorar as condições reais de acessos digitais de nossos/as estudantes.

Nossa reflexão nos leva a uma metáfora da visão e da subnormalidade: de um lado, há modos míopes de ver, quando só enxergamos o que está muito perto e o distante fica sem foco; de outro, há os modos presbíopes de ver, isto é, só se enxerga o que está longe, e não há foco para o que está de perto. A calamidade da pandemia nos pareceu desvelar uma visão presbíope sobre tecnologias e juventude em suas relações com a educação, inclusive. Nosso imaginário público e acadêmico preferia aderir às proposições e teorias de longe, erigidas em países provavelmente mais pujantes que o nosso, prejudicando nosso foco em questões muito próximas, em nosso território de disparidades imensuráveis, desigualdades flagrantes e distribuição de renda historicamente assimétrica. Ler nossa situação educacional sob novas lentes, bifocalmente, mas com os pés fincados na América Latina teria sido importante e relevante. Certamente, isso não solucionaria melhor nem mais rapidamente as questões postas pela pandemia, não evitaria o surto nem nos tornaria mais *experts* em ensino remoto emergencial, mas nos provocaria menos susto e frustração sobre uma juventude (docentes e estudantes, porque não há só alunos/as jovens nem apenas professores/as velhos/as) que efetivamente aprende as TDICs todos os dias, muito mais lentamente do que muitos de nós gostaríamos.

Emergiram das experiências de ERE muitas questões que nos servem de forte apelo à discussão educacional. Nossas concepções de escola, aula e ensino/aprendizagem foram postas à prova. Tornou-se imperativo tirar melhor proveito do presente, numa circunstância em que o futuro das escolas e da escolarização era totalmente opaco. O

ensino remoto deflagrou tristeza, sensações de angústia, desconexão, solidão e desorganização da vida, e não apenas para professores/as. O abuso nas relações de trabalho, justificado pela pandemia, tomou forma nas demissões, no rebaixamento de salários, no assédio sobre como dar aulas e como ser controlado/a por tecnologias. Nas escolas públicas, a procura ativa por estudantes tornou-se diária. Professores e professoras, embora pudessem ganhar menos, trabalhavam mais, com recursos próprios, em suas casas, produzindo aulas em vídeo e *lives*, três turnos diários. O imaginário público continuava, no entanto, invisibilizando essa situação, enquanto o discurso circulante propagava a ideia do “fique em casa”. À medida que a curva de mortes e de transmissão da doença foi decaindo, meses depois do início da pandemia e após mais de cem mil vidas perdidas, o discurso se alterou radicalmente. Agora, diante das necessidades econômicas e políticas, que sempre se colocaram em contraponto à saúde pública, o discurso circulante passou a ser o do retorno ao trabalho, o da “imunidade de rebanho” e o da volta às aulas. Médicos/as e autoridades de saúde aparecem em jornais e programas de tevê para dar informações sobre protocolos de segurança em ambiente escolar, distanciamento social e mesmo sobre a saúde mental e física de crianças que ficaram isoladas por muito tempo. A mudança de discurso pode até ser decorrente de aprendizados construídos durante a pandemia, mas tem forte componente político e econômico, em detrimento da efetiva segurança das pessoas e da falta de uma vacina.

O tempo e o território retornam aqui para o centro da discussão. Foram dois elementos que causaram forte perturbação durante o ERE e que estão muito implicados em nossas concepções de aula, de escola e de aprendizagem. São pontos que precisaram ser vistos com cuidado: (a) a noção de que só se aprende com interação, e as interações no ensino remoto foram ou interdidadas

ou precarizadas (e aí tem-se uma concepção de que a mediação por computador é necessariamente falha e ineficaz); (b) a concepção de que aula é um tempo de cinquenta minutos em um espaço delimitado por paredes, muros, grades, etc., em que alguém rege o que um grupo deverá fazer e produzir, necessariamente tendo uma avaliação (prova) ao final; (c) a concepção de que escola é um espaço físico muito controlado e razoavelmente rígido, onde alguém recebe conteúdos classificados e distribuídos ao longo do ano, com notas, avaliações, etc., e onde também há alguma socialização, interação entre pessoas, aprendizagens mensuráveis e forte função social (alimentação, cuidado, evitação da criminalidade das ruas, segurança, etc.).

Embora o território da escola tenha sido interditado e isso tenha produzido um estranhamento enorme entre as pessoas, em especial porque aquele território cumpre um papel muito importante de rede de apoio segura para jovens e suas famílias, isto é, a ida à escola é um elemento fundamental de organização das rotinas, o elemento tempo surtiu, a nosso ver, um debate ainda mais interessante. As tecnologias digitais propiciam e provocam uma mudança de percepção quanto à relação espaço-tempo (como LUDMER, 2013 grafa). O desapareço aos cinquenta minutos como intervalo de organização das “aulas”, algo que até as define, foi algo imperativo para todos/as os/as professores/as que se viram diante do ensino remoto emergencial, em especial os/as profissionais que lidavam com a juventude sem acesso digital satisfatório. Parte das escolas, em especial as privadas, obrigou que professores/as dessem aulas síncronas, isto é, agissem de suas casas como se fosse na sala de aula física, começando e terminando os turnos “normalmente” e, preferencialmente, ministrando suas aulas em tempo real, ou seja, sincronamente. Tal escolha atinge em cheio o/a estudante excluído/a digital, isto é, a aula em tempo real só é possível para aqueles que podem estar conectados ao mesmo tempo

que o/a professor/a. As pessoas que não podem estar ali-agora estão automaticamente fora da escola, do que decorre a impressionante exclusão de pessoas matriculadas.

A aula assíncrona, isto é, aquela que é entendida fora do tempo real, a que ressignifica a noção mais restrita de “aula” e se transforma em alguma atividade igualmente orquestrada, mas para ser feita no tempo estendido, elástico, é a menos excludente. O foco dela está no prazo, no tempo diferido entre quem ensina e aqueles que aprendem (considerando essa mão única, que sabemos também não ser verdade), na possibilidade de que uma “aula” se estenda por toda uma semana até que uma atividade seja entregue ou, em casos mais interessantes, seja comentada e debatida ao longo de todo esse intervalo. Entender o assíncrono como um tempo de distribuição da aula, e não de lacuna entre uma e outra, foi fundamental para acalmar corações muito apegados ao ensino presencial.

Interessante também repensar essa ideia de “presencial”, que embora pareça dada e inequívoca, é também perturbada pela mediação digital. Na possibilidade de interagir com pessoas (estudantes, professores/as, coordenadores/as, e outros) por meio de equipamentos de tecnologia digital, é provável que nossa concepção de presença também se altere. Estar conectado/a várias pessoas, em tempo real ou em tempo diferido, não é estar ausente. A categoria tempo pode ser vista, então, não apenas como uma medida marcada nos relógios e nas agendas, mas como movimento e constante processo, conforme define (LUDMER, 2013), sendo esta experiência de mediação massiva (algo inédito na história humana) uma oportunidade de aprendizado de novos mundos bastante significativa. Se aprender é possível no movimento, sem marcação miúda de tempo-espaço, então pode ser que mais e mais pessoas tenham chance de adentrar a “escola” ou as aprendizagens, agora sem aspas.

As precariedades não deixaram de existir no ambiente virtual. Se professores e professoras tiveram de aumentar suas bandas de internet e comprar equipamentos para dar aulas remotas, provavelmente não fizeram diferente do que já faziam quando compravam materiais, giz, lanche, *datashow* e o que mais fosse necessário para nossa tarefa diária. Se o Estado ou a iniciativa privada não dão as melhores condições, no virtual não foi diferente. Trata-se de uma práxis de exploração do/a trabalhador/a que só tende a piorar. O medo que sentimos da mediação digital da aprendizagem escolar e de a educação a distância engolir as escolas físicas está muito fundamentado em nossa percepção de que as condições de trabalho sofrerão piora, de que o ensino e a aprendizagem são necessariamente mais frágeis e de pior qualidade no virtual, etc. No entanto, é importante observar quais elementos e possibilidades de cada experiência dessas poderiam ser bem conciliados. De certo modo, confio na rebeldia inteligente dos e das que fazem a educação.

Com o ensino remoto emergencial, a comparação entre aulas virtuais e aulas “presenciais” tornou-se parte da imaginação pública. “Não é a mesma coisa” foi uma conclusão tirada por muitos/as, deixando então um sentido de que o ensino nas escolas físicas, na sala de aula concreta, é mais eficaz do que o ensino mediado pelo computador, com as pessoas em suas casas ou não deslocadas para o mesmo território. Isso é dito assim, com certa precipitação, pois é ainda impossível mensurar, ainda de dentro da pandemia, o resultado das aprendizagens ocorridas no ERE. Talvez uma pesquisa abrangente e longitudinal possa nos dizer algo sobre isso daqui a alguns anos. E não será surpreendente se fizer pouca diferença. A que atribuiremos um eventual “apagão” na educação formal? Será acertado apontar apenas a pandemia como culpada, sem considerar o quadro político em que estamos imersos agora?

De fato, a aula no mesmo tempo-espaço tem características impossíveis de serem reproduzidas na aula mediada, mas é importante observar que as pessoas conectadas por AVAs estão presentes, interagindo, aprendendo (se estiverem engajadas) e desenvolvendo outra ordem de coisas, tais como diligência, autonomia, capacidade de pesquisa e gerenciamento de prazos, atenção distribuída, etc., na melhor hipótese. Essas são aulas cuja existência está fundada em uma coincidência programada, isto é, no encontro marcado entre pessoas em algum espaço/momento; na aula assíncrona, basta o tempo, embora o espaço virtual sirva de base para todos/as. Já na aula no território da escola, tempos e espaços precisam caminhar juntos, embora também sejam assíncronas as atividades que têm prazos para serem executadas e que as pessoas precisam produzir fora do território escolar, em condições mais diligentes do que as das aulas presenciais, em que impera ainda o/a professor/a apresentador/a.

Para um/a profissional docente, uma aula é algo que ele ou ela prepara. Ou deveria. Está relacionada a um conteúdo da matriz curricular que se deve ministrar, muitas vezes com base em livros e materiais didáticos, em geral padronizados (o mesmo para todos/as, de maneira que o controle sobre o que é pesquisado e conhecido é grande). Essa aula depende bastante da ministração de um ou uma professor/a, geralmente de forma expositiva, atividades que culminam em trabalhos ou provas aos quais se atribui pontuação. Uma das grandes preocupações de muitos/as colegas durante o ensino remoto foi justamente a avaliação. Como dar provas e garantir que ninguém “cole”? Como fazer provas que não possam ser encontradas na web? (A proibição ou a restrição de celulares em sala, antes da pandemia, garantia muito esse controle, essa janela cerrada ao mundo, ao que a escola poderia entender como excesso de informação e mesmo distração, dispersão). No ERE, essas coisas se perdem e dão lugar a

uma grande exasperação. Abandonar a “prova” como meio de avaliar é um enorme esforço num modelo educacional que sempre dependeu disso. Perder o controle sobre a pesquisa, a informação encontrada, os discursos conflitantes, a informação mais precisa até, mais completa ou mais desafiadora é um golpe em muitos/as docentes.

A aula mediada por tecnologias digitais (computadores de mesa, *notebooks*, *smartphones*, etc.) depende de um processo de curadoria e de uma comunicação mais completa com os/as participantes. O que poderia ser solicitado e explicado à exaustão aos desatentos precisa, no virtual, ser formulado em palavras, ou em áudio e vídeo; pode ser resolvido ao longo do tempo de produção; será visto por muitos/as, que deverão comentar, reagir, o que torna a avaliação mais dispersa, mais distribuída, se o/a professor/a quiser considerar a participação geral como um critério relevante, isto é, se ele/ela considerar a colaboratividade das atividades. Não dizer nada sobre o trabalho do outro pode significar, aí sim, ausência, não participação. Isso é um combinado do ambiente digital que raramente é percebido no “presencial”. Não falar nada ou sequer tomar conhecimento do trabalho do outro é naturalizado nas práticas do território da escola convencional.

Não é necessário que o/a próprio/a professor/a grave vídeos ou dê suas aulas falando *online* a todos/as os/as estudantes; mas é fundamental, na mediação digital, que ele/ela selecione e conduza bem o que deve ser feito, o que não extingue a possibilidade e a necessidade de que todos/as os/as envolvidos/as pesquisem, colaborem, componham um repertório que só será possível porque mais pessoas participam.

Tudo o que é postado em um ambiente virtual pode ser visto por todos, exceto se se configurar o ambiente para que isso não ocorra. Esse tipo de composição distribui acessos e responsabilidades,

assim como pode tornar a interação geral uma questão de respeito e consideração. Vivemos, durante o ERE, muitas chances de horizontalização de produções, e só as executamos se quisemos ou percebemos. A nosso ver, seminários que passaram a ser digitais (vídeos gravados, *podcasts* ou outras produções coletivas) mostraram resultados muito superiores a algumas experiências no território da escola, onde a produção se limitava à fala dividida e nem sempre bem planejada de estudantes que mal angariavam a atenção de colegas sonolentos/as.

O ensino remoto foi e é extremamente desafiador durante a pandemia. Ao longo dos meses, no entanto, ficou patente que todos/as os/as envolvidos/as aprenderam, entraram em movimento para rever concepções, práticas e possibilidades, já que a experiência de mediação digital obriga a configurações diferentes de interação, de tempo-espço e de disponibilidade. As práticas dos primeiros dias foram sendo aprimoradas, ajustadas conforme nossa percepção do que funcionava melhor ou pior, do que era menos e mais sofrido, dor e delícia, etc. Não houve quem não aprendesse, ainda que esses aprendizados possam dizer respeito mais à situação geral da escola e da sociedade do que propriamente aos conteúdos desta ou daquela matéria.

Considerações finais, mas sem certezas

Por que as pessoas se deslocam, muitas vezes com sofrimento e dificuldade, para se encontrarem em um mesmo território, ao mesmo tempo, e ouvirem/falarem sobre alguns conteúdos organizados para que se alcance a escolarização? Por que a escola se parece tanto com a fábrica? Em que medida isso é interessante, eficaz, no século XXI? E em que medida a implosão disso e a providência emergencial do

ensino mediado por tecnologias digitais pode ser algo melhor ou ao menos igual? Em que paradigma estamos presos/as, afinal, que nos impede de discutir o assunto sem preconceitos e dogmas?

Este ensaio não pretendeu ser uma defesa do ensino a distância nem do ensino remoto emergencial. Essa foi uma solução temporária e improvisada para que não fôssemos todos/as por meses e meses, a perder de vista ou até mudarem os discursos, sem aprender ou, de outro lado, simplesmente sem escola, sem rotina, sem controle e sem certa dimensão da domesticação dos tempos e dos corpos. O que este ensaio pretendeu fazer foi lançar mão das categorias tempo e território, empregadas por Josefina Ludmer (2013) para a especulação do literário, mas aqui para pensar a aula, o ensino, a escola e o que tivemos de fazer dessas coisas durante a crise sanitária mundial.

Magda Soares (2004) faz uma relação direta entre letramentos e cidadania. Para ela, o analfabeto é um cidadão que não exerce plenamente seus direitos, seus acessos, etc. Por extensão, podemos pensar nos letramentos digitais nessa mesma chave, isto é, não exerce plenamente a cidadania numa sociedade bastante digitalizada o cidadão ou a cidadã que não são letrados digitais, ao menos em um grau qualquer. Para um exemplo concreto desse alijamento, podemos pensar no auxílio emergencial que o governo federal providenciou a milhões de cidadãos e cidadãs excluídos do mercado de trabalho formal. Para acessar esse direito, era necessário preencher um formulário no *site* da Caixa Econômica Federal, e muitas transações dependeram de aplicativos de celular. No CEFET-MG, um mutirão foi feito para ajudar pessoas, gratuitamente, a preencherem esse formulário. Tanto pessoas que não tinham recursos e equipamentos quanto outras, que não sabiam preencher um formulário, questão evidente de letramentos. Se em algum momento histórico nossa questão tocava apenas as condições do letramento da cultura

impressa, estamos já há décadas diante de questões ligadas à cultura digital também (e aqui é importante destacar o *também*).

Diante da revelação triste de que nossos/as estudantes, tão jovens e tão espertos/as, estavam tão despreparados/as quanto nós, docentes, para aprender e ensinar mediados por tecnologias digitais, como reagimos? Quanto de nossa presbiopia foi diagnosticado? Quanto pudemos ver, de fato, ao nosso redor, em especial a academia estudiosa de educação e TDICs? Será que passaremos a pensar e a fazer desde aquiagora? Seja como for o retorno ao território escolar, teremos uma nova sensibilidade para questões que aprendemos a rever durante a pandemia e o ERE? Teremos alguma saudade de vivências em AVAs, tanto quanto temos dito ter de aulas no território escolar? Ou os vetores do capital, que levaram à correria pelo ensino remoto, novamente nos puxarão para alguma solução que não temos certeza se consideramos o melhor a se fazer?

Na extensão, na pesquisa e no ensino, as implicações da pandemia foram muitas, sendo o ensino remoto uma decorrência, uma espécie de solução única, que manejou um recurso que nosso século e nosso mundo tinham: a mediação digital. Se um livro impresso já era capaz de virtualizar um/a autor/a, ensinar a distância, no tempo e no espaço, as TDICs permitiam fazer isso também em tempo real, conectando pessoas para conversas assemelhadas à interação no território, mas apenas assemelhadas. Como e quando saberemos o que de fato nos ocorreu? Mas as questões que mais nos interessam são ainda outras: saberemos porque pudemos pensar e repensar sem presbiopia, isto é, desde aqui; e de que servirá um eventual aprendizado coletivo e engajado sobre educação, escola e tecnologias? Esperamos que ele não se torne um relato frio num livro de História, lido por crianças que estudarão em outro século como se continuassem em uma escola presa a tempos passados e muito

pouco reflexivos. Que tenhamos condições ao menos de nos reavaliar diante dessa prova de fogo que teve o único mérito de nos acertar a todos/as de uma vez, tornando o debate sobre tecnologias e educação algo mais amplo e potencialmente mais informado de realidade e imediatez. Buscando o avesso da prescrição e tomando a liberdade de especular, esperamos ter provocado reflexão, mesmo que as cartas ainda não estejam na mesa novamente e que as sensações de delícia e de dor ainda estejam indistinguíveis.

Referências

COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento digital: Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRADE, Isabel C.; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de C. (org.). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LUDMER, Josefina. **Aqui América Latina: Uma especulação**. Tradução de Rômulo Monte Alto. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos jr. e descoleções. **Revista da ABRALIN**, v. 18, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 26 out. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). **Tecnologias digitais e escola: Reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 47)



*Nas vozes dos estudantes: perspectivas letradas
em tempos de distanciamento social*

ADRIANA FISCHER

CAMILA GRIMES

ROZANE FERMINO

1 Para início de conversa

As práticas de letramentos com temas em torno do desenvolvimento dos aspectos socioemocionais, como a resiliência emocional e o engajamento com os outros, revelam-se fundamentais e indispensáveis no contexto escolar, especialmente em tempos de distanciamento social, devido à pandemia do coronavírus. Nesse sentido, de acordo com Coscarelli (2020), lecionar durante uma pandemia é de extrema complexidade, visto que professores e estudantes, muitas vezes, não têm acesso às tecnologias digitais, ou ainda condições físicas e/ou psicológicas para participar, planejar ou desenvolver aulas. Seguindo este pensamento, Bunzen (2020) destaca que os processos de ensinar e de aprender em tempos de distanciamento social são desafiadores, principalmente no contexto nacional, pois assegurar a todos o acesso ao ensino remoto configura-se como um grande desafio, tendo em vista a grave crise do sistema educacional brasileiro e a falta de políticas objetivas para enfrentamento da problemática.

De um outro ângulo, Junqueira (2020) reflete que o ensino remoto propiciou múltiplas iniciativas, com o intuito de assegurar o desenvolvimento dos processos de ensinar e de aprender, mesmo que por meio digital. Desse modo, o essencial, neste momento, é pensar no ser humano e (re)considerar os aspectos quantitativos no âmbito escolar. Justifica-se essa preocupação com a individualidade de grupos e ou de cada pessoa, visto que necessitam, em grande medida, de apoio emocional, para além de outros suportes didático-pedagógicos em áreas distintas de conhecimento, visando promover a formação humana integral, tanto as dimensões cognitivas quanto as emocionais (SANTA CATARINA, 2014; COSCARELLI, 2020).

Nessa direção, a Escola de Educação Básica Manoel Vicente Gomes, uma instituição pública da rede estadual de Santa Catarina, situada em Major Gercino, município do interior do estado, tem realizado um trabalho comprometido com o desenvolvimento dos aspectos socioemocionais, proporcionando a aprendizagem dos estudantes por meio de aulas interativas mediadas por Tecnologias Digitais (TD) e o desenvolvimento de parcerias com profissionais de áreas voltadas à saúde mental.

Conforme as demandas em relação à saúde mental, decorrentes do distanciamento social, a referida escola sentiu a necessidade de promover a discussão dessas competências, com apoio de um Projeto intitulado *Voice*. Este é desenvolvido nas diversas áreas do conhecimento, tendo iniciado com o ensino remoto, em abril de 2020, e continua ao longo de tal ano letivo, englobando 170 estudantes do Ensino Fundamental (anos finais) e do Ensino Médio na escola mencionada. O planejamento das atividades parte das necessidades dos estudantes, identificadas através de interações *online* e autoavaliação constantes, onde podem expressar seus sentimentos, emoções, bem como ações que são organizadas de forma coletiva e democrática pela gestão, equipe pedagógica e professores de diferentes áreas do conhecimento.

Com o olhar para transformações em nosso contexto social, Coscarelli (2020, p. 15) realiza importante reflexão, “ninguém está preparado para uma pandemia. Em alguns casos, é possível se ‘reinventar’, palavra que tem circulado com frequência nesses dias de quarentena e afastamento físico”. Nesse sentido, a E.E.B. Manoel Vicente Gomes, buscando se reinventar em tempos de distanciamento social, resolveu dar continuidade a suas atividades, trabalhando com apoio de projetos específicos, incluindo, necessariamente, TD no ensino remoto. Deste modo, o projeto *Voice*, um novo projeto que

surgiu na pandemia do coronavírus, busca dar visibilidade à voz de cada estudante, em relação aos aspectos socioemocionais vivenciados.

Assim, estabelecemos como objetivo deste estudo analisar as perspectivas letradas de estudantes relacionadas aos aspectos socioemocionais, em produções escritas mediadas pelos meios digitais. Dessa forma, segundo Fischer (2007, p. 26), ao considerar as perspectivas letradas, “reforça-se [...] o caráter social, situado e histórico do letramento, o qual é responsável por caracterizar a condição letrada de um sujeito, em um situado espaço da sociedade e em um particular momento histórico de sua trajetória pessoal e social”.

A fim de responder a esse objetivo, o presente texto está estruturado em mais cinco seções, que compreendem os Caminhos Metodológicos, o Projeto de Letramento *Voice*, Outras Vozes, as Perspectivas Letradas nas Vozes dos Estudantes e os Destaques do Percurso.

2 Caminhos metodológicos

A condução metodológica desta investigação é norteada pela perspectiva etnográfica (FRITZEN, 2012), um método de encaminhamento e análise que permite uma compreensão mais detalhada e aprofundada do contexto e dos sujeitos, considerando que duas das autoras participam das práticas de letramentos analisadas.

A pesquisa etnográfica no campo dos letramentos (STREET, 2003) auxilia a descobrir e observar os usos e os sentidos das práticas em diversos contextos que venham a ser pesquisados. Assim, é possível desconstruir diversos estereótipos por dar visibilidade a

práticas locais de letramentos, estas que são, na maioria das vezes, negadas e por estabelecer, assim, uma relação entre o contexto local de uma escola pública e o global da pandemia do coronavírus.

No que tange à geração de dados, o projeto de letramento *Voice* envolve os seguintes eventos de letramentos: interações orais e escritas, vídeos, ilustrações, atividades práticas, questionários e fóruns, conforme quadro que se apresenta na seção posterior deste capítulo, mas os escolhidos para análise nesta investigação foram dois fóruns no Google Classroom e dois questionários no Google Forms, tendo como enfoques os aspectos socioemocionais e o ensino remoto no distanciamento social. Foram analisadas as respostas de 170 estudantes em ambos os eventos e realizados recortes significativos para essa discussão. A escrita original dos sujeitos foi mantida nos excertos, e os procedimentos éticos necessários foram adotados no que diz respeito ao anonimato dos sujeitos na escrita, considerando a proteção da integridade e dos direitos dos participantes. Os participantes desta investigação, bem como os seus responsáveis legais, autorizaram as pesquisadoras a divulgar as suas imagens.

O procedimento de análise de dados foi organizado por meio das regularidades ou enfoques interpretativos sobre as perspectivas letradas dos estudantes em relação i) às emoções na pandemia, ii) ao ensino remoto, iii) à colaboração entre docente e discente, iv) à aprendizagem por meio digital, v) à promoção de saúde mental em tempos de distanciamento social no contexto escolar, vi) ao trabalho com o socioemocional na escola, vii) ao papel social da escola e viii) à importância das ações do projeto no desenvolvimento de vínculos entre o estudante e a escola. Para melhor explicar procedimentos que auxiliaram chegar a estes enfoques interpretativos, na seção seguinte, apresentamos o projeto de letramento *Voice* e reflexões teóricas sobre o seu papel na E.E.B. Manoel Vicente Gomes.

3 Projeto de letramento *Voice*

O projeto *Voice* caracteriza-se como um projeto de letramento, em que o foco é a aprendizagem, com direcionamentos em práticas de leitura e de escrita, de uma perspectiva social, oportunizando análises de um problema, com o intuito de compreender e buscar possíveis soluções (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014). No projeto *Voice*, o problema social em destaque refere-se à dificuldade de lidar com as emoções e manter a saúde mental dos estudantes em tempos de distanciamento social. Em adicional, a relação entre docentes e discentes, em um projeto como este, promove o protagonismo dos estudantes, uma vez que permite a reflexão sobre as ações desenvolvidas e a construção de sentidos (GEE, 2000). Dessa forma, em consonância com essa contextualização, o enfoque principal de um trabalho com projetos de letramentos é a estruturação da individualidade de cada sujeito, em um processo de formação de identidade do “leitor-escrevente-cidadão-eleitor-participante” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 48), visando também, a partir disso, promover a coletividade de discussões e ações com a linguagem. Em síntese, o projeto *Voice* está relacionado com o saber reconhecer emoções e lidar com elas neste momento atípico de pandemia.

Considerando este enfoque, “aprender por projetos é aprender respondendo a uma necessidade vinculada a uma prática social” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 48), no caso do *Voice*, equilibrar o socioemocional no distanciamento social. Os autores destacam que o trabalho com projetos permite o desenvolvimento dos processos de aprender, com foco na construção do conhecimento, por meio de construções dialéticas em relação ao passado, presente e futuro, aos aspectos individuais e coletivos, e aos contextos locais e globais.

As emoções, por conseguinte, determinam o comportamento do indivíduo e influenciam diretamente os processos de ensinar e de aprender. Nessa vertente, Vigotski (2004) argumenta que, a partir da reação do organismo a determinado estímulo, como as relações do indivíduo com o contexto exterior, no qual compreende meses da pandemia e inúmeras consequências, faz com que as emoções do sujeito o regulem e o orientem, organizando internamente o seu comportamento. Para o autor, a emoção está relacionada diretamente com a construção do conhecimento, e pode ser determinante na aprendizagem dos conceitos:

nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção. Por isso, se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno. Nenhuma pregação moral educa tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo, e neste sentido, o aparelho das emoções é uma espécie de instrumento especialmente adaptado e delicado através do qual é mais fácil influenciar o comportamento (VIGOTSKI, 2004, p. 143).

Desse modo, o contexto externo dialoga com as emoções, o contexto interno dos sujeitos. Ainda, o Projeto *Voice* se revela como proponente ao desenvolvimento de práticas de letramento situadas, que partem de contextos externos – como a pandemia e as vivências dos estudantes – e de emoções deles, possibilitando engajamentos e construção de sentidos. Esses enfoques, dessa maneira, reforçam aproximação entre os estudos dos letramentos e os estudos de Vigotski. Assim, para Vigotski (2004, p. 143), “as reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo”. Eidt e Tuleski (2010, p. 141) argumentam que “na medida em que não é possível separar os processos intelectuais e afetivos, é necessário

estabelecer um vínculo que leve o aluno a dirigir a atenção ao objeto do conhecimento”. Em coerência, a inserção dos estudantes no projeto *Voice* os motiva, pois está relacionado à realidade deles, proporcionando uma melhor compreensão individual e coletiva do conhecimento.

A partir dessas reflexões, compreendemos que, no contexto pandêmico atual, trazer para o cotidiano escolar ações que visem desenvolver aspectos socioemocionais pode contribuir para a melhora na qualidade de vida dos estudantes. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular/BNCC (BRASIL, 2017) garante, em suas competências gerais, nas três etapas da Educação Básica, no que tange ao educar para o socioemocional, motivação ao estudante na busca por conhecer a si mesmo e cuidar de sua saúde tanto física quanto emocional, abrindo espaço para que reconheça suas emoções e possa, assim, lidar melhor com elas. Ainda, construir um diálogo empático para resolver conflitos e ajudar ao outro, valorizando a diversidade e a individualidade, bem como agir com maior autonomia, de forma individual ou coletiva, sendo resiliente, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. Dessa forma, além da compreensão curricular, cabe à escola e aos professores saberem transformar essas competências em propostas efetivas.

Tendo em vista as abordagens de Vigotski, sobre as emoções e as competências gerais da BNCC aludidas, no cuidado com o socioemocional, considerando os tempos de distanciamento social, que tendem a tornar mais latentes essas questões, o Projeto *Voice* foi iniciado em abril de 2020, seguindo por todo o ano letivo em questão. O projeto é desenvolvido nos componentes curriculares de variadas áreas do conhecimento, sendo encaminhado com os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio, através

do ensino remoto. Recebeu essa denominação no sentido de projetar a voz do estudante no ambiente escolar, conforme as demandas que surgiram com a pandemia em relação à saúde mental.

Diante dessa nova perspectiva escolar, o objetivo do projeto é desenvolver capacidades individuais relacionadas a pensamentos, sentimentos e comportamentos; favorecendo a formação humana integral dos estudantes, expandindo as oportunidades de aprendizagem escolar, reconhecendo o lugar de si e do outro no mundo e abrindo possibilidades para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Todas as ações desenvolvidas no projeto encontram-se no Quadro I. Em negrito, como destaque à temática deste estudo, estão as ações analisadas que primam por trabalhar a autogestão, o engajamento com os outros, a amabilidade, a resiliência emocional e a abertura ao novo. Dentro disso, ocorrem de forma contextualizada, de acordo com os componentes curriculares, com abordagens constantes, sempre valorizando o debate, as socializações e a presença de profissionais de áreas específicas, relacionadas às temáticas trabalhadas, para dialogar com a comunidade escolar.

QUADRO 1 – Ações desenvolvidas no Projeto *Voice* no ano letivo de 2020

DATA	AÇÃO	DESDOBRAMENTOS
20 de abril	Apresentação do Projeto <i>Voice</i> para os estudantes através de vídeo.	
18 de maio	Interação no Google Hangout Meet em formato de roda de conversa, para falar sobre as emoções e sentimentos durante o isolamento social.	Interações orais e escritas.
03 de junho	Vídeo, para os professores, da psicóloga Carol Garcia de São Paulo, com dicas para trabalhar com qualidade e saúde mental.	Conversa sobre sentimentos e emoções através de reunião remota.

04 a 07 de junho	Publicação de vídeos nas redes sociais da escola, dos pais dos estudantes falando sobre a importância da escola durante o isolamento social.	
10 de junho	Vídeo da psicóloga Ryllyane Rozenq sobre lidar com os desafios que a pandemia nos trouxe .	Fórum no Google Classroom.
16 de junho	Vídeo, para os professores, da psicóloga Andressa Vercosa de Carvalho Sales, do Piauí, com dicas para promover o bem-estar físico e mental dos docentes durante o distanciamento social.	<i>Feedback</i> oral dos professores.
28 de junho	Vídeo do Coletivo Conexão Preta da UNICAMP, sobre a história do racismo no Brasil e o movimento <i>Black Lives Matter</i> .	Produção de uma ilustração que relacione o movimento <i>Black Lives Matter</i> com questões de violência racial no Brasil.
20 de julho	Vídeo da psicóloga Ryllyane Rozenq com dicas para manter a saúde mental durante o distanciamento social.	Fórum no Google Classroom.
23 de julho	Reunião remota com os professores – dicas de formação para professores no âmbito socioemocional e dinâmica para diminuir a ansiedade.	
10 de agosto	Interação no Google Hangout Meet com a psicóloga Ryllyane Rozenq, com o tema “Como manter a saúde mental em tempos de pandemia.”	Interações orais e escritas.
13 de agosto	Interação no Google Hangout Meet, para os professores, com a psicóloga Mônica Amorim, com o tema “Como manter a saúde mental no ensino remoto.”	<i>Feedback</i> oral dos professores.
17 de agosto	Interação no Google Hangout Meet com a nutricionista Ana Paula Marchi, com o tema “Cuidados com a alimentação na pandemia.”	Interações orais e escritas. Trabalhos práticos de produção de receitas, desafios saudáveis propostos pela nutricionista.
04 de setembro	Google Hangout Meet com a psicóloga Gabriela Betoni sobre o “Setembro Amarelo”.	Produção de vídeos sobre o tema.
03 de outubro	Formulário “Eu na pandemia”	

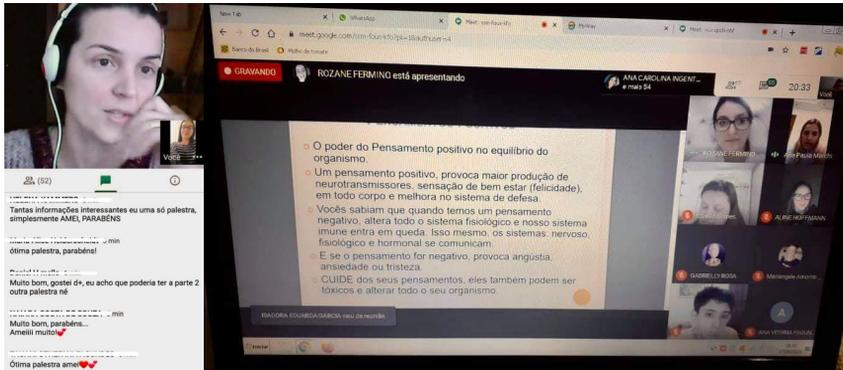
14 de outubro	Formulário com questões sobre as perspectivas dos estudantes sobre distanciamento social.	Interação entre os estudantes no grupo do <i>WhatsApp</i> , com a proposta de representar suas emoções através de <i>emojis</i> .
06 de novembro de 2020	Interação no Google Hangout Meet com a mestre em relações étnico-raciais do Rio de Janeiro, Lavini Castro, com tema “Vamos falar abertamente sobre racismo?”	Formulário com questões reflexivas sobre o tema.

Fonte: Dados do Projeto *Voice* em 2020.

Uma das ações se estabelece com o apoio do Google Forms, que é utilizado para realizar pesquisas com os estudantes, de modo que possam relatar como se sentem e o que pensam em relação ao projeto. Através desses dados, a equipe gestora e os professores da escola podem traçar estratégias e compreender o contexto em que os estudantes estão inseridos.

A ação basal do projeto envolve interações *online* na plataforma Google Hangouts Meet, momentos em que os estudantes recebem profissionais (Figura 1) para tratar de temas como ansiedade, depressão, alimentação saudável e sobre como lidar com as emoções durante o distanciamento. Esses profissionais são da área da psicologia e da nutrição, convidados para realizar, de forma voluntária, esse trabalho.

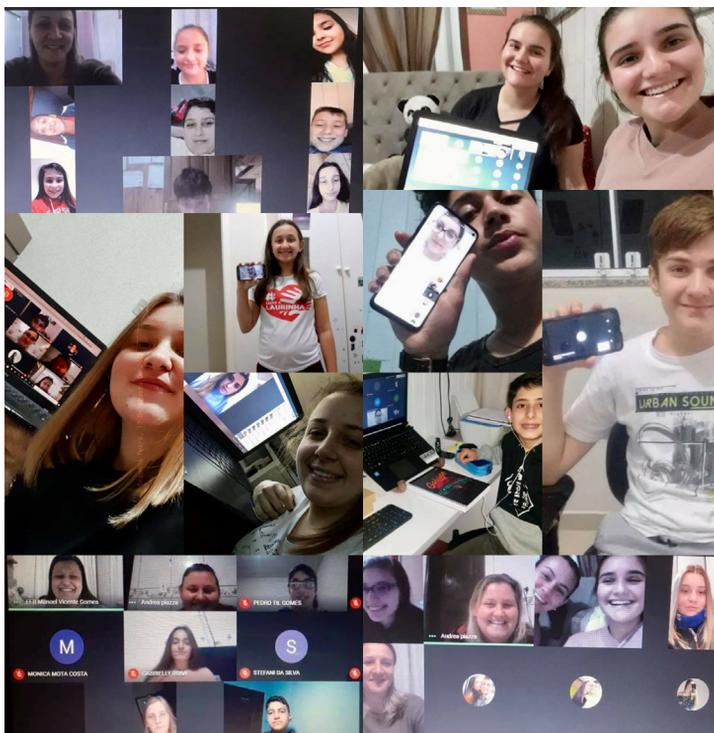
FIGURA 1 – Profissionais convidados interagindo no Projeto Voice, via Google meet



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2020).

Nessa forma de interação, o profissional convidado explana o tema, dando dicas e abrindo para discussão, em que os estudantes (Figura 2) realizam perguntas de forma oral e de forma escrita através do chat. Destaca-se a participação das famílias, que assistem com os filhos à transmissão.

FIGURA 2 – Estudantes interagindo no Projeto *Voice*, via plataforma Google meet



Fonte: Acervo das pesquisadoras (2020).

Outra ação consiste na disponibilização de vídeos na plataforma Google Classroom e no aplicativo WhatsApp, onde profissionais convidados das mesmas áreas supracitadas, apresentam exercícios para controlar a ansiedade e os pensamentos negativos, bem como se manter saudável neste período. Após a exposição de vídeos, ocorrem interações assíncronas sobre eles, através de fóruns no Google Classroom e conversas no WhatsApp. Nesses momentos, os estudantes têm um lugar de expressão, onde podem falar sobre

suas emoções de forma espontânea, comunicar-se entre si e com o professor, exprimir no que se identificam com o vídeo e como está sendo colocar em prática as dicas recebidas. Levando em conta as ações desenvolvidas no projeto *Voice*, na próxima seção, abordaremos os principais aportes teóricos que dialogam com as discussões deste estudo.

4 Outras vozes

O presente estudo está alicerçado na perspectiva sociocultural dos letramentos (STREET, 2003; STREET; LEA; LILLIS, 2015) e na Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2001), as quais valorizam trajetórias e perspectivas dos sujeitos, presentes nos contextos escolares. Partimos do pressuposto de que os projetos de letramentos, como o *Voice*, possibilitam a inserção dos estudantes nas práticas, a construção e a ressignificação de conhecimentos.

Nesse sentido, a linguagem que perpassa esses projetos apresenta a função de possibilitar o desenvolvimento de ações no mundo, tais como atividades sociais e interações entre os sujeitos, inerentes aos letramentos. Além disso, assegura afiliações humanas na cultura, nos grupos sociais e nas instituições, instigando o outro a desenvolver certa perspectiva sobre a experiência. A linguagem social é a maneira como a palavra, tanto oral como escrita, dentro dos discursos, se relaciona na forma e no significado, de modo a expressar identidades e atividades específicas socialmente situadas (GEE, 2000).

Desse modo, salientamos que os letramentos, sob a perspectiva sociocultural, compreendem um “conjunto flexível de práticas culturais definidas e redefinidas por instituições sociais,

classes e interesses públicos em que jogam papel determinante as relações de poder e de identidades construídas por práticas discursivas” (DIONÍSIO, 2006, p. 26), sendo que essas práticas sociais, mediadas pelas linguagens, “posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos e os artefactos e tecnologias que os veiculam” (DIONÍSIO, 2006, p. 26). Portanto, as práticas de letramentos, devem estar em diálogo com a realidade dos estudantes, envolvendo aspectos culturais, sociais, éticos, morais, afetivos, econômicos e políticos (GEE, 2001).

As práticas de letramentos não são unidades observáveis, pois envolvem construções de sentidos, relações de poder, questões epistemológicas e de identidade. Por consequência, essas práticas devem ser atreladas a cada contexto, considerando os sentidos sociais e as identidades de cada sujeito (LEA; STREET, 2014). Assim, de acordo com Street, Lea e Lillis (2015), nas práticas de letramentos, a leitura, a escrita e a oralidade estão extremamente associadas às relações de poder, ideologias, culturas e sentidos.

A relação entre as práticas de letramentos com TD, a educação e a linguagem é estreita, porém, no período de distanciamento social, essa relação tornou-se mais intensa e necessária, devido à paralisação das aulas presenciais. A inserção em práticas de letramentos com TD acontece de forma individual ou coletiva, com o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação em ambientes digitais, mediadas pelo computador ou outras tecnologias (RIBEIRO, 2009).

Por conseguinte, as TD passaram a permear as práticas de letramento escolar, visualizadas como uma forma de dar continuidade ao ano letivo, mesmo que de forma remota. Esse movimento acentuou desigualdades “entre estudantes conectados e desconectados, escolas menos e mais equipadas, professores/as menos e mais preparados/as,

evidenciando assim, o fosso entre camadas sociais e escolas menos e mais equipadas e qualificadas” (RIBEIRO, 2020, p. 3). Os desafios relacionados ao uso das tecnologias digitais no contexto da escola pública, como a E.E.B. Manoel Vicente Gomes, não são diferentes dos elencados por Ribeiro (2020), considerando que alguns estudantes não possuem acesso ou acesso com qualidade, dificultando o desenvolvimento de diversas práticas de letramentos.

Contudo, considerando esses fatos, o distanciamento social, provocado pelo coronavírus, em parte, contribui para fechar lacunas entre usos da linguagem e tecnologia, visto “que ações rápidas tiveram que ser implementadas para suprir a lacuna provocada pela falta do ensino presencial” (KOMESU *et al.*, 2020, p. 387), ações estas já previstas na BNCC, que promovem o uso das tecnologias digitais não apenas como uma ferramenta, mas como “um meio de ensino/aprendizagem, pois envolvem processos cognitivos complexos [...]” (KOMESU *et al.*, 2020, p. 377).

De acordo com Coscarelli (2020), a pandemia e o distanciamento social podem permitir que a educação seja reinventada, no sentido de refletir sobre os processos de ensinar e de aprender, o currículo, os tempos e espaços, a organização escolar, as tarefas, as avaliações, as interações entre escola, comunidade e cultura, etc. Além disso, a autora destaca que este momento pode possibilitar uma maior compreensão da importância das práticas de letramentos com TD, dos letramentos para as mídias, na perspectiva da produção e da leitura crítica, visando à formação dos estudantes para agir como cidadãos em sociedade. Nessa perspectiva, Bunzen (2020, p. 28) destaca: “Estamos no momento de (re)pensar o papel da escola, do conhecimento escolar e da própria concepção de aula. Os currículos do cotidiano se modificaram profundamente, pois as relações de ensino e aprendizagem são outras”.

Ao encontro desse pensamento, além de dar continuidade às atividades escolares de forma remota, o projeto *Voice* proporcionou uma nova forma de abordar as emoções tão características deste período, envolvendo toda a comunidade escolar. Corroborando essa reflexão, Junqueira (2020) destaca que o esforço coletivo de professores, estudantes e familiares no período da pandemia foi essencial, apesar das desigualdades de acesso, visando à realização de novas conexões pedagógicas, com o uso das tecnologias digitais de comunicação.

Assim, é preciso, do ponto de vista da pesquisa, analisar práticas de letramentos em contexto escolar, especialmente neste momento pandêmico, na direção de romper a dicotomia entre escola e sociedade, diminuindo as desigualdades, visto que nesse espaço as práticas são também socioculturais.

Considerando essas reflexões em contexto escolar, Oliveira (2002) defende que a aprendizagem proporciona o desenvolvimento do ser humano, e a escola tem um papel fundamental nesse processo, o de construção das funções psicológicas superiores dos sujeitos inseridos em uma realidade sociocultural. Entretanto, a construção do conhecimento ocorre na ênfase do ensino voltado aos estágios de desenvolvimento dos estudantes e não aos níveis cognitivos já superados.

Visto que nos processos de aprender, no ambiente escolar, os conceitos novos e em um patamar mais elevado transformam o significado dos conceitos mais primitivos, dessa maneira, quando um novo conceito científico é internalizado no pensamento de um estudante, este se expande para os conceitos mais elementares, conceitos espontâneos, ao mesmo tempo, em que se inserem no pensamento intelectual mais elevado (VIGOTSKI, 1998b).

Vigotski (1998a, p. 115) expõe que “[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam”. Assim, nos processos de ensinar e nos processos de aprender, a orientação docente e as interações sociais de produção do conhecimento científico são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes nas diferentes etapas escolares. O autor argumenta, ainda, que o aprendizado está inteiramente relacionado ao desenvolvimento, contudo, os dois são realizados independentemente na Zona de Desenvolvimento Próximo ou Proximal (ZDP). A ZDP, para Vigotski (1998a), consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real (aquilo que o estudante resolve sozinho) e o nível de desenvolvimento potencial (aquilo para cuja solução o estudante necessitará da ajuda do outro).

Para Vigotski (2001), no ambiente escolar, o estudante aprende conhecimentos novos, o que pode fazer em colaboração e orientação com o professor e os outros estudantes, resultando no desenvolvimento cognitivo das funções psicológicas superiores dos indivíduos, ou seja, a internalização do conhecimento. Na próxima seção abordaremos os resultados desse estudo e discutiremos, à luz dos enfoques teóricos aqui apresentados, as percepções dos estudantes em relação às práticas de letramento analisadas.

5 Perspectivas letradas nas vozes dos estudantes

O projeto *Voice*, integrante de práticas de letramentos atreladas à realidade de estudantes, durante o período de distanciamento social, promove o engajamento deles com temáticas abordadas, como as de enfoque socioemocional, inteiramente

relacionadas à visão de si e do outro no mundo. De certa forma, esse projeto é resposta a um discurso do *déficit* (GEE, 2000; FISCHER, 2007, 2011), que naturaliza o jovem como desinteressado por práticas que o façam refletir sobre questões pessoais, envolvendo emoções. Nessa direção, as perspectivas dos estudantes da E.E.B. Manoel Vicente Gomes contradizem esse pensamento, uma vez que 155 estudantes (91%) expressam a importância de falar sobre saúde mental no ambiente escolar e apenas 15 (9%) afirmam o contrário.

Tendo em vista as vozes dos estudantes, **trabalhar o socioemocional na escola, em tempos de pandemia**, é essencial, visto que o discente é um sujeito sócio-histórico, constituído de conhecimentos, valores, emoções, desejos, entre outros aspectos, e esses elementos são intrínsecos ao modo como se inserem em distintas práticas de letramentos escolares (ou não), impactando diretamente em seu percurso de aprendizagem. Cabe destacar que, a partir das perspectivas que amparam nossas discussões, é pertinente dizer que o contexto em que o estudante está situado determina as interações sociais e os usos da linguagem para sua interpretação e a ação no mundo (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014). Nesse sentido, há indícios de que a escola é parte importante nessa construção, mesmo que de forma remota, pois 126 estudantes (74%) apontaram a importância da instituição neste momento de distanciamento social e 44 (26%) não consideram essa importância.

Ainda em relação aos posicionamentos analisados, os estudantes descrevem a **importância da escola e do ensino remoto na promoção de saúde mental e aprendizagem**, conforme exposto no Quadro 2:

QUADRO 2 – Posicionamentos dos estudantes sobre a importância da escola e do ensino remoto.

<i>“Se não tivéssemos as aulas ficaríamos mais entediados, as aulas me ajudaram a ficar mais ocupada”</i>	(Estudante 120, Fórum)
<i>“As aulas me ajudam pois fazem eu me distrair mais com o aprendizado”</i>	(Estudante 09, Fórum)
<i>“As aulas ajudam por a gente não parar de estudar e a rotina de escola”</i>	(Estudante 43, Fórum)
<i>“Ajudou sim, eu procurei ajuda com um psicólogo e fiz as dicas para dormir”</i>	(Estudante 129, Fórum)
<i>“Foi importante em tudo para me aconselhar pois eu tenho ansiedade e tomo remédio e não sabia de vários fatores que poderia ajudar a combater ou amenizar a ansiedade”</i>	(Estudante 14, Fórum)
<i>“Sim, ajudam. Eu se estou desanimada vou fazer a atividade e a cabeça já fica com outros pensamentos e bons daí”</i>	(Estudante 57, Fórum)
<i>“A Pandemia afetou um pouco minha rotina, porque o que eu mais gostava de fazer durante o dia sempre foi ir para escola, fico feliz que as aulas não pararam completamente, mas mesmo assim não é a mesma coisa. Eu sinto saudades de tudo um pouquinho, de encontrar minhas amigas, de estudar fora de casa, de encontrar os professores, de pegar o ônibus, e mais diversas coisas. Mas tenho certeza que logo tudo vai voltar ao normal”.</i>	(Estudante 06, Fórum).

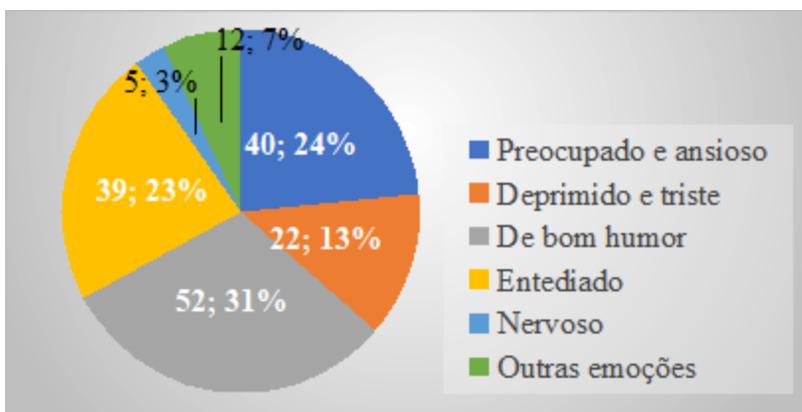
Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Neste contexto da pandemia, o papel social da escola é indispensável, conforme demonstram as vozes dos estudantes. As interações entre a escola e o estudante preenchem lacunas provocadas pelo distanciamento social, pois o vínculo das relações estabelecidas entre “as diferentes pessoas da sociedade e a escola podem juntos(as) construir processos mais coletivos de aprendizagem” (RIBEIRO, 2020, p. 27). Ao encontro dessa reflexão, os estudantes parecem indicar que, mesmo remotamente, a escola tem dado suporte para estabelecer uma rotina de estudos, aprendizagem, promoção de saúde mental e atividades que diminuem o ócio, enfatizando, assim, o papel social de um projeto de letramento que compreende esse

sujeito, construtor de sentidos diversos, inserido em práticas situadas permeadas por relações de poder muito marcadas com a pandemia.

Diversas emoções surgiram ou se intensificaram na vida dos estudantes, antes e durante o período de distanciamento social, dessa maneira, segundo a Figura 3, as mais recorrentes foram o bom humor, a preocupação, a ansiedade, ficar entediado, deprimido e triste.

FIGURA 3 – Levantamento no Google Forms em relação às emoções que surgiram durante o distanciamento social



Fonte: Elaborado pelas autoras (2020).

A emoção mais citada pelos estudantes, o bom humor, juntamente com outras emoções positivas, refletem-se nas falas dos estudantes, de acordo com o Quadro 3:

QUADRO 3 – Emoções positivas em relação ao distanciamento social.

<i>“Me aproximou ainda mais da minha família e dos meus amigos”</i>	(Estudante 12, Questionário)
<i>“O lado bom disso tudo é que posso passar mais tempo com minha família, e também de viver uma experiência não muito boa de não poder sair de casa mais que eu nunca tive antes”</i>	(Estudante 27, Questionário)
<i>“Acho q a família ficou mais presente, acho q o sentimento é mais de preocupação e as amizades continuam e fiz até novos”</i>	(Estudante 156, Questionário)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em contrapartida, a maioria das emoções citadas pelos estudantes foram emoções negativas, tais como as abordadas no Quadro 4:

QUADRO 4 – Emoções negativas em relação ao distanciamento social.

<i>“Eu não pude ver mais meus amigos e familiares”</i>	(Estudante 38, Questionário)
<i>“Me deixou mais ansiosa, com insegurança do que quero e espero pro meu futuro, me sentindo mais pra baixo”</i>	(Estudante 03, Questionário)
<i>“Diminuiu meu desempenho, perdi meu ânimo para coisas q normalmente eu teria, não tenho mais criatividade, está muito mais difícil desenvolver um texto, meu pensamento está bem mais lerdo e sinto dificuldade para me socializar (coisa q era fácil antes da pandemia)”</i>	(Estudante 74, Questionário)
<i>“Eu amadureci muito durante a pandemia, me afastei de muitas pessoas e no momento me encontro sem um propósito, apenas levando os dias e fazendo minhas obrigações. Aguardando uma melhora no mundo”</i>	(Estudante 50, Questionário)
<i>“Lado ruim que é ficar em casa sabendo que tem um vírus e tem a quarentena, e que várias pessoas já morreram por isso, então isso me faz se sentir triste, entediada e vários outros sentimentos de decepção por essa fase”</i>	(Estudante 123, Questionário)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Em se tratando das emoções relatadas pelos estudantes, recorremos a Vigotski (2001) para problematizar os dizeres dos discentes. Os estudos desse autor ressaltam que o afeto influencia diretamente no desenvolvimento cognitivo do ser humano, no ato de pensar. Ainda, a motivação, a necessidade e os interesses dos sujeitos movimentam e direcionam o pensamento. Do mesmo modo, o pensamento influencia também na parte afetiva e volitiva do ser humano, isto é, no seu comportamento social, permeado pelas práticas de letramentos.

As emoções estão relacionadas ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, no desenvolvimento do pensamento conceitual do sujeito nas práticas letradas. Vigotski (1998b) defende que, para compreender a fala do outro, faz-se necessária a compreensão do pensamento, visto que, somente com as palavras, torna-se impossível. Todavia, além do pensamento, o conhecimento da motivação do sujeito em relação aos contextos exteriores é de suma importância para o entendimento dele mesmo na construção de sentidos em práticas situadas.

Tendo em vista que as emoções expressas pelos estudantes nas práticas de letramentos, durante o projeto *Voice*, viabilizaram um diálogo de reflexões dos discentes consigo mesmos, e a inserção dos sujeitos nessas práticas situadas, compreendemos, assim, que ocorreu construção do conhecimento. Contudo, muitas vezes, durante a pandemia, o senso comum questionou a **aprendizagem dos estudantes no ensino remoto por meio digital**.

Na perspectiva dos estudantes, a comunicação entre eles, no referido projeto de letramento, por meio de fóruns, vídeos em redes sociais e interações em áudio e vídeo *online*, possibilitaram a construção do conhecimento no cuidado com a saúde mental e, conseqüentemente, uma inserção menos conflituosa em práticas de

letramentos promovidas na escola.

Assim, é possível identificar, nos dizeres dos estudantes, suas perspectivas letradas sobre a aprendizagem dos temas explanados pelos profissionais convidados, segundo o Quadro 5:

QUADRO 5 – Posicionamentos dos estudantes em relação à aprendizagem no ensino remoto

<i>“Eu aprendi diversas coisas, como por exemplo, eu não sabia que tomar sol ajudava na ansiedade, isso eu achei interessante”</i>	(Estudante 21, Fórum)
<i>“Eu achei os vídeos todos muito interessantes, com certeza esses vídeos me ajudaram, mas o que foi mais me chamou atenção foram as dicas de respiração e sobre a prática de exercícios físicos”</i>	(Estudante 82, Fórum)
<i>“Uma das coisas que eu achei mais interessante nos vídeos foi a respiração de 5 tempos e além de ser bom para a ansiedade ela oxigena o nosso cérebro, balanceia a corrente sanguínea e alcança homeostase no corpo”</i>	(Estudante 65, Fórum)
<i>“Achei interessante falar sobre como diminuir a ansiedade nesse momento em que estamos vivendo, pois algumas pessoas já estão sentindo sintomas e outras já convivem com a ansiedade e neste momento estão sentindo mais forte do que já era”</i>	(Estudante 99, Fórum)
<i>“Todas as formas de controlar nossos pensamentos, em meio a tanta turbulência. Pois sempre é bom alguém pra dar dicas e ajudar”</i>	(Estudante 104, Fórum)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Apesar de todos os desafios que permeiam as práticas de letramentos com TD, ainda é possível suscitar, conforme expresso nas vozes dos estudantes, a construção de sentidos no processo de aprender mesmo com ensino remoto. Desse modo, a educação tem importante função na constituição dos sujeitos, pois, recorrendo a Vigotski (2011, p. 864), “a cultura também é produto da vida em sociedade e da atividade social do homem [...]”. Cabe dizer, que a internalização da cultura e seus instrumentos, não se configura como um processo mecânico, mas como um processo dinâmico de

construção do conhecimento.

Tendo em conta a construção do conhecimento pelos estudantes, muitos possuem uma **perspectiva letrada positiva sobre o ensino remoto**, e como este influencia a aprendizagem, como disposto no Quadro 6:

QUADRO 6 – Perspectivas letradas dos estudantes em relação ao ensino remoto

<i>“Estou aprendendo, mesmo que seja on-line”</i>	(Estudante 17, Fórum)
<i>“Ajudam, pois ainda assim é aula e aprendizado, tem me ajudado a expandir meus conhecimentos”</i>	(Estudante 133, Fórum)
<i>“Ajudam a tirar as dúvidas que sempre tenho, aulas no meet para interagir com a turma”</i>	(Estudante 79, Fórum)
<i>“Foi muito importante para se comunicar fazer perguntas se abrir e relatar o que está se passando por trás...”</i>	(Estudante 164, Fórum)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Nos projetos como o *Voice*, a aprendizagem é o aspecto fundamental, no qual “todos ensinam e aprendem, inclusive o professor, pela motivação do desejo, porque agem sabendo o que pretendem alcançar, visto que a aprendizagem integra-se à própria vida” (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014, p. 102). Desse ponto de vista, os sujeitos envolvidos no projeto *Voice* aprendem uns com os outros, no apoio, na motivação, na acolhida e no sentimento de corresponsabilidade, com a valorização individual e coletiva.

Sendo assim, o **vínculo entre a escola e o estudante**, mesmo no distanciamento social, pode ser mantido por meio de ações que viabilizem a continuidade das interações sociais, considerando que estas são permeadas pelas emoções. Nas vozes dos estudantes, é evidente a relação estabelecida, no ensino remoto, com a escola, em concordância com o Quadro 7:

QUADRO 7 – Perspectivas letradas em relação ao vínculo entre a escola e o estudante

<i>“Sim, muitas dão aulas por vídeo online também dão apoio chamando profissionais para nos encaminhar e ser melhor nesse isolamento”</i>	(Estudante 112, Questionário)
<i>“Me ajudaram a ficar ocupada e ter responsabilidade mesmo ficando em casa”</i>	(Estudante 30, Questionário)
<i>“A nossa escola tem se organizado de uma forma muito boa para o ensino continuar, dessa forma podemos continuar interagindo e aprendendo sem perder o ano”</i>	(Estudante 88, Questionário)

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Assim, de acordo com Bunzen (2020), desenvolver uma pedagogia de vínculos, com o fortalecimento das relações entre os sujeitos, caracteriza-se como um dos maiores desafios durante a pandemia, devido, por exemplo, ao tempo restrito, à organização escolar e dos profissionais envolvidos. Uma pedagogia de vínculos, que valoriza as relações dialógicas, considera a escola um ambiente de atividade humana, vinculada à vida das pessoas e suas relações afetivas, bem como dificuldades de estudar, aprender, ensinar, vivenciar novas experiências. Portanto, envolve as relações entre escola, família e sociedade, no sentido de construir processos mais coletivos de aprendizagem (BUNZEN, 2020).

O fortalecimento de vínculos, no atual contexto, é fundamental para a **relação colaborativa entre docente e discente**, posto que o estudante reconhece o fazer docente, os percalços do ensino remoto, a qualidade das aulas mediadas por TD, os momentos interativos que favorecem a aprendizagem nas práticas de letramentos, conforme posicionamento do Estudante 10:

As aulas estão sendo muito boas nesse período de isolamento, pois são um meio de ocupação para os alunos, os professores estão se dedicando

muito, não é nada fácil dar aulas *on-line* ainda mais nesse período de quarentena, outro motivo das aulas online serem muito boas para os estudantes é que os alunos mantêm contato com os professores e colegas através das reuniões no *Meet* (Estudante 10, Questionário).

Nesse segmento, o processo educativo é centrado na interação entre professor e estudante, levando em consideração os conhecimentos, as potencialidades e as experiências de cada sujeito. Assim, a construção do conhecimento ocorre em um clima de troca e partilha, com vistas à expansão de horizontes e o desenvolvimento da capacidade de análise e crítica, buscando a compreensão e transformação da realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014).

As perspectivas dos estudantes concernentes às práticas de letramento, desenvolvidas no projeto *Voice*, exprimem reflexões relevantes em um contexto de distanciamento social, no qual é possível, por meio da discussão dos aspectos socioemocionais, vislumbrar o engajamento do adolescente em propostas que são sensíveis ao seu contexto, que lhe permitem alçar sua voz, ou seja, manifestar sua individualidade como sujeito histórico-social e compreender a importância do trabalho colaborativo no estabelecimento de interações que venham a construir sua identidade, no cuidado consigo e com o outro.

6 Destaques do percurso

As perspectivas letradas dos estudantes da E.E.B. Manoel Vicente Gomes, analisadas no projeto de letramento *Voice*, mostram diversos aspectos relacionados ao socioemocional dos discentes, durante o desenvolvimento de várias propostas mediadas pelas TD.

Nas vozes dos estudantes, é perceptível a importância da escola no desenvolvimento do seu papel social e de um projeto de letramento como o *Voice*, neste momento tão complexo e atípico, de distanciamento social, para trabalhar o socioemocional. Outros aspectos relevantes apontados pelos estudantes compreendem: o reconhecimento do papel docente no ensino remoto; o estabelecimento de vínculos entre o estudante e a escola; a aprendizagem, mesmo que por meios digitais, e a desigualdade de acesso ao ensino; a prática de letramento situada e sensível ao contexto dos estudantes, que resulta na aprendizagem significativa e na construção de sentidos; as emoções relacionadas ao distanciamento social e a necessidade de espaço para a discussão sobre as emoções e vivências dos jovens.

A pandemia está ressignificando a escola e o conceito de aula, estabelecendo novas práticas de colaboração por meio digital, como o projeto *Voice*, que promove, através de suas ações, uma leitura crítica de mundo por parte dos discentes, dos docentes e dos demais profissionais envolvidos. Nesse processo, por meio das interações, acontece a construção de sentidos pelos estudantes, em virtude da busca pela compreensão e transformação da realidade.

Através dessas ações, está sendo possível proporcionar momentos para que os estudantes venham a se mobilizar em relação ao modo como pensam suas emoções e como as articulam em relação a si e aos outros, colocando em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades importantes nas relações socioemocionais, para o estabelecimento de objetivos de vida e para o enfrentamento de desafios, de maneira criativa e construtiva.

Ainda, vale destacar, o diálogo estabelecido entre os estudos dos letramentos e os estudos de Vigotski é defendido neste estudo, no sentido de considerar o estudante como um sujeito sócio-histórico, inserido em práticas de letramento situadas, tendo as suas emoções

como fator determinante para o aprimoramento de conhecimentos no contexto escolar. Desse modo, trabalhar o socioemocional na escola está sendo essencial durante a pandemia, e com o projeto *Voice* é possível compreender como essa temática é relevante para os jovens no e além do contexto pandêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao grupo de pesquisa “Linguagens e letramentos na educação”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau – FURB, pelas contribuições na qualificação do texto.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.

BUNZEN, Clecio. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. cap. 2, p. 21-30.

COSCARELLI, Carla Viana. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola, 2020. cap. 1, p. 15-20.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **Educação e literacias**. Relatório para professor associado do grupo disciplinar de Metodologias da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2006. 121 p.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e psicologia Histórico-Cultural. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 121-146, 2010.

FISCHER, Adriana. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. 2007. 340 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

FISCHER, Adriana. Práticas de letramento acadêmico em um curso de Engenharia Têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. **Scripta**, v. 15, n. 28, p. 37-58, 2011.

FRITZEN, Maristela Pereira. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. *In: Fritzen, Maristela Pereira; LUCENA, Maria Inêz Probst (org.). O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem.* Blumenau, SC: Edifurb, 2012. p. 55-71.

GEE, James Paul. The new literacy studies: from socially situated to the work of the social. *In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (org.). Situated Literacies: reading and writing in context.* London: Routledge, 2000, p. 180-196.

GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. *Journal of adolescent & adult literacy*, v. 8, n. 44, p. 136-151, 2001. Disponível em: <http://jamespaulgee.com/pdfs/Reading%20as%20Situated%20Language.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. *In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura (org.). Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia.* São Paulo: Parábola, 2020. cap. 3, p. 31-39.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 8, n. 3, p. 519-541, 2008.

KOMESU, Fabiana C. *et al.* Uma rodada de perguntas com os membros do Grupo de Trabalho Linguagem e Tecnologias (ANPOLL). *Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 2, 2020, p. 370-406. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3859>. Acesso em: 27 out. 2020.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução: KOMESU F.; FISCHER, A. *Revista Filologia e Língua Portuguesa.* São Paulo: USP, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002. 111p.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna**. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 2014. 116p.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196/1985> Acesso em: 27 out. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/abralin/article/view/52433/32273> Acesso em: 3 nov. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. 2014.

STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Paper entregue após a Teleconferência Unesco Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <http://telecongresso.sesi.org.br/templates/header/index.php?language=pt&modo=biblioteca&act=categoria&cdcategoria=22>. Acesso em: 10 nov. 2019.

STREET, Brian V.; LEA, Mary R.; LILLIS, Theresa. Revisiting the question of transformation in academic literacies: The ethnographic imperative. In: LILLIS, Theresa; HARRINGTON, Kathy; LEA, Mary R.; MITCHELL, Sally (ed.). **Working with academic literacies: Case studies towards transformative practice**. Anderson, South Carolina: Parlor Press; Fort Collins, Colorado: WAC Clearinghouse, 2015. p. 385-390.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a. 191p.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998b. 194p.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 496 p.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia Pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 561p.

VIGOTSKI, Lev S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

*A educação socioemocional como um platô
de decolagem em tempo do coronavírus
Sars-CoV-2: reflexões e práticas
pedagógicas auscultativas em contextos
digitais*

GILIARD DUTRA BRANDÃO

[...] não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção “bancária”, entregar-lhes “conhecimento” ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdo nós mesmos organizamos (FREIRE, 2005, p. 97).

Como ato político-educacional e auscultativo, este capítulo, já iniciado pela citação do grande mestre Paulo Freire, focaliza a verbalização (e os ecos) de vozes múltiplas de sujeitos sociais envolvidos diretamente em práticas de letramentos com recorte para as competências socioemocionais (BRASIL, 2017), no contexto pandêmico de ensino. Tal empreitada toma os espaços digitais de interação para o desenvolvimento de reflexões e ações didático-pedagógicas com sujeitos residentes em uma região periférica da capital de Minas Gerais. Com esse cenário de guerra não sangüinolenta, mas com milhares de vidas perdidas em todo o mundo, os diversos membros da comunidade escolar foram interpelados a reconfigurar as maneiras de agir, refletir e interagir na/sobre a escolarização, ou seja, reestruturar as suas práticas cotidianas, sobretudo com altruísmo e resistência.

Na esteira da epígrafe freiriana, cujo cerne é explicitar a educação dialógica em crítica à imposição de conteúdos tomados num conjunto de ideários homogeneizadores e neoliberais, torna-se caro trazer elementos identitários de sujeitos envolvidos nas ações e relações estabelecidas no processo interlocutivo na educação em distanciamento/isolamento social, haja vista a ruptura inevitável do *status quo* do fazer educacional. Espaços e tempos tidos como contínuos e regulares foram fragmentados, revirados, remoldados pela emergência suscitada a partir da gravidade da pandemia, cujos funcionamento e planejamento se deram na dimensão do

acontecimento social imediato, logo não havia previsibilidade. O falar do outro a partir da ausculta de si legitima uma postura dialógica neste capítulo.¹

Flaviane, 12 anos: aluna aplicada, nos contextos de ensino presencial e remoto. Vive em uma família estruturada, organizada e que participa da vida escolar, ativamente. É uma das articuladoras de sua turma, sempre muito educada e atenciosa com todos e todas. Consegue acessar a internet regularmente, entretanto relata problemas com a conexão. Em sua casa, há rotina para estudos e lazer. No momento de estudo, a mãe orienta a organização da casa (é momento de estudos!). Flaviane tem dois irmãos, ainda crianças que, também, fazem atividades remotas. Ao realizar as atividades, a estudante costuma esclarecer dúvidas; justifica o modo como fez uma atividade sem antes ter sido corrigida. Em uma oficina de letramento digital, remotamente, na qual o foco era a produção de *posts*, Flaviane ficou impressionada com a facilidade de se trabalhar com o aplicativo elegido. Ao ser indagada sobre a autoria nas redes sociais, ela relata que é “mais de curtir, salvar e compartilhar, do que de criar”. Antes da pandemia, não havia criado um *e-mail*, porque, quando precisa se cadastrar em alguma rede social, utiliza o *e-mail* da mãe. Mesmo diante dessa identidade estudantil favorável, a aluna refrata muita insegurança, talvez resultado de sua timidez, em situações mais formais, como já observado.

Clotilde, 13 anos: já disse várias vezes que não gosta de estudar, mas apresenta uma excelente frequência. Ela gosta do espaço escolar! Aluna criativa, no entanto, parece que a escola não consegue, em grande escala, proporcionar práticas que favoreçam

1 Narrativas elaboradas a partir da observação de alguns estudantes, dos ditos e não ditos, portanto, a textualização representa mais sujeitos do que as três representações quantitativas. Os nomes expressos são fictícios.

suas habilidades. No percurso do ensino remoto, Clotilde ficou sem conexão com a internet, porque seu responsável não pagou a conta de telefone. No período de pandemia, perdeu um familiar importante em sua vida, de forma trágica. Aluna sorridente, empolgada e líder. Transita em diversos grupos de amigos de diferentes identidades. Apesar de deixar claro o fato de não gostar de estudar, cumpre com seus deveres enquanto estudante. Às vezes, atrasa-se para as interações pedagógicas. Sujeito muito ativo nas redes sociais, com seus vídeos de entretenimento, não apresenta, no entanto, o mesmo engajamento nas ações pedagógicas a distância.

Vicky, 12 anos: aluna esforçada no contexto presencial; no remoto, porém, não conseguiu engrenar. Vivenciou diversos conflitos na família: problemas financeiros, a escassez de alimentos básicos; a instabilidade emocional de membros de sua família; a saída da figura paterna de casa. Com toda essa situação, a estudante, sempre alegre nos corredores da escola, adoeceu; acometida pela depressão. Antes de relatar a depressão, Vicky queixava-se da falta de estrutura para estudar remotamente, não apenas pela ausência de conexão de internet, uma vez que ela dependia de terceiros, mas pela própria estrutura precária de sua casa. Apesar de se mostrar cuidadosa e interessada, o rendimento é bem aquém do que ela mesma gostaria de apresentar. Com frequência, justifica-se, sente-se envergonhada por não atender às demandas como gostaria. Em algumas justificativas, o sentimento é o de que ela quer ser acolhida, e a atividade torna-se algo secundário. Para realizar as atividades remotas, depende do celular da mãe (que está desempregada), mas nem sempre há disponibilidade para emprestar. A cesta básica distribuída pelo governo é crucial para a alimentação diária da família.

As representações de Flaviane, Clotilde e Vicky desnudadas revelam questões cruciais para qualquer ação político-pedagógica na

pandemia ocasionada pelo Sars-CoV-2. Nas narrativas ilustrativas, criadas como elementos metodológicos para a abertura deste texto, indiciam-se desdobramentos de diversas ordens: sociais, políticas, culturais, econômicas, históricas. Essas ressonâncias são vistas e sentidas intensamente por populações de países em desenvolvimento, nos quais as desigualdades configuraram-se como feridas abertas e dolorosas. Segundo Santos (2020, p. 21), “[...] a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do pânico que se apodera dos que não estão habituados a ele”. A respeito dos mais acometidos pela pandemia, o doutor em Sociologia do Direito cita:

Os moradores nas periferias pobres das cidades, favelas, barriadas, slums, caniço, etc. Segundo dados da ONU Habitat, 1,6 mil milhões de pessoas não tem habitação adequada e 25% da população mundial vive em bairros informais sem infraestruturas nem saneamento básico, sem acesso a serviços públicos, com escassez de água e de eletricidade. Vivem em espaços exíguos onde se aglomeram famílias numerosas. (SANTOS, 2020, p. 18).

A dor incomensurável sentida pelos sujeitos acometidos pelas mazelas sociais, mas também por sujeitos sensíveis, solidários, empáticos, foi ecoada a decibéis jamais ouvidos no âmbito mundial. Suportar esse cenário dói, entretanto a amenização acontece no encontro alteritário, no verbo esperar, de Freire. Ter a esperança na ação; no ato. Coadunado com essa postura humanista, Cortella (2015, p. 22) frisa: “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera.” Ainda, Melucci (2005) defende que o sentido da ação é inerentemente uma construção subjetiva do indivíduo, cujo binômio temporalidades e espacialidades é o cerne desse processo de constituição.

Um dos desafios nessa realidade é afetar o outro, interessar-se pelo/em ser humano, de modo que a vivência da educação e da docência possam coexistir. Stecanela (2018, p. 929) orienta que “o cotidiano escolar é acompanhado/transversalizado por um conjunto de eventos constituídos por rotinas, práticas ou culturas que são sublinhadas por momentos de maior ou de menor intensidade”. De fato, o atravessamento da pandemia incidiu no espaço geográfico, mas sobretudo nas relações e nos convívios de gestores e equipes docentes com o aluno e seus respectivos familiares. Isso provocou drásticas mudanças nas concepções de aula, ensino, aprendizagem, mediação, avaliação, entre outros pilares que são sustentáculos da esfera educacional. Desse modo, novas experiências são trazidas à baila.

O surgimento da doença Covid-19, causada pelo coronavírus Sars-CoV-2, convoca cientistas e profissionais de diversas áreas do saber, principalmente da saúde e das ciências biológicas, a fim de mitigarem o alastro pandêmico do ponto de vista científico-medicinal. Do mesmo modo, a ciência toma novos rumos, também, nas ciências humanas, sociais, exatas e engenharias, haja vista as ressonâncias multidisciplinares provocadas pelos novos arranjos estruturais pelos quais os 193 países da ONU passaram. O desafio eclodiu no planeta, diante disso a incerteza da experiência torna-se uma bifurcação presente. “Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”.” (BONDIA, 2002, p. 28). Por outro lado, abre-se o portal de descobertas, do conhecimento de novas realidades, por meio da investigação/exploração das variadas práticas sociais. Envolver-se no contexto social amplia, elucida a proximidade com

as peculiaridades da cultura de determinada comunidade. A lupa precisa ser microscópica e sem tendência homogeneizante.

No fluxo dessa sociedade dinâmica e cambiante, a tecnologia passa a ocupar, realmente, o lugar da essencialidade para as relações humanas, em suas necessidades e seus interesses pessoais, comerciais, médicos, laborais, educacionais, etc. A telemedicina avança; assim como a grande potência do *e-commerce*, principalmente no segmento alimentício, com “[...] os uberizados da economia informal que entregam comida e encomendas ao domicílio. São eles que garantem a quarentena de muitos, mas para isso não se podem proteger com ela. O seu ‘negócio’ vai aumentar tanto quanto o risco.” (SANTOS, 2020, p. 17). É o jogo do capitalismo!

Na referida dinâmica do capital, o setor privado educacional demitiu massivamente professores e funcionários, com destaque para as escolas menores, as chamadas “de bairros”. Geralmente, são escolas que não pertencem a grande redes de empresários, ou seja, não representam um elemento integrador da hegemonia econômica. De acordo com dados de pesquisa solicitada pela União pelas Escolas Particulares de Pequeno Porte e Médio Porte, realizada em 83 municípios de diversos estados do País, em 95% dos estabelecimentos houve cancelamento de matrícula. Quanto ao risco de falência, a projeção revela que pode atingir 50% das escolas de pequeno e médio portes. Outro ponto de destaque é que 80% do sistema privado é configurado por instituições com até 240 estudantes (MATTOS, 2020). Por conseguinte, a demissão de mais professores é um dado. Ademais, de que modo as escolas públicas receberão esses estudantes? Ainda, com o desmonte basilar da reforma da previdência, que põs na mira a carreira da docência, como será estruturado o funcionalismo público? Haverá concursos ou docentes terão de sucumbir aos contratos temporários de forma precarizada? São inúmeras injunções que resultam dessa seara.

Na emergência do funcionamento das instituições privadas, *a priori*, surgem as nomenclaturas: educação a distância, ensino a distância, ensino remoto, educação remota, *homeschooling*, ensino tutorado. Afinal, de que educação gestores e docentes estão falando? Em que medida os estudantes foram preparados ou se prepararam para tomar esse lugar identitário de aluno em contexto não presencial? De que modo se deu o processo formativo dos docentes? Como garantir um espaço ergonômico para o *home office*? Esse funcionamento da rede particular de ensino criou um confronto com aquilo que a escola pública pode, deve ou não fazer. Embora haja similitudes no *modus operandi* privado e público, é notável a expressividade suprema das variáveis que diferenciam os cotidianos, sem, aqui, buscar sobrepor a qualidade ou importância da primeira em relação à segunda. Pode-se afirmar que a engrenagem das instituições particulares sofreu pausas, mas muitas continuaram se movendo, com a implantação das ações e atividades remotas, obrigando a família à reestruturação. Novamente, aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos atravessam a (não) oferta dessa modalidade de ensino emergencial.

O relato das práticas pedagógicas, prometido no título deste capítulo, com foco nas competências socioemocionais, tomará corpo a partir deste ponto. Nas próximas seções serão apresentadas reflexões sobre: i) as competências socioemocionais, propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); ii) as tecnologias digitais como espaço de reflexão, interlocução e constituição colaborativa, nesse tempo de pandemia, e a (con)vivência na relação pedagógica; iii) as vozes e os ecos de estudantes, envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sem tomada de listas conteudistas, uma vez que o crivo é a educação socioemocional; iv) a humanização, a solidariedade e o altruísmo para a superação da tragédia pandêmica:

a tríade que busca sedimentar os movimentos de resistência em face da vulnerabilidade que assola a dignidade humana.

As competências socioemocionais na emergência da (sobre)vivência

As competências socioemocionais integram as discussões da BNCC nos últimos anos. De modo discreto, elas têm sido levadas à discussão no âmbito contextual no qual ocorreram as práticas pedagógicas relatadas neste capítulo. Ainda pouco se fala e se arquiteta de forma orgânica sobre essa temática, embora haja projetos em desenvolvimento que se relacionam ao desenvolvimento emocional. A grande verdade é que esse olhar para a emoção, as atitudes, os enfrentamentos das dificuldades cotidianas visavam ao futuro de crianças e adolescentes, não ao aqui-agora. Com a pandemia, criou-se um cosmo profilático para o equilíbrio, no curso de um obstáculo mundial, cujo desaparecimento é incerto no espaço-tempo. Assim, é imprescindível cuidar da saúde mental e física; praticar a solidariedade, a empatia; buscar o aperfeiçoamento da criatividade, das artes – viver o lúdico; cuidar de si/do outro.

Essas representações de vivências são plásticas, moventes e heterogêneas, uma vez que as determinações, bem como as ressignificações da emoção e resiliência, estão intimamente ancoradas na historicidade de cada sujeito, ou seja, marcadas pelas práticas sociais, culturais, econômicas nas dimensões macro e microsociais. Esse exercício alteritário, da ótica da singularidade, apresenta uma empreitada complexa para o professorado, que tem a missão de criar estratégias para promover uma aprendizagem significativa de competências, inerentemente, intersubjetivas. Como se observa, são

temários IN-disciplinares,² portanto de responsabilidade coletiva, independentemente da área de atuação docente. A representação, a seguir, ilustra o escopo a ser didatizado no ambiente escolar.

FIGURA 1 – Dimensões das macrocompetências socioemocionais



Fonte: Elaborado pelo autor - BNCC (2017).

O infográfico acima aponta as dimensões das macrocompetências socioemocionais, trazidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), juntamente a uma breve explicação

2 Termo utilizado por Luiz Paulo da Moita Lopes como gesto de transgressão à organização por disciplina, de modo fragmentado, do campo da Linguística Aplicada.

daquilo que se pode focalizar na relação de ensinagem com os estudantes. De forma resumida e parafrástica, tentou-se situar a essência de cada grande competência. A defesa que se faz, aqui, é a de interseção contínua dessas macro e microcompetências, um aspecto que orienta a elaboração e execução de projetos interdisciplinares ou transdisciplinares. A prática reflexiva deve ser concebida como essencial à práxis, principalmente em momento de ressignificação de espaços, tempos, interação, mediação, ensino, aprendizagem, avaliação.

O grande desafio que se configura atualmente é investir nas competências cognitivas/acadêmicas e também nas competências socioemocionais. Quanto a essa questão, CASEL (2015) aponta que investir em competências socioemocionais beneficia o aluno não apenas no desenvolvimento dessas competências, mas também no desempenho escolar de modo geral e na manutenção de uma sociedade pró-social. Portanto, para que as competências socioemocionais sejam trabalhadas no contexto escolar do aluno do século XXI, elas devem ser o foco de qualquer proposta curricular que venha a ser delineada a partir da BNCC. (BRASIL, 2017b, *online*).

O alinhamento dessas competências IN-disciplinares encontra-se no tear das dez competências gerais da educação básica, as quais abarcam da Educação Infantil ao Ensino Médio, como uma proposta de formação do sujeito integral. Os recortes, a seguir, são exemplos desse conjunto maior de competências.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas [...].

3. Valorizar e fruir as [...] manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais [...].
 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica [...].
 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais [...].
 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências [...]; fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania [...].
 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético [...].
 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros [...].
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...].
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- (BRASIL, 2017a, p. 9-10).

A aposta que se lança acerca da abordagem das competências socioemocionais como um platô de decolagem, no contexto de ensino remoto emergencial, dada a pandemia do coronavírus Sars-CoV-2, é fulcral para a reflexão da educação que se toma com tantas variáveis desafiadoras, porque mobiliza instâncias de diferentes naturezas (políticas, ideológicas, econômicas, tecnológicas, sociais, culturais), mas que inserem os sujeitos da comunidade escolar como os agentes reais para a manutenção da vivacidade do organismo. Dentre esses membros, destacam-se os profissionais da educação que lidam diretamente na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação

contínua de cada passo pedagógico, antes no “chão da escola”; agora, na tela, na chamada telefônica, na carta, no rádio, na televisão entre outros dispositivos analógicos e digitais.

Todo esse momento histórico, de proporções inimagináveis, marca a necessidade de uma virada orgânica a nível mundial, já iniciada na transpandemia³ e muito aguardada para a pós-pandemia. “A nova articulação pressupõe uma viragem epistemológica, cultural e ideológica que sustente as soluções políticas, econômicas e sociais que garantam a continuidade da vida humana digna no planeta.” (SANTOS, 2020, p. 31-32).

Tecnologias digitais: uma revirada tecnológica e epistêmica para o ensino público

Se antes o uso de tecnologias digitais na educação representava uma necessidade, com a pandemia tornou-se uma obrigatoriedade. Sem a presencialidade, por causa do distanciamento social, medida essencial para a minimização da proliferação do coronavírus, usá-las deixou de ser uma escolha. Uma (re)virada tecnológica sobre os modos de ensinar e aprender. Uma (re)virada nas representações e nas funções sociais dos docentes, dos estudantes, dos gestores, das famílias. Entretanto, é relevante esclarecer:

O uso pervasivo da mediação tecnológica em práticas cotidianas não é recente e nem pouco familiar a muitas tradições ocidentais de estudo da linguagem verbal e das linguagens não verbais (imagem, som, movimento). Isso porque os vários tipos de linguagem constituem desde sempre tanto os objetos técnicos propriamente ditos, quanto as práticas sociais que os produzem, os transformam e os tornam relevantes. Considere-se, por

3 Adoção do prefixo trans- como índice de demarcação daquilo que ocorre durante a pandemia.

exemplo, as várias formas do escriptural e do imagético em artefatos estudados por antropólogos, historiadores e também linguistas em suas tentativas de compreender a cultura, a língua, a escrita, o modo de vida de sociedades já desaparecidas ou mesmo contemporâneas. (SIGNORINI; CAVALCANTI, 2016, p. 420).

Nesse sentido, pensar numa política de inclusão digital para os letramentos multissemióticos deverá ser uma realidade nas próximas proposições governamentais para a inserção efetiva de sujeitos excluídos das/nas conexões virtuais. Moita Lopes e Rojo (2004) defendem uma educação linguística multimodal (a considerar cores, imagens, sons, movimentos, texturas, *design*, etc.), justamente devido aos avanços tecnológicos. Para os autores, o agir cotidiano na contemporaneidade força a ampliação iminente da noção de letramentos. Como consequência de novas tendências do trabalho com a língua(gem), oriundas de transformações globais, os pesquisadores apontam ainda os letramentos críticos e protagonistas como alicerces para a lida ética com os discursos massivos que circulam na dinâmica visceral da virtualidade.

As especificidades contextuais interferem do desenho metodológico do ensino e da aprendizagem mediados pelas tecnologias. Outrossim, reconhecer as múltiplas realidades do docente e dos estudantes é um passo embrionário para o planejamento didático efetivo e democrático.

Cada professor deve ser um pesquisador de sua própria realidade, de seu lugar e de sua função como educador. Um construtor de “microações”, muitas delas idiossincráticas, que podem e devem ser compartilhadas para disseminar as práticas bem sucedidas. [...] as grandes mudanças somente serão viáveis se ocorrerem micromudanças consistentes e bem embasadas, por isso a preocupação com a explicitação dos paradigmas que direcionam as ações dos professores e o suporte teórico e prático para a transformação na sua postura. (ABED, 2014, p. 123).

Street (2014) ressalta que os docentes precisam “[...] ensinar não só as habilidades técnicas necessárias para manusear os diferentes meios de comunicação, mas também o metaconhecimento que é necessário para compreender, de maneira integrada e significativa, as diferentes mídias e seu funcionamento [...]”. Apropriando-se das perfilações do alunado e ao refletir a respeito das possibilidades do manejo com as tecnologias chegou-se ao uso de múltiplas plataformas, com o intuito de alcançar um quantitativo maior de sujeitos. Assim sendo, elegeram-se, por forças centrípetas (essencialmente sociais e econômicas), o WhatsApp, o Instagram e o Padlet.⁴

Tanto o WhatsApp quanto o Instagram foram utilizados como complementares, portanto, o mural virtual interativo, por meio do Padlet, representou o palco oficial de interações entre docente e alunos, alunos e alunos, incididas nas competências socioemocionais. Tendo em vista todas as variáveis sociais discutidas neste relato, bem como suas ressonâncias, o Padlet configurou-se como a alternativa mais democrática e viável, tecnológica e economicamente, para promover as interações languageiras. Em concordância, é na escola “agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredita-se também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social” (KLEIMAN, 2007). Eis a assunção do desafio!

Após a realização de um projeto de letramento (KLEIMAN, 2000) que integra o desenvolvimento de uma tese de doutoramento,

4 Cadastro e uso gratuitos. Há versão paga e customizações para empresas e instituições de ensino. Neste trabalho realizado com as competências socioemocionais utilizou-se a versão gratuita. Disponível em: <https://pt-br.padlet.com/>. Acesso em: 28 set. 2020.

no início da pandemia, foi possível observar e experimentar habilidades e dificuldades sociais e tecnológicas dos colaboradores da pesquisa, esses também envolvidos na escolarização da ação didática para as competências emocionais. As propostas se deram em momentos distintos, temporalmente. Embora no projeto tenham participado sete colaboradores, a intensidade das práticas proporcionou um levantamento das realidades sociais, cujos recortes contribuem para um projeto de educação mais empático e humanizado. Em relação à ação didática, estão envolvidas dezenas de estudantes. Infelizmente, nem todos foram alcançados, mas por motivos econômicos e sociais. Esse breve panorama já indicia a fotografia da vulnerabilidade.⁵

Diante disso, o ponto de partida deu-se na definição do uso de recursos e ferramentas de fácil acesso e manuseio por meio do dispositivo móvel. Para acesso ao Padlet, basta acessar o endereço eletrônico disponibilizado pelo docente e navegar, ou seja, sem necessidade de baixar um aplicativo. Um dos questionamentos de alguns estudantes e familiares residiu, justamente, no discurso de que o celular não comportava um volume maior de mídias e mensagens, uma vez que travava. Para postagem automaticamente identificada, na página, o estudante necessita acessar logado no *e-mail*. Mas, em nenhum momento isso foi exigido. Para resolver a situação, solicitou-se a assinatura e indicação da turma ao postar. Os eventos de mediação levavam em conta as práticas de letramentos nesse ambiente. Inicialmente, o interesse maior concentrou-se em encorajar os estudantes a integrar uma comunidade digital formativa dialógica, na qual todas as vozes são bem-vindas. Nela, todos aprendem e todos ensinam.

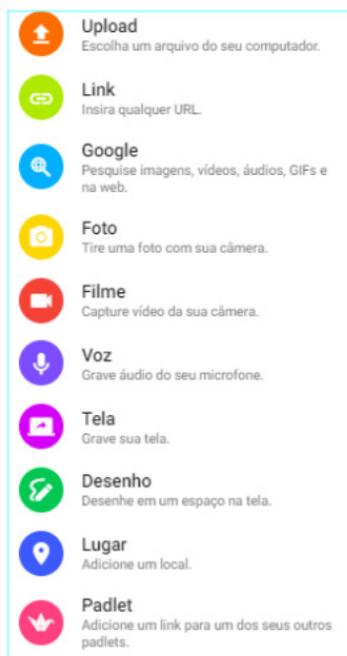
5 Institucionalmente, há um trabalho hercúleo para o alcance de toda a comunidade escolar.

A plataforma se destaca pela facilidade de registrar a colaboração. O acesso à página é possível pelo clique no *link* recebido por um compartilhamento, por meio do *QRCode* ou encontrado a partir de algum *site* específico de busca.⁶ Para controle daquilo que, efetivamente, será postado, o administrador pode configurar a mediação. Com esse recurso, será possível ao usuário ler o contato prévio com o conteúdo e, após, decidir se “aceita” ou “exclui” a postagem. Também, o gestor pode configurar o acesso nas representações de leitor, redator, moderador ou administrador, gerenciando as funções de acordo com seus interesses. Quando quiser, pela tela de comando, é viável fazer o *download* do mural, em formato de PDF, imagem, CVS, Excel. Em resumo, trata-se de uma plataforma *online*, na qual há uma gama de possibilidades de criação de murais dinâmicos e intuitivos, em que as ações mais proeminentes são: criar, compartilhar, armazenar, abrigar, arquivar, organizar, socializar produtos textual-discursivos hipermediáticos, de materialidades diversas: texto verbal, imagético, misto; audiovisual, áudio e/ou *podcast*; interface com as mídias sociais, etc. A hipermídia é legitimada pela “[...] junção do hipertexto com a multimídia, esta formada pela justaposição de textos, sons e imagens das mais variadas ordens” (SANTAELLA, 2007, p. 305).

Ao clicar no ícone para postagem, abre-se a seguinte aba:

6 A plataforma está disponível em 29 idiomas, em diversos *layouts*.

FIGURA 2 – Opções de carregamento de arquivos



Fonte: Padlet, *print* do autor, 2020.

O autor da postagem, portanto, nesse clique, já mobiliza operações cognitivo-digitais. Ademais, precisa verificar a proposta do mural ou de alguma atividade específica, a fim de efetivar a participação, a colaboração textual-discursiva. Na proposta narrada, propuseram-se algumas frentes, porém serão focalizadas três, discutidas na próxima seção: i) “Coloque uma palavra positiva no potinho”; ii) “O amor pela ciência e o desenvolvimento da ciência” e iii) postagem livre, considerando o tema macro do mural “Educação Socioemocional | o Eu e o Outro (Nós): cuidados e afetos”. As duas primeiras atividades foram orientadas, com enunciado e comando; já na terceira, admitiam-se postagens feitas com qualquer materialidade,

em relação ao enunciado e aos elementos hipermidiáticos.

Ao mesmo tempo em que ocorriam as postagens, continuava a saga por captar estudantes. Nas fases iniciais, mensagens trocadas pelo Instagram e WhatsApp tornaram-se rotineiras. Os estudantes relatavam dificuldades operacionais (poucas), e também dividiam anseios, angústias. O compartilhamento do *link* para acesso ao mural virtual foi direcionado por esses dois canais. Posteriormente, a escola criou um *blog* e compartilhou a chamada para participação no Padlet. Na ocasião, elaboraram-se algumas orientações para postagem, firmando um espaço democrático de discussão, no qual o interesse maior é o cuidado coletivo. A seguir, trazem-se as postagens realizadas para sensibilizar os estudantes quanto aos temários que permeiam, atravessam a educação socioemocional. Aqui, elas estão justapostas, mas representam seis *posts*. As postagens foram veiculadas nas três plataformas: no WhatsApp, no *status*; no Instagram, nos *stories* e *feed*; por fim, no mural.

FIGURA 3 – Pilares da educação socioemocional



Fonte: Elaborado pelo autor – BNCC (2017).

Objetivando o engajamento nas publicações, convocaram-se os estudantes por meio do uso do @, marcando os seus perfis, como elemento integrador, passível de estabelecimento mais intenso da interação. Aliado a esse escopo inicial de ambientação, com cautela, produziu-se um breve texto, com intuito de estruturar um espaço saudável, democrático e respeitoso para as interlocuções. Confia-se que

A construção de relações dialógicas sob os fundamentos da ética universal dos seres humanos, enquanto prática específica humana implica a conscientização dos seres humanos, para que possam de fato inserir-se no processo histórico como sujeitos fazedores de sua própria história. (FREIRE, 1996, p. 10).

Esse movimento preparatório, mas concomitante ao desenvolvimento de tarefas, criou vínculos afetivos e concorreu para a configuração do mural como instância colaborativa. Seguem excertos orientadores relacionados às propostas de atividades:

A curadoria do mural ficará sob minha responsabilidade. Assim, lerei todas as postagens. A efetivação do post está condicionada à aprovação.

Em hipótese alguma postagens preconceituosas ou discriminatórias serão aprovadas, independente da natureza.

Inicialmente, o nosso tema está centrado no eixo: “Pandemia: prevenção, cuidados e afetos”.

Ao enviar um post, insira o seu nome e a turma na qual você se encontra matriculado(a).

Não há postagens incorretas ou mais corretas. A avaliação será feita a partir da colaboração de acordo com os temas sugeridos. Não é momento de pensar em pontos. Estamos numa fase de fortalecimento de nossos vínculos afetivos; um cuidar do outro, como uma comunidade mundial.

As postagens livres poderão ter como temas: amor, fraternidade, esperança, alegria, solidariedade, união, paz etc. (DADOS DO AUTOR)

O tom da mediação, como já mencionado, pautou-se pelo incentivo à participação, contribuindo para o reconhecimento de que todos estavam aptos a participar. Por se tornar uma espécie de “caderno aberto”, sem marcação territorial de turmas, alguns estudantes demonstraram receio, vergonha de postar no Padlet. Mas, sempre, destacava-se a relevância de cada postagem; o que importava, na ocasião, era a troca de mensagens e desejos positivos para o enfrentamento conjunto das ressonâncias pandêmicas, que afetava a organização social familiar, escolar.

Na próxima seção, apresentam-se e discutem-se pequenos recortes de participações dos estudantes no mural interativo, de cunho colaborativo e democrático.

Fotografias do platô de decolagem: vozes e ecos

A perda da hegemonia informacional docente (e dos livros didáticos) representa um pilar de extrema importância para a projeção de novos olhares e rumos para a educação formal. Entender que, agora, a máxima corrente de que o professor não é o detentor do saber torna-se um grande passo para a ressignificação do que se denomina como ensino e aprendizagem. Se antes o estudante necessitava ir à escola para acessar determinados objetos de aprendizagem, hoje basta digitá-los numa ferramenta de busca e ter a *expertise* em selecionar a melhor fonte, a mais confiável. É justamente nessa relação do sujeito estudante com a informação que reside um dos desafios contemporâneos. Longe de querer imputar responsabilidade única ao docente, mas esse panorama tem de ser considerado, porque remolda as representações e o agir docente e discente.

Por exemplo, uma estudante posta no mural, no tópico denominado “Fórum de dúvidas e esclarecimentos”, a seguinte pergunta: “Professor, eu estou fazendo as apostilas do governo de Minas Gerais. A matéria que tem nela ajuda com o que devemos saber sobre o que iríamos estudar esse ano?”. Em resposta: “Ei, Fulana! Pode estudar, sim. Não há problema! Aproveite toda possibilidade de construir o conhecimento. :)”. Para Freire (2006, p. 61), “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. Diante disso, a docência defendida é a que transcende a ação educativa formal, cujo funcionamento está na dinâmica da construção dos saberes, por meio de experiências intra e interpessoais.

Seguem-se recortes de duas propostas destinadas aos estudantes.

FIGURA 4 – Recortes de atividades

Estimado (a) Aluno (a),
nesta atividade, você registrará /
digitará uma palavra positiva nos
comentários.
Ao postar, lembre-se de inserir o seu
nome e a sua turma.
Aguardo a sua participação.
Cordial abraço,
Profº Gil Brandão

**Coloque
uma palavra
positiva no
potinho**

14
38 comments
Gil Brandão 22d
Tolerância

Estimado (a) Aluno (a),
para esta atividade, converse com
algum familiar sobre esse texto de
Antonio Munhoz (a sua postagem será
a respeito da interpretação desse
texto). Após o diálogo, registre uma
frase (pequeno texto),
manifestando/registrando o que
entenderam sobre ela. Antes de postar,
escreva a postagem em uma folha de
rascunho; revise com cuidado. Depois,
digite-a, aqui.
Lembre-se de colocar o seu nome e a
sua turma.
Cordial abraço,
Profº Gil Brandão.

**"Será o amor pela ciência e
desenvolvimento da ciência
que poderão permitir que
esforços unidos recuperem o
ser humano da grande tragédia
COVID-19, recriando sob uma vi
são colaborativa a vida humana,
apoiada na ética, nos valores e
nas políticas, voltadas para a
efetivação do bem-estar social".**

Antonio Siemsen Munhoz (2020)
Profº Gil Brandão

Fonte: *Print* de duas propostas apresentadas pelo professor.

Nos movimentos dialógicos com as contribuições dos estudantes, as categorizações das macrocompetências socioemocionais se imbricam, portanto a divisão sugerida pela BNCC contribui para a organização explanatória, didática. A partir disso, é possível notar, então, que autoconsciência, autogestão, consciência social, tomada de decisão responsável e habilidades de relacionamento se encontram, se atravessam em discursos e ações sociais.

Como resultado preliminar na atividade “Coloque uma palavra no potinho”, obtiveram-se 38 interações, sendo 35 postagens dos estudantes; 1 do coordenador pedagógico geral e 2 do professor.

Incentivar os alunos a enfrentar o novo (desconhecido) e o complexo (desafiante), estimular a curiosidade intelectual e o prazer pelo aprender em si mesmo. Implica em desenvolver a humildade e a aceitação dos próprios limites que, ao invés de paralisar, deveriam instigar a busca constante de ampliação dos recursos internos e enriquecimento pessoal. (ABED, 2014, p. 67).

A atividade 2, criada a partir da citação de Munhoz (2020), teve como objetivo promover a reflexão sobre o domínio científico como luta coletiva, de cooperação. A escolha do tema se relaciona à dificuldade intensa de se combater as *fake news* que, infelizmente, conturbam a sociedade nas esferas sociais. No enfrentamento da pandemia, muitas foram as notícias criadas e endossadas por representantes políticos, inclusive. Posto isso, incluiu-se como elemento fundamental a sensibilização para as instâncias de produção, circulação e recepção de textos veiculados nas mídias. Sobre a deturpação informacional, cotidianamente elaborada para isso, lê-se em Santos (2020, p. 3-4):

The Economist mostrava no início deste ano que as epidemias tendem a ser menos letais em países democráticos devido à livre circulação de informação. Mas como as democracias estão cada vez mais vulneráveis às *fake news*, teremos de imaginar soluções democráticas assentes na democracia participativa ao nível dos bairros e das comunidades e na educação cívica orientada para a solidariedade e cooperação, e não para o empreendedorismo e competitividade a todo o custo. (SANTOS, 2020, p. 3-4).

A seguir, um compilado (recortado) das respostas dadas pelos estudantes à tarefa:

O foco está na ciência e todos nós [...] precisamos acreditar nisso para dar certo!

Neste tempo de crise temos que apoiar uns aos outros [...] vencermos a crise da Covid-19 e a apoiar principalmente a ciência que está em busca

de uma solução [...].

O apoio a ciência juntamente com o esforço de cada um [...] conseguiremos vencer este vírus e assim voltarmos ao convívio social.

O esforço dos cientistas e a conscientização da sociedade conseguiremos combater essa pandemia; para combater esse vírus é a união de todos os cientistas para criação da vacina.

Todos os esforços da ciência que estão sendo feitos para criar uma vacina, ou um remédio para combater o vírus, e também os impactos econômicos e sociais da pandemia, que afetam e ainda afetaram no futuro vários setores da vida social e econômica, estão sendo feitos para podermos voltar o mais rápido possível a vida de antes.

Temos que nos unir e tomar as medidas certas para combater esse vírus e todo mundo manter as regras e as recomendações de usar máscaras, evitar aglomeração e ser higiênico assim se todos tiver a responsabilidade e pensar nos outros iremos combater o vírus e ter fé em Deus em primeiro lugar.

Através da ciência, e novas tecnologias, soluções surgirão para a Covid-19. Assim a humanidade poderá viver normalmente e livre de vários tormentos que assolam, tanto físico e emocional.

Será o amor, o esforço, a dedicação, a colaboração, a união da ciência e da população. (DADOS DO AUTOR)

Sem desejar realizar análises discursivas, nas contribuições trazidas acima, é perceptível como as diversas competências socioemocionais imbricam, atravessam as vozes dos estudantes, com destaque para a autoconsciência, consciência social, tomada de decisão responsável e habilidades de relacionamento.

Nas postagens livres, os estudantes utilizaram recursos como *gifs*, *links* do YouTube, para indicação de músicas esperançosas, e com gestos de carinho, confiança, perseverança; ainda, excertos de livros e poemas. Ademais, dicas de cuidados relacionadas à prevenção e higienização, no contexto da pandemia; infográfico e diversas postagens textuais, com ou sem imagem, com efeitos de esperança. O mural transformou-se em um horizonte resiliente e coletivo,

essencialmente dialógico, alteritário (BAKHTIN, 2003) e de escuta (FREIRE, 1996). Por fim, de ausculta.⁸

Das turbulências, da aterrissagem: esperançar

As turbulências foram diversas e de intensidades distintas. Impossível querer outro trajeto, dada a heterogeneidade que marca e constitui os sujeitos; a aterrissagem é tranquila apenas aqui, neste relato de experiências. É imprescindível seguir com esperança. Esperançar uma sociedade regida pela humanização, solidariedade e pelo altruísmo é agir diariamente, seja na autoavaliação docente, na mediação com os estudantes, seja na luta de toda população por uma educação democrática e de qualidade. Como Freire (1992) bem ensinou: esperançar se significa na ação.

A percepção da identidade docente se dá – se desenvolve – a partir de uma rede de memórias e vivências, que transitam desde as experiências enquanto alunos, na fase de escolarização, à atuação como docente. As identidades são mutáveis, não estanques, haja vista que os sujeitos afetam e são afetados uns pelos outros.

Por isso, é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça [...]. (BONDÍA, 2002, p. 25).

8 O termo da área médica projeta um efeito de sentido interessante para lidar com a especificidade do sujeito, porque incide em categorias dos métodos de abordagem ao paciente. A ausculta pedagógica é metodológica; há hipóteses; há surpresas. Tanto o esperado quanto o inesperado convocam (novos) olhares para a ação docente e gestora.

Referências

ABED, Anita. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017a.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao bullying**, 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-a-saude-mental-e-ao-bullying>. Acesso em: 30 ago. 2020.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança**. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 41. ed., 2005. (Original publicado em 1974).

KLEIMAN, Ângela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 223-243.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.

MATTOS, Laura. Risco de falência atinge metade das escolas pequenas e médias do Brasil, diz pesquisa. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1º de junho de 2020, Coronavírus.

MELUCCI, Alberto. Conclusões: métodos qualitativos e pesquisa reflexiva. In: MELUCCI, Alberto (org.). *Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 315-338.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Linguagens, códigos e suas tecnologias. In: BRASIL/MEC/SEB/DPPEM. *Orientações curriculares de ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004. p. 14-56.

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

SANTOS, Boaventura de Souza. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda do Couto. Língua, linguagem e mediação tecnológica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 49, n. 2, p. 419-440, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/07.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2020.

STECANELA, Nilda. A Coisificação da Relação Pedagógica no Cotidiano Escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929-946, jul./set. 2018.

STREET, Brian V. Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Siva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 229-231.

*As práticas de leitura e escrita mediadas por
tecnologias digitais: características acentuadas
em tempos de isolamento/distanciamento
social**

MESSIAS DIEB

* Agradeço ao prezado amigo Gustavo Albuquerque Germano dos Santos (Unicap – Recife – PE) pela leitura atenta deste texto e por suas críticas e sugestões valiosíssimas. Gratidão!

Introdução

Há um bom tempo, inclusive no Brasil, que práticas de leitura e de escrita vêm sendo mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), especialmente a partir de demandas nos espaços escolares, sejam estes em nível de ensino superior, sejam na educação básica. Nesse sentido, tanto na condição de professores como de pesquisadores, atuando no campo do desenvolvimento humano, temos sido impelidos a refletir sobre tais práticas, uma vez que elas atuam diretamente na ampliação das relações interpessoais e estas, por sua vez, “na formação do eu, moldando a face que o indivíduo apresenta ao mundo e o eu interior que busca variadas formas de cooperação e relação com os outros” (BAZERMAN, 2007, p. 110). Contudo, apesar dos estudos que já existem sobre as práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais, ainda é preciso analisarmos as múltiplas características que configuram os modos pelos quais os estudantes estão construindo suas relações com a linguagem e, por conseguinte, desenvolvendo letramentos acadêmicos¹ no interior das condições objetivas que lhes são disponibilizadas por seu universo social e cultural.

Isso se justifica, dentre outros aspectos, porque o desenvolvimento cada vez mais sofisticado das TDICs e o crescente acesso a essas tecnologias não apenas promoveram transformações sociais relevantes como também suscitaram “outros modos de fazer sentido através das linguagens” (PINHEIRO; ARAÚJO, 2016, p.

1 Segundo Komesu e Gambarato (2013, p. 18), “para o que interessa a Lea e Street (2006), os sentidos sociais e identidades que cada prática de letramento evoca no ambiente acadêmico podem ser discutidos com base na sobreposição de três perspectivas ou modelos, por eles denominados de: (i) modelo de habilidades de estudos, (ii) modelo de socialização escolar; (iii) modelo de letramentos acadêmicos”.

402), especialmente entre as populações mais jovens. Assim sendo, novos contextos comunicacionais, novas práticas sociais e ampliação de usos da linguagem vão surgindo à medida que os diferentes, atuais e sofisticados programas de computador ou *softwares* são disponibilizados. Em consonância com as explicações de Coscarelli e Ribeiro (2005), a partir dessas emergentes e variadas demandas de uso da linguagem, inúmeras habilidades linguísticas e relacionais vão igualmente demandando o aprimoramento de outras habilidades, como, por exemplo, a adequação da língua às inúmeras situações de interação, tanto de forma escrita como falada.

Além do recente turbilhão de novidades na comunicação via recursos tecnológicos digitais, o alvorecer do ano de 2020 trouxe consigo um acelerado surto do novo Coronavírus, gerando a alarmante pandemia de uma doença respiratória e infectocontagiosa chamada Covid-19, que obrigou o mundo a vivenciar um processo de isolamento e distanciamento social em escala global jamais visto na história da humanidade. Nesse contexto, o uso das TDICs passou a ser altamente recomendado e adotado como uma alternativa segura na mediação da maior parte das relações sociais, dentre elas as atividades educacionais, a fim de se evitarem mais contaminações, doenças e mortes pelo citado vírus. Apesar de as pessoas que usam as TDICs já estarem construindo, há bastante tempo, hábitos de leitura e de escrita que utilizam muito mais os recursos sonoros e imagéticos do que os recursos gráficos tradicionais, como, por exemplo, os livros ou outros materiais vinculados à cultura do impresso, é irrefutável a possibilidade de que o desenvolvimento de sofisticadas engenharias digitais, aliado às imposições do confinamento social, tenha engendrado algumas implicações sobre essas práticas sociais de linguagem, especialmente no que concerne aos modos de se construírem relações com o saber e com o aprender (CHARLOT, 2000, 2013).

Em função desses aspectos, buscamos discutir, neste capítulo, como os estudantes universitários conduziram práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais no período de isolamento/distanciamento social. Para isso, trazemos reflexões elaboradas a partir da técnica da entrevista semiestruturada com nove estudantes universitários (três do sexo masculino e seis do sexo feminino), matriculados em cursos diferentes de três faculdades particulares e de uma universidade pública da cidade de Fortaleza, CE, ao longo do primeiro semestre de 2020. Essa escolha se deve ao fato de as faculdades particulares, ao contrário das instituições públicas, não terem suspenso as aulas em função da pandemia, dando continuidade “normalmente” ao primeiro semestre letivo de 2020 por meio de recursos tecnológicos digitais. Todas as entrevistas foram realizadas usando o aplicativo do WhatsApp como recurso metodológico, uma vez que precisávamos resguardar a saúde dos colaboradores, em virtude da falta de condições sanitárias adequadas e impostas pela pandemia da Covid-19.

Características do uso da linguagem via recursos tecnológicos digitais

Os recursos tecnológicos digitais podem ser compreendidos como dispositivos nos quais se encontram espaços virtuais de informação e comunicação. Esses espaços ou ambientes digitais são, pois, comumente acessados via telas de aparelhos eletrônicos, como os computadores *desktops* e/ou os chamados dispositivos móveis: *tablets* e *smartphones*. De acordo com Coscarelli e Ribeiro (2005), dá-se o nome de letramento digital às práticas sociais de leitura e de produção textual nesses ambientes, seja para fins pessoais,

seja para profissionais, nas quais os sujeitos sabem se comunicar satisfatoriamente de acordo com as diversas situações a serem atendidas e os muitos propósitos a serem alcançados. Ainda segundo essas autoras, faz parte do letramento digital a busca pertinente de informações na rede mundial de computadores, considerando o fato de que essa busca implica não apenas encontrar textos de que o sujeito necessita, mas também compreendê-los, averiguando criticamente a pertinência das informações neles contidas e a confiabilidade dessas informações. Isso se justifica porque a internet, a partir do surgimento da *Web 2.0* (ANDRADE, 2016), em que há também a participação do usuário como produtor de conteúdos, tornou-se um espaço em que qualquer pessoa *online* pode postar vários tipos de subsídios informacionais, lançando ao leitor, portanto, a incumbência de se certificar e confirmar a veracidade desses subsídios.

Essa interatividade na rede e seus ambientes digitais assume, conforme ainda explicam Coscarelli e Ribeiro (2005), a multimodalidade como uma das características centrais de realização da linguagem. Essa característica se refere ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como [linguagem verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos” (VAN LEEUWEN, 2011, p. 668). Logo, as habilidades de leitura e escrita nesses ambientes vai demandar, dos sujeitos, a exploração de várias modalidades de linguagem, levando em consideração não apenas suas necessidades individuais, mas também as exigências sociais, as quais são imprescindíveis à interação respeitosa, eficiente e eficaz.

Há quem diga, como o professor Daniel Cassany, em entrevista a Moreira e Araújo (2018, p. 1286, tradução nossa), que a atual relevância da leitura e da escrita pode vir a sofrer mudanças com o contínuo uso da fala como uma “linguagem veicular” na internet. Para esse professor e pesquisador da Universidade Pompeu Fabra

(UPF), em Barcelona, um dos efeitos da existência da internet e, de tal modo, das TDICs será uma dedicação cada vez maior à interação oral, a qual, segundo ele, configura-se como “a mais rica, a mais rápida, a mais eficaz, e com maior potencial para gerar aprendizagens”.² Assim sendo, é passível de inferência que o uso dos recursos multimodais sonoros e imagéticos, presentes nos aparelhos tecnológicos digitais, venham se sobrepondo aos elementos de natureza mais linguística, como as palavras e frases, no momento em que os estudantes realizam as tarefas escolares.

Podemos presumir o fato de que tais usos passaram a ser cada vez mais frequentes na vida dos jovens aprendizes, pois eles são os que mais têm se familiarizado com as TDICs. Nesse sentido, foi imprescindível lhes dar a oportunidade de falar sobre si para sabermos como as práticas de leitura e escrita, mediadas por tecnologias digitais, têm sido conduzidas por eles no período de isolamento/distanciamento social. Portanto, na escritura do presente capítulo, buscamos perceber, a partir das histórias contadas pelos estudantes, um trabalho de autorreflexão, no qual eles trouxeram à consciência, especialmente, os caminhos pelos quais estiveram percorrendo os seus respectivos processos de aprendizagem.

Sem dúvida, ao analisarmos momentos de usos da leitura e da escrita pelos estudantes via recursos tecnológicos digitais, fazendo referência particularmente às relações com o universo acadêmico, não temos como negligenciar as singularidades sociodinâmicas que lhes são constitutivas. A justificativa para isso reside no fato de que “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história desse sistema está contida por inteiro na história da nossa

2 ... la más rica, la más rápida, la más eficaz, la más potencialmente generadora de aprendizajes.

vida individual” (FERRAROTTI, 1988, p. 26). Logo, é imprescindível que comecemos a reflexão adentrando essas singularidades dos estudantes a partir de suas condições socioeconômicas e ambientais no contexto do isolamento social, haja vista o mundo humano não ser apenas um conjunto de significações, como aponta Charlot (2000), mas, principalmente, um horizonte de atividades que se localiza e se inscreve em uma determinada fração de espaço e de tempo.

As condições socioeconômicas e ambientais dos estudantes em isolamento social

Conforme atestam Coscarelli e Ribeiro (2005), o acesso às TDICs e aos seus ambientes digitais ainda não se dá de modo uniforme em todos os lugares, tampouco para todos os sujeitos, uma vez que existem não apenas questões infraestruturais e de investimento público, como também de ordem socioeconômica, em função principalmente dos altos preços dos dispositivos eletrônicos e do baixo poder aquisitivo de parte da população. Com a situação cada vez mais crítica em relação à pandemia de Covid-19, a “exclusão digital” tem apresentado sua face mais cruel: a desigualdade social brasileira; em relação tanto à distribuição de renda quanto às condições da população a uma educação de qualidade. Ao analisarmos as respostas dos nove estudantes às entrevistas, vimos quatro situações bem definidas acerca de suas condições socioeconômicas e ambientais em isolamento social, as quais passaremos a apresentar, na sequência, fazendo referência aos entrevistados por meio de nomes fictícios a fim de lhes resguardar a identidade.

A primeira delas, presente apenas no relato de dois dos estudantes, é aquela em que eles têm pleno acesso a recursos

tecnológicos digitais, pois possuem dispositivos favoráveis com velocidade de internet razoavelmente boa, além de um adequado local para estudar.

Tenho computador, celular e notebook. Tenho um cômodo que uso como escritório para estudo e trabalho. Ele está todo mobiliado, inclusive. Não moro com pessoas do grupo de risco, nem com crianças ou idosos. E estou trabalhando de casa e recebendo normalmente (OTTO).

Meu acesso em casa é tranquilo, tenho internet regular e também aparelhos para assistir às aulas, assim como espaço e condições (LÚCIA).

Nesses dois casos, podemos perceber que os estudantes reúnem condições muito favoráveis não apenas de natureza tecnológica, mas também pela disponibilidade de um ambiente tranquilo para os estudos. Não é difícil de inferir que tais condições estejam atreladas ao fato de que alguns deles já trabalham e possuem recursos financeiros suficientes para essas aquisições. Além disso, há aqueles que possuem membros em sua família, como pai e mãe, que também lhes possam favorecer os citados recursos. Acrescenta-se a isso o fato de que as condições favoráveis aos estudos, no período de isolamento social, complementam-se por eles não terem interferências de outras pessoas, no que diz respeito a barulhos indesejados, que possam lhes tirar a concentração. Outro aspecto complementar a essa situação favorável é a ausência da tensão quanto a serem contaminados ou contaminarem alguém em casa devido ao novo Coronavírus. Trata-se, pois, de um cenário ideal de estudos, mas que, como já dito, não é uma realidade que se aplique a todos os estudantes, os quais também trouxeram a situação em que possuem boas condições em termos de tecnologia digital, mas localizadas em ambiências inadequadas aos estudos.

Eu não tenho um bom espaço para estudo em casa, mas tenho acesso a internet e computador próprio (ANDREIA).

Minhas condições de acesso são suficientemente boas, não posso reclamar; mesmo que, para estudar, tenha de enfrentar o vizinho que insiste em fazer um *show* de *rock* na maior parte do dia (CÍCERO).

Diferentemente das condições ideais dos estudantes anteriores, Andreia e Cícero apresentam uma realidade menos favorável, que nos leva a pensar como o isolamento social, nesses casos, afetou-lhes as condições de estudo. Ter acesso a recursos tecnológicos digitais não é, como indicam os estudantes, garantia de condições adequadas de estudos, uma vez que se fazem necessários espaços propícios à concentração. Isso implica, entre outras coisas, não apenas as condições internas, mas também as externas que possam interferir na prática de estudo em casa, como ocorre no caso do vizinho de Cícero. Certamente, em dias normais, sem a ocorrência da pandemia, estudantes como esses, mesmo com boas condições tecnológicas em casa, possivelmente optem por frequentar uma biblioteca ou outros espaços de estudo, como os que são disponibilizados pela universidade, já que, nesses ambientes, o silêncio necessário aos estudos é, muito provavelmente, mais profícuo.

Uma terceira situação, na qual os estudantes disseram se encontrar durante o isolamento social, apresenta uma ambiência caseira bastante favorável aos estudos, mas desprovida dos equipamentos tecnológicos necessários para o acesso ao conteúdo das aulas e dos eventos promovidos por sua instituição de ensino superior.

Estudar em casa é tranquilo. Porém, no momento, apesar de que tenho celular e notebook, estou apenas com acesso 4g pelo celular. Não tenho rede *Wi-Fi* (FILOMENA).

Minhas condições de estudo em casa são agradáveis, porém, a única ferramenta da qual disponho para estudar é o celular. Portanto, acredito que certas tarefas terei um pouco de dificuldade em fazer sem acesso a um computador (CARMEM).

Esses dados ilustram e comprovam a nossa experiência cotidiana de que os jovens da atualidade têm acesso a alguma tecnologia de informação e comunicação, mas, na maioria das vezes, em condições limitadas de uso. Nesses dois casos, há ausência de fatores fulcrais para a plena participação dos estudantes em atividades educacionais síncronas e ou assíncronas, mediadas pelas TDICs. No caso de Filomena, a questão maior é a falta de acesso a uma rede de internet fixa que lhe garanta mais autonomia de uso do que o pequeno pacote de dados móveis (4G) disponível em seu aparelho de telefone celular. Parece, para muitos de nós, um problema de fácil resolução, já que, em uma cidade como Fortaleza, não se paga muito pelo acesso à internet de banda larga, tanto do tipo “a cabo” quanto do de “fibra ótica”. Esses serviços variam entre 5 megabytes de velocidade (para a cabo) e 25 megabytes (para fibra ótica), sendo consideradas essas conexões razoavelmente rápidas. Contudo, é possível inferir que boa parte dos estudantes, a exemplo de Filomena, parece enfrentar a realidade de não conseguir manter, ao mesmo tempo, um pacote de dados móveis no celular e uma rede fixa de internet banda larga na própria residência.

Já no caso de Carmem, a questão talvez não passe pela falta de uma rede de internet banda larga, mas pelo fato de que o equipamento tecnológico de que ela dispõe para estudar é apenas um telefone celular (*smartphone*). Nesse caso, o problema maior é a digitação das tarefas, ou seja, a sua produção escrita, já que o teclado do aparelho é pequeno e demanda mais tempo para a realização de uma atividade de produção de texto. Além disso, tem a questão do processamento

da leitura, já que a organização das informações na tela do *smartphone* se dá, aparentemente, de forma caótica e com letras de tamanho muito pequeno. Portanto, são situações muito complicadas de se administrar sem recursos financeiros adequados, os quais são ainda mais escassos e difíceis na vida de alguns estudantes que não dispõem de aparelhos tecnológicos, nem tampouco de um lugar satisfatório em casa para os estudos.

Eu não tenho privacidade e nem um espaço de estudos aqui e constantemente tenho que dividir meu computador com minha irmã do fundamental para as aulas dela. (ANDRÉ).

Para mim, estudar em casa é meio inviável, pois não tenho condições boas de acesso à *internet* e só tenho um celular (não muito bom) como meio de acessá-la. Isso, sem contar problemas financeiros e psicológicos, etc. (FLORA).

Minha rede *wi-fi* é compartilhada com 3 casas, contando com a minha. Estou sem celular no momento e não tenho *notebook* ou computador. Também tem a questão do lugar para estudar que, aqui, não tem, pois são mil barulhos que dificultam de a gente se concentrar. (VERA).

São, sem dúvidas, situações bem complicadas para que esses estudantes possam acompanhar as atividades propostas pelos professores que, por força do isolamento social, estavam ministrando aulas via recursos tecnológicos digitais de comunicação. Nesse sentido, é compreensível a afirmação de Lemos (2020) sobre o fato de que a ideia de estudar em casa, no estilo escola “*home office*”, tem se configurado como um vetor de aprofundamento das desigualdades sociais. Para esse advogado, diretor do Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio de Janeiro, a pandemia do novo Coronavírus tornou bastante evidente o quanto o acesso à *internet* no Brasil ainda é mal distribuído e o quanto pode ser desesperador ter que

aprender nessas condições, como relatam os estudantes que aqui foram referenciados.

Apesar desses aspectos, os estudantes, como qualquer outro sujeito humano, estão confrontados com a necessidade de aprender. No recente contexto de isolamento social, imposto pela pandemia de Covid-19, a casa deles passou a denotar não apenas o local onde cresceram e supostamente aprenderam quase tudo o que sabem, mas, também, por força da situação, sofreu uma alteração em seu estatuto do ponto de vista do aprendizado. Com isso, a casa passou a ser um *locus* onde vem se abrigoando, temporariamente, uma extensão da escola e da universidade via TDICs. Portanto, se o ato de aprender implica a construção de si, como explica Charlot (2000), com base em um triplo processo de hominização, singularização e socialização, então, as práticas de leitura e escrita dos estudantes mediadas por tecnologias digitais precisam ser analisadas a partir da triplicidade desse processo, como faremos a seguir.

Caracterizando as práticas de leitura e escrita dos estudantes mediadas por tecnologias digitais

Os estudantes entrevistados forneceram informações muito interessantes sobre suas práticas de leitura e de escrita, em especial quando utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação. Fazer uso de tais tecnologias implica não apenas se beneficiar dos conhecimentos que foram acumulados ao longo de muitos anos, mas também apropriar-se deles. Assim sendo, os estudantes vão, por meio das linguagens – que são artefatos culturais – apropriando-se do mundo que a espécie humana vem constantemente construindo.

Ao adentrar o universo de práticas, saberes e relações que estão a sua disposição, os estudantes se tornam humanizados, no sentido de se constituírem também como indivíduos humanos. É a esse processo que Charlot (2000, p. 52) denomina de *hominização*, ou seja, “o ingresso em um mundo onde o humano existe sob a forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente”. Esse ingresso, que se dá por meio das práticas educacionais, faz com que os sujeitos sejam impelidos a compor comunidades, partilhando de seus valores, costumes e práticas, e criando estratégias para nelas desempenhar um papel. A esse movimento Charlot denomina *socialização*, o qual auxilia diretamente no processo de *singularização*, que é a característica de os indivíduos se tornarem um exemplar único de ser humano, mesmo partilhando de todos os valores de uma comunidade onde estão situados temporal e espacialmente.

Nessa perspectiva, podemos sugerir que os estudantes, ainda que membros ingressantes de uma comunidade acadêmica, e tendo que desenvolver práticas letradas propostas a todos de modo igualitário pelos professores, certamente agem de maneiras muito singulares quando se veem na necessidade de lidar com a leitura e a escrita. Foi o que encontramos nos relatos das entrevistas, nas quais eles demonstraram estratégias de leitura (SOLÉ, 1998) bem definidas, delineadas a partir dos modos como aprenderam a desenvolver táticas pessoais para se apropriarem dos conhecimentos de suas respectivas áreas, bem como das condições objetivas com as quais devem lidar no momento de realizar as tarefas acadêmicas. Para esta seção do texto, apresentaremos informações fornecidas mais especificamente por aqueles que, dentre os nove estudantes, dispõem de mais acesso aos meios digitais e contam com um mínimo de condição para desempenharem as atividades de leitura e escrita.

Dentre os aspectos apresentados pelos estudantes, um dos mais interessantes é como eles fazem para “driblar” a possível quebra de concentração que o isolamento social acabou promovendo, em função da impossibilidade de sair do ambiente caseiro e da consequente privação de contato com os colegas de turma.

Ler e pesquisar é o mais complicado porque eu, pelo menos, tenho muita dificuldade de me concentrar nessa situação, então eu fico procurando alternativas. Um dia eu leio na sala, outro dia eu leio no quarto, outro dia eu leio sentado no sofá, outra hora eu vou e sento na mesa. Tem dias que eu leio no computador, mas tem dias em que eu leio no celular ou em livros e, assim, eu vou mudando. Eu tento não me manter parado. Além disso, eu tenho a estratégia de sempre estar lendo uma quantidade “X” de coisas por dia, então, pra mim, está fluindo mais ou menos bem, mas eu percebo que tem muita gente com dificuldade quanto a isso (OTTO).

Como podemos perceber, apesar das dificuldades de concentração causadas pela situação de isolamento social, o estudante narra algumas de suas táticas para que a leitura possa fluir com mais satisfatoriedade. Alternar períodos de tempo em determinados espaços da casa, e quanto ao uso dos suportes nos quais a leitura se desenvolve, parece ser um indicativo de motivação para a construção de sentido e compreensão dos textos. Como explica Solé (1998, p. 46), o processo de motivação para a construção de sentido em relação ao texto

requer uma atividade mental construtiva muito intensa, mas é um processo que vale a pena. Além da experiência emocional gratificante associada a aprender, e que é ao mesmo tempo causa e efeito da motivação intrínseca, quando aprendemos significativamente ocorre a *memorização compreensiva* pelo processo de integração da nova informação à rede de esquemas de conhecimento [...]. Essa memorização – diferente da memória mecânica – faz com que a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado – *sua funcionalidade* – para a resolução de problemas práticos (entre eles cabe ressaltar o fato de continuar aprendendo) seja muito elevada (itálicos no original).

Esses comentários da autora podem ser perfeitamente relacionados ao que testemunhamos nas narrativas dos estudantes na medida em que eles, por meio de tais narrativas, mostram-se continuamente conscientes de seus próprios processos de integração do conhecimento e, paralelamente, dos meios pelos quais podem prosseguir aprendendo. Nesse sentido, corroboramos e assumimos para esta reflexão as proposições de Charlot (2000; 2013) de que, na prática da pesquisa, é sempre relevante focalizarmos a atividade mental construtiva dos indivíduos sobre a qual também nos fala Solé (1998). Afinal, como diz Charlot, essa atitude na pesquisa implica fazer uma leitura “positiva” da realidade em que se encontram os sujeitos, abrindo-se à compreensão das mais variadas e ricas experiências e interpretações acerca do mundo que os cerca, em vez de uma leitura “negativa” dessa realidade, analisando-a, apenas, em relação ao que lhes falta e às ausências e carências em termos de aprendizagem (CHARLOT, 2000).

Os estudantes, como todo e qualquer indivíduo, são sujeitos; e, por essa razão, são indissociavelmente singulares, sociais e humanos. Em sua singularidade, cada um deles busca encontrar os meios mais viáveis e apropriados de ocupar uma posição no mundo, agindo sempre com base em motivações pessoais. Por mais presos ou subjugados que estejam a uma situação de dificuldades, como é o caso do isolamento social que estamos examinando aqui, eles sempre continuarão sendo sujeitos e, como diz Charlot (2000, p. 31), resistindo “à dominação, [afirmando] positivamente seus desejos e interesses, [procurando] transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito”. Portanto, decidimos praticar essa “leitura em positivo”, uma vez que tal atitude nos permite compreender, de modo mais eficaz, a atividade mental construtiva dos estudantes, ou seja, o modo como eles, na condição de sujeitos, aprendem “o mundo

e, com isso, como se [constroem] e transforma[m] a si próprio[s]” (CHARLOT, 2005, p. 41).

Com base nessa perspectiva, passamos a apresentar o relato a seguir, o qual demonstra, claramente, as dinâmicas internas que compõem a atividade mental construtiva da estudante citada.

A minha prática de leitura tem sido mais no ambiente digital, às vezes pelo celular e outras pelo computador, pois não tem nenhum tipo de limite e posso pesquisar tudo o que eu quiser, na palma da minha mão. Na maioria das vezes, eu gasto entre uma hora, no máximo, uma hora e meia, para não congestionar esse tanto de informação dentro da minha mente e aquilo que estou aprendendo não acabar se perdendo entre outros pensamentos, porque, por eu ter um pouco de déficit de atenção, eu prefiro ter um limite de horário na minha leitura para que isso que estou lendo não se torne em vão. Isso depende muito do dia, pois, às vezes, eu só consigo ler apenas por trinta minutos; e quando eu não consigo ler nem mesmo durante esses trinta minutos, eu vou para as plataformas de leitura. Daí, eu pego o texto, coloco nessas plataformas e a inteligência artificial lê para mim, enquanto eu escuto com meus fones de ouvido, sentada no meu quarto, porque é o meu local mais agradável de estudar (LÚCIA).

Como podemos perceber, a estudante Lúcia descreve, com detalhes, não apenas um conjunto de ações e procedimentos que realiza durante a atividade de leitura, mas também se refere aos materiais, às ferramentas e aos recursos dos quais se utiliza, além de evidenciar em que condições ela orquestra a regência de todos esses subsídios. Nesse processo, ela executa, como diz Charlot (2000), um distanciamento reflexivo, com base no qual é capaz de avaliar, entre outros fatores, as potencialidades propedêuticas dos vários recursos de que dispõe, a relação entre o tempo e a quantidade de informações que ela é capaz de assimilar, bem como as alternativas de ação produtiva, fazendo uso desses recursos e considerando os efeitos de seus atos em benefício da própria aprendizagem, como é o caso de quando aproveita

as plataformas digitais de leitura. Assim sendo, parece-nos injusta “a queixa dos professores sobre a escassa e deficiente leitura dos estudantes”, como mencionada por Carlino (2017, p. 80), quando, na maioria das vezes, essa escassez e essa deficiência são compreendidas a partir de um levantamento de expectativas que ignora todas as dinâmicas e esforços aqui relatados, camuflando o fato de que “é também habitual que [os professores] não encontrem os caminhos para fazer algo a respeito” e em prol dessas expectativas.

Outra questão, relevante de ser abordada, diz respeito a não ser possível saber até que ponto a interação desses estudantes com os textos lidos tem sido acompanhada de um propósito outro que não seja, apenas, tomar conhecimento do que eles estão dizendo. Muitas vezes, os estudantes, por falta de uma orientação mais próxima e comprometida, buscam tão somente apreender o conteúdo dos textos a fim de atenderem às tarefas demandadas pela faculdade. Assim,

a preocupação pelo pouco que leem ou pelo mal que compreendem costuma estar acompanhada da inatividade docente. Os professores esperam que leiam e entendam de uma forma determinada, mas não [costumam ocupar-se] de ensiná-los [o *modus*] que o façam. Ler fica como tarefa apenas a cargo dos estudantes. Sua compreensão não é orientada pela [...] experiência [dos docentes]. A leitura que realizam nasce órfã (CARLINO, 2017, p. 80).

Desse modo, se o uso da linguagem em ambientes digitais, como vimos anteriormente, exige uma atuação dialógica, bastante ampliada e complexa, torna-se ainda mais preocupante a visão de Cassany sobre as possíveis mudanças que podem vir a sofrer a leitura e a escrita com o contínuo uso da fala como uma “linguagem veicular” na internet (MOREIRA; ARAÚJO, 2018). Isso se justifica porque lidar com a linguagem exige, de modo geral, o desenvolvimento de um olhar mais reflexivo, investigativo, crítico e ponderado quanto

ao acesso, à utilização e ao compartilhamento de informações, as quais nem sempre são veiculadas apenas por meio da oralidade. Além disso, a leitura proposta nos espaços acadêmicos está relacionada, geralmente, a textos científicos, que são produzidos a partir de resultados de pesquisas. A escrita desses textos é, pois, quase sempre direcionada a outros pesquisadores, não sendo este, ainda, o *status* de muitos dos estudantes (CARLINO, 2017).

Diante desse quadro, nossa preocupação se volta para a seguinte questão: Como os estudantes irão construir habilidades de leitura e escrita mais consistentes se alguns aspectos continuam “ocultos” (STREET, 2009), exatamente, pelo modo como os estudantes são orientados – ou, em certa medida, não orientados – pelos professores em relação a essas duas atividades? Esses aspectos ocultos em torno do letramento acadêmico permeiam, inclusive, a própria compreensão dos estudantes acerca do significado de ler e escrever em sua área de formação. Isso se justifica porque tais aspectos envolvem o conjunto de habilidades que tornam possível a leitura e a escrita acontecerem de forma adequada e eficaz em diversas situações de interação nos espaços acadêmicos (LEA; STREET, 2006).

Nas declarações a seguir, é possível perceber algumas compreensões interessantes a partir de como os estudantes se reportam às próprias práticas de leitura e, principalmente, de escrita.

A partir das coisas que eu leio, eu faço anotações apenas do que eu acho importante. daquelas coisas que eu devo lembrar mesmo e não devo esquecer. E, na maioria das vezes, eu faço fluxogramas no computador. São, tipo, caixinhas, dialogozinhos, que vão apontando umas para as outras, onde esse leva àquele e aquele leva a esse, que são importantes e vão em séries, cada um por sua seta, pra não perder o rumo disso (LÚCIA).

Na minha área, no meu curso, pelo menos nas cadeiras que eu venho fazendo atualmente, a gente não tem muita coisa a ver com escrita, muita

coisa de escrita, certo? Os nossos trabalhos e as nossas provas são sempre muito cálculo, muita tabela, muita análise, entendeu? Então, por exemplo, a nossa escrita é sempre de coisas muito objetivas, coisa que você tem que ser objetivo, com duas linhas ou três linhas. Entendeu? Porque o principal é a parte de cálculo, de calorias, de micronutrientes, então, a gente acaba não entrando muito na parte escrita. [...]. Por exemplo, agora a gente fez provas pelo site da faculdade e teve o dia inteiro pra escrever, [...], então, foi tranquilo; o que pega mais é a questão da concentração (CÍCERO).

O aspecto que queremos ressaltar na fala de Lúcia tem a ver com o fato de ela estabelecer que em suas anotações devem estar presentes apenas as coisas que ela não pode esquecer. Com isso, ela cria uma estratégia própria para o processo de escrita, assim como o fez para ler, com vimos anteriormente, ao utilizar as plataformas digitais de leitura. O interessante de pensarmos sobre essas estratégias é que há um senso de hierarquização, por meio do qual ela divide e classifica as informações em importantes e menos importantes. Isso nos parece representar uma motivação intrínseca para que tais estratégias sejam colocadas em funcionamento, mesmo que denotem, *a priori*, a impressão de que a estudante leia e faça anotações apenas com a intenção de cumprir alguma tarefa demandada pelos professores.

Como argumenta Carlino (2017, p. 14),

nesse esquema, só o aluno que, por sua conta, está capacitado e motivado para empreender uma série de ações similares [às que fazem os professores] – vinculadas a estudar, relacionar e reelaborar informação obtida – é o que aprende; quem não sabe ou não está motivado internamente a fazê-lo, apenas se instruirá de forma superficial para tentar se sair bem nas provas.

No caso de Cícero, o interessante de ser analisado é a compreensão de que as operações envolvendo cálculos e o preenchimento de tabelas nada têm a ver com a prática de escrita. Provavelmente, essas impressões e atribuições de sentido foram

repassadas a ele ao longo de sua trajetória escolar, uma vez que, nesse ambiente, têm-se construído tradicionalmente como noção de escrita as famosas redações escolares, com seus formatos e objetivos bem delimitados. Mesmo que as anotações de Cícero sobre calorias e micronutrientes sejam feitas, como ele mesmo afirma, de modo bastante objetivo, com duas ou três linhas, no máximo – porque o principal é a parte de cálculo – isso ainda se configura em uma prática de interação social mediada pela tecnologia da escrita em sua área de conhecimento. Portanto, o que essas declarações demonstram é que parece quase certo o fato de que “ninguém lhes ensinou outra coisa, [seja possivelmente] pelo pouco tempo destinado ao trabalho de produções escritas nas instituições educativas, [seja] porque apenas escrevem para ser avaliados” (CARLINO, 2017, p. 39).

Considerações finais

Neste capítulo, propusemo-nos a discutir sobre como os estudantes universitários conduziram práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais no período de isolamento/distanciamento social. Por meio do aplicativo WhatsApp, atendendo às normas de distanciamento da Organização Mundial da Saúde (OMS), realizamos entrevistas semiestruturadas com nove estudantes universitários (três do sexo masculino e seis do sexo feminino) matriculados, ao longo do primeiro semestre de 2020, em cursos diferentes de três faculdades particulares e de uma universidade pública da cidade de Fortaleza, CE. Considerando os aspectos mais latos, esses estudantes revelaram não apenas o quanto conduziram conscientemente seus próprios processos de integração de conhecimentos, mas também o quanto são capazes de avaliar as

ações pelas quais a aprendizagem se lhes torna profícua e vantajosa.

Assim sendo, em condições objetivas minimamente favoráveis, os estudantes demonstraram o quanto é possível submeter aspectos socioeconômicos e ambientais a autênticas e subjetivas estratégias de aprendizagem a partir da leitura e da escrita, na tentativa de superarem as adversidades que, com o suporte dos recursos tecnológicos digitais, podem ser ultrapassadas com táticas criativas. De igual modo, os entrevistados apresentaram uma clara compreensão acerca de como podem se valer de instrumentos e atitudes por meio dos quais tendem a prosseguir aprendendo. Apesar desses aspectos positivos, após a análise das entrevistas, pudemos concluir interpretativamente que os estudantes se utilizam das leituras e das produções escritas, basicamente, para cumprirem tarefas demandadas pelos professores e, com isso, serem avaliados satisfatoriamente.

Com efeito, os relatos sobre o período de isolamento/ distanciamento social apenas acentuaram essa tendência mais utilitarista, no que concerne às práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais, haja vista o fato de que elas já vêm se construindo desde a popularização da internet entre os estudantes. De todo modo, trata-se de uma postura bastante ativa, que os auxilia quanto à apropriação dos conteúdos, revelando, assim, uma certa “autonomia” de leitura e escrita pelos estudantes, minimizando prejuízos no ensino/aprendizagem universitário cearense e, por extensão, brasileiro em tempos de pandemia. Pelo fato de serem sujeitos, os estudantes encontram um modo de se mobilizarem e vão com tudo em busca do conhecimento, demonstrando que, nesse caso, não há a necessidade de uma ação mais diretiva por parte dos docentes. A força interna, usada como recurso de aprendizagem, é, portanto, o que gera essa “autonomia” e, conseqüentemente, o sentido que os aprendizes atribuem a sua atividade intelectual.

Referências

ANDRADE, Pedro Duarte de. Intelectuais e web 2.0/3.0: como pensar, no 3º milênio, a utopia do intelectual. *In*: SOUSA, Cidival Morais de (org.). **Um convite à utopia** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016. p. 365-398. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/kcdz2/epub/sousa-9788578794880.epub>. Acesso em: 26/08/2020.

BAZERMAN, Charles. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade: uma introdução à alfabetização acadêmica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34.

KOMESU, Fabiana; GAMBARATO, Renira Rampazzo. Letramentos acadêmicos no ensino superior: aspectos verbo-visuais no processo de textualização em contexto semipresencial. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 16, n. 1, p. 15-38, jan./jun. 2013.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “Academic Literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, Oct. 2006.

LEMOS, Ronaldo. A escola a distância não dá certo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 18 de maio de 2020, Opinião. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ronaldolemos/2020/05/a-escola-home-office-nao-deu-certo.shtml>. Acesso em: 26/08/2020.

MOREIRA, Glauber Lima; ARAÚJO, Júlio. El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ELE: el investigador y el profesor. Un diálogo entre estos dos sujetos a través de la entrevista com Daniel Cassany y Dayane Cordeiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 2: p. 1274-1296, maio/ago. 2018.

PINHEIRO, Regina Cláudia; ARAÚJO, Júlio César. Letramento hipertextual: um amálgama de letramentos demandados em cursos *on-line*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 55, n. 2, p. 401- 431, maio/ago. 2016.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STREET, Brian V. “Hidden” Features of Academic Paper Writing. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 24, n. 1. p. 1-17, Spring 2009.

VAN LEEUWEN, Theo. Multimodality. *In*: SIMPSON, James (ed.). *The Routledge handbook of applied linguistics*. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

*Lessons from teachers at Occidental Amazon:
reifying digital literacy practices in pandemic
times*

QUEILA BARBOSA LOPES

RODRIGO NASCIMENTO DE QUEIROZ

Introduction

Communities around the globe were affected by the pandemic disease known as Covid-19. Plenty of emotions, thoughts, and reflections make part of voices attempting to struggle further challenges in different social settings. This reflective process in “how” (and “what” to) overcome (of) such complexities around us represented a turning point in sociocultural practices cultivated in all agencies such as schools; families; job settings, among others. In this perspective, communities were led by a sudden desire to (re) learn how to live through “new” norms in a surprising change of social practices that build up a sense of uncertainties related to the future of our lives.

Despite this pandemic way of living the “new” normal in social practices, teachers, learners, and their families had to face demands that led them to (re)invent pedagogic attitudes from classroom to housing settings. This (re)invention in teaching and learning process forced these communities to integrate digital tools as a resource in order to support the classroom assemblage. Certainly, these practices of integration with digital tools comprise a complex challenge added to those drawn on by Covid-19. Moreover, this reality of despair and uncertainty unveiled a lack of experience with some digital tools frequently used by these teachers in their daily practices such as WhatsApp, among other social media, considering that they had to begin to use them to achieve other goals, different from talking to family and friends.

Even if the lack of technological competence decreased the affective relationships and amplified the need to (re)invent classroom settings due to integration with digital tools, teachers became protagonists of their own narratives throughout these critical times. The narrative pathway represents the framework of experiences that

allow learners, together with families, to make possible integrating identities and social practices in the use of digital tools for teaching and learning purposes. These teacher's experiences uphold lessons that might be seen as a continuous practice of agencies in local communities.

Taking up these assumptions, one focus of this chapter is to turn reflective and critical views into practices related to teaching and learning processes, chiefly in teachers' local experiences at the Occidental Amazon, geographically located in Acre State. Staying home most of the time and working as much as possible mediated by digital tools is a reality all over the world. In Brazil, it is no different. In a continental-size country as Brazil, built by a mixture of races and cultures, differences are numerous and voices of each part of the country in this pandemic context should be heard.

In this chapter, we intended to open space to teachers' voices geographically located at the Occidental Amazon in Acre State, especially because most of the time there are not so many opportunities to acknowledge their voices. In addition, this chapter presents experiences and voices of some teachers who live and work at the Occidental Amazon, in Acre State, one of the 27 states that constitute Brazil. Acre is located in the west of the North Region, in an area named *Amazônia Legal*. According to the website of Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), around 881,935 people are residing in Acre, 407,319 from this, in Rio Branco, capital of Acre.

2 Theoretical framework

The main goal of this chapter is to focus on established practices in teaching and learning process micro settings, strictly affected by

these pandemic times. Thereby, the following theoretical framework will be grounded by assumptions of (i) literacy or literacies as social practice (KLEIMAN, 1995; STREET, 2003; 2014); (ii) inclusion and digital literacies (BUZATO, 2007; 2009) and (iii) resilience and (re) existence attitudes in teachers' literacy practices (SOUZA, 2011).

This section is structured following a logic enabling readers to understand the performed data analysis: i) a literacy concepts review; followed by a ii) discussion on inclusion and digital literacy practices; and iii) a discussion on resilience and (re)existence literacies. Because literacy is the center of the debate, we begin by reviewing concepts and presenting our point of view about the collected data.

2.1 Literacies: reviewing concepts

Literacy is not anymore a concept that could be mistook as the ability to decode letters, words and sentences, understanding their meaning. Nowadays, it is acknowledged, more than reading what is written, as a social practice through which we can develop our agency in society. Kleiman (1995, p. 19) asserts that literacy is “a set of social practice that use writing, as symbolic system and as technology, in specific contexts, to specific objectives”.¹ This means that literacy is directly related to what we do with what we have in front of us in order to achieve our goals. Similarly, Buzato (2006, p. 6) affirms, “literacy is a way of acting, affirming her(him)self, building and maintaining a world vision shared by a group.”.²

1 Our translation for “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19).

2 Our translation for “um letramento é uma forma de agir, afirmar-se, construir e

Literacy as social practice remits us to a distinction made by Street (1994) between ideological and autonomous models of literacy. According to him, autonomous view of literacy is free of any ideology, making anyone who can decode the symbolic written system able to understand and act in any practice in which the reading ability is requested. In another way, the ideological model considers each subject as socially and historically constituted, so that the meaning effect is built in the weaving of events depending on the social conditions in which we are inserted, affecting and being affected by them.

Following these theoretical assumptions, Rojo and Moura (2019) based on Kleiman (1995) and Street (1985) define literacy or literacies as practices embodied into cultural modes in which language is evolved. These literacy practices portray daily habits of how people face social and cultural complexities around their communities. Also, these practices are variable due to different aspects provided by intersections of social and cultural relationships constituted into these communities. Then, features of literacy practices are marked by an ecological process of sharing memories and stories that constitute the identity of a specific social group, for instance, teachers learning together through their professional experiences or learners changing their ideas in order to develop knowledge.

According to these canonical authors, literacy practices are performed in events. Events of literacy are settings where social actors interact in their daily routines. A literacy or literacies are embodied by practices of reading and writing that represent a continuous attitude to qualify specific roles of social actors as

sustentar uma visão de mundo partilhada por um grupo.” (BUZATO, 2006, p. 6).

readers and writers of the world of things surrounding them. These practices converge to the teachers and learners roles in educational settings. Nuances of identities compose the ecological process of sharing experiences in order to constitute different realities and backgrounds that configure literacy practices of reading and writing about the world.

A debate about literacies concepts in this chapter provides a turning point for reflection with a view beyond social and cultural practices with that we, as social actors, are used to live. An attempt to comprehend and interpret literacies meanings expressed by social practices of a community is a duty for researchers on language studies concerned with valuing voices from frontiers characterizing Brazilian education realities such as those of Occidental Amazon, context of this study.

Therefore, the value of teachers and learners voices manifested in these literacy practices are highlighted by the turning point represented by pandemic crisis. This teachers and learners community represents social actors attempting to struggle difficulties in order to (re)invent paths to continue providing access to teaching and learning. A scenario that widens a view directed towards relationships attitudes, mainly related to digital tools mediation based on Information and Communication Technologies (ICT). Teachers and learners (the social actors) are building bridges of knowledge and experiences that characterize mutual learning connections in order to recreate a scenario of chaos. The background of memories shared throughout these pandemic times make possible the renewal of vows grounded not only by literacy practices, but by attitudes of resilience integrating these social actors communities in the ICT world.

In this study, in order to understand the sphere of relations represented in literacy practices of a community of teachers from

the Occidental Amazon, the following subsection will briefly debate some points about the meaning of “inclusion”. The interpretation of this term will be grounded in literacy practices integrated with the use of digital tools for teaching and learning in this pandemic scenario.

2.2 A matter of “inclusion” in digital literacy practices

Boundaries of educational realities are narrowly interconnected with a set of different identities, memories, intrapersonal and professional experiences. This ecological process of sharing stories embodied by social actors closely related to communities engaged in constituting a teaching and learning context represent a whole system of challenges. Changings occasioned throughout critical times lead social actors such as teachers and learners to master digital era tools surrounding them. In observing complexities of this scenario, a pathway pursued in the community of teachers and learners was marked with the need to become included in digital literacy practices.

As claimed by Kleiman (1995) and Street (1985), literacy practices characteristics are established by each community’s cultural and social phenomena. These relations of marked practices, unveiled by discursive representations, make possible experiencing an inclusive process of integrating digital tools in emergency teaching lessons. In spite of ICT tools coexisting in social practices through the use of media like chatting or posting, communities of teachers and learners were disorientated about how to turn digital mechanisms into their classroom settings with a different social ecology³ (STOKOLS, 2018).

3 Daniel Stokols in the book “Social Ecology in the Digital Age: Solving Complex Problems in a Globalized World” conceptualizes the term “social ecology”

Taking into account implications of a connected teaching and learning environment and attempting to set up interrelations between domains marked by literacies, technology and inclusion, Buzato (2009) sheds light to comprehend this process in a digital age. According to him, there are a plethora of interpretations related to the term “inclusion”. These set of interpretations supports a perspective of including social actors in events associated with ICT usage. Then, there is a dissonance in the idea that the access to a complete network of digital tools represent a symbolic idea of inclusion for social actors in their contemporary communities.

Based on Bakhtin (1988), Buzato (2009) claims that language personifies an inclusive view in which social actors and discursive practices coexist in close relation. The vision represented by practices of language use in a specific domain of contemporary society implies identities characterized by social actors having a voice throughout the historical, social, cultural and economical process of sharing. These relations constitute voices and (re)existence attitudes that represent social actors able to interconnect actively responses to others in discursive practices.

Another complexity concerns the idea of inclusion in educational settings. Buzato (2009) points out that the traditional education pathway incorporates ideologies guided by a capitalism of neoliberal position. This perspective has spread in one of most significant configurations of agency to the literacy practices: the school. Impregnated of neoliberal ideology, the educational system became this community of teachers and learners as social actors obligated to follow mechanisms that

focusing on the behavior and well-being of groups that interact to build their social, independent and natural environments. Symbolic and material features build elements as well as virtual domains that dynamically change their surroundings to suit contextual needs.

homogenize and exclude their roles, refracted in domains of literacy practices. Therefore, a focus on studies interrelating sociocultural views, decolonial unfoldings and empowerment of marginal communities might provide a panorama of identities that encompasses realities lived by social actors in temporal domains of present, past and future.

Questioning the idea of inclusion is a fundamental debate of this chapter due to the fact that the scenario lived in the contemporary world symbolizes shades of memories and stories evoking resilience. The attitude of overcoming these misfortunes personified by the fear of pandemic and by the consequences of uncertainties of a globalized world might constitute a reification of digital literacy practices. As an alternative proposition by Buzato (2009), these practices demand types of literacies interposed with complex and heterogeneous networks. Then, it demands social practices of literacies that evolve registers of text, identities of social actors, abilities of agency, interconnection and modification constantly flowing to the domains of ICT.

The meaning of inclusion of digital tools in literacy practices follow the alternative perspective of interpreting voices of teachers and learners during pandemic times. Inclusion personifies the symbolic idea that attempts to transform educational settings might lead to a community of practices (WENGER, 1998). These communities group with teachers and their learners to build in a continuous flow of ways and practices to integrate digital tools concerning the sociocultural environments needs.

The following subsection deals with attitudes of resilience personified in these teachers' identities – the social actors of this study. The struggle to become included in these practices of use of digital tools for teaching and learning in pandemic times of Covid-19 configures temporal and contextual boundaries to (re)invent paths that contribute to make possible an accessible education.

2.3 Resilience and (re)existence literacy

Resilience and (re)existence literacy are two concepts we consider important to analyze the context we chose. The first one because it “reflects the ability of people, communities, societies, and cultures to live and develop with change, with ever-changing environments” (FOLEK, 2016, p. 4). As we are discussing teachers’ pedagogical answers to a pandemic, resilience should be considered such as (re)existence literacy.

According to Souza (2011), (re)existence literacy “is an action auto regulated by the necessity of giving answers to the challenges set by the center, by the post-modernity, by the crises.”⁴ (SOUZA, 2011, p. 160). The author develops the concept based on a research which had as participants the members of a Brazilian hip-hop community. She concludes that the movement participants’ agency is a literacy practice that involves demanding commitment, feedback, active participation and positioning as social subjects with their social and historical constitutions.

Despite Souza’s research context be a black community, living in a peripheral place of a Brazilian city, we consider it can be applied to any community struggling for acknowledgement, like the teachers living in the Amazon region, as we will try to show while analyzing the collected data in the following section.⁵

4 Our translation for “É uma ação autorregulada pela necessidade de dar respostas aos desafios postos pelo centro, pela modernidade, pelas crises.” (SOUZA, 2011, p. 160).

5 We consider that this struggle is not different from other Brazilian regions, however the geographical location of Acre State may lead to this thought.

3 Methodological path

This research is characterized as qualitative in the sense discussed by Cassel and Symon (*apud* SIMÕES; GARCIA, 2014) as having the following particularities: a) focus on interpretation instead of quantification; b) more interest in participants; c) orientation to process and not to result; d) concerning with context.

This path was toured in a context that is important to describe. In our introduction, the region where the data were collected was briefly presented; in this section, we detail the context in a way that the reader can get a glimpse of the reality into which participants are inserted. Bordering Bolivia and Peru to the northeast and having the Brazilian states of Amazonas and Rondonia to the north – as shown in Figure 1 –, Acre State became part of Brazilian territory in 1906 during the known battle named as *Revolução Acreana* (“Acrean Revolution” in free translation). It was elevated to the Brazilian state status in 1946.

Figure 1 – Acre State in the Brazilian Map



Source: Google Images.

As Acre is closer to Peru and Bolivia than to São Paulo and Rio de Janeiro or Brasília, older and richer cities, where most of the knowledge and capital is produced in Brazil, many Brazilians consider the state a place where nothing happens concerning to researches or where development is delayed. This is shown in memes on the internet, for instance, as it is notable in this tweet: “You know that joke we make with Acre, that everything arrives late... Brazil is Acre in world tests of the Coronavirus” (GUSTAVO, 2020).

In this scenario of misbelief from the rest of the country, the population in Acre work doing their best, as any other worker in the world. As the pandemic reached Acre, staying at home, if the worker could, became a reality first to students and teachers. In Acre around 150,000 students stopped going to school and schools began to dialogue with teachers to begin to offer what has been called as Emergency Remote Teaching (ERT). With the aim of listening to these professionals, we created a Google Forms and interviewed teachers. The digital questionnaire was structured, according to Table 1:

Table 1 – Questionnaire themes

THEMES	AIMS
Teacher's identity	To provide an overview about the intrapersonal and professional profile in relation to the local setting.
Practices with digital tools	To map characteristics related to the application of digital tools in social and pedagogical teacher' practice.
Teacher's praxis	To identify experiences, aspects and examples lived by these teachers during the pandemic changings throughout their professional and intrapersonal practices.

Source: The authors.

The questionnaire was organized into two main sections concerning the themes presented on Table 1. In section one, there were 14 questions about age, gender, professional qualifications, Acre state city where is working as a teacher, and educational level of currently teaching. In section two questions were presented to identify aspects about experiences in using digital tools in teacher's praxis. The 12 questions attempted to systematize the ecological setting of a daily and pedagogical experience manifested in the life of these teachers during this challenging time.

These questions explored aspects about the relationships constructed with technology, teaching and teachers' roles to (re) invent the process of practice around the management of their local and learners' needs. This way of managing the "new normal" in social and professional roles provided possibilities to develop teacher's practice in literacy, based on beliefs and knowledge acquired through affective relationships (among learners, workmates, and other social actors) in classroom before the pandemic crisis.

The themes presented on Table 1 represent an ecological process that implies a dynamic changing of thoughts, background knowledge and social experiences that enriches a literacy practice. Also, this practice embodies an identity or identities, attempts of managing experiences in the use of technology and attitudes of resilience. This ecological representation as a whole is representative because bounds paces of (re)existence in teachers' responses conveyed in the questionnaire.

We have got 27 answers to the questionnaire. The interview was semi-structured, letting participants free to add as much information as she/he thought was important to describe her/his experience during the pandemic. Also, in order to add data about this scenario, we interviewed 3 teachers using teleconferencing

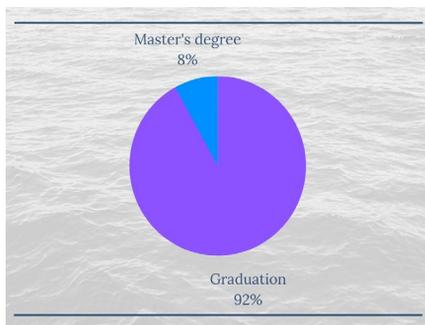
tools. It was really hard to find available teachers to answer the questionnaires and the interview.

As it will be possible to see in the data collected, most of the teachers are overwhelmed, working more hours than when they have on-site school work. We consider the data amount only a sample. We believe many others could have answered the questionnaire but it is understandable not doing so considering the difficult context all the world is now facing.

During the months of May, June and July, 2020, the questionnaire was conveyed through social media, such as Facebook, Twitter, Instagram and WhatsApp. Teachers we interviewed were the ones who accepted to help us in the research: one of them works in elementary school, the second in nursery school, and the third works in high school, therefore we could have at least an interview from each segment of Acre State basic education.

From 27 teachers who answered, 25 were graduated in the field they are nowadays working and 2 of them have a master's degree (Graphic 1).

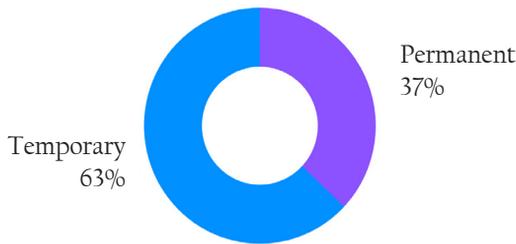
Graphic 1 – Teachers' formation



Source: The authors.

The participants are between 21 and 55 years old. In this group there are teachers who are teaching since 2019 and who have been working in the education field for 33 years. This means that the group of participants is quite heterogeneous, which can enrich the data and can help with the analysis.

Graphic 2 – Working bonds



Source: The authors.

The teachers were only from Rio Branco (the capital of the State), 15 (fifteen) answered the questionnaire and from Cruzeiro do Sul (demographically, second city in the State), 12 (twelve). From this group 99% work in public schools and 1% work also in private schools. We did not have answers from teachers who work only in private schools.

These professionals teach to a number of students varying between 20 to 40 per classroom and some of them work with a maximum of 24 classrooms per week.

4 A view of teacher's practice with digital tools

“Still remember that April 13 was my last day of class. [...] In the first moment I thought it would be for only some week”⁶ (I1ET).⁷ These were one of the first sentences a teacher answered us during an interview when we asked her about the beginning of the remote teaching practice. As in any other part of the world, they were surprised by the announcement of classes suspension. A month later, teachers showed resilience by beginning to adopt digital tools even if they never had used them before. During the interviews and with the questionnaires answers, we could realize that most of the teachers: i) had already used some digital tool in the teaching and learning process; ii) understand bad internet connection as the biggest problem; iii) are working much more than before.

Despite most of the teachers had already been using digital tools in their work before the pandemic, 40% of the interviewees reported some difficulty managing teaching and learning planned tasks with their students. It seems that didactic transposition is not quite efficient as one of the answers lead us to think: “[...] many students show, through their questions, that they are not understanding what I asked them in the activities.”⁸ (Q20A3)⁹ As the teacher is not with the students to give explanations again and

6 “Ainda lembro que no dia 13 de abril era meu último dia de aula. [...] No primeiro momento eu pensei que seria apenas durante uma semana” (I1ET).

7 I stands for Interview, ET stands for English Teacher and the number 1 follows the order in the data.

8 “[...] muitos alunos mostraram pelas respostas que não estavam entendendo o que eu pedi nas atividades.” (Q20A3).

9 Q stands for Question, A stands for Answer and numbers following the acronyms are related to the order of the data. Question number 20, third answer. All teachers' answers to each question can be accessed in <https://rb.gy/skbiue> (All personal information form participants is protected).

in another way, and as the students are at home alone and maybe not so interested, the process takes much more time until students can understand and perform the tasks. In addition, they mentioned difficulties to manage this work, needing more time to learn more about all tool functions, as it is possible to see in this answer: “These apps present many functions that demand a little time to improve ourselves.”¹⁰ (Q20A9).

Concerning internet connection, 50% of the answers describe some difficulty by teachers to do their remote work because of bad internet connection and even lack of devices to work. It is important to emphasize the bad connection they report is not only related to their connection, most of them have an average connection, but the issue is the students’ access. Teachers who answered our questionnaire and gave us interviews reported that more than 50% of the students are not participating in the remote teaching. Some of the students have never sent an activity or communicated by message to the teacher. But the problem is not only with students access, teachers also have to struggle to do their job, as shown in this answer: “I do not have computer or laptop, when I cannot do something in my cell phone, which is also quite old, I go to some friend’s house”¹¹ (Q19A5). In order to achieve a good remote interaction between students and teachers they needed to have devices and reasonable internet connection and this is not happening in our context. Another issue pointed by teachers is that many learners have no smartphones, using their parents’ devices to receive and send the activities files – when parents work all day long, only at night students could have

10 “Esses aplicativos tem muitas funções e demandam tempo para que possamos usá-los de forma adequada.” (Q20A9).

11 Não tenho computador ou laptop, quando não posso fazer alguma coisa no meu celular, que é antigo, eu faço na casa de um amigo.” (Q19A5).

access and send the activity back to the teacher. This time of crisis, teachers worked hard through hours changing from 8 a.m. to 12 p.m. during the week.

In this scenario, besides not being prepared with resources to teach exclusively through computers mediation, they are working more than before the pandemic. With the access problems involving lack of devices and of good internet connection, remote teaching has been done by the combination of videos and PDF files. Videos are recorded by the education office with teachers' participation. During 15 minutes each teacher exposes some discipline topic she/he teaches according to the class. Then the teacher prepares a PDF file with activities about the topic discussed in video and sends it to students via WhatsApp groups. WhatsApp is the most used app to communicate with students. Students normally have a week to answer the activity and send it to the teacher. The rate of classes with which a teacher works is 10, most of them with 30 to 40 students. If half of the students had internet access and so could send the activity to the teacher, a teacher would have around 300 PDF files with activities to give feedback in a week, besides preparing the next "class". Without the pandemic, this would happen once a month, when they have tests to apply. Now, it has been 6 months working as they have to correct students' tests every week from all the classes with which they work. One of the interviewed teachers told us she thought the work was the same, but when we asked her how much time she needed to prepare a video for the students, she realized she is working more with remote teaching.

When we asked about the support for doing this work, one of the teachers answered: "I miss a nearer follow-up and more training courses to some teachers who are not familiar with technologies. I see a lot of 'you have to adapt yourself', but I do not see any instruction

to do so”.¹² (Q24A19). Thirty three per cent of the teachers think the support is not enough, but they understand schools were not prepared for this scenario of teaching only remotely.

5 Under construction remarkings

The data we collected and analyzed led to the reflection about the digital literacy of teachers and the resilience they had to access to meet demands emerged from the pandemic scenario. As social practice, digital literacy is weaving through language in an environment where it is possible to test, analyze, use and check possibilities. So, in order to develop digital literacy the social agents need access to digital devices and connection to the Wide World Web.

As we could see, most of the learners have neither internet access nor proper devices. Considering this scenario, where most of the learners have difficulty to enroll in the tasks proposed and even some teachers have difficulty using ICT to develop their work, they struggle to be resilient. It meant, in a short period of time, learning how to use Google Classroom, for instance, converting files from Word to PDF, so that students without Microsoft Office suite in their devices could open them. Resilience is also seen in the fact that many of them had to share their cell phone numbers, so that teachers could send tasks and give them feedback. As most of the teachers have only a cell phone number to communicate with family and friends, and this is the tool used to interact with learners, this device became all of a sudden the virtual classroom, without fixed working

¹² “Sinto falta de uma orientação e de cursos de treinamento para os professores que não estão familiarizados com as tecnologias. Eu escuto muito ‘você precisa se adaptar’, mas não tem nenhuma orientação sobre isso.” (Q24A19).

hours, making teachers “available” to any learner during weekends and at night.

We understand resilience as an important value, but it cannot be seen under neoliberal ideology, using it as a tool to overwhelm professionals, letting them as lonely warriors in front of a “dragon” they were not prepared to face up. Such ability is necessary to struggle with so many unforeseen occurrences that a classroom environment could present. In an ideal setting, teachers have the opportunity to prepare themselves to answer social demands for a significant teaching and learning process with all needed infrastructure. While we do not have this ideal work domain, where everything collaborates to teaching and learning, we think, teachers should fulfill professional roles aware of their duties, but mainly of their rights, performing (re)existence literacy practices, demanding commitment from society in general, especially from education departments, school settings and managers.

The path to write this chapter led us to be in touch with some teachers from Acre and brought to light some feelings and realities we think are no different from other places of this continental country. We might agree that teachers from Occidental Amazon were in an ecological process of challenges due to the fact that they had to reify literacy practices through the use of digital tools. These panoramas presented in this chapter showed those teachers’ aspects of resilience and (re)existence, and also portrayed lessons that are not different from the Brazilian and world contexts. As researchers in the Applied Linguistics and Language Studies field, we continue to study teachers and their learners’ literacy practices using digital tools and the resilience and (re)existence attitudes of communities struggling to learn together.

References

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de Literatura e de Estética: a Teoria do Romance**. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1988.

BUZATO, Marcelo El K. Letramentos digitais e formação de professores. **III Congresso Ibero-Americano EducaRede: Educação, Internet e Oportunidades**. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, 29 a 30 de maio de 2006.

BUZATO, Marcelo El K. Desafios empírico-metodológicos para a pesquisa em Letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 46, p. 45-62, 2007.

BUZATO, Marcelo El K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **Revista Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e estados. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados.html?view=municipio>. Acesso em: 4 dez. 2020.

FOLKE, Carl. “Resilience (Republished).” **Ecology and Society**, v. 21, n. 4, 2016. Disponível em: www.jstor.org/stable/26269991. Acesso em: 12 set. 2020.

GUSTAVO, Lucas. **Sabe aquele Zuera que fazemos com o Acre, que tudo chega atrasado... o Brasil é o Acre nos testes mundiais do corona Vírus**. 5 abr. 2020, 6:28 pm. Twitter: @LucasGustavoD. Disponível em: <https://twitter.com/LucasGustavoD/status/1246942706712133634>. Acesso em: 20 ago. 2020.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os Significados do Letramento: Uma Nova Perspectiva sobre a Prática Social da Escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

ROJO, Roxane Helena R; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

SOUZA, Ana L. S. **Letramentos de reexistência** – poesia, grafite, música, dança: hip-hop. São Paulo: Párbola Editorial, 2011.

STOKOLS, Daniel. **Social Ecology in the Digital Age: Solving Complex Problems in a Globalized World**. USA: Academic Press, 2018.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Párbola Editorial, 2014.

WENGER, Ettiene. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

VADJUNEC, Jacqueline M.; SCHMINK, Marianne; GOMES, Carlos Valério A. Rubber tapper citizens: emerging places, policies, and shifting rural-urban identities in Acre, Brazil. **Journal of Cultural Geography**, v. 28, n. 1, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233222938_Rubber_tapper_citizens_Emerging_places_policies_and_shifting_rural-urban_identities_in_Acre_Brazil. Acesso em: 5 ago. 2020.



*Ler e escrever em tempos de regime letivo
remoto: percepções e representações de
graduandos das ciências humanas*

EV'ÂNGELA BATISTA RODRIGUES DE BARROS

1 Práticas acadêmicas em tempos de pandemia

“O sujeito tem uma gênese, o sujeito tem uma formação, o sujeito tem uma história; o sujeito não é originário.” (FOUCAULT, 2001)¹

Por não serem originários, os sujeitos têm uma história. E esta traz implicações diversas à constituição desses sujeitos, traz marcas e (trans)forma práticas e experiências socialmente significadas pela linguagem. Em face de tudo isso, é preciso contextualizar a análise que aqui se apresenta.

Numa sucessão inusitada, um fenômeno de abrangência mundial promoveu alterações em (per) cursos, rompeu expectativas e rotinas, interveio de modo peremptório na formação dos graduandos cujos discursos, aqui aduzidos, visam a descortinar e a compreender a percepção destes sobre aspectos de sua trajetória pessoal e acadêmica.

O início do ano letivo de 2020 se mostrava similar a tantos outros; no entanto, passados aproximadamente 45 dias de aulas, toda a rotina da realidade escolar se viu solapada por uma crise sanitária sem precedentes, provocada pela pandemia da Covid-19. Cronogramas foram impactados, docentes e discentes – no mundo todo, a começar pela Ásia e Europa e, em seguida, o Brasil, atingido com intensidade em meados de março – se viram compelidos a mudar drasticamente o modo de ser e de estar frente à situação de ensino e aprendizagem, agora obrigatoriamente mediatizada pelo uso de plataformas digitais, com recursos a novos gêneros e tecnologias. Não mais que de repente, se impuseram novos contextos em que gravações

1 FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II*, 1976-1988. Paris: Gallimard; Quarto, 2001 *apud* JODELET, 2009, p. 687.

(domésticas) de vídeos e *podcasts*, buscas em *sites* (como YouTube) que os disponibilizam (na impossibilidade de produzir um autoral) deram margem a novas práticas de leitura e de escrita (predominantemente no suporte digital), a mudanças no gênero aula (tão nosso conhecido) e nas formas de orientação para a realização de trabalhos e avaliações. E foi intenso desafio aprender a lidar com as novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), com tudo o que isso trouxe de novidade, a começar pelo acesso a todo um vocabulário – Teams, Lifesize, Meet, Zoom e Canvas passaram a ser sinônimo de “interação”, se não face a face, pelo menos síncrona –; reuniões, grupos de estudos, bancas de trabalhos de conclusão (monografias, teses e dissertações), solenidades de colação de grau, eventos acadêmicos de grande porte, tudo migrou para essas salas virtuais. Mudados os espaços e tempos, mudamos também nós, docentes – e, como não poderia deixar de ser, igualmente os nossos alunos.

Nesse contexto de aprendizagem remota obrigatória e em face da premência de lidarmos com as tecnologias (aprimorar habilidades ou aprender novas), percebemos também dificuldades em nossos alunos, das mais prosaicas, como aprender a usar as plataformas apropriadas para as aulas ou reuniões, a salvar vídeos e inseri-los no ambiente virtual (ou no próprio computador para assistir a uma aula perdida) às mais sofisticadas – como criar *lives* para interação (acadêmica, cultural, etc.). E, como nunca, a desigualdade de “capital” – econômico, sociocultural, etc. – desnudou as diferentes (im)possibilidades de acesso em ampla dimensão (a equipamentos, internet, ambiência salutar para estudos, etc.) e ressoou nos discursos desses estudantes, mostrando que, para além das experiências de aprendizagens, precisávamos tornar este um período que não esgarçasse as interações e não fragilizasse a sanidade mental de ambos os atores.

Algo que aparecia na Base Nacional Comum Curricular (a que nos vinculamos como referencial para a formação de professores) como um conjunto de competências a serem aprendidas de forma processual, num contínuo de acesso, treinamento e assimilação de novos gêneros e suportes, novas relações com a hipertextualização e a intergenericidade, nos foi demandado de forma rápida e tivemos de, como se diz popularmente, aprender a “trocar o pneu com o carro em movimento”.

Nesse contexto, algumas representações (nos termos de Moscovici, 2003) amplamente disseminadas se mostraram equivocadas – em relação aos saberes de docentes e de discentes: “os alunos desta geração são nativos digitais”, todos “amam lidar com práticas de leitura, de escrita digital”, “professores (adultos, de uma geração anterior) têm mais dificuldade para lidar com esses novos *frames* demandados à docência” – e por aí há uma série. Pudemos constatar uma gama de potencialidades (nossas e dos discentes) e uma gama de limitações (nossas e deles), nessa reaprendizagem de ser-professor e ser-graduando.

Nesse novo formato de letramentos acadêmicos, o acesso instantâneo a uma fonte (texto verbal, imagético, sonoro, etc.) durante a aula síncrona se tornou um ponto positivo; por outro lado, a falta de interação face a face desmotivou muitos de nós, alterou rotinas e possibilidades de exigências – inovação, “reinvenção” e flexibilização se tornaram palavras de ordem.

Novamente, a avaliação da produção escrita se sobrepôs a outros instrumentos (e a ausência do diálogo, da oralidade, para muitos alunos sem um pacote de dados de internet suficiente, foi prolongada); diante de alunos que acorriam/acorrem às aulas sem acionar vídeo e/ou áudio, apenas com mensagens curtas no *chat* da disciplina a comprovar a presença, certas questões atinentes às

práticas acadêmicas (como plágio, “cola”, autoria, etc.) tiveram de ser redimensionadas. Se a avaliação por meio de uma produção escrita não se poderia efetivar por completo no espaçotempo equivalente ao da aula presencial, as consultas (a diversas fontes) passaram a ser inevitáveis, e mesmo desejáveis; atividades em dupla – em que a interação mediatizada também ocorresse – mostraram-se boa estratégia didática.

Hyland (2012) nos lembra que as disciplinas curriculares (forma escrita do plano de ensino, levado ao conhecimento dos alunos), as aulas/conferências, os seminários, o estudo de textos teóricos, a análise e a (re)escrita de textos acadêmicos, também os *feedbacks* dados sobre um texto – uma resenha, um artigo, um resumo, etc. – ou comentários numa avaliação constituem-se em estratégias e técnicas para se levar o estudante a adentrar a cultura científica e a apropriar-se dos gêneros do discurso que a caracterizam (HYLAND, 2012).

Para Lea e Street (2010, p. 229, tradução nossa),²

uma das dificuldades que muitos estudantes encontram quando ingressam na educação superior envolve a escrita e o discurso acadêmico. Estudantes com uma bagagem proveniente de comunidades linguisticamente minoritárias podem experimentar tais dificuldades em um grau maior do que alguns outros estudantes.

No nosso caso, em uma universidade particular, mas em cursos cuja maioria de estudantes é bolsista (PROUNI, FIES, etc.), dificuldades adicionais tiveram proeminência (ver seção 3.1).

2 “One of the difficulties that many students encounter as they shift into higher education involves writing and academic discourse. Students from linguistic minority community backgrounds may experience such difficulties to a greater degree than some other students.”

Se, em princípio, nos perguntávamos o que/como fazer para que nossos estudantes aprendessem a dominar os gêneros academicamente valorizados, a partir de uma situação inicial de chegada à universidade bastante discrepante do esperado (e, às vezes, com um insuficiente nível de compreensão leitora e de escrita em outros gêneros, mesmo os do cotidiano), adicionalmente passamos a nos preocupar com a motivação para assistir às aulas (e para fazer as atividades propostas), com o alto grau de ansiedade e apatia demonstrado por alguns deles e, nesse contexto, até a substituir gêneros por outros, no intuito de atraí-los, praticando a “escuta” das formas possíveis e dando retornos necessários.

Visando a obter um *feedback* das práticas de leitura e de escrita efetivadas (como adaptação das que se previam no plano original) em quatro disciplinas (três no Curso de Letras e uma no de Pedagogia), um pequeno questionário foi proposto às turmas mencionadas, ao final do 1º semestre de atividades remotas de ensino, com o objetivo de dimensionar como se deu a relação desses jovens (do 2º, 5º, 7º e 8º períodos) em formação com a leitura, a escrita, a metodologia utilizada, a quantidade de atividades, entre outros aspectos.

Na análise apresentada neste capítulo, trago os textos de 55 estudantes de cursos da área de Humanas (34 de Letras, 20 de Pedagogia e 1 de História); foi possível constatar o quanto a contextualidade em que se dão as situações de ensino e aprendizagem incide sobre os resultados obtidos e sobre a análise metadiscursiva de que são capazes esses sujeitos.

Respaldando-me numa abordagem interacionista (BAKHTIN, 2003), e com suporte da Teoria das Representações Sociais (TRS, conforme MOSCOVICI, 2003; JODELET, 2009), em interface com estudos do Letramento (ROJO, 2002; ZAVALA, 2010) e com os Novos Estudos do Letramento (LEA; STREET, 2010; ASSIS,

2014), apresento uma análise qualitativa, em que busco realizar uma escuta dos discursos e dos silenciamentos trazidos por esses estudantes da área das Ciências Humanas.

2 Dialogando com alguns teóricos: as ferramentas da análise

Sabemos que a entrada na universidade é um marco importante na vida de qualquer indivíduo, nos âmbitos pessoal e profissional; não obstante, trata-se de momento que insere os estudantes num novo cenário, em que estes

se veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em **práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário**, redundando em **entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade**, a ponto de muitos estudantes, findo o período de graduação e mesmo durante etapas seguintes de sua formação (o mestrado e, por vezes, até o doutorado), ainda se sentirem pouco aptos ou não familiarizados à escrita acadêmico-científica. (ASSIS, 2014, p. 803, grifos meus).

Não só o estudante terá de lidar com novas práticas acadêmicas de leitura e escrita, mas também com representações que perpassam o ambiente universitário, como a crença de que este já chegará preparado da educação básica, com adequada bagagem de competências que o habilitam a realizar uma transposição de aprendizagens, de modo a assimilar novos gêneros ou a consolidar aprendizagens anteriores, de forma autônoma (ZAVALA, 2010). Por vezes, o acúmulo de dificuldades constitui motivação para a desistência do graduando, por haver uma discrepância entre as

vivências prévias e as que passam a ter na ambiência acadêmica. Isso gera, conforme Cerutti-Rizzatti e Mossmann (2017, p. 161), um espécie de “diglossia, uma vez que o acadêmico precisa lançar mão de outros modos de organizar os usos que faz da língua em sua modalidade oral e escrita”.

Instado a se “aculturar” nesse novo universo, o estudante deverá aprender uma nova linguagem, lastreada em novas práticas sociais, em que travará contato com gêneros, discursos, sentidos novos, por vezes acoplados a outros, já familiares. Para tanto, precisará instrumentalizar-se “em relação aos aspectos interacionais, textuais, linguísticos e normativos” (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN, 2017) dos novos gêneros que passam a compor seu cotidiano. E isso não se faz de forma rápida e pontual, mas num processo de interação com os professores e colegas, por meio da criação de uma “comunidade de práticas” discursivas, ancoradas em certos gêneros, em que o resultado decorrerá do quanto ambos os agentes (docentes e discentes) se engajarem. Para tanto, é crucial que os primeiros ensinem as normas e convenções de produção dos gêneros textuais/discursivos demandados, de modo que os segundos as compreendam, reconheçam-nas em novos exemplares e, por fim, tornem-se aptos a produzirem textos daquele gênero específico. Nesse processo, os estudantes veem muitas das representações que trazem de sua vida pregressa confrontadas, como sendo um discurso do “senso comum” em contraposição ao científico, típico do mundo acadêmico. Compreender esse embate, então, é relevante para aceder aos discursos dos jovens aprendizes, quando falam de suas facilidades e dificuldades quanto ao letramento acadêmico.

2.1 O que são representações?

Para Moscovici (2003, 2010), a TRS constitui-se numa lente teórica que nos ajuda a olhar para o social sem perder de vista o que há de individual na trama linguageira ali urdida, já que as RS surgem, circulam, se entrecruzam, se consolidam ou se enfraquecem por meio de palavras, gestos, atos corriqueiros do cotidiano, nas diversas práticas comunicativas que encetamos (ou encenamos) em nossas (inter)ações. Para tanto, num contexto em que deparamos com algo não familiar, iniciam-se dois processos cognitivos que dão lastro à formação das RS: a ancoragem (classificação ou categorização, por meio da nomeação, que permite a assimilação de novos conceitos) e a objetivação (em que algo abstrato – no mundo social ou ficcional, idealizado – se presentifica, se concretiza, se aproxima de algo já existente no mundo físico do sujeito).

Isso assim se dá, segundo Moscovici, porque “coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras” (MOSCOVICI, 2003, p. 23). Poder representar uma realidade (e tornar aquele elemento não familiar em “objeto de discurso”, nos termos de Apothéoz (2003) e de Mondada e Dubois (2003) é um processo cognitivo relevante, em que se transforma “o não familiar em familiar, transferindo-o a própria esfera particular, onde os sujeitos são capazes de compará-lo e interpretá-lo; e depois, reproduzindo-o entre as coisas que pode ver e tocar, e até mesmo controlar” (MOSCOVICI, 2010, p. 33).

A partir dessas concepções, outros autores destacaram o valor social e compartilhado da linguagem, na construção de RS, em que, de forma dialógica e dialética, conhecimentos socialmente elaborados (sob a rubrica de “senso comum” ou de “conhecimento científico”) se vão disseminando, já que todas as RS são respostas a estímulos do ambiente em que vivemos:

O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo, poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e às nossas necessidades e desejos. (MOSCOVICI, 2005, p. 30).

Nessa mesma direção, sobre a relação entre sujeito (e a construção da sua (inter)subjetividade), seu meio (biofísico e psicossocial) e o outro para a construção de RS, numa triangulação que se dá no “espaço social público”, Jodelet (2009) afirma:

Ainda que nossas pesquisas visem a deduzir os elementos representacionais partilhados, seria reducionista eliminar de nosso exame aquilo que corresponde aos processos pelos quais o sujeito se apropria e constrói suas representações. **Esses processos podem ser de natureza cognitiva, emocional, e dependem de uma experiência de vida** (Jodelet, 2006). (...) Deste ponto de vista, convém distinguir as representações **que o sujeito elabora ativamente daquelas que integra passivamente, no contexto das rotinas de vida ou sob a pressão da tradição ou da influência social.** (...) A participação no mundo e na subjetividade passa pelo corpo: não há pensamento desencarnado, flutuando no ar. Isso nos conduz a **integrar na análise das representações os fatores emocionais e identitários, ao lado das tomadas de posição ligadas ao lugar social** (Doise, 1990) e das conotações que vão caracterizar, **em função da pertença social, a estrutura das representações** (Abric, 1994). (JODELET, 2009, p. 697, grifos meus).

É relevante considerar, portanto, que essa triangulação se dá mediada pela linguagem: estamos imersos em práticas linguageiras que nos instituem (constroem nossa intersubjetividade) ao passo que por nós são também instituídas, num processo contínuo em que “nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagem ou cultura” (MOSCOVICI, 2003, p. 35). A atribuição de sentidos é um processo contínuo de assimilação de novos conceitos, novas significações e

representações, de articulação destes a uma base preexistente, para compreensão do (e intervenção no) mundo circundante.

Lembremo-nos, com Bakhtin (2003), que toda enunciação (toda textualização oral ou escrita) concretiza/materializa uma representação e uma interpretação da realidade; e isso se dá com o objetivo de provocar respostas no outro (endereçamento a interlocutor real ou potencial). Assim, no diálogo professor/aluno, nem sempre as instruções são claras e, por isso, a responsividade pode ser prejudicada. Lea e Street (2010, p. 231, tradução nossa) afirmam, com base em sua pesquisa com jovens ingressantes³ na universidade, que, “em alguns casos os estudantes reportaram que os professores da escola regular procederiam a uma discussão solicitando-lhes para ‘registrar por escrito’ sem necessariamente explicitar os diferentes requisitos quando trocavam gêneros da fala para a escrita ou de notas para ensaios”.⁴ Dessa forma, por vezes, os aprendizes não têm o necessário suporte para aceder às novas maneiras de compreender, produzir, organizar e explicitar os saberes acadêmicos; o que os docentes gostariam é que estes já apresentassem tais competências construídas na educação básica, expectativa frustrada, na maioria das vezes.

Bezerra (2012, p. 248), na esteira de Lea e Street (*op. cit.*), afirma que tais competências não vêm prontas no “aparato cognitivo do aluno” nem são “adquiridas automaticamente”, e que, a despeito

3 Tais jovens, de um grupo minoritário, além das aulas regulares, tinham acesso a um curso adicional de inglês, espécie de “nivelamento”, em que aprendiam os gêneros textuais e registros linguísticos prestigiados na universidade (ver LEA; STREET, 2010, para maiores detalhes).

4 “In some cases the students reported that the teachers in their regular school would follow a discussion by asking them to ‘write it up’ without necessarily making explicit the different requirements as they switched genre from speech to writing or from notes to essays.”

da relevância dessa “nova forma de conhecer” – a da academia – e da quantidade de novos gêneros, alguns bastante complexos, com os quais o aprendiz passa a lidar (muitas vezes sem a adequada nomeação: “fazer um trabalho de pesquisa”, por exemplo), “tudo indica que nem sempre se reserva espaço e tempo específicos para o seu ensino no currículo dos diversos cursos” (BEZERRA, 2012, p. 248). A ausência de explicitação clara dos critérios referentes aos gêneros demandados certamente afeta a qualidade da produção do estudante. No entanto, também ocorre de este – por não saber exatamente como fazer determinada produção (ou por não desejar seguir determinadas orientações sobre um gênero a ser produzido), realizar uma outra produção. A título de exemplificação, antecipo um dado do *corpus* que será analisado, em que, em vez de responder às questões propostas, uma aluna do 5º período do Curso de Letras redigiu uma carta:

Boa noite, professora. **Decidi escrever esta parte em forma de carta** porque eu tô um pouco cansada (três provas em um mesmo dia, imagina só), **então tô meio desanimada de fazer um texto bem elaborado**. Não que a senhora não mereça, (senhora é o melhor pronome de tratamento? Professora J. odeia, por exemplo) mas nossa, só Deus sabe como eu tô aqui enquanto redijo.

Bom professora, primeiramente eu gostaria de agradecer você e elogiá-la por tudo que me ensinou– e aos demais colegas– neste semestre que se passou. Nunca tive muita afinidade com a gramática, mas suas aulas foram tão bacanas, tão informativas, e claro, acompanhadas com seu bom humor e uma impecável educação com nós alunos, que com certeza isso não tem preço, então eu gostaria de elogiá-la e de agradecê-la imensamente, e dizer que você é uma excelente professora.

Agora sobre o regime remoto, posso dizer que ele impediu de desfrutarmos mais de suas aulas. Infelizmente o mesmo delimitou demais as aulas e pude perceber que você sempre tentava ir mais longe com o conteúdo, textos informativos e coisas do gênero (com certeza você foi a professora que fora mais longe) então infelizmente eu senti isso. **O regime dificultou não só a minha, mas a vida acadêmica de todos principalmente neste critério,** além de que o mais lógico seria pensar que nós alunos estando em suas casas, no conforto e no nosso ambiente habitual, estaríamos desfrutando melhor todo o conteúdo disponibilizado, mas nem sempre foi assim. Muitas vezes bate um certo desânimo por culpa do tédio, uma falta de responsabilidade, uma vontade de deixar pra lá... **Tudo conspira para que nós não cumpríssemos com nossos deveres acadêmicos,** mas cabe a nós tentar nadar contra a corrente, e fora isso que tentei fazer em TODAS as disciplinas, incluindo a sua. Entretanto, acho que você conseguiu conduzir muito bem a disciplina ao longo do semestre posso lhe asseverar que aprendi bastante coisa mesmo estando longe da PUC.

Portanto, (uma conjunção de conclusão, da qual aprendi na luz do meu terceiro ano enquanto aprendia a fazer redação para o Enem, nem sei dizer se existe isso mesmo hehehe) embora o regime remoto tenha trazido a nós um pacote enorme de desânimo e talvez até uma certa angústia de não estarmos nos dedicando 100% ao que nos foi proposto, gostaria de parabenizá-la pela brilhante disciplina que licencia. Um grande abraço e espero ter aulas com você nos próximos 7 períodos que me aguarda ♥ [M.B., 2º período, Letras, grifos meus).

Tudo neste texto é significativo, mas, impossibilitada de lidar profundamente com o dito por ela, salientarei certos aspectos, como algumas das representações que se destacam: escrever carta é mais simples, pelo recurso à oralidade, o que permite abreviações (tô), expressões típicas de gêneros informais (como onomatopeias – *hehehe*); contudo, sendo o interlocutor alguém distante (a professora), é preciso “modular” a forma de tratamento (senhora); é preciso usar, no texto escrito, formas mais “difíceis” (conectivo “portanto”; “fora mais longe” – uso do pretérito mais-que-perfeito; seleção lexical: asseverar, licença, etc.). É compreensível essa oscilação (e não apenas no registro linguístico, mas na demonstração da ambiguidade entre a (des)motivação quanto à vida acadêmica e seus desafios – “cabe a nós tentar nadar contra a corrente”), visto que se trata de aluna do 2º período, recém-chegada à universidade, e, após curto período, afastada do convívio presencial com colegas e professores.

Representações percebidas em textos como o dessa jovem me despertaram o desejo de aprofundar a análise e, endossando Assis (2014), para quem “[é] preciso que as representações dos estudantes universitários sobre os objetos de estudo sejam levadas em conta no processo de didatização da escrita na universidade (ASSIS, 2014, p. 801), acrescentaria que também aquelas sobre as mudanças no regime remoto, sobre o ensino gramatical, sobre a variação linguística e outros objetos de ensino/de estudo precisam sê-lo.

Bakhtin (2003, p. 124) afirma que “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta”: essa convicção respalda nossa compreensão de que o letramento, constituído por meio da relação que as pessoas estabelecem, mediatizada pela escrita, nas suas interações – e agora, também pelas formas proporcionadas pelo recurso a TDICs – não é prática única ou particular de um ambiente, mas uma prática

presente e vivida nos diferentes contextos sociais (STREET, 2014), de forma simultaneamente situada (porque diz respeito ao âmbito do indivíduo) e globalizada (pois abrange grande número de países), em que pesem as desigualdades socioculturais e econômicas.

2.2 Letramentos situados & críticos: nada autônomos

Neste trabalho, ao utilizar o termo “letramento”, para me referir a diversas atividades do âmbito acadêmico (de fala/escuta, leitura/escrita), inscrevo-me na abordagem teórica dos Letramentos e dos Novos Estudos do Letramento. Refletir sobre os letramentos sob essa perspectiva implica compreender que a linguagem é parte intrínseca das interações entre os sujeitos nos diferentes contextos histórico-sociais.

Para Street (1984), há dois modelos básicos de letramento: o “autônomo” (em que se pressupõe que o mero domínio das habilidades de ler e escrever é suficiente para habilitar a pessoa a lidar proficiente e competentemente com as demandas decorrentes da inserção numa sociedade letrada, por uma “transposição” de saberes automática) e o “ideológico” (em que se levam em consideração os condicionantes sócio-históricos e políticos, as relações de poder evidenciadas pelas práticas sociais de leitura/escrita, compreendidas em sua contextualidade e função (manutenção ou resistência a jogos de poder que se manifestam na/pela linguagem)).

A perspectiva do letramento crítico, em sua dimensão situada, que se vincula à compreensão da realidade social do aprendiz, não é algo tão recente. Em 2002, Rojo assinalava o caráter restritivo do ensino escolar de leitura/escrita num molde baseado no ensino de certas competências e na expectativa de que os aprendizes fizessem

uma transposição direta de saberes (ver próxima seção), o que os afasta(va) de possibilidades efetivas de cidadania:

as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: **aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozejar falas e textos de autor(idade)** – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra. Isto é feito, em geral, em todas as disciplinas, por meio de práticas de leitura lineares e literais, principalmente de localização de informação em textos e de sua repetição ou cópia em respostas de questionários, orais ou escritos. Mas ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso (...) é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. **Mais que isso, as práticas de leitura na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras.** (ROJO, 2002, p. 31-32, grifos meus).

Para Zavala (2010), uma das formas de alienação que se dá no letramento acadêmico decorre da aparência de “neutralidade” com que se tenta revestir o discurso acadêmico. Ao vincular-se a noções de racionalidade e criticidade (apregando-se a “impessoalidade” na produção textual, ou a “neutralidade” do discurso científico, por exemplo), e, ao hierarquizar valores e áreas dos saberes (as Humanas e Sociais preteridas, as Exatas valorizadas), a representação é de que o conhecimento experiencial ou advindo de outras fontes é inferior. O “objetivo” vale mais que o “subjetivo”, nessa estratificação de saberes, e o poder da língua(gem) de interpretar o mundo se esvai. Trata-se, para Street (2014, p. 130), de uma das formas de respaldar o modelo autônomo: “o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno”. Não por acaso, “escrever é um modo

de criar distância” – inclusive de si mesmo, como sujeito: expor-se (expressar-se, dentro do gênero e formato que se requer) sem se expor (sem dar margem à subjetividade, a não ser em breves instantes) é algo a ser aprendido e colocado em prática.

Dessa forma, seguindo os pressupostos explicitados – de Street (2003), Lea e Street (2010), Zavala (2010), Assis (2014), entre outros –, esta investigação ancora-se na concepção de letramento como resultante da participação concreta em práticas sociais centradas no uso da escrita e da leitura. Como assevera Assis (2014, p. 804), remetendo a Street (2003):

Tais práticas são aqui assumidas como atividades transformadoras, reguladas por injunções sociais, culturais e históricas, motivo pelo qual também se opera com a premissa de que o letramento varia de acordo com contextos e campos sociais. Assinale-se, ainda, que se toma o letramento como algo que se realiza em conjunto com outras pessoas (estejam elas presentes fisicamente ou não), o que sempre pressupõe a mediação de artefatos materiais, sociais e simbólicos. (STREET, 2003).

Para que cumpram o papel de transformar os estudantes, é preciso que, partindo de práticas languageiras, portanto, sociais (condição *sine qua non*), nela vendo a ação humana que aí se realiza (BAKHTIN, 2003; ASSIS, 2014; entre outros), nas estratégias de ensino de textos (em gêneros diversos e esferas distintas de circulação), os docentes priorizem os sujeitos aprendentes e suas circunstâncias. Assim, é preciso que os docentes tenham consciência da complexidade e da relevância de tal ensino. É primordial, igualmente, que os graduandos tenham consciência da complexidade, da relevância e da função de cada gênero que aprendem e passam a utilizar.

Lea e Street (2006, p. 227-228), a respeito dos letramentos usualmente demandados aos estudantes universitários, sintetizam-nos em três “modelos” de concepção da leitura e escrita nessa esfera,

com diferentes implicações à visão do processo de aprendizagem:

QUADRO 1 – Perspectivas a partir dos modelos de letramentos acadêmicos (de LEA; STREET, 2006, p. 227-228)

Modelo	Pressupostos	Crenças e representações	Implicações para o ensino de leitura / escrita
1) Modelo de competências de estudo	A escrita e a alfabetização são vistas como competências individuais e cognitivas ; centra-se nas características superficiais da forma da linguagem.	Cria-se a expectativa de que, tendo aprendido a ler e escrever, o aprendiz fará transposição direta e tranquila desses conhecimentos de escrita e “literacidade” (letramento) de um contexto para outro.	Letramento autônomo: Foco no aluno e suas competências; desconsideração do background do aprendiz, de sua contextualidade sócio-histórica. Ensino desvinculado dos gêneros que efetivamente são (serão) cobrados na ambiência acadêmica.
2) Modelo da socialização acadêmica	Remete à aculturação dos estudantes em discursos e gêneros disciplinares e subjetivos; estes adquirem as formas de falar, escrever, pensar, e utilizar a alfabetização que tipificam os membros de uma comunidade disciplinar ou temática.	Faz crer que os discursos e gêneros disciplinares são relativamente estáveis e que, uma vez que os estudantes tenham aprendido e compreendido as regras básicas de um determinado discurso acadêmico, são capazes de reproduzi-lo sem problemas.	Letramento autônomo: – aposta na adaptação ao novo contexto (e não na transformação); – destaque à força centrípeta que concorre para o “congelamento” de gêneros, de discursos, de relações sociais, etc., em detrimento da leitura crítica da realidade e da possível intervenção.

3) Modelo do letramento acadêmico	Preocupa-se com a construção de sentidos/significados , de identidade, de poder e autoridade, e coloca em primeiros plano (desvela) a natureza institucional do que “conta” como conhecimento em qualquer contexto acadêmico em particular.	Diferencia-se do 2º modelo por ver os processos envolvidos na aquisição de usos adequados e eficazes do(s) letramento(s) como mais complexos, dinâmicos, matizados, situados, e envolvendo tanto questões epistemológicas como processos sociais, incluindo relações de poder entre pessoas e instituições, e identidades sociais.	Letramento crítico: <ul style="list-style-type: none"> – perspectiva de compreensão da complexidade e das interdependências/interfaces entre gêneros, entre campos de saberes, entre contextualidades. – visão dialética e dialógica das práticas da linguagem entretecidas na ambiência acadêmica e fora dela.
-----------------------------------	--	--	--

Fonte: Adaptação. Tradução livre e organização da autora, 2020.

Lea e Street (2006) salientam que o primeiro e o segundo são os modelos mais frequentemente encontrados nas escolas básicas e academias contemporâneas, no entanto, o terceiro seria mais desejável, em termos de comprometimento (engajamento) tanto de discentes quanto de docentes com relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Fundada em visão dicotomizada (e, portanto, mais afim ao modelo centrado nas competências como conquistas estanques a serem buscadas), um texto integrante do *corpus* nos permite apreender uma representação bastante disseminada em nossa sociedade quanto à relação (ou à falta desta) entre leitura e escrita:

O regime remoto **impactou minha escrita acadêmica, já a leitura não, até melhorou** haha, pois eu tenho mais tempo para ler (não estou trabalhando). **Quanto à escrita, o que eu pude perceber é que eu tive uma dificuldade muito grande.** Acredito ser pelo fato

de eu já ficar muito tempo em frente ao computador, sem poder “ver” ambientes diferentes. Quando eu me sentava para escrever artigos ou ensaio, como escrevemos neste semestre, eu demorava demais e quando percebia, havia feito apenas um parágrafo. Sempre fui “rápida” para a escrita, de ficar umas duas semanas estudando sobre um tema para escrever e em um dia e escrever umas 10 páginas. Minha qualidade de escrita caiu, infelizmente. No início eu até fiquei triste, mas depois pensei “já que a leitura está dando certo, vou aproveitar e ler bastante”. Agora “meio que” aceitei essa dificuldade na quarentena, e quando estivermos no “novo normal”, espero poder voltar a escrever como antes, pois estou lendo e aprendendo bastante. (M.L., 5º período Letras, grifos meus).

Campanhas governamentais de leitura costumam disseminar essa RS, bem próxima do modelo nº 1, de que quem lê muito se torna automaticamente bom produtor de textos, qualifica-se a escrever muito (quantidade) e com proficiência (qualidade), como se as competências fossem intercambiáveis e transponíveis para novos contextos. Trata-se de uma crença que não se sustenta, embora saibamos do valor da leitura para a formação de um bom leitor, o qual, potencialmente (mas não necessariamente) se familiarizará com diferentes gêneros, estilos, recursos linguísticos e poderá, futuramente, respaldar-se nesses formatos já ancorados em sua experiência leitora. É importante aceder a essas representações que vão dando forma às ações dos sujeitos pelas práticas de linguagem, visto que

as diversas facetas que qualificam o sujeito não entram em jogo de maneira sistemática na produção das representações sociais e sua importância relativa deve evidentemente ser relacionada ao tipo de objeto representado e à situação na qual se forja a representação. Levar

em consideração o nível subjetivo permite compreender uma função importante das representações. As representações, que são sempre de alguém, têm uma função expressiva. Seu estudo permite acessar os significados que os sujeitos, individuais ou coletivos, atribuem a um objeto localizado no seu meio social e material, e examinar como os significados são articulados à sua sensibilidade, seus interesses, seus desejos, suas emoções e ao funcionamento cognitivo. (JODELET, 2009, p. 697, grifos meus).

Portanto, para compreender como os sujeitos lidam com a realidade por meio de sua inserção em práticas languageiras que envolvem diferentes gêneros orais e escritos, o ideal é “escutá-los”, em textos orais ou escritos.

3 Análise dos dados

Os dados que compõem o *corpus* dizem dos sujeitos respondentes, graduandos de cursos da área de Humanas, num momento específico de sua trajetória nos respectivos cursos e na vida pessoal (semestre letivo em regime remoto, devido à pandemia de Covid-19). Nesse contexto, tomo emprestadas as palavras de Assis, que refletem o valor dessas enunciações:

A esse respeito, os dados analisados reafirmam a pertinência de que, no percurso de formação profissional na universidade, prevejam-se momentos em que o estudante seja levado a falar de si, do processo de construção de conhecimentos que vivencia, o que inclui refletir sobre suas dificuldades, certezas, dilemas, em um confronto consigo mesmo e com outras vozes presentes em sua memória. Por meio dessa estratégia, certamente se criam oportunidades para que formadores e formandos continuamente se (re)construam, reconhecendo-se como parte de um tecido em que se entrecruzam e se misturam o individual e o social, o circunstancial e o histórico. (ASSIS, 2014, p. 813, grifos meus).

O complexo e contínuo processo que caracteriza os letramentos (o acadêmico, inclusive) reflete (e/ou refrata) valores, conteúdos, práticas, crenças, etc., dos diversos agrupamentos (e *networks*) em que se inscrevem os sujeitos; assim, importa tanto o processo e o contexto quanto o conteúdo que se materializa a partir da intencionalidade docente (que seleciona as práticas didáticas de ensino), quanto os produtos e reflexões metadiscursivas dos discentes (sobre as dificuldades ou facilidades), que traduzem a aprendizagem dos diversos gêneros textuais (orais ou escritos) nas diversas esferas em que atuam tais sujeitos.

No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, Antunes (citada por Bagno, 2002), em pronunciamento sobre as relações (e equívocos) entre língua e gramática, pondera sobre aspectos que nos são caros nesta investigação. Ela afirma que:

Falar ou escrever não é *apenas* uma questão de gramática, de morfologia ou de sintaxe, não é apenas uma questão de executar, certo ou errado, determinados padrões linguísticos. Não é tampouco formar frases, nem sequer juntá-las, por mais bem formadas que elas estejam. **Falar ou escrever é ativar sentidos e representações já sedimentados que sejam relevantes num determinado modelo de realidade e para um fim específico;** é, antes de tudo, agir, atuar socialmente; é, nas mais diversas oportunidades, realizar atos convencionalmente definidos, tipificados pelos grupos sociais, atos normalizados, estabilizados em gêneros, com feição própria e definida. É uma forma a mais de, tipicamente, externar intenções, de praticar ações, de intervir socialmente, de “fazer”, afinal. (ANTUNES, 1999 *apud* BAGNO, 2002, p. 11, grifos meus).

Ampliando a visada, reiteramos que falar e escrever textos, sob determinados gêneros, não é apenas questão da forma; é, sobretudo, do conteúdo. Para além da intencionalidade imediata (como a de realizar uma tarefa demandada pelo professor), podem-se vislumbrar intenções mais mediatas ou distantes, como desdobramentos dessas enunciações.

Com esse olhar, os textos dos 55 sujeitos, nesta análise, foram “tratados” mais de uma vez, qualitativamente, buscando ver as imbricações de suas falas, as intenções de seu dizer, o sentimento que emanava da reflexão sobre o próprio desempenho, sobre a inter-relação com o outro (o docente e os colegas) e com seu objeto de estudo e de ensino. Para tanto, na análise de suas respostas à questão “De que forma o regime remoto impactou sobre seu desempenho escolar e sua produção acadêmica neste primeiro semestre de 2020?”, destacaram-se várias categorias como: a) nova relação com o tempo e com interações no regime letivo remoto (RLR); b) metodologia (visão sobre procedimentos didático-metodológicos adotados) no novo formato; c) impactos (positivos ou negativos) sobre a aprendizagem e o desempenho: escrita e leitura no ambiente virtual (nas aulas-conferências e fora delas); d) motivação e sentimento em relação ao processo experienciado; e) qualidade das aulas; f) acesso à tecnologia.

A ideia era, inicialmente, mapear a triangulação aludida por Moscovici (*op. cit.*) – “eu”, “outro” e o contexto (situações concretas de ensino e de aprendizagem), no que tange às práticas de escrita e leitura no novo contexto pandêmico. No entanto, as falas dos alunos, plenas de sinceridade e seriedade, mostraram que estes apontavam para os lugares que ocupavam (e ocupam, ainda agora) no contexto socioeconômico e histórico em que tais textos foram produzidos, materializando angústias, ansiedades e preocupações, mas também reconhecimento, gratidão, senso crítico (em relação ao fato de terem podido prosseguir, finalizar seus estudos, no caso de alunos do 8º período de Pedagogia, num país em que as desigualdades sociais, gritantes, se desnudaram ainda mais neste ano de isolamento social).

Assim, conforme Amossy (2008), os textos/os discursos analisados evidenciam um *ethos* desse grupo de alunos das

humanidades; trazem indícios de uma profissionalidade em formação, de um senso de responsabilidade, empatia, e outros valores, construídos por meio do modo como avaliam as próprias ações e explicitam a imagem de si (por exemplo, quando um(a) diz que “não rendeu nem 10% do que gostaria”, outro(a) diz que “não entregou tudo o que poderia”, por se sentir desmotivado(a)). Para essa autora,

[...] a eficácia da palavra não é puramente exterior (institucional) nem puramente interna (linguageira). Ela acontece simultaneamente em diferentes níveis. Não se pode separar o **ethos discursivo da posição institucional do locutor**, nem dissociar totalmente a interlocução da interação social como troca simbólica (no sentido de Bourdieu). (AMOSSY, 2011, p. 136, grifos meus).

Os modos específicos com que *se disseram* e *disseram do seu contexto* (como, por exemplo, um aluno do 7º período de Letras, que afirmou: “Acho que isso [o regime remoto] me ajudou a ter mais ânimo de estudar, já que o stress de socializar me consome nas aulas presenciais”, é algo muito revelador do modo como se veem, muitas vezes discrepante daquele como os vemos; revelador também do quanto nivelamos “por cima”, já que a grande maioria explicitou se ressentir da falta de interação (com colegas e professores e – alguns afirmaram, também – com o espaço físico da universidade, com seus belos e aprazíveis jardins pelos quais transitamos); então, pressupomos que a interação face a face seja algo bom e prazeroso para todos. Trata-se, não raro, de estereótipos (ou de um “*ethos coletivo*”, nos termos de Charaudeau, 2008), com os quais operamos, irrefletidamente.

3.1 Lendo as linhas e entrelinhas: o que dizem nossos graduandos

Pesquisa realizada pela Comissão Permanente de Avaliação da Universidade (CPA), ao final do 1º semestre de 2020, trouxe, na ordem de ocorrência indicada pelos alunos (cerca de 11.500 respondentes, de todos os cursos e *campi*), os seguintes fatores que constituíram obstáculos a uma aprendizagem mais efetiva no regime remoto: dificuldade de concentração (58,8%), problemas de conexão de internet (43,1%), problemas técnicos do sistema (22,6%), problemas familiares (16,5%), sobrecarga (trabalhos domésticos e escolares – 15,3%), falta de equipamento eletrônico adequado (10%), motivo de saúde (6,8%), falta de conhecimento do uso de recursos tecnológicos (5,4%); outros motivos (22,5%). Cerca de 16% disseram não ter enfrentado qualquer dificuldade. Os resultados setorizados por cursos trouxeram praticamente a mesma configuração (hierarquização dos obstáculos), com mínimas alterações. Ver os dados quantitativos é revelador – por exemplo, saber que quase 60% vivenciaram o problema da dispersão, falta de concentração, estando em casa (muitas vezes num espaço exíguo) para trabalhar e estudar.

Como minha análise, nesta investigação, é qualitativa, os dados do *corpus* se revestem de maior expressividade quando vemos como nossos alunos das Ciências Humanas (Letras, Pedagogia e História) responderam às questões propostas.

3.1.1 *Relação com o tempo e as interações no novo formato*

Uma primeira representação que poderia ser posta em xeque é a de que mais tempo implicaria maior engajamento: ao mesmo

tempo em que revelam ter tido mais tempo (por exemplo, por não terem de se deslocar), alegam que houve sobrecarga (apenas em relação aos trabalhos académicos ou a gerada pela necessidade de compatibilizá-los com demandas domésticas e/ou profissionais). Nos quadros, um levantamento quantitativo apenas com intuito de verificar a recorrência do aspecto em tela nos apontamentos dos alunos:

QUADRO 2 – Percepção dos alunos sobre a nova relação com o tempo e as interações

TEMPO – ASPECTOS POSITIVOS	TEMPO – ASPECTOS NEGATIVOS
❖ Poder realizar atividades com tranquilidade (2)	❖ Muito cansativo (estar horas à frente do computador) (3)
❖ Revisar os textos/elaborá-los mais (2)	❖ Menos interação [Não funciona tão bem] (7)
❖ Consultar materiais (1)	❖ Sente mais prazer nas aulas presenciais (1)
❖ Ler textos das disciplinas (1)	❖ Não sobra tempo para todas as obrigações (1)
❖ Absorver os textos teóricos (1)	❖ Ficar na mesma posição: dores (1)
❖ Fazer provas com calma (1)	❖ Contato dinamiza o processo e o torna eficiente (1)
❖ Mais prazo para atividades (2)	❖ Perda de foco (1)
❖ Interação (atividades em duplas) (1)	❖ Falta tempo para leituras (1)
❖ Ritmo das aulas (videoconferências) (1)	❖ Grande volume de atividades/sobrecarga (2)
❖ Não precisar de deslocamento foi positivo (2)	

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa, 2020.

Nas palavras de alguns dos discentes, tais aspectos se enchem de vida, não são apenas números computados.⁵

Acredito que tenha facilitado, considerando mais tempo disponível para realizar as atividades e consultar materiais de pesquisa. Com relação à qualidade das aulas, a meu ver foi mantida, pois os conteúdos foram explicados e exemplificados nas aulas online normalmente. O fato de ter tido a oportunidade de fazer as provas com calma também contribuiu para a absorção do conteúdo de maneira mais proveitosa. Não achei negativa a experiência remota, apenas me possibilitou mais tempo para ler os textos da disciplina e aprender no meu ritmo. (MC, 7º período, Letras).

De modo geral, minha produção acadêmica seguiu a mesma. Contudo, já que estou em casa todo o tempo, parece que dispendi mais tempo na realização das tarefas, revisando mais de uma vez, inclusive. Creio que tenho gastado mais tempo em função de poder elaborar mais. Por um lado, é excelente, tendo em vista o esmero com os trabalhos, porém, ao mesmo tempo, a impressão é que não sobra muito tempo para as outras obrigações, sobretudo, no final do semestre. (BG, 5º período, Letras).

Professora teve muita dificuldade em atender a todas demandas das matérias não me referido exclusivamente a sua, mas a todas. Porque, muitas das leituras, atividades ou provas que faríamos na aula presencial (durante a aula) não foram feitas nesses momentos modo remoto, muitos professores aproveitaram a flexibilidade de aplicar a prova e atividades dessa maneira, para dar matéria e não deram tempo da aula para fazer essas atividades como seria no presencial. Sentí que sobrecarregou, porque de modo geral quase todos professores fizeram isso. Por exemplo você concedeu a aula de 08/06, para fazer a prova final e não teve matéria durante esse período. É isso prof.^a, não sei se fui clara no que quis dizer. (MS, 5º período, Letras).

Passei muito tempo utilizando o computador para assistir as aulas e mais tempo para estudar as matérias. O cansaço - físico e mental - foi grande. Durante as conferências, pelo fato de estar em casa, senti dificuldade em

5 Os textos foram transcritos como produzidos pelos discentes, não inseri “sic” alertando quanto a incorreções gramaticais, pois não era o foco da análise. Nomes dos alunos aparecem apenas indicados por iniciais, por razões éticas.

me concentrar na aula. Acho que o ambiente virtual não ajuda a manter minha atenção na aula. Esse problema ocorreu em outras disciplinas também. (GX, 5º período, História).

O regime remoto foi um pouco pesado, muitas coisas de todas as disciplinas pra realizar, ficar sentado na frente do computador é cansativo tanto para professores quanto para os alunos. Senti que a demanda foi maior do que se estivesse em sala de aula. Por um lado estudar no conforto de casa é muito bom, sem trânsito, chuva e sol. No mais as suas aulas foram muito produtivas e as atividades bem grandes. (RP, 8º período, Pedagogia).

Temos uma relação subjetiva com o tempo, mesmo em regime letivo presencial (metaforicamente, ele “passa rápido” quando algo é agradável e “não passa”, em situação desprazerosa); mas é interessante verificar que os estudantes atrelaram a questão do tempo com a significação das interações, dizendo que, em contato com colegas e professores, o tempo é mais produtivo:

“Em minha produção acadêmica afetou de forma negativa, pois aprendo melhor com a presença do professor e com as discussões levantadas em sala de aula. Mas os professores tem buscado atender as nossas demandas o que acabou facilitando, acredito que este semestre foi de adaptação para todos.” (KA, 8º período, Pedagogia).

“O regime remoto, em certa medida, dificultou o processo do semestre, não por causa da forma como foi conduzido, mas pela inevitabilidade do não contato com o professor e com o restante da turma, que dinamiza o processo e o torna mais eficiente. As aulas foram bem ministradas e as atividades propostas foram bem formuladas com tempo suficiente para sua completude, permitindo o bom aprendizado do conteúdo.” (TG, 7º período, Letras).

3.1.2 Metodologia

Uma representação que se viu posta na berlinda, nas respostas, diz respeito à visão da prova como instrumento de avaliação. Vários

estudantes mencionaram a possibilidade de fazê-las com mais prazo e com consulta (facilitou a pesquisa) ou em dupla (facilitou a interação em momento de isolamento). De toda forma, ressentiram-se bastante da criação de outros instrumentos (outros gêneros) para a avaliação da aprendizagem.

QUADRO 3 – Percepção dos alunos quanto às metodologias e estratégias pedagógicas

METODOLOGIA – ASPECTOS POSITIVOS	METODOLOGIA – ASPECTOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Postura pessoal do(s) professor(es): ser flexível (“querer ajudar”) (4); ouvir os alunos e lhes dar atenção (2); demonstrar adaptabilidade (1); ser respeitosa (1); professores foram compreensivos e cooperativos (1); atenciosos e compreensivos (1) ❖ Postura profissional: se importar com a qualidade do que faz (1); ter boa didática (2); dividir prova em 2 etapas (1); não acumular conteúdo numa só avaliação (2); permitir prática da revisão do texto da avaliação (1); dar avaliações como reflexos das discussões realizadas nas aulas síncronas (1); trabalhar conteúdos com propriedade e de forma produtiva (4); dar atividades conectadas aos conteúdos e desafiadoras (1); dar exemplos e esclarecer dúvidas (4); promoveu aulas sem conversas paralelas (o aluno disse ter se concentrado mais) – (1) ❖ Estratégias: poder assistir às videoaulas gravadas foi importante (5); fazer atividades em duplas ajudou muito (5); poder aprender com a prática foi produtivo (1); poder escolher 3 entre as questões discursivas nas prova foi positivo (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Inúmeros desafios (2) ❖ Dificuldades de adaptação (para alunos e professores) (3) ❖ Grande quantidade de trabalhos (4) ❖ Aumento do número de provas (em detrimento de outras formas de avaliação) (1) ❖ Atividades que seriam feitas em sala passaram a ser encaminhadas para casa (1) ❖ Regime letivo remoto não contempla a todos (1) ❖ Ensino vago (apenas baseado em videoconferências e textos) (1) ❖ Falha de comunicação entre professores e alunos (alguns apenas passavam “informes”) (1)

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa, 2020.

Muitos dos respondentes elogiaram a postura empática e mais flexível dos professores, ao lado de outros que apontaram uma comunicação falha, protocolar (por meio de “informes”). Há vários aspectos imbricados numa mesma resposta, daí a seleção de alguns excertos visando a concretizar o tom com que os alunos as enunciaram:

Acredito que o regime remoto ocorreu de maneira diferente em cada disciplina. Acredito que nesta matéria a metodologia e as estratégias de ensino adotadas favoreceram minha aprendizagem. Consegui acompanhar as aulas, ler os textos e fazer as atividades sem grandes transtornos. Gostei muito das atividades em duplas, nessa modalidade de ensino ficamos mais solitários, poder “encontrar” (Ligação) com seu amigo, trocar ideias, e redigir juntos foram momentos muito prazerosos. (DE, 8º período, Pedagogia).

Professora, sendo bastante sincera, eu entendo que não era aceitável suspender as aulas durante todo um semestre, mas por outro lado, sinto que fui muito prejudicada também. Sei que não é culpa de ninguém, afinal, é algo que atinge o mundo todo. Mas não posso mentir e dizer que consegui absorver os conteúdos da maneira que eu gostaria. Por mais engajados que vocês, professores, estavam, eu acho que deixamos de aprender muito pelo fato de estarmos a distância. (TA, 2º período, Letras).

Tivemos o seu apoio nas conferências, sanando dúvidas, o que foi muito bom e esclarecedor. Eu sinto que eu realmente aprendi a matéria e fiquei muito feliz com a aula. Acho que não precisa mudar nada, você realmente conseguiu fazer um plano de aula que entregou tudo que podia. (GA, 5º período, Letras).

Jodelet (2009), citando Godelier (2007), em relação ao “nascimento de si do sujeito social”, remete a um senso de alteridade constitutiva em que “os outros estão nele e com ele”:

A presença ideal e emocional nos indivíduos de relações sociais que caracterizam sua sociedade constitui a parte subjetiva destas relações sociais, **um conjunto de representações e de valores que estão presentes tanto no indivíduo quanto nas suas relações com outros, já que eles dão significado a suas relações.** Desta forma, vemos que as relações sociais não existem somente entre os indivíduos, elas estão igualmente neles – sob diversas formas (GODELIER, 2007, p. 179 *apud* JODELET, 2009, p. 692, grifos meus).

Trago essas vozes de especialistas que me respaldam na leitura do que dizem as duas jovens a seguir. Ambas dizem de si com muita singeleza: assumem falhas, lacunas, ausências; tecem-se como sujeitos numa inter-relação em que, evitando imputar ao professor falhas por eventuais prejuízos acadêmicos, assumem postura ética e responsável por suas “escolhas” (ou falta delas):

A sua matéria, por exemplo, é a que eu mais gostei nesse semestre, e pela qual eu estava mais ansiosa, e acredito que com os encontros presenciais tudo seria mais proveitoso. Eu, sendo uma pessoa totalmente indisciplinada para a EAD (um dos motivos para eu ter escolhido a graduação presencial) não consegui acompanhar TODAS as conferências, tinha vergonha de tirar dúvidas, procrastinava até o momento que era possível. Basicamente, as falhas foram minhas. Mas são falhas que eu não teria cometido se não estivesse no regime remoto. (TA, 2º período, Letras).

Acredito que o regime letivo remoto foi um desafio para mim. Infelizmente, não consegui me adaptar, mas acredito que a situação atual é maior que meus problemas pessoais. Quanto as suas aulas, não tenho do que reclamar. Mesmo ausente em algumas por motivo de falecimento na família, consegui assimilar todo o conteúdo e fazer as atividades e avaliações de maneira satisfatória. Não mudaria nada. (PW, 5º período, Letras).

3.1.3 Aprendizagem e desempenho na nova modalidade (RLR)

Questionados sobre como percebiam seu próprio desempenho (e engajamento) no RLR, as respostas foram bastante conscientes, com assunção de responsabilidades, análise de causas, etc. No entanto, quando falam de “produção acadêmica”, de relação com a leitura e com a escrita, o fazem de forma englobante, não especificam a que tipo de produção se referem, a que gêneros textuais aludem (em termos de dificuldades de leitura; mencionam apenas o formato – PDF – o que pode remeter a artigos acadêmicos, ensaios e afins), mas isso não fica explícito.

QUADRO 4 – Percepção dos alunos sobre a aprendizagem e o desempenho no RLR

APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ACADÊMICO – ASPECTOS POSITIVOS	APRENDIZAGEM E DESEMPENHO ACADÊMICO – ASPECTOS NEGATIVOS ⁷
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Produção acadêmica idêntica (mantida) (4); aprendeu muito nesse período (5); pode pesquisar mais (1); pode corrigir (revisar) os próprios textos (1); construiu conhecimentos (1); desenvolveu autonomia e autodisciplina (1) ❖ Conseguiu assimilar conteúdos e fazer atividades e avaliações (4); conseguiu desenvolver conteúdos propostos sem dificuldade (3); flexibilidade com horários foi positiva (2); experiência positiva com EAD (1) ❖ RLR não impactou porque houve mais tranquilidade (1) ❖ Metodologia favoreceu aprendizagem (3); muitas estratégias docentes para não prejudicar (em termos de conteúdo e produção) (1); achou a disciplina prazerosa (1); aulas produtivas ajudaram a ter bom desempenho (1); considerou os professores engajados (1) ❖ Melhorou sua dedicação às leituras (1); fez todas as leituras solicitadas (1) ❖ Sentiu-se mais à vontade (com menos interação) (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Demandou reorganização/disciplina (adaptação foi difícil) (4); bagunçado no início, foi-se adaptando (1); teve melhores notas, mas menor desempenho (1); houve menor aplicação dos conhecimentos (1); não perdeu um período (o que é bom), mas foi pouco proveitoso (2); RLR dificultou aprendizagem (1); sentiu-se prejudicada (1); achou alguns professores descomprometidos (1); prejuízos à aprendizagem pela falta de contato com professores e colegas: faltou a troca de experiências (2) ❖ Desempenho acadêmico caiu porque não pode fazer todas as leituras e atividades (5); RLR dificultou manter produção acadêmica (2); dificuldade de atender a todas as demandas (2); provas e atividades realizadas em outros momentos, fora das aulas (2); a experiência foi desconfortável e estressante (1) ❖ Dificuldade com a escrita (bloqueio atribuído às muitas horas frente ao computador) (2); Cansaço e desânimo de fazer texto elaborado (2); a qualidade de escrita caiu (2) ❖ Ter de trabalhar com os pais impedia dedicar-se aos estudos (1) ❖ Sentiu grande dispersão (leituras sem foco) (2); dificuldade de aprender gramática nesse formato (falta de concentração) (1); sentiu falta de orientações prévias às leituras (1); leu menos (só obrigatórios) (1); vários textos para ler e foi difícil ler só PDF (1) ❖ Pandemia não é culpa nossa, não podia perder o semestre (4); a mudança foi para pior (1); teve dificuldade com dúvidas em momentos assíncronos (1); notou despreparo da universidade para migrar ao virtual (1)

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa, 2020.

A uma percepção dos alunos de ganho de autonomia (reorganização, adaptação, etc.) e de suporte encontrado (dedicação dos professores, uso de várias estratégias para atenuar os desafios, etc.) se contrapõe outra, de dificuldade, cerceamento e frustração.⁶

Acredito que o regime remoto tenha tornado todo o processo mais cansativo, pelo fato de vivenciarmos a experiência de estar à frente das telas todo o tempo, diminuindo assim a interação. Observo que os professores de maneira geral, inclusive você, se doaram para tornar esse processo menos difícil, e para que se mantivesse o aprendizado. Sou muito grata por isso, pois vejo colegas de outros cursos que não tiveram a mesma experiência. É fato que o regime remoto apresenta algumas barreiras e dificuldades, mas dentro das possibilidades que vivenciamos com a Covid-19 posso dizer que as atividades e a forma que essa disciplina foi abordada foi produtiva e não deixou a desejar. Agradeço por tanto empenho. (LA, 5º período, Letras).

Eu, que também nunca tive esse tipo de aula remota, tive que me reorganizar e buscar maior disciplina nas minhas tarefas, o que, por muitas vezes, não consegui. Creio que meu desenvolvimento acadêmico tenha caído bastante, pois não consegui acompanhar todas as leituras de artigo e as atividades não avaliativas. (LS, 2º período, Letras).

O regime remoto facilitou minha produção acadêmica, pois com as conferências e sem barulho de conversa paralelas na sala de aula, eu pude concentrar mais e como elas ficam salvas, pude assistir novamente, pausando e anotando os pontos principais da aula. O que mais gostei em uma determinada disciplina, foi que o professor disponibilizou diversas vídeos aulas de 20 minutos, em média, sobre os pontos principais dos assuntos estudados no semestre, disponibilizava um prazo para que a turma assistisse e no dia na aula abria a conferencia para dúvidas e discussões. (HE, 8º período, Pedagogia).

6 No quadro anterior, evitei englobar muito as respostas a fim de que fosse possível compreender a miríade de fatores negativos apontados – basicamente, dispersão, excesso de atividades, estresse, ausência de foco.

3.1.4 Qualidade das aulas

Praticamente uma extensão da pergunta anterior, os respondentes falaram, aqui, de aspectos ligados à gestão da aula pelo docente, como a perceberam, nesse novo formato:

QUADRO 5 – Percepção dos alunos sobre a qualidade das aulas durante o RLR

QUALIDADE DAS AULAS – ASPECTOS POSITIVOS	QUALIDADE DAS AULAS – ASPECTOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none">❖ Conteúdos explicados e exemplificados nas aulas <i>online</i> (1); qualidade das aulas foi mantida; aulas bem ministradas (4); informatividade e bom humor (1)❖ Atividades bem formuladas (1)❖ Manteve-se um bom ritmo de matérias, aulas e avaliações (2)❖ Alterou muito pouco a qualidade das aulas, acredito que a qualidade continua a mesma do presencial (1)❖ Administração tempo/tarefas e disponibilização de materiais excelente (2)❖ Lemos muitos textos e fizemos muitas atividades, mas nada pareceu acelerado (1)	<ul style="list-style-type: none">❖ Demora de alguns professores na postagem de atividades, provas, notas (1)❖ Falta de padronização dos processos (entrega de trabalhos, forma de avaliações, etc.) (2)❖ Notificações confusas (1); uso de duas plataformas diferentes provocou desconfortos (1)❖ Regime remoto não substitui aulas presenciais: tudo virou mera formalidade (1)❖ Exposição de professores e alunos a imprevistos (2)❖ Falta de afinidade com o conteúdo (gramática) (1)❖ Despreparo da universidade para migrar para o virtual (1)

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa, 2020.

Sobressai uma percepção positiva e nota-se empatia dos alunos em relação ao desafio enfrentado também pelos professores

nesse contexto inusitado. Alguns alunos se ressentiram de falhas na comunicação, na postagem de trabalhos e materiais, o que afetou a dinâmica da aula virtual (a conferência no Canvas):

As aulas foram bem ministradas e as atividades propostas foram bem formuladas com tempo suficiente para sua completude, permitindo o bom aprendizado do conteúdo. (TG, 7º período, Letras).

Eu gostei muito dos nossos encontros, achei muito produtiva as nossas aulas. Suas aulas foram muito esclarecedoras e sua forma de mostrar tudo relacionando com a realidade nos ajudou bastante. Muito obrigada! (FA, 8º período, Letras).

A adaptação para o regime letivo remoto fez necessária muita disciplina e planejamento tanto por parte dos alunos quanto dos professores, mesmo assim ainda estamos expostos a certos imprevistos que estão além do nosso alcance para solucioná-los. (AB, 2º período, Letras).

3.1.5 Acesso tecnológico

A pandemia e o consequente regime remoto, que exigia o recurso a conhecimentos tecnológicos e equipamentos pelo menos de nível mediano (para suportar os aplicativos e arquivos), descortinaram a dramática desigualdade social no nosso país, e desvelou certos traços do alunado com que lidamos.

QUADRO 6 – Percepção dos alunos sobre o acesso a recursos tecnológicos

TECNOLOGIA – ASPECTOS POSITIVOS	TECNOLOGIA – ASPECTOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ “Privilegiada” por ter recursos (acesso a internet e um computador) (1) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dificuldade em assistir conferências por causa da qualidade da internet e dos dispositivos de acesso (7); só dispunha do celular para assistir aulas e realizar tarefas e provas (1); muitas tarefas e atividades extensas não eram suportadas pela internet disponível, gerando acúmulo e estresse (2) ❖ Falhas de tecnologia impactaram na qualidade das aulas (falhas de conexão) (2); problemas técnicos na plataforma Canvas (de áudio ou vídeo) (3); falta de energia elétrica (1) ❖ Falta de domínio no uso das tecnologias (professores e alunos) (1) ❖ Desconforto e dores por ficar horas na mesma posição frente ao computador (1) ❖ Falta de estrutura em casa para estudar (3) ❖ Impacto financeiro (perda de renda): não podia pagar internet (1)

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa, 2020.

Para maior autenticidade, veja-se o tom das vozes desses alunos em alguns excertos:

Sinto-me “privilegiada” por ter um pouco mais de recursos que alguns de meus colegas (acesso a internet e um computador) e por esse motivo pra mim foi um pouco mais fácil de me adaptar ao regime. (MS, 8º período, Pedagogia).

Houve uma cobrança maior de conteúdos e mais atividades que demandavam mais tempo para execução. Sendo que os recursos disponíveis em casa para acompanhar o andamento das aulas nem sempre

eram o suficiente, como o funcionamento dos aparelhos eletrônicos, o acesso a internet instável, além da dificuldade de concentração, pois não estamos em um ambiente propício ao estudo. (AB, 2º período, Letras).

O regime remoto dificultou bastante a minha produção acadêmica, pois a interação por meio da internet não funciona da mesma maneira que a presencial. Senti dificuldade em assistir as conferências por causa da qualidade da internet e dos dispositivos de acesso. A grande quantidade de trabalhos foi um desafio muito grande. (AM, 5º período, Letras).

3.1.6 Percepção de aspectos emocionais em relação ao regime letivo remoto

A percepção negativa – desmotivação, ansiedade, frustração, dispersão – superou em muito o número dos que se adaptaram de forma positiva ao novo contexto de aprendizagem.

QUADRO 7 – Percepção dos alunos sobre aspectos emocionais em relação ao RLR

FATOR EMOCIONAL – ASPECTOS POSITIVOS	FATOR EMOCIONAL – ASPECTOS NEGATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ânimo de estudar (2) ❖ Dificuldade de adaptação inicial foi superada (1) ❖ Sentimento geral de gratidão (a professores e colegas) (6) ❖ Disponibilidade dos professores (até fora do horário) (1) ❖ Suporte emocional dos professores (1) ❖ O aluno deu o máximo possível (1) ❖ Visão da relação prof. / aluno como empática (passamos juntos pelos desafios) – II 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ RLR apresenta muitas barreiras e dificuldades, é difícil e ruim; pesado ficar tanto à frente do computador (3); é limitado, não permitiu desfrutar mais das disciplinas (2); é tedioso (2) ❖ Desorganizou-se; frustração com as próprias limitações (3); “puxou” disciplina (antecipou), se viu despreparado e arrependeu-se (1); reconhece a própria falta de responsabilidade (1); falta de pré-requisitos (2) ❖ Difícil se concentrar, mais dispersivo o ambiente doméstico (5); cansaço físico e mental afetou capacidade de concentração (3) ❖ Dificultou vida acadêmica e pessoal (3) ❖ Optou por deixar trabalho para fazer curso presencial, porque não aprende muito em EAD (1); ❖ Sente-se indisciplinada, desmotivada, ansiosa e/ou triste (3); exausto, emotivo (2) ❖ Incômodo por não ter local apropriado para estudar (2); pressões e preocupação com a sobrevivência (3) ❖ Preocupação com TCC em fase de finalização e com problemas mundiais (1); estresse e falta de renda afetaram ❖ Esperança de melhora no semestre seguinte (1)

Fonte: Elaboração da autora com dados da pesquisa, 2020.

Há percepção do valor de uma relação intersubjetiva mais próxima, empática, sobretudo com alunos que estão mais fragilizados:

Você e a professora A. foram as pessoas que mais acreditaram em mim e eu estou me esforçando ao máximo para não ficar devendo nenhuma atividade, já que eu sinto que estou com mais ânimo por causa dos remédios e não estou sentindo tanta fraqueza pois estou me alimentando melhor. Obrigada por todos os ensinamentos e puxões de orelha. Obrigada por acreditar em mim. (AS, 7º período, Letras).

Acredito, porém, que tentei o meu melhor, considerando a situação, apesar de sentir que tudo ficou um pouco confuso e eu não ter conseguido entregar o que eu queria. (JW, 2º período, Letras).

A visão negativa se verificou, mormente, em relação ao desânimo (desmotivação) ou a fatores decorrentes da própria luta pela sobrevivência, num momento difícil, de perda de renda e outros desafios impostos pela pandemia. Muitos estudantes perderam estágios remunerados que os ajudavam a arcar com os custos da universidade:

Alguns prazos foram muito curtos, e alguns professores exageraram muito na quantidade de tarefas que passaram, isso acabou com os alunos psicologicamente, o estresse, a ansiedade e as próprias condições difíceis, já que muitas pessoas ficaram sem renda nesse momento, e tiveram que se virar, fazer bicos (que foi o meu caso). (DA, 8º período, Pedagogia).

Muitas vezes bate um certo desânimo por culpa do tédio, uma falta de responsabilidade, uma vontade de deixar pra lá... Tudo conspira para que nós não cumpríssemos com nossos deveres acadêmicos, mas cabe a nós tentar nadar contra a corrente, e fora isso que tentei fazer em TODAS as disciplinas, incluindo a sua. (MB, 2º período, Letras).

O regime remoto impactou minha formação acadêmica. Em casa tenho dificuldade maior para me concentrar em todas as atividades proposta. Esforcei-me bastante, estabeleci horários para estudos (...) - ...Mas não tenho dúvidas de que o ensino presencial seria muito mais proveitoso para a disciplina. (IL, 8º período, Pedagogia).

4 Considerações finais

Parece que a gente está estudando no fim do mundo e isso só me entristece. Desculpa o desabafo. Sei que precisamos continuar com a vida e acredito que, se fosse em um outro panorama, talvez eu tenha me adaptado melhor. Mas nesse panorama atual, eu só sinto tristeza e desânimo mesmo... (MA, 5º período, Letras).

Com mais um excerto, finalizo este capítulo. As vozes dos estudantes se fizeram ouvir e trouxeram à tona, de forma vívida, percepções, crenças, representações e também esperanças. Embora tenham considerado sua “produção acadêmica” no atacado, sem referência a gêneros específicos (fora a alusão ao TCC, que é um trabalho dissertativo-argumentativo, normalmente feito em dupla, na Pedagogia), falaram de “ler” e “escrever” intransitivamente. No entanto, isso não diminuiu a relevância de tudo quanto disseram – de si, de sua inscrição num contexto sócio-histórico específico, de suas preferências e aversões, etc. De forma crítica e consciente, mostraram nuances de um *ethos* profissional em construção (reconhecendo as próprias falhas, revelando empatia e gratidão para com os professores, etc.). Assim, creio que a escuta foi salutar para eles e reveladora, para mim, como um *feedback* importante para ajudar a avaliar minhas práticas e a planejar melhor novas etapas (rever objetivos e metas, reformular propostas, calibrar estratégias).

Lembrando Bakhtin, uma prática responsiva ativa é, por excelência, a que nos permite exercitar a comunicação em sua essência inerentemente humana. E em tempos de isolamento social, conseguir escutar vozes por meio de textos escritos em telas de computador nos humaniza um pouco mais...

Referências

ALMEIDA, Livia D. R.; SANTOS, Lúcia de F. Letramento acadêmico: constituindo olhares sobre a escrita de alunos na universidade. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional. **Anais do Enfope**, 2016.

AMOSSY, Ruth (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. São Paulo: Contexto, 2008.

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 53-84. (Clássicos da Linguística).

ASSIS, Juliana Alves. Representações sobre os textos acadêmico-científicos: pistas para a didática da escrita na universidade. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 801-815, maio/ago. 2014.

BEZERRA, Benedito G. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 247-258, out./dez. 2012.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2008.

CORREIA, Karoliny. Resenha acadêmica: um estudo da produção textual de alunos ingressantes na modalidade à distância. **Revista Línguas & Letras**, v. 16, n. 32, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suzane da S. A produção textual na esfera acadêmica: desafios concernentes ao ato de dizer materializados em gêneros do discurso secundários. **Letras**, Santa Maria, v. 27, n. 54, p. 149-170, jan./jun. 2017.

FISCHER, Adriana. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010.

JODELET, Denise. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The “academic literacies” model: theory and applications. *Theory into practice*, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Daniele. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 17-52. (Clássicos da Linguística).

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. *Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação*. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: UFOP, 2009.

ROJO, Roxane. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (org.). *Leitura e Escrita na Formação de Professores*. São Paulo: Musa; UFJF; INEP-COMPED, 2002. p. 31-52.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ZAVALA, Virgínia. **Quem está dizendo isso?** Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luana; DE GRANDE, Paula. *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

“Nós que lutemos”: ressignificando a formação de professores na pandemia*

FLÁVIA DANIELLE SORDI SILVA MIRANDA

* O título é o plural de “Eu que lute”. Segundo o *site Dicionário Popular* “A expressão está sendo usada pelos usuários da internet para enfatizar algo que deve ser conquistado com dificuldades”, supostamente, depois de colocada em uma postagem que ficou bastante conhecida no *Instagram*. Cf: <https://www.dicionariopopular.com/meme-eu-que-lute/#:-:text=O%20meme%20Eu%20que%20Lute,deve%20ser%20conquistado%20com%20dificuldades>. Acesso em: 17 nov. 2020. A escolha pelo uso no plural foi feita como forma de convocar todos os formadores de professores no contexto da pandemia.

O problema é que a prática caótica e esquiva dos dias foge à teorização e exige ser entendida em modo de sub-teorização. Ou seja, como se a claridade da pandemia criasse tanta transparência que nos impedisse de ler e muito menos reescrever o que fôssemos registrando no ecrã ou no papel (SANTOS, 2020, p. 13-14).

Introdução

Ainda no primeiro semestre de 2020, conheci a obra *A cruel pedagogia do vírus*, de Boaventura Sousa Santos, publicada em abril do mesmo ano, época em que vivíamos, no Brasil, momentos iniciais do isolamento social decorrente de uma pandemia que ainda se instaura no mundo todo. Entre diversas questões fundamentais postas em cena no trabalho do sociólogo, uma delas me chamou a atenção e a destaque, a saber, a ideia de “sub-teorização” imposta para o período, já que estaríamos provisoriamente incapazes de produzir teorizações acertadas, haja vista a condição singular vivenciada.

Neste capítulo, aproprio-me desse pensamento¹ do autor para propor, especificamente, uma subteorização sobre relações entre tecnologias digitais e a formação inicial de professores no que diz respeito ao que pudemos (re)considerar sobre elas no período da pandemia, a partir de meu olhar e experiência como formadora docente em trabalhos emergenciais (e remediais) criados na forma de ensino remoto² na universidade pública brasileira.

1 Em uma busca por outros trabalhos que tivessem explorado essa relação entre *teoria* e *subteoria* no período da pandemia, na perspectiva dos estudos linguísticos e aplicados, não obtive sucesso, por isso, encorajei-me a fazê-lo neste trabalho.

2 Junqueira (2020, p. 32) afirma que “as práticas implementadas durante a pandemia devem ser denominadas, preferencialmente, como atividades escolares remotas emergenciais, observando-se particularidades muito distintas das experiências de aprendizagem de crianças, jovens e adultos”. A denominação também se aplica à universidade. Para melhor compreensão do conceito de “ensino remoto”

Nesse sentido, apresento a criação e desenvolvimento de uma disciplina oferecida para licenciandos em Letras de uma universidade federal e por mim adaptada para o ensino remoto. A finalidade desta abordagem é subsidiar a análise e discussão sobre ações do(s) formador(res), em práticas de letramentos acadêmicos, com base em minha experiência situada. Para além de enfatizar aspectos que tiveram de ser reelaborados no contexto de ensino descrito, o que Fischer (2020) caracterizou como *recontextualizações*, trato de problematizações necessárias ao trabalho com professores de línguas em formação inicial no Ensino Superior.

A pandemia oportunizou e/ou impôs (res)significações para essas relações que abordo, e um dos efeitos pandêmicos foi intensificar as reflexões já existentes (cf. RIBEIRO, 2020), quando parte significativa das ações nas escolas e nas universidades só pôde acontecer em modalidades mediadas digitalmente. Assim, desafios sobre incorporações de práticas com tecnologias digitais – que já se configuravam como aspectos cogentes à reflexão *da* e *na* formação inicial de professores de língua(s), seja (i) por conta de letramentos nos cursos de Letras envolvendo tecnologias digitais (cf. MIRANDA, 2016; FIAD; FISCHER; MIRANDA, 2019), seja (ii) visando orientações pedagógicas e curriculares que têm direcionado o ensino de línguas da Educação Básica a esse uso (cf. FUZA; MIRANDA, 2020) e que, portanto, impactam na formação inicial docente – vieram à baila (cf. RIBEIRO, 2020).

Em decorrência disso, muitas reflexões têm sido feitas em diferentes contextos, por professores e pesquisadores, por meio de

em contrapartida ao de “ensino a distância”, sugiro ainda a leitura do texto “The difference between emergency remote teaching and online learning”, de Hodges, Lockee, Trust e Bond. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-onlinelearning?fbclid=IwAR2ekdVZL8ZJVjZUBVzYxC lhLVC-a0dW87FLwLduKAGONxhPUgx 2xANgeMo>. Acesso em: 17 nov. 2020.

iniciativas como este livro. Com efeito, espero que o trabalho possa contribuir com essa reflexão necessária e endossar outros estudos sobre a formação de professores em articulação a tecnologias digitais, sendo subsídio para teorizações.

Finalmente, enfatizo que toda a discussão está embasada sob a ótica da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006) e dos modelos de Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998). O presente texto está dividido em uma primeira seção teórica, em que contextualizo a articulação entre tecnologias digitais e a formação de professores, seguida por outra seção com apresentação e discussão de dados ligados à disciplina denominada “Linguagem e Tecnologia”, especificamente, de um fórum *online* e de uma tarefa de produção de vídeo por mim propostos como formadora de professores de Língua Portuguesa. Por último, trago as considerações finais.

1. Formar um professor de língua(s) na pandemia: algumas (re)considerações sobre tecnologias digitais na universidade

Na Linguística Aplicada, abordar a formação de professores é uma das temáticas de pesquisa, como nos mostram os trabalhos de Kleiman (2001) e Kleiman, Vianna e De Grande (2019). Muito antes da pandemia, um aspecto que vinha sendo enfatizado em pesquisas da área era, justamente, a questão das tecnologias digitais (cf. BUZATO, 2006; RIBAS, 2016).

Também a vertente denominada Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) era explorada por alguns estudos como base para tratar de práticas com tecnologias digitais e os letramentos promovidos na universidade por professores em formação nesse

contexto (cf. MIRANDA, 2016; FIAD; FISCHER; MIRANDA, 2019).

Como práticas de letramentos acadêmicos foram reformuladas, em alguma medida, no período da pandemia, com tecnologias digitais, acredito que esse campo pode, portanto, também orientar algumas (re)considerações. Antes disso,

é preciso distinguir o que os trabalhos dentro dessa perspectiva trazem de diferente de outros campos quando suscitam uma reflexão sobre as relações entre práticas letradas e tecnologias digitais no Ensino Superior. Gourlay, Hamilton e Lea (2014) assinalam, por exemplo, *uma forma não antecipadamente valorizada de usos de tecnologias digitais ou ainda um olhar crítico sobre valores ideológicos associados a elas* (FIAD; FISCHER; MIRANDA, 2019, p. 106, grifos meus).

Destarte, essa visão apoia o entendimento de práticas de letramentos acadêmicos com uso de tecnologias digitais no ensino remoto. Por meio dela, percebemos como é importante não superestimar essas práticas antes de avaliações concretas e amplas sobre como foram desenvolvidas e quem pôde participar dessas ações, assim como sobre formas diferentes com que elas foram incorporadas, quais as contribuições e os conflitos.

Por outro lado, quando os cursos de formação de professores passaram a desenvolver atividades remotas e mediadas por tecnologias digitais, entendo, como Fischer (2020, p. 94-95), que “as práticas em desenvolvimento, nesse momento de pandemia, não significam que são totalmente novas: muitas são recontextualizações de outras” e, por isso, podem nos fazer (re)pensar a abordagem de tecnologias digitais no desenvolvimento de cursos que formam professores de línguas, extrapolando uma ação de contingência para o momento. A mesma autora leva-nos à seguinte problematização:

Diante dos cenários atuais na educação, advindos com a pandemia de 2020, que sentidos emergem nas inúmeras (re)contextualizações em práticas de letramentos acadêmicos?

Certamente, *generalizar não é o caminho*, pois *não há práticas ideais*, nem mesmo há práticas de sucesso a todo tempo. Os sentidos, como abordado ao longo deste texto, apontam para movimentos colaborativos, de negociação, de parcerias, de suporte a estudantes para se posicionarem como autores nas práticas com as linguagens, de abertura a outros modos de interação, com apoio de diversos recursos digitais, de produção ativa e constante, sem deixar de abordar os inúmeros questionamentos e resultados polêmicos que o contexto acadêmico oportuniza (FISCHER, 2020, p. 103, grifos meus).

Em conformidade com a estudiosa, podemos avaliar os letramentos promovidos remotamente nos contextos de formação de professores de línguas como singulares a cada universidade, curso de formação e para indivíduos que deles participa(ra)m (*“generalizar não é o caminho”*), considerando que nem tudo o que foi e/ou está sendo desenvolvido será positivo (*“não há práticas ideais”*), nem mesmo as práticas com tecnologias digitais e a abordagem delas em disciplinas curriculares. Mas, que tudo precisa ser analisado em prol de nossas práticas acadêmicas. Desse modo, colaboramos para uma compreensão situada dos letramentos acadêmicos na pandemia, o que os estudos em Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) já nos sugeriam fazer antes dela.

Para refletir por esse prisma, passo à descrição de uma experiência particular para contribuir com análises e reflexões, a partir de alguns dados específicos.

2. “Eu que lute”: (re)significações por meio de uma proposta para o ensino remoto

Com o prolongamento do isolamento social no Brasil e a impossibilidade de retorno presencial, as universidades de todo o país organizaram modos de oferecimento remotos de disciplinas para a graduação e a pós-graduação, com base em normativas legais,³ quase sempre mediadas por tecnologias digitais (cf. RODRIGUES, 2020).

No contexto da universidade em que a disciplina enfocada neste capítulo foi trabalhada, os discentes poderiam se matricular de forma facultativa, e os docentes que optaram por oferecer disciplinas também tiveram a liberdade de escolher o meio que lhes parecesse mais adequado e/ou, por exemplo, com o qual tivessem mais familiaridade. Além disso, é importante dizer, a universidade se empenhou em “atender a toda demanda de discentes interessados em participar das AARE [Atividades Acadêmicas Remotas Emergenciais] e que estejam em condição de vulnerabilidade socioeconômica e privados de acesso adequado a equipamento e conexão de internet” (IES, 2020, p. 5).⁴

Em meio a todo esse movimento de remodelação de práticas de ensino, especialmente, do ensino superior público, vi-me impelida a refletir sobre meu lugar no “ecossistema acadêmico” (CARVALHO, 2019, p. 99) como formadora de professores de Língua Portuguesa

3 Menciono aqui duas importantes medidas oficiais publicadas, a saber, a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que permitiu inicialmente o uso de meios digitais para aulas durante a pandemia e a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, que a revogou e ampliou o prazo até o final do ano. Essas portarias podem ser lidas na íntegra, respectivamente, em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> e <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>.

4 IES é usado genericamente para se referir à Instituição de Ensino Superior. O nome foi omitido por questões éticas. Os excertos são parte de resolução do Conselho de Graduação da IES em questão.

e como pesquisadora dessa própria temática: o que a pandemia ressignificava em minha prática de professora e pesquisadora na universidade? Foi assim que me senti experienciando tão fortemente a expressão popular que tem circulado na internet: “*eu que lute*”. Eu, assim como todos os formadores de professores, lutávamos, pois, para compreender um novo cenário mundial que nos desafiava e impactava o trabalho docente e, portanto, a própria formação de professores.

Em pesquisa sobre o trabalho do formador em disciplinas remotas no Ensino Superior, a partir de análise de dados relativos a uma universidade federal, Rodrigues (2020, s.p.) elenca como problemas essenciais identificados: “rever as próprias práticas pedagógicas”, “se posicionar no papel de professor mediador e não de detentor único do conhecimento” e “repensar as práticas avaliativas”. Orientada pelos tópicos distinguidos pela pesquisadora, resgato neste texto a experiência de adaptação e oferecimento de uma disciplina optativa, intitulada “Linguagem e Tecnologia”, para um curso de Letras que forma professores de Língua Portuguesa em uma universidade pública brasileira.⁵

Assumo, sob a perspectiva da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006), alinhada ao viés dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998), um olhar que busca compreender a prática situada no contexto acadêmico de que provêm os dados de forma crítica, ou

5 Este trabalho se associa a um grande projeto denominado “Letramentos Acadêmicos: da formação à atuação do professor de língua portuguesa”, em desenvolvimento, com registro DIRPE/PSFE nº 00133/2018 e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, com inscrição na Plataforma Brasil, CAAE 99022718.2.0000.5152. Por meio de pesquisa longitudinal, tenho acompanhando práticas letradas de professores de Língua Portuguesa, em formação inicial, para compreender a constituição gradativa de suas identidades e o papel de tecnologias digitais. Alguns participantes da pesquisa eram alunos da disciplina enfocada neste capítulo.

seja, reconhecendo normas da instituição e diversas relações de poder, entre outros elementos. Ademais, admito que essa compreensão pode ser modificada a cada nova observação e análise dessas práticas da universidade.

2.1. Uma disciplina no ensino remoto

Primeiramente, é fundamental dizer que essa disciplina estava prevista para ser ofertada de forma presencial no primeiro semestre de 2020, mas, após sua primeira e única aula, teve de ser interrompida em função da necessidade de isolamento social posta pela pandemia. Nesse sentido, foi indispensável uma reformulação da mesma para que ela pudesse ser apresentada de maneira remota e fosse mediada exclusivamente por tecnologias digitais, ainda que sua carga horária, ementa e conteúdo programático tivessem de ser mantidos, uma vez que são elementos alinhados ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e previamente aprovados e estabelecidos na IES.

Esse desafio de atuar como professora no contexto da universidade em face de um inusitado cenário pandêmico, além de proporcionar uma revisão à minha própria forma de agir como docente formadora de professores, incidiu sobre minha atividade como pesquisadora que tem, nos últimos anos, se preocupado com as articulações entre formação de professores e tecnologias digitais (cf. MIRANDA, 2016; FIAD; FISCHER; MIRANDA, 2019). Com isso, vivenciei a primeira questão assinalada por Rodrigues (2020, s.p.) que foi “rever as [minhas] próprias práticas pedagógicas”.

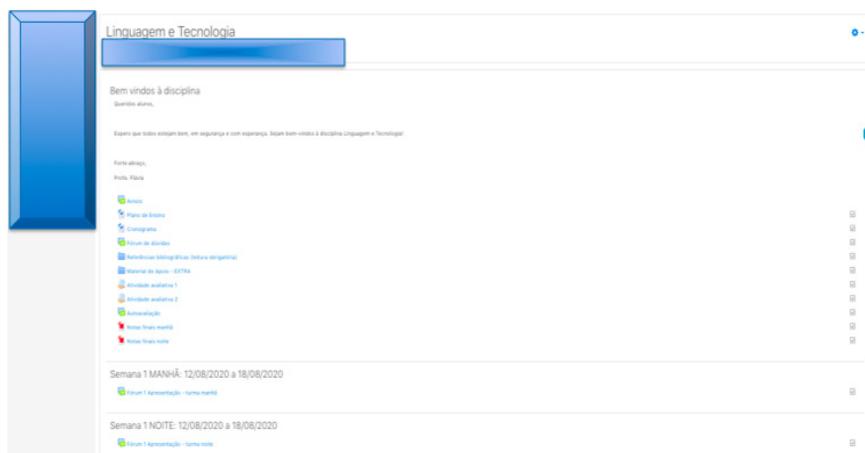
Nessa revisão, a primeira escolha realizada para que a disciplina se concretizasse remotamente foi seu meio de desenvolvimento e isso se deu em função do conhecimento prévio

e partilhado com os estudantes de um ambiente, o qual já se configurava como espaço institucionalizado para apoio a disciplinas presenciais,⁶ como compartilhamento de textos e tarefas. Além disso, o fato de o ambiente estar ligado à instituição garantia, por exemplo, o suporte técnico da universidade, caso houvesse algum problema de funcionamento. Em suma, tratou-se de uma decisão que estabeleceu relações dialógicas (BAKHTIN, 2003) com minhas experiências de letramentos acadêmicos anteriores e com documentos da universidade que previam usos preferenciais de algumas plataformas para que fossem feitas *recontextualizações* (FISCHER, 2020).

A plataforma selecionada funcionava previamente em uma versão da própria instituição, de forma que os discentes foram convidados a participar de um espaço específico para a disciplina “Linguagem e Tecnologia” em que as informações e ações se desenvolviam e ficavam registradas:

6 Aqui faço menção à plataforma como apoio a disciplinas, pois estou abordando o contexto de um curso presencial de graduação. Apesar disso, já existem na universidade cursos a distância que também utilizam o ambiente.

FIGURA 1 – Página inicial da disciplina



Fonte: Imagem⁷ reproduzida da plataforma.

Na plataforma, a disciplina foi ofertada por mim entre agosto e outubro de 2020, com a carga de 60 horas teóricas, condensadas ao longo de 9 semanas, em um modelo misto entre atividades síncronas e assíncronas. Nesse ambiente, diversas ferramentas⁸ eram disponibilizadas, e uma segunda escolha a ser feita foi a decisão sobre quais delas usar na disciplina. Novamente, a opção por algumas e as ressignificações delas para a disciplina se justificaram pela experiência em práticas de letramentos anteriores do grupo, tanto institucionais quanto em outras esferas com tecnologias digitais em nossa sociedade, como videochamadas e conversas por mensagens de textos.

Reconheço que as relações acima referidas dizem respeito

7 Alguns elementos da plataforma foram omitidos apenas por questões éticas, embora os dados trazidos no capítulo sejam de enunciados por mim produzidos.

8 Na plataforma, subdividem-se ferramentas para “Atividades”, como *chat*, fórum ou questionário e “Recursos”, como arquivos, pastas, livros, entre outros.

também às minhas leituras e experiências prévias como pesquisadora sobre diálogos estabelecidos entre linguagens e tecnologias e até mesmo como participante de ações anteriores mediadas digitalmente como cursos em ambientes digitais. Ou seja, diversas relações dialógicas (BAKHTIN, 2003) foram estabelecidas no interior de práticas de letramentos de que participei como aluna, como professora e como pesquisadora.

Foram selecionados da plataforma, enfim, o mural para “Avisos” e as seguintes ferramentas: “arquivos”, “fóruns”, “Jitsi” (videoconferência) e “tarefas”. Em linhas gerais, sobre a funcionalidade de cada um deles, os avisos eram utilizados para envio de recados pontuais aos alunos com informações e lembretes sobre o andamento da disciplina; os arquivos foram distribuídos entre pastas com materiais diversificados: textos de “Referências Bibliográficas (leitura obrigatória)” com artigos científicos, publicados em periódicos com acesso gratuito, *slides* produzidos para cada aula e textos variados com sugestões para leitura em “Material de apoio”. Os fóruns foram criados para esclarecimentos gerais (Fóruns de dúvidas) e funcionaram durante todo o período e para atividades assíncronas baseadas em interações entre mim e os alunos, divididas em semanas e temáticas e para uma autoavaliação final. O Jitsi, por sua vez, era o meio para os encontros síncronos por meio do qual nos conectávamos em dias e horários definidos para tratar de temáticas e de conteúdos organizados em cronograma. Por último, as tarefas traziam orientações específicas para as avaliações, que são um instrumento obrigatório nos cursos de graduação.

Ademais, a estruturação mista da disciplina entre atividades síncronas e assíncronas foi outra escolha que estava em diálogo com as normas da instituição, que previam “disposição de carga horária dedicada a atividades síncronas e a atividades assíncronas,

considerando a oportunidade e a convivência dessa disposição para alcançar maior amplitude de matrículas dos discentes e melhor qualidade de ensino” (IES, 2020, p. 3).⁹ Assim, dentro do contexto da pandemia, em que se sabe que as rotinas de todos foram alteradas e os horários disponíveis também comprometidos, foi preciso equacionar entre propostas de atividades que os alunos pudessem realizar em suas casas, de acordo com suas disponibilidades, via fóruns, e também momentos de encontros marcados via videoconferências (Jitsi), o que interferiu diretamente em minha prática pedagógica e levou-me à revisão (cf. RODRIGUES, 2020) dela naquele contexto.

Para análise, neste capítulo, trago dois exemplos de atividades, um fórum e uma produção em vídeo, propostas na disciplina para que possa tratar de algumas *recontextualizações* (FISCHER, 2020) e reflexões sobre a formação de professores de Língua Portuguesa.

2.2. Exemplos para reflexões

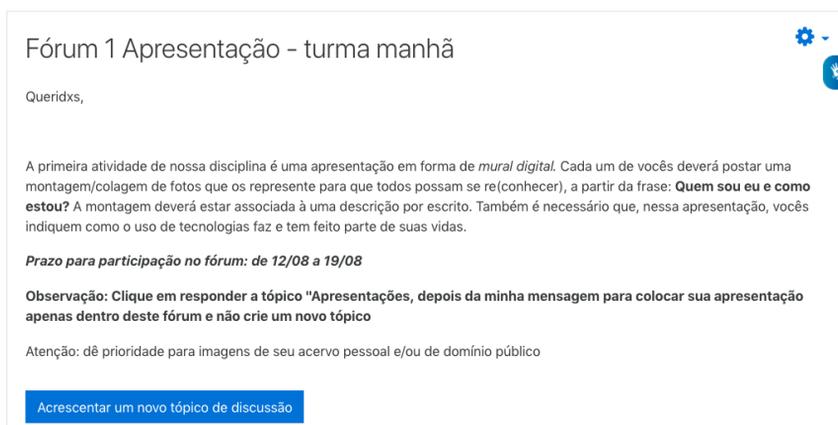
O recurso do fórum foi incorporado à metodologia de oferecimento da disciplina, haja vista seu uso recorrente e reconhecido valor em contextos de ensino a distância. Pinto e Fischer (2014, p. 10-11) argumentam que “o fórum permite discussões, simulando uma conversa presencial, em que cada comentário vai se alinhando aos demais, possibilitando uma conversa coletiva, um elo de pensamento”. Considerando, portanto, essa característica de “diálogo em grupo”, diversos fóruns foram criados na disciplina em questão como forma de motivar os alunos em discussões compartilhadas, uma vez que não estavam presentes fisicamente na sala de aula e tampouco nos espaços diversos da universidade, a que antes estavam acostumados.

9 Cf. nota de rodapé 4.

Além disso, o fórum foi incorporado porque também permitia que atividades solicitadas fossem lidas entre os colegas, potencializando a construção do conhecimento e confirmando o que as mesmas autoras assinalaram, isto é, que “o objetivo do fórum, dessa forma, assemelha-se ao que Lévy (2004, 2009) chama de inteligência coletiva: capacidade de um coletivo de se engajar numa cooperação intelectual para criar, inovar e inventar” (PINTO; FISCHER, 2014, p. 11).

A seguir reproduzo a imagem do primeiro fórum sugerido:

FIGURA 2 – Fórum criado para apresentação dos alunos



Fórum 1 Apresentação - turma manhã

Queridxs,

A primeira atividade de nossa disciplina é uma apresentação em forma de *mural digital*. Cada um de vocês deverá postar uma montagem/colagem de fotos que os represente para que todos possam se re(conhecer), a partir da frase: **Quem sou eu e como estou?** A montagem deverá estar associada à uma descrição por escrito. Também é necessário que, nessa apresentação, vocês indiquem como o uso de tecnologias faz e tem feito parte de suas vidas.

Prazo para participação no fórum: de 12/08 a 19/08

Observação: Clique em responder a tópico "Apresentações, depois da minha mensagem para colocar sua apresentação apenas dentro deste fórum e não crie um novo tópico

Atenção: dê prioridade para imagens de seu acervo pessoal e/ou de domínio público

[A acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Fonte: Plataforma da disciplina.

Como muitos alunos matriculados na disciplina eram licenciandos de uma mesma turma e, portanto, já se conheciam e também foram meus alunos em períodos anteriores, minha opção foi por solicitar uma apresentação que contemplasse os sentimentos

vivenciados no momento específico (“como estou?”) e associados ao conteúdo do curso (“indiquem como o uso de tecnologias faz e tem feito parte de suas vidas”).

Nesse sentido, uma preocupação constante para este e os demais fóruns foi com as formas de apresentação do conteúdo e as solicitações para que os alunos interagissem e trouxessem contribuições. De acordo com Ribas (2016, p. 1051), “o que facilita o diálogo e a (re) construção de conhecimentos e crenças não é a tecnologia em si, mas a maneira como as atividades mediadas por essa tecnologia são propostas e, acima de tudo, conduzidas pelos professores, tutores e alunos no contexto virtual de aprendizagem”.

Um grande desafio, portanto, foi a segunda questão levantada por Rodrigues (2020, s.p.) sobre “se posicionar no papel de professor e mediador e não detentor único do conhecimento”, buscando trazer os alunos para as discussões, valorizando seus posicionamentos, conhecendo seus exemplos de usos de tecnologias digitais e suas experiências compartilhadas. Embora não seja o objetivo deste texto trazer as visões dos estudantes, é importante indicar como seus pontos de vista eram incorporados para a continuidade do planejamento e até para redirecionamentos do mesmo.

Um outro aspecto que é depreendido do exemplo transcrito na Figura 2 e foi por mim considerado na elaboração do fórum em questão está na integração entre diferentes linguagens (produção de um “mural digital” acompanhado de uma “descrição por escrito”) em atenção às práticas de multiletramentos (ROJO, 2012) que os alunos vivenciam, sem deixar de observar aspectos esperados para produções no contexto acadêmico, como a questão das referências e atribuições de autoria (FISCHER; HOCHSPRUNG, 2017) (“Atenção: dê prioridade para imagens de seu acervo pessoal e/ou de domínio público”). Inclusive, com isso, os alunos foram direcionados

a refletir sobre questões institucionais que envolvem direitos autorais e sensibilizados a trazer as fontes dos materiais utilizados, diferenciando as práticas de multiletramentos da universidade de outros contextos em que esses elementos não são considerados e/ou valorizados.

Passo agora à apresentação do segundo exemplo selecionado para este trabalho, uma proposta de produção em vídeo como atividade avaliativa dos professores em formação:

FIGURA 3 – Proposta para atividade de produção do gênero videorresenha

Atividade avaliativa 1 – produção de vídeo resenha

Proposta: Produção do gênero discursivo vídeo-resenha

Data: 06/09/2020

Orientações: Produzir uma resenha, em forma de vídeo, usando o aplicativo e/ou ferramenta que desejar, sobre o seguinte texto:

Capítulo 2, de autoria de **Roxane Rojo**, intitulado de “Usos de tecnologias digitais em sala de aula”, publicado na obra **Leitura Digital em Sala de Aula** e disponível em: <https://gutennews.com.br/leitura-digital/Artigo.pdf>. O texto também está anexado no **moodle**.

Critérios de correção:

CONTEXTO DE PRODUÇÃO	Adequação ao contexto de produção no meio digital e dentro da esfera acadêmica.
FORMA/ESTRUTURA	Forma de apresentação do conteúdo, mídias utilizadas, encadeamento do vídeo.
TEMA	Trabalho com o texto base e encaminhamento crítico sobre ele
ESTILO	Linguagem, tom, ritmo
INTERLOCUÇÃO	Adequação ao público (universidade, professores e qualquer pessoa da internet)

Observações: as obras produzidas precisam respeitar direitos autorais e de imagens. Após a correção, sugere-se que os vídeos sejam postados na internet

Fonte: Arquivo disponibilizado na plataforma da disciplina.

Sendo o gênero resenha bastante solicitado no contexto acadêmico e em cursos de formação de professores (OLIVEIRA, 2017), uma proposta de *recontextualização* (FISCHER, 2020) do mesmo no momento e meio em que a disciplina se dava, foi a apresentação de uma videorresenha. Assim, inspirada em trabalhos anteriores que conheci com o gênero, como o de Silva (2019), propus essa atividade como descrita na Figura 3.

A tarefa em questão, além de prever o uso de tecnologias digitais para ser realizada, também requeria que estas fossem abordadas em sua temática, uma vez que a obra a ser resenhada tratava desse uso em sala de aula. Sobre as orientações para a produção dos alunos, embora houvesse a liberdade para a seleção de ferramentas digitais que lhes parecessem mais acessíveis e/ou conhecidas (“usando o aplicativo e/ou ferramenta que desejar”), os critérios¹⁰ de avaliação foram explicitados textualmente, já que a proposta era feita em forma de um texto escrito. Novamente, práticas da esfera acadêmica foram sublinhadas e esperadas dos estudantes, como podem ser lidas nas “Observações”: “as obras produzidas precisam respeitar direitos autorais e de imagens. Após a correção, sugere-se que os vídeos sejam postados na internet.”

Esse tipo de produção foi pensada tanto pela forma de acordo com a qual o trabalho seria feito e enviado no ensino remoto, ou seja, por meio digital, quanto pelo fato de, ao ser solicitado em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa, considerar novas normativas para o ensino da língua na Escola Básica, as quais estão sugerindo o uso e a produção de gêneros digitais e/ou mediados por tecnologias digitais (cf. FUZA; MIRANDA, 2020). Por ser a produção e compartilhamento de vídeos uma prática comum, por exemplo, em redes

¹⁰ Destaco que esses critérios, por sua vez, foram baseados na teoria bakhtiniana de gêneros discursivos (cf. BAKHTIN, 2003).

sociais como o Instagram ou em canais como o YouTube, a atividade foi apresentada e bem acolhida pelos estudantes. Logo, se convertia em uma oportunidade de prática para que também os professores em formação inicial desenvolvessem “habilidades de autoria multimidiática e análise crítica multimidiática” (LEMKE, 2010, p. 461).

Por outro lado, essa prática também propiciou que os professores em formação inicial tivessem experiências semelhantes à dos professores em atuação nas escolas, na pandemia, os quais tiveram de modificar suas aulas para o ensino remoto, muitas vezes, gravando conteúdos e recorrendo ao uso de tecnologias.¹¹

O exemplo serve ainda para pensarmos no fato de ser possível praticar, no contexto da universidade, outras formas de um gênero, corroborando o que é posto por Fiad (2016, p. 221): “considerando a flexibilidade dos gêneros do discurso – inclusive dos gêneros acadêmicos – os textos produzidos pelos estudantes podem apontar para outras possibilidades de escrita acadêmica que não estão ainda legitimadas”.

Se, por um lado, solicitar esses gêneros, que envolvem produções com outras linguagens, amplia as práticas de letramentos acadêmicos, por outro lado, também nos leva a “repensar as práticas avaliativas” (RODRIGUES, 2020, s.p.), de acordo com o contexto e os propósitos de formar professores de língua(gen)s.

Finalmente, com base na noção de *recontextualizações* dos letramentos acadêmicos, desenvolvida por Fischer (2020), ponto, entre o fórum e a videorresenha, e outros recursos que não puderam ser explorados pelos limites do texto, atividades abordadas na disciplina e que culminaram em elementos a serem (re)considerados

11 Para ampliar reflexões, sugiro o vídeo da *live* promovida pela Abralín e protagonizado por Ana Elisa Ribeiro “Educação e tecnologias digitais: ciclos da precariedade diante da pandemia”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_lftZT7oFI. Acesso em: 20 nov. 2020.

na formação de professores de línguas. O quadro-síntese a seguir também dialoga com Lea (2004):

QUADRO 1 – Recontextualizações e reconsiderações

Recursos	Recontextualizações na disciplina	Elementos a (re)considerar na formação docente
<i>Avisos</i>	Necessidade de envio de mensagens com informações, lembretes sobre datas e explicações que fossem registradas, uma vez que não havia a convivência em sala de aula	Formas de comunicação com os estudantes, adotando diferentes meios tecnológicos e linguagens
<i>Arquivos</i>	Necessidade de envio dos textos a serem usados em formato digital e com acesso livre, tendo em vista a impossibilidade de acesso a obras e/ou à biblioteca física da instituição. Além de compartilhamento de <i>slides</i> com síntese sobre os conteúdos trabalhados nesses textos	Bibliografias propostas para leituras em disciplinas e variedade de gêneros discursivos, como tamanho, fonte de divulgação e meio, inclusive envolvendo tecnologias digitais, para abordagem dos conteúdos por meio de materiais diversos
<i>Fóruns</i>	Necessidade de variação nos tipos de interações apresentadas, que compreendiam desde trocas de mensagens entre os alunos até respostas a questões lançadas pela professora formadora	Variação nos tipos de interações nas disciplinas, compreendendo meios diferentes e com tecnologias digitais até mesmo como formas de avaliação
<i>Jitsi</i>	Necessidade de encontros comuns para discussão sobre o conteúdo, momento de partilha e de espaço para colocações das visões dos participantes	Variação nas formas de interação nas aulas, com questionamentos constantes sobre a estruturação das mesmas e sobre como tecnologias digitais podem ser agregadas
<i>Atividades</i>	Necessidade de alternar gêneros discursivos solicitados aos alunos como formas de avaliação e que incorporem tecnologias digitais	Formas de avaliação diversificadas e que incluem produções de gêneros digitais e/ou mediados por tecnologias digitais e reescritas desses gêneros, bem como orientação e <i>feedback</i> enquanto se produz e sobre as produções

Fonte: Elaboração própria.

Em Lea (2004), já conhecíamos uma proposta com princípios para o ensino superior. Dialogando com a autora, assim como já o fiz em trabalhos anteriores (MIRANDA, 2018; FIAD; FISCHER; MIRANDA, 2019), entendo o Quadro 1 como considerações locais que retomam esses princípios para refletir sobre o momento atual. Lea (2004) já falava, por exemplo, em trabalhar com textos variados e tecnologias. A última coluna do quadro traz elementos que podemos (re)considerar nas práticas da formação docente, levantados a partir de minha experiência particular com o ensino remoto na pandemia, embasada em estudos teóricos diversos, por exemplo, dentro do campo dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998). Esses estudos também poderão orientar cursos de formação de professores após o contexto pandêmico, inclusive, subsidiando formas com que as tecnologias digitais foram e ainda podem ser incorporadas nos currículos.

Essa incorporação não pode ser vista como uma regra ou feita sempre da mesma forma. Retomando Rodrigues (2020, s.p.):

A visão das TDIC como soluções salvacionistas para os dilemas da educação está longe de ser correta, mas certamente elas podem indicar caminhos possíveis para práticas mais colaborativas e relações mais horizontais entre professores e alunos no Ensino Superior – tanto neste momento pandêmico, como quando tudo passar e iniciarmos o que muito vêm chamando de “o novo normal” (RODRIGUES, 2020, s.p.).

Ainda assim, o fato de buscarmos e até conseguirmos estabelecer essas práticas, também nos impõe, como destaca Fischer (2020, p. 99), o esclarecimento de “que não há como se ter apenas uma visão idealizada sobre práticas desenvolvidas com apoio dos ‘modelos dos letramentos acadêmicos’. Afinal, muitas tensões e conflitos são parte do processo”. Apenas para citar alguns deles,

transcrevo visões¹² de estudantes que participaram da disciplina:

QUADRO 2 – “Tensões e conflitos” compartilhados por estudantes

“Creio que fiz uma boa participação na disciplina. Não participei de um fórum e não participei de um encontro. Mas nas demais participações, creio que interagi bem e conseguir fazer reflexões significantes. Ademais, apesar das dificuldades que o ensino remoto nos apresenta, como a falha da conexão com a internet e a impossibilidade de reflexões mais significativas dado o tempo reduzido, acho que tivemos um bom aproveitamento e conseguimos verificar a importância do uso das TDICs no Ensino, baseados nas pesquisas e observações de grandes nomes da área (...)”

Estudante em fórum de autoavaliação, no dia 3/10/2020, grifos meus.

“Estive presente em todas as aulas, porém participei de apenas dois fóruns, o primeiro e o último, e agora deste também, confesso que me perdi com as datas, mas foi algo que aconteceu em outra matéria também, creio que seja porque sempre preferi estar com o cronograma em mãos, mesmo participando ativamente dessa era digital ainda possuo certa rigidez com o uso. A primeira atividade avaliativa foi bem complicada de fazer, fiquei a tarde toda até quase meia noite para finalizar. Nesse último encontro tinha poucos alunos então eu participei bastante, infelizmente ainda tenho dificuldade para expor minhas ideias quando a “sala” esta cheia, a cada semestre me acostumo mais com o público, sei que é um processo lento que depende exclusivamente de mim. Ser professora é ter voz! Independente da quantidade de alunos. Gostei bastante dos textos escolhidos, são de fácil entendimento e durante os encontros o uso de exemplos parafraseando esses textos foram ótimos. No início do “semestre” tive dificuldade em prestar atenção na aula, porque até um mosquito que voava já tirava minha atenção. Porém tudo é questão de costume e no decorrer dos encontros, desta matéria e de outras, acostumei com a ferramenta e isso, pelo menos pra mim, não é mais um problema. O segredo é ter foco e força de vontade! De longe foi o período mais diferente de nossas vidas, alunos e professores (...)”

Estudante em fórum de autoavaliação, no dia 1/10/2020, grifos meus.

Fonte: Trechos transcritos de escritas para o fórum de autoavaliação na plataforma da disciplina.

12 As falas das estudantes, que foram transcritas, são dados do já referido projeto, com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa. Esses dados foram apresentados oralmente na mesa-redonda “Os impactos do contexto pandêmico nas pesquisas no campo dos Estudos Linguísticos”, de que participei juntamente com a Profa. Dra. Adriana Fischer (FURB), na XIII Seminário de Pesquisa em Letras (SPLE) e II Encontro de Egressos da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no dia 13/11/2020.

As palavras das estudantes colocam como “tensões e conflitos” questões de acesso e conexão à internet, tempo de oferecimento condensado da disciplina no ensino remoto, adaptação a uma nova realidade mediada por tecnologias digitais e desafios na produção de um gênero solicitado como atividade, no caso, a videorresenha.

Desse modo, quando trago os “elementos a (re)considerar” que distingo no Quadro 1, tenho a lucidez de que sua implementação virá acompanhada por muitos questionamentos, por exemplo, sobre as formas como avaliamos as produções com tecnologias digitais que propomos a nossos estudantes nos cursos de formação inicial ou mesmo como orientamos seus trabalhos e nos envolvemos nas “tensões e conflitos”. Essas e muitas outras perguntas aparecem, justamente, porque as práticas de letramentos acadêmicos envolvem aspectos variados, entre eles a questão das tecnologias digitais, indicando que a “luta” é constante.

Considerações finais

O contexto e as práticas trazidos neste trabalho indicam que, na pandemia, muitas tecnologias digitais que eram usadas, geralmente, para apoio nas disciplinas de cursos de formação de professores, passaram a ser abordadas também como meio e como tema das mesmas, implementando, assim, novos tópicos aos pesquisadores que, por sua vez, poderão dar subsídio para o desenvolvimento de práticas pelos formadores.

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que essas experiências contribuem com aspectos a serem (re)considerados nos currículos e nas práticas pelos formadores, confirmam a não linearidade do

trabalho quando se trazem tecnologias digitais para o ensino, já que “obviamente, nem sempre as estratégias que o professor utiliza dão certo (ou revelam-se mais eficientes), ou ora dão certo para um grupo e não para outro” (SOARES, VALENTINI, RECH, 2011, p. 57).

Por essa razão, argumento que planejar e avaliar essas práticas com base nos estudos dos Letramentos Acadêmicos (LEA; STREET, 1998) pode ser relevante. Essa perspectiva tem sido, pois, um apoio para o desenvolvimento de minhas práticas de ensino e de pesquisa, para minha atuação como formadora de professores. Defendo que as práticas de letramentos acadêmicos na pandemia, analisadas da perspectiva do formador, podem trazer contribuições para nossos trabalhos nos cursos de formação inicial de professores, especialmente professores de Língua Portuguesa, com *recontextualizações* (FISCHER, 2020) diversas e em tempos variados.

A recontextualização aqui apresentada, com uma prática de ensino no contexto remoto, mostra que alguns aspectos se sobressaíram. Com base no Quadro 1, destaco a necessária diversificação de modos de interação (síncronos e assíncronos, por meio de textos escritos ou de voz, etc.), de tipos, fontes e formas de materiais de leitura e de produção (textos escritos, vídeos, imagens disponíveis em ambientes acadêmicos ou não, entre outras possibilidades). A necessidade dessa diversificação de meios e materiais é o que proponho, neste momento, fundamentada na perspectiva teórico-metodológico assumida, como contribuição para a formação de professores. Esta seria minha proposta para reflexão, a partir da leitura de diversos autores que trabalham dentro do modelo de Letramentos Acadêmicos, como Lea (2004).¹³

13 É importante dizer que há outras perspectivas teóricas que também tratam dessas questões. Menciono, por exemplo, a de Multiletramentos (cf. ROJO, 2012).

Encerro o texto, todavia, com a ressalva de que toda a discussão ensejada neste trabalho é, como bem adverte Santos (2020), apenas uma subteorização, a qual poderá e deverá ser revisada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente às gentis leituras de Adriana Fischer e Mariana Aparecida Vicentini, ambas da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e pelas interlocuções que foram incorporadas no desenvolvimento deste texto. Também agradeço aos alunos que cursaram a disciplina em que as atividades foram elaboradas por tantos momentos reflexivos, que me permitiram revisar meu trabalho como formadora de professores.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUZATO, Marcelo E. K. *Letramentos digitais e formação de professores*. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: https://www.academia.edu/1540437/Letramentos_Digitais_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_de_Professores. Acesso em: 20 nov. 2020.

CARVALHO, Guido de Oliveira. *Interlocução entre letramento acadêmico e letramento digital: os efeitos das novas tecnologias nos hábitos de leitura e escrita*. 240 p. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019.

FIAD, Raquel Salek. Uma prática de letramento acadêmico sob análise. In: FIAD, Raquel Salek (org.). *Letramentos acadêmicos: contextos, práticas e percepções*. São Carlos: Pedro & João, 2016. p. 201-222.

FIAD, Raquel Salek; FISCHER, Adriana; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Escritas acadêmicas com tecnologias digitais: práticas de letramentos em cursos brasileiros de Letras. In: KOMESU, Fabiana; ASSIS, Juliana Alves (org.). *Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo - Ensaios sobre a escrita acadêmica*. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2019. v. 1, p. 104-121.

FISCHER, Adriana. Letramentos Acadêmicos: (re)contextualizações e sentidos. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 94-104. *E-book*. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 22 nov. 2020.

FISCHER, Adriana; HOCHSPRUNG, V. Prática de escrita na universidade: a perspectiva dos letramentos acadêmicos sobre

produções de estudantes de Letras. **Miguilim** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 6, n. 3, p. 44-66, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/1393>. Acesso em: 22 nov. 2020.

FUZA, Ângela Francine; MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Tecnologias digitais, letramentos e gêneros discursivos nas diferentes áreas da BNCC: reflexos nos anos finais do ensino fundamental e na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-26, mar. 2020.

JUNQUEIRA, Eduardo S. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Mattos (org.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto Aula Aberta durante a pandemia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020. p. 31-39. *E-book*. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iempthp58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 22 nov. 2020.

IES. RESOLUÇÃO Nº 7/2020, DO CONSELHO DE GRADUAÇÃO.

KLEIMAN, Angela B. (org.). **A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina Assis Dias; DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 724-742, dez. 2019.

LEA, Mary. R. Academic literacies: a pedagogy for course design. **Studies in Higher Education**, v. 29, n. 6, p. 739-756, 2004.

LEA, Mary R.; STREET, B V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010

MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. **Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: ressignificações e refrações com tecnologias digitais.** Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2016.

MIRANDA, Flávia Danielle Sordi Silva. Questões sobre multimodalidade em materiais didáticos elaborados por professores em formação. *In: APARICIO, Ana Silvia Moço; SILVA, Silvio Ribeiro da (org.). Gêneros textuais: mediadores no ensino e aprendizagem de línguas.* Campinas, SP: Pontes, 2018, p. 129-154.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.* São Paulo: Editora Parábola, 2006. p. 85-104.

OLIVEIRA, Eliane Feitoza. Letramentos acadêmicos: abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática do gênero resenha crítica. *Trama*, [s. l.], v. 13, n. 28, p. 119-142, jan. 2017. ISSN 1981-4674. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/view/15021>. Acesso em: 22 nov. 2020.

PINTO, Cândida Martins; FISCHER, Adriana. A constituição do letramento acadêmico de um estudante EAD. *In: Colóquio Nacional: diálogos entre linguagem e educação, 2., 2014, Blumenau. Anais do II Colóquio Nacional: diálogos entre linguagem e educação, IX Encontro do NEL e II Seminário do Pibid de Letras da FURB, 2014.*

RIBAS, Fernanda Costa. Formação de professores de Língua Inglesa a distância: atividades de reflexão em fóruns de discussão, *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 1037-1054, jan./mar. 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 31 jul. 2020.

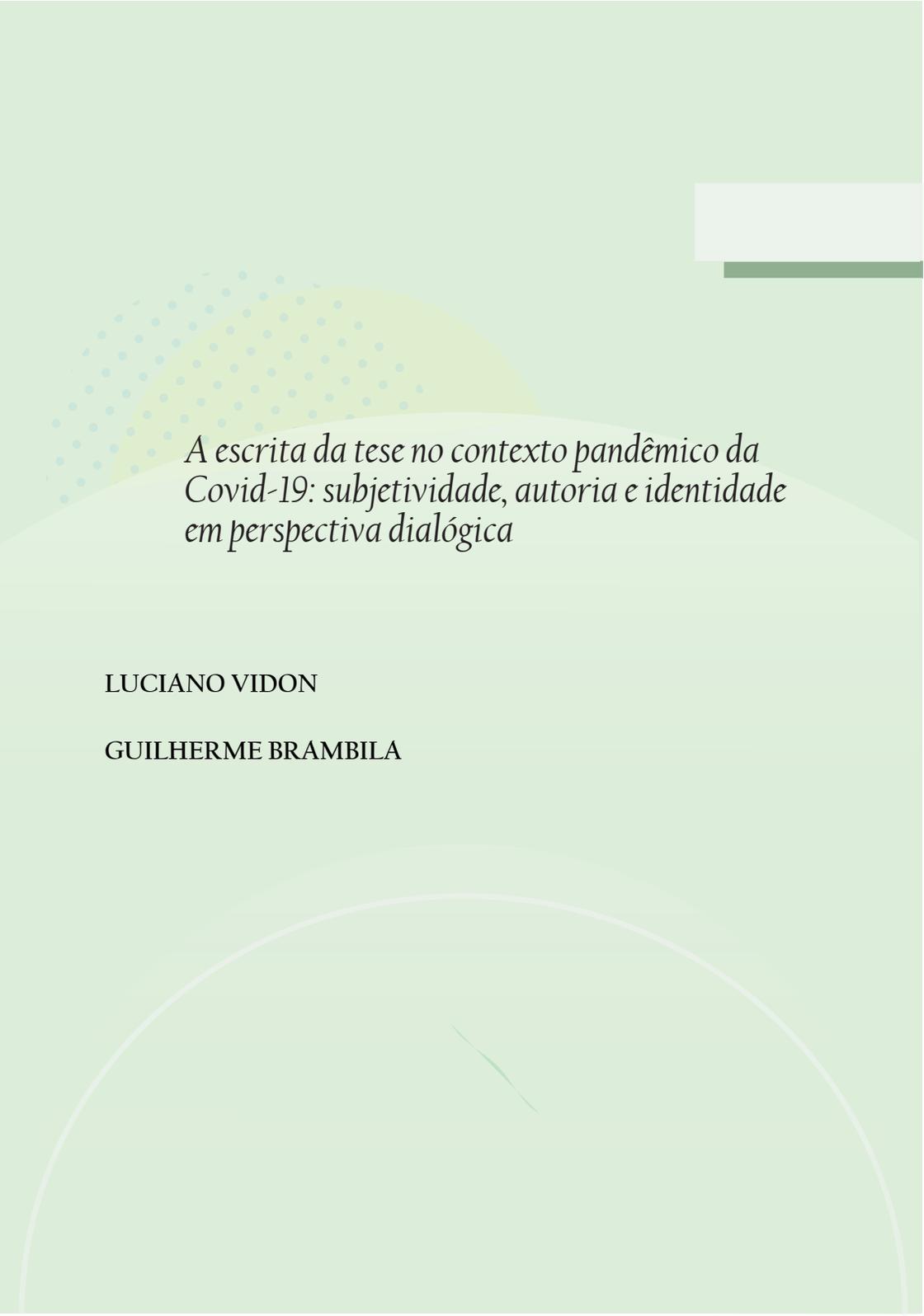
RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 22 nov. 2020.

ROJO, Roxane H. R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In*: ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SOARES, Eliana Maria do Sacramento; VALENTINI, Carla Beatris; RECH, Jane. Convivência e aprendizagem em ambientes virtuais: uma reflexão a partir da biologia do conhecer. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 39-59, dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982011000300003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 nov. 2020.

SILVA, Alessandra dos Santos. **Vídeo-Resenha**: uma proposta para o letramento digital nas aulas de língua portuguesa. Memorial dissertativo (Mestrado Profissional) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, Bahia, 2019.



*A escrita da tese no contexto pandêmico da
Covid-19: subjetividade, autoria e identidade
em perspectiva dialógica*

LUCIANO VIDON

GUILHERME BRAMBILA

Apresentação

A vivência da escrita, desde a mais tenra idade (assim como a vivência da linguagem em sentido mais amplo) é um processo no qual os sujeitos colocam em movimento atos (BAKHTIN, 2010) que gradativamente ultrapassam o desenho de letras e palavras. Ao observarmos, por exemplo, crianças na fase inicial de letramento,¹ notamos que o desenvolvimento da escrita em gêneros realizados nessa modalidade se torna cada vez mais complexo, discursivamente falando, à medida que o sujeito vai tomando consciência das redes de interação humana possíveis de serem estabelecidas a partir da concretização dos enunciados no plano verbal. Isso se dá principalmente na percepção de que a escrita é um percurso constitutivo de sujeitos que coexistem alteritariamente em cronotopos diversos, em gêneros e interações que variam conforme propósitos intersubjetivos, contextos histórica e socialmente situados, relações de poder, etc.²

Dentre os diversos lugares em que a vida dos sujeitos é atravessada pela escrita é possível mencionar a esfera acadêmica, que se estabelece a partir de uma variedade de gêneros discursivos,

1 Entendemos letramentos em conformidade com Street (1984), Barton (1994), Baynham (1995) e demais pesquisadores que concebem o aprendizado da escrita atrelado a práticas sociais e culturais, sendo inviável conceber tal processo apenas no nível da decodificação.

2 O cronotopo (BAKHTIN, 1998) em que estamos enredados no momento da escrita deste texto acadêmico, ou seja, dirigido especialmente à academia, no sentido de comunidade discursiva voltada para as discussões científicas, nas mais diversas áreas, é o de uma pandemia viral que até o presente momento já infectou mais de 10 milhões de seres humanos no mundo e dizimou mais de 500 mil vidas, segundo os dados oficiais (Boletim do dia 07 de julho de 2020 da OMS). Neste tempo-espaço de medos, angústias, incertezas, nós, os “acadêmicos”, precisamos nos isolar, em um movimento que pode amplificar esses signos ideológicos (VOLÓCHINOV, 2017).

eventos e práticas de letramento, consolidados como seus elementos constitutivos. Especificamente na pós-graduação, a escrita é uma realidade que, pelas próprias normativas que regem os programas brasileiros, não pode ser ignorada. Tanto aos pós-graduandos quanto aos seus professores/orientadores, a escrita atravessa as relações intersubjetivas, sendo com frequência recepcionada como representação da intelectualidade humana. Diante de tamanha complexidade, estudos em letramentos acadêmicos têm movido debates que visam ao conhecimento das dimensões e lacunas ainda presentes no ensino/aprendizado da escrita na academia (LEA; STREET, 1998; FISCHER, 2010; FIAD, 2011). Na esteira dos postulados de Lea e Street (1998, p. 157, tradução nossa) entendemos que os letramentos acadêmicos

constituem processos centrais pelos quais os alunos aprendem novos assuntos e desenvolvem seus conhecimentos sobre novas áreas de estudo. A abordagem do letramento leva em consideração o componente cultural e contextual da escrita e práticas de leitura, o que, por sua vez, tem implicações importantes para a compreensão de aprendizagem do aluno.

Mesmo levando em consideração que o contexto em que os postulados de Lea e Street se inscrevem esteja na graduação, defendemos sua pertinência para também pensar e problematizar as práticas linguístico-discursivas que se instauram na escrita da/na pós-graduação. Entendemos que essa esfera carrega uma nova dimensão de relação a partir da prática com a linguagem, que traz implicações diversas à subjetividade, autoria e identidade do pesquisador em formação, devendo-se tornar pauta dos letramentos acadêmicos.

Apesar de não ser o único, um grande exemplo de prática com a escrita na pós-graduação *stricto sensu* brasileira encontra-se no

processo de produção da dissertação, para os mestrandos, e da tese, para os doutorandos. Tal tarefa, que é tomada como responsabilidade do início ao fim desses cursos de pós-graduação, compõe uma prática que constitui um dos grandes ritos de passagem do graduado para o alcance do título de mestre e, quiçá, de doutor.³ Diante de um espaço tão relevante na vida do pós-graduando, a escrita da dissertação/tese configura-se como uma atividade não somente técnica de transposição de dados e teorias científicas aos moldes de um gênero acadêmico, mas também de natureza discursiva e ideológica, movimentando a subjetividade do autor, que, pela linguagem, precisará lidar com todas as possíveis tensões e contradições que compõem a construção do texto, além dos entornos sociais da esfera acadêmica.

No contexto dialógico da pandemia de Covid-19, especialmente em um país já tão marcado por problemas sociais, políticos e econômicos como o Brasil, a escrita da dissertação/tese pode se tornar, ainda mais, um signo, no sentido bakhtiniano do termo, de angústia, de medo, de incertezas, de solidão. Nesse sentido, o isolamento social, os discursos negacionistas de um governo de desequilíbrios múltiplos e as pressões pela manutenção das atividades econômicas em detrimento de ações de proteção a vidas só agravam esse horizonte dialógico e ideológico em que se encontram os estudantes de pós-graduação em sua relação com a escrita acadêmica. Isso porque, para o pós-graduando, essa escrita está intrinsecamente ligada à identidade e pertencimento ao posto de pesquisador e autor do texto científico, como culminância de um processo percorrido durante os anos de dedicação na pós-graduação (BRAMBILA, 2019).

3 Não ignoramos o Trabalho de Conclusão de Curso como prática que também se configura na linguagem como rito de passagem na esfera acadêmica, porém daremos enfoque ao contexto da pós-graduação *stricto sensu*.

Também refletem sobre a noção de pertencimento na comunidade acadêmica pela via da escrita Fischer e Hochsprung (2017, p. 48), ao afirmarem que

Entende-se, dessa forma, que se iniciam manifestações autorais durante as primeiras experiências com práticas de escrita de um primeiro ano de curso, mas que continuam em processo durante toda a vida acadêmica. Gee (2001), ao abordar o conceito de *insider* – membro efetivo em práticas de letramentos – contribui para esta discussão. Para este autor, as identidades se constroem a partir de quando e de como os sujeitos são inseridos em práticas do contexto acadêmico, o que remete aos modos como esses sujeitos interagem com e nessas práticas que incluem a escrita acadêmica.

Apesar de o estudo dos autores ter seu foco no processo de escrita acadêmica dentro da graduação, pensar esse mesmo processo na pós mostra-se uma discussão que também deve ser encarada, exigindo dos estudos da linguagem o acionamento de debates que alcancem a vida dos sujeitos que vivenciam essa etapa de trabalho e aprendizagem.

Dessa forma, este trabalho apresenta-se como uma contribuição aos estudos em Linguística Aplicada, por analisar depoimentos e posicionamentos de pós-graduandos brasileiros na rede social *Facebook* sobre o processo da escrita, os entornos sociais que os constituem como sujeitos da ciência e de como a crise causada pela pandemia de Covid-19 atravessa histórica, social e ideologicamente sua relação com a linguagem e com a esfera acadêmica.

Para alcançar a proposta, o estudo está organizado em uma seção reflexiva sobre os entornos discursivos da linguagem e da subjetividade, que são essenciais para o trabalho com a escrita na pós-graduação. Para tal, utilizaremos como parâmetro as noções de linguagem e subjetividade dos postulados do Círculo de Bakhtin nessa

construção. Sequencialmente, analisaremos postagens realizadas por pós-graduandos, que foram selecionadas com base em alguns critérios, tais como: deveriam ser pós-graduandos brasileiros, que relatam algum tipo de experiência com a esfera acadêmica ou com o processo da escrita na pós-graduação especificamente; deveriam ser postagens posteriores às medidas de isolamento social e suspensão de atividades presenciais nas universidades por conta da pandemia de Covid-19; deveriam tratar da influência do contexto pandêmico sobre o processo da escrita na pós-graduação.

Em posse das noções de linguagem e subjetividade e dos atravessamentos históricos e sociais que vivenciamos contemporaneamente com a pandemia do novo coronavírus, tomamos os depoimentos como dialógicos (BAKHTIN, 2011), além de serem reconhecidos como indícios (GINZBURG, 1986) nunca fechados da realidade, mesmo porque a refletem e a refratam, colocando em relevo a vida do sujeito e suas práticas sociais no contexto da pós-graduação brasileira.

Escrever na pós-graduação: compreendendo dimensões

Nesta seção, especificamente, temos como principal objetivo o debate de duas interfaces complexas e que ganham desdobramentos particulares na pós-graduação: a linguagem e a subjetividade. Para desenvolver essa discussão, tomamos como referência os pressupostos do Círculo de Bakhtin, que postulam noções pertinentes para a compreensão não só da interface linguístico-discursiva, mas também histórico-social que constitui a relação dialógica e ideológica do sujeito com a linguagem.

Justificamos também a proposta de trazer as considerações do Círculo para a discussão da escrita no contexto acadêmico com base em Marinho (2010, p. 367, grifos nossos), que afirma que

Bakhtin, um nome de referência nos estudos contemporâneos sobre a linguagem, numa perspectiva sócio-cultural enunciativa, nos dá um forte e conhecido argumento para se repensar uma certa maneira com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos na universidade: o domínio de um gênero é um comportamento social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc. *A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida.*

É importante, para buscar a compreensão da ética e da subjetividade nos estudos do Círculo, considerar que os eventos e interações ocorridos na materialidade da vida são únicos e irrepetíveis aos sujeitos que os vivenciam. Defendemos, assim, a perspectiva de que os sujeitos vivem de maneira única esses eventos por também serem constituídos, cada um à sua maneira, de uma singularidade alterconstitutiva, uma subjetividade dialógica (BRAMBILA; VIDON, 2019). Todavia, importa destacar que essa individualidade não é compreendida em um processo de isolamento, mas como um resultado contínuo de processos múltiplos de interação social que fornecem a cada um perspectivas que permitem um posicionamento não indiferente em sociedade na e pela linguagem. Desse modo, seguimos o que é defendido por Sobral (2009, p. 122):

O Círculo de Bakhtin destaca essencialmente a individualidade, entendida em fidelidade às propostas de Marx como a soma das relações sociais da vida do sujeito, e não como entidade submissa ao social nem subjetivista e autarquicamente autônoma com relação a ele (o *cogito*

cartesiano e derivados): tornamo-nos “eus” a partir de outros eus, mas não somos cópias desses outros eus.

O Círculo compreende a linguagem por um viés dialógico, que é intrínseco aos processos de formação humana, em constante atravessamento e tensão para além de um objetivismo ou abstração. Ainda, a linguagem integra a vida do sujeito dentro das interações sociais, seja com outros sujeitos, seja com o tempo-espaço no qual participa.

Um signo só pode surgir em um *território interindividual*, que não remete à “natureza” no sentido literal dessa palavra. O signo tampouco surge entre dois *Homo sapiens*. É necessário que esses dois indivíduos sejam *socialmente organizados*, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sócio pode formar-se entre eles. A consciência individual não só é incapaz de explicar algo nesse caso, mas, ao contrário, ela mesma precisa de uma explicação que parta do meio social e ideológico (VOLÓCHINOV, 2017, p. 96-97, grifos do autor).

Dessa forma, cabe pontuar que, dialogicamente, as ações do sujeito em sociedade devem sempre se guiar por uma consciência de responsabilidade. O Círculo compreende que, por exemplo, uma composição teórica, apesar de essencialmente não alcançar a moral do sujeito, é recepcionada e trabalhada por ele em consonância com a ética e responsabilidade que o guiam em sua participação social.

O que Bakhtin (1993, 1997) está propondo é um paradigma filosófico moral de interpretação da realidade de atos responsáveis por sujeitos responsáveis. Isso fica claro quando ele reconhece que uma filosofia do ser-evento unitário e único, tanto em relação ao seu conteúdo-sentido como de um produto objetivado, não pode ser abstraída do ato-ação real, único e de seu autor – aquele que está pensando teoricamente, contemplando esteticamente e agindo eticamente (SAMPAIO, 2009, p. 45).

Importa também destacar que o pensamento do Círculo repele a ideia do objetivismo abstrato diante da língua, da linguagem e, também, do sujeito. Vemos que no pensamento do Círculo acerca da língua, enquanto norma e parte da vida dos sujeitos, há uma distinção clara que nos afasta do erro de se pensar a normatização linguística como algo implacável, cristalizando a língua em um *modus* sincrônico de existência.

Se dissermos que a língua como sistema de normas indiscutíveis e imutáveis existe de modo objetivo, cometeremos um erro grave. No entanto, se dissermos que a língua na concepção da consciência individual é um sistema de normas indiscutíveis e imutáveis, que esse é o *modus* de existência da língua para cada um dos membros dessa coletividade linguística, expressaremos uma concepção totalmente objetiva. Mas será que o próprio fato foi estabelecido corretamente, será que a língua na consciência do falante seria apenas um sistema de normas imutável e imóvel? (VOLÓCHINOV, 2017, p. 175).

De acordo com Volóchinov (2017, p. 177), “para um falante, a forma linguística é importante não como um sinal constante e invariável, mas como um signo sempre mutável e flexível”. Assim, na vida do falante, a língua(gem) acontece como constituinte de enunciados concretos que são atravessados ideologicamente pelos sujeitos, contextualizada e participante de processos de emissão e recepção.

Façamos, a partir desses pressupostos, um paralelo com o contexto da pós-graduação. Compreendemos que, ao se inserir nesse contexto, o sujeito adiciona à sua vida responsabilidades com a produção escrita acadêmica, o que requisitará uma tomada de atitudes em relação à linguagem que buscará aplicação em uma esfera com a qual ele nem sempre terá um lugar dialógico de fala. Em outras palavras, escrever na pós-graduação não pode ser admitido como

uma prática universal, implacável e puramente linguística, mas como um ato responsivo e responsável que movimenta ideologicamente o sujeito, sendo atravessado por contextos históricos, culturais e sociais (STREET, 2010). Quando questões que ultrapassam a modelização são ignoradas, há uma tendência a produzirmos cada vez mais silenciamentos na esfera acadêmica, negando suas reais demandas.

Uma consequência do cenário relatado no parágrafo anterior é um relacionamento silenciado com a escrita na pós-graduação, o que pode levar o pós-graduando a uma prática desconectada da interface subjetiva e autoral que também é necessária nessa esfera. Desse modo, é possível inferir que o pós-graduando passará a reconhecer a composição escrita de sua dissertação/tese como algo próximo de uma composição textual monológica, afastando-se de sua autoconstrução de sujeito pesquisador na e pela linguagem.

Da interface teórico-filosófica acerca da linguagem e da subjetividade com o contexto da pós-graduação, surge a seguinte pergunta: que caminhos nos estudos em Linguística Aplicada podem ser tomados para que práticas não dialógicas sejam devidamente problematizadas e enfrentadas? Uma das respostas possíveis, a partir da discussão desenvolvida até aqui, é a atenção aos sujeitos que são mais silenciados por esse processo: os estudantes de pós-graduação. Como um pressuposto próprio das bases epistemológicas da Linguística Aplicada contemporânea, os sujeitos atingidos de diversas formas pela violência simbólica e marginalização social na e pela linguagem precisam ser o centro da preocupação do linguista envolvido com uma postura dialógica de observação. É a partir da escuta, diálogo e interesse pelas concepções de escrita na pós-graduação desenvolvidas pelos estudantes que é possível desenvolver medidas e estratégias que desconstruam uma relação subserviente

com a linguagem, em busca de um reconhecimento de que somos constituídos dialogicamente a partir da relação com o outro.

Com vistas a construir uma prática de estudo direcionada a esses sujeitos, movimentamo-nos para a próxima seção do texto, na qual analisaremos postagens de pós-graduandos sobre a escrita e o contexto da pandemia em sua construção identitária de sujeitos na/da ciência.

A escrita e a identidade de pesquisador no contexto da pandemia: a perspectiva discente em pauta

O objetivo principal desta seção é realizar um levantamento sobre algumas percepções expostas por pós-graduandos brasileiros em postagens na rede social *Facebook* sobre o processo da escrita e a influência do contexto da pandemia em sua formação enquanto pesquisadores. De maneira mais específica, pretendemos compreender de que maneiras a dinâmica com a escrita e com a própria pós-graduação é atravessada pelo contexto atual, dando embasamento às nossas afirmações acerca da necessidade de ultrapassarmos concepções abstratas e tecnicistas sobre a linguagem na esfera acadêmica.

O norteamto teórico-filosófico deste estudo é a perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2010, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), sendo os relatos sobre a escrita e a vida na pós-graduação (o *corpus*) reconhecidos como reflexos e refrações singulares da enunciação humana realizada na concretude histórica e social da vida. Ainda, os dados são observados na esteira do paradigma indiciário (GINZBURG, 1986), sendo tratados como igualmente dialógicos (cf.

VIDON, 2003). Além disso, as discussões estão inscritas na pauta dos letramentos acadêmicos, sobretudo na concepção de escrita acadêmica como construção identitária do sujeito pesquisador (BEZERRA, 2015). Afirmamos, dessa forma, que as postagens são rastros permeados de subjetividade e vivências únicas, permitindo-nos pensar concepções e práticas sobre a linguagem e a vida na pós-graduação brasileira contemporânea.

A partir de nosso encaminhamento teórico-filosófico, observaremos signos ideológicos latentes nos enunciados analisados. É nosso objetivo, portanto, analisar valorações construídas por pós-graduandos na atual conjuntura pandêmica sobre a escrita, o contexto da pós-graduação e sobre si mesmos. Defendemos que lançar esse tipo de estudo contribui para repensarmos a academia como um todo, com um olhar reflexivo sobre as condições de produção e existência dos pós-graduandos nessa esfera.

Sobre o paradigma indiciário, tomamos a proposição de Ginzburg (1986, p. 151), que apresenta este caminho metodológico pela via da metáfora, relacionando-a à caça e à reconstrução de pegadas:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas.

Ginzburg postula que a via indiciária de percepção e análise movimenta um olhar de aprendiz sobre o *corpus*, visto que as investigações baseadas nesse método recorrem sempre a aprendizados e vivências anteriores, o que permite que a identificação de resquícios

e brechas identificados no objeto de estudo seja observada sob um prisma mais vívido e dialógico, trazendo as próprias experiências do pesquisador à reflexão, repelindo possíveis abstrações (BRAMBILA, 2017a).

Como já mencionado, o *corpus* é constituído de postagens feitas na rede social *Facebook* em páginas e grupos brasileiros com temática afim à pós-graduação, em período posterior à suspensão das atividades presenciais nas universidades devido à pandemia de Covid-19. Esses espaços, em geral, contam com discussões sobre assuntos relacionados à temática da (pós-)graduação, relatos de pesquisa, pedidos e sugestões de bibliografias, esclarecimentos de dúvidas teóricas, desabaços sobre a vida pessoal, debates envolvendo o cenário político atual e humor. Das postagens utilizadas, serão omitidas todas as informações que possam gerar algum tipo de identificação de autores.

A primeira postagem, datada em junho de 2020, é de uma pós-graduanda, mãe, que relata um erro procedimental de seu programa de pós-graduação junto à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que, atrelado à maternidade e ao contexto de pandemia, transformou drasticamente sua experiência com a escrita da tese em algo negativo. O *post* é acrescido de uma foto da seção de agradecimentos de sua tese, na qual há o seguinte destaque: “Começo agradecendo a mim mesma, pela paciência e exercício absurdo da tolerância que tive de fazer para dar conta de concluir não somente a tese, mas passar pela experiência de doutorado. Não recomendo”.

Excerto 1 – Mãe e doutoranda (Junho de 2020)

O começo do fim. Virei mãe, escrevendo a tese durante a gravidez. Aí o meu programa de pós-graduação fez o favor de esquecer de enviar a certidão da minha filha pra Capes, e terminei a tese hoje, sem licença

maternidade remunerada a que tenho direito, em meio a pandemia com uma neném de 5 meses pra cuidar. Sim, vou agradecer a mim mesma. Eu mereço. Torçam por mim, a defesa será em agosto.

Edit.: Gente... É só o começo dos meus agradecimentos, tá? Eu agradecei todo mundo que eu amo... Eu até agradecei a pós, pq foi pela força do ódio do ocorrido com a licença que consegui terminar a escrita. [sic]

Fonte: Facebook, 2020.

Destacamos um aspecto que se apresenta tanto no trecho dos agradecimentos quanto no relato do excerto: a concepção de escrita em ciência como um contexto de produção isolado, extraído de processos intersubjetivos. Podemos identificar essa marcação textualmente, nas desinências de primeira pessoa em todas as etapas relatadas (“Começo”, “tive de fazer”, “Não recomendo”, “virei mãe”, “terminei a tese”, etc.), que nos permitem observar que a experiência da escrita e da pós-graduação é valorada ideologicamente como um processo solitário e desamparado. Esses signos que ideologicamente refletem uma valoração de solidão ganham uma amplitude ainda maior ao reconhecermos sua enunciação no cenário pandêmico. A necessidade do isolamento social aliada à precarização dos ofícios laborais e intelectuais, que passam a se misturar ainda mais no tempo-espaço doméstico/familiar, recaem drasticamente sobre a pós-graduanda que escreve.

É possível compreender, pelo que relata a pós-graduanda, que há pelo menos duas esferas sociais importantes que atravessam sua prática com a escrita e consequente conclusão da tese, sendo que ambas são potencializadas pela pandemia: um erro administrativo da pós-graduação e as atribuições da maternidade.

O impacto da primeira esfera nos permite compreender que a escrita é um processo que extrapola uma mera transferência de dados para um gênero acadêmico, sendo, de fato, transformada e

ressignificada pelas tensões vividas pelo sujeito, não só no horizonte linguístico, mas também no discursivo e ideológico. O erro do programa de pós-graduação, apesar de não ter qualquer natureza linguística, atravessa a produção textual ao se impor como uma ideologia que desconsidera a realidade histórica e socialmente situada da discente, o que o valora ideologicamente como algo a ser odiado. Ao posicionarmos a escrita da tese como um ato responsivo e responsável (BAKHTIN, 2010) na e pela linguagem, reconhecemos que essa prática é, sobretudo, humana e que reflete e refrata uma subjetividade atravessada por diversas vozes, que ora viabilizam, ora travam seu desenvolvimento.

Diante disso, é importante compreender que há uma voz institucional, no caso a do programa de pós-graduação, que, mesmo devido a um equívoco, atravessa a relação que a doutoranda precisa ter com a linguagem, obrigando-a a lidar com sua produção dentro de uma mecânica do fazer, por conta de um direito não concedido. Sobre o que chamamos de mecânico, seguimos a perspectiva bakhtiniana, que nos conduz a considerar mecânico o “todo se alguns de seus elementos estão unidos apenas no espaço e no tempo por uma relação externa e não os penetra a unidade interna do sentido” (BAKHTIN, 2010, p. 33). Assim, o contexto administrativo da pós-graduação leva a doutoranda a reposicionar sua relação com a linguagem, eximindo-se do processo e da construção dialógica de sentidos em seus enunciados, para alcançar objetivos externos, impostos por prazos que desconsideram sua real condição de produção.

As atribuições da maternidade são lidas em nossa análise como um contexto importante que também atravessa a escrita e a relação com a linguagem pela doutoranda em questão. Arelada ao contexto do erro administrativo, a exposição de detalhes da vida maternal em plena escrita da tese (em “virei mãe”, “sem licença maternidade”,

“com uma neném de 5 meses pra cuidar”, que identificamos como signos de angústia e incerteza) permite-nos refletir que, ao tratarmos de identidade e autoria na esfera científica, devemos encarar que esta é uma celebração móvel (HALL, 1998), conforme impõe a vida contemporânea. O pesquisador em formação não se constitui como tal única e exclusivamente por sua pesquisa e escrita, mas pelas diversas outras identidades que precisa assumir, para que possa sobreviver frente às demandas neoliberais que se impõem dentro e fora da esfera acadêmica.

Dessa maneira, o relato trazido pela doutoranda nos coloca frente a questões que muitas vezes margeiam a pauta da pós-graduação contemporânea. Com isso, defendemos que pensar práticas de letramento acadêmico que, de fato, alcancem as reais demandas dos sujeitos em formação requer que extrapolemos modelizações com a escrita idealizadas em manuais de redação científica, visto que os sujeitos escreventes e as condições de produção retratados nesses guias são abstrações que pouco ou nada se parecem com a realidade, a qual pode ser permeada pela maternidade/paternidade, por relações hierárquicas abusivas, por contextos histórico-sociais heterogêneos e pela própria catástrofe de uma pandemia.

A pandemia é enunciada pela pesquisadora como um tempo e lugar (um cronotopo, em termos bakhtinianos) no qual todos esses atravessamentos discursivos e ideológicos (a escrita da tese, o erro do programa de pós e a maternidade) se instauram. Sob a perspectiva dialógica, é possível compreender que, além da tensão institucional, linguístico-discursiva e intersubjetiva inerente à formação acadêmica na pós-graduação, o caos consequente do isolamento e da instabilidade econômica e social potencializa esses embates e se reflete na vida do pós-graduando em signos de medo, angústia, ódio, incerteza, etc.

A respeito da influência causada pela pandemia na escrita da pós-graduação, recuperamos a postagem de outra pesquisadora em formação, que solicita ajuda a seus pares para lidar com essa prática.

Excerto 2 – Pós-graduanda solicita ajuda (Maio de 2020)

Pessoal, tudo bem? Nesse momento de pandemia, está complicado escrever. Queria dicas que ajudaram na hora da escrita acadêmica (na desenvoltura, concentração e construção de ideias).

Edit: obrigada pelos conselhos, seus lindos! 

Beijos e saúde [sic]

Fonte: Facebook, 2020.

O excerto 2 coloca em mais destaque a pandemia como um contexto que se sobrepõe a todas as atividades sociais, incluindo a escrita na pós-graduação. Apesar de o trecho não nos permitir saber se a pós-graduanda já estava em processo de escrita antes das medidas de isolamento social se estabelecerem no Brasil, podemos inferir que há o estabelecimento de uma relação direta entre a pandemia e a produção textual na pós-graduação.

Em reflexão a essa observação, compreendemos que mesmo a escrita nas ciências não pode ser visualizada como alheia à interação social. Não se sustenta, tão somente, relacionar o problema da escrita na pandemia com a falta de acervo bibliográfico, visto que já vivenciamos o acesso virtual a obras e a bibliotecas, tampouco é possível afirmar que a dificuldade em escrever se dá exclusivamente pela suspensão de atividades e protocolos acadêmicos, visto que há atividades institucionais da universidade que têm se mantido remotamente, como aulas, palestras, orientação, defesas, etc. Então, o que falta?

Defendemos que a interação social exterior à esfera acadêmica é tão constitutiva e importante quanto os processos institucionais que se estabelecem dentro da universidade para a construção autoral

do sujeito pesquisador. Mesmo que haja linhas de trabalho com a linguagem diferentes no processo de autoria na arte e na ciência, compreendemos que há uma natureza dialógica inerente que rege a enunciação de ambos, visto que compreender sua voz destituída das alteridades que a atravessam é negar a subjetividade que a precede.

É possível que toda palavra sem objeto e monovocal seja ingênua e imprestável para uma criação autêntica. Toda voz autenticamente criadora sempre pode ser apenas uma *segunda* voz no discurso. Só a segunda voz – *a relação pura* – pode ser até o fim desprovida de objeto, sem abandonar a sombra substancial figurada. O escritor é aquele que sabe trabalhar a língua estando fora dela, aquele que tem o dom de falar indireto. (BAKHTIN, 2011, p. 315, grifos do autor).

Há um ponto constitutivo do autor em Bakhtin que está na defesa da inviabilidade da palavra sem a voz do outro. Desenvolve-se, a partir desse excerto, que tratar o autor enquanto consciência e voz una na materialidade do texto está no campo teórico, explicativo, mas que na compreensão e prática lidamos com, pelo menos, duas consciências e sujeitos, o autor e seu outro. Em outras palavras, o autor em Bakhtin relaciona-se dialogicamente com outras vozes do discurso que costuram e proporcionam sua autoria, visto que, sozinho, na prática, pouco ou nada faz. Assim, para Bakhtin, a constituição dialógica e alteritária é basilar ao autor.⁴

Tal processo se estende, também, a uma diferenciação proposta entre as relações dentro do enunciado e dentro do sentido. Enquanto as relações dentro do enunciado, do ponto de vista sistêmico-linguístico, são de índole lógico-objetiva, as relações de sentido se

4 Tomamos a concepção de autor desenvolvida dentro do período que conhecemos como a terceira fase de produção de Bakhtin, isto é, escritas da década de 1960, nos quais discutiu a posição do autor no texto de linguística, filologia e ciências humanas.

concebem dialogicamente. Entretanto, cabe realizar um movimento proposto pelo Círculo de que esses enunciados são construídos a partir das relações de sentido, tornando-se conseqüentemente dialógicos no processo da produção discursivo-textual do autor. “Onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações dialógicas. [...] As relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva.” (BAKHTIN, 2011, p. 323).

Destacamos também na postagem o pedido específico da pós-graduanda: dicas sobre desenvoltura, concentração e construção de ideias no processo da escrita. Importa problematizarmos tal demanda, entendendo-a como uma herança que ainda perdura em nossas concepções de língua e linguagem na ciência, que, mesmo tendo rompido com alguns paradigmas e anacronismos, retroalimenta noções de prática racionalista, a-histórica, aliterária e, por consequência, repetível, comportamental (SANTOS, 1988).

Depreendemos que os pedidos da pós-graduanda são todos voltados a experiências muito singulares com a linguagem, mas que são tomadas como universais e apreensíveis, desconsiderando-se contextos históricos e sociais situados por cada sujeito. Todavia, ressaltamos que a troca de experiências é constitutiva dos processos de aprendizagem e práticas de letramento, devendo-se manter uma problematização constante a essa tarefa, para que não se instaure a modelização da enunciação e autoria, já amplamente praticada na produção de textos na escola básica para fins avaliativos (BRAMBILA, 2017b).

O último excerto escolhido é de mais uma doutoranda que também é mãe e que relata o que fez para lidar com a dificuldade de escrever: rabiscar a parede. Para essa situação, incluímos também dois comentários que interagem com a postagem e que ilustram

bem, apesar de sua singularidade, o conflito identitário instaurado pelas relações com a linguagem na pós-graduação e no contexto pandêmico.

Excerto 3 – Doutoranda desabafa e colegas comentam (Maio de 2020)

Postagem: Sem conseguir escrever além de um parágrafo da tese, resolvi rabiscar a parede. Obs.: Ciente que também coloquei o feijão no fogo. Doutoranda, mãe de dxs, e agora orelha.

Comentário 1: Me identifiquei... mãe de um pequeno de 2 anos, trabalhando em home office, casa, comida, roupa e a tese fica pra que horas??? Desde o início da pandemia não consigo tempo, silêncio e concentração pra escrever

Comentário 2: Muito obrigada pela postagem. Sou mãe de um, e a tese está parada pq além de cuidar dele estou doente. E me sentindo a pior pesquisadora do universo. Vc me trouxe empatia sem saber. Muito obrigada mesmo  [sic]

Fonte: Facebook, 2020.

Há um dado muito interessante, também presente no Excerto 1, sobre uma aparente necessidade de reafirmar a ausência do ócio diante do trabalho com a escrita na pós-graduação. Refletimos que essa proposição identitária se estabelece pela conjuntura político-social que se impõe sobre a pós-graduação, principalmente na contemporaneidade e governança vigente. Além do discurso antiuniversitário e do negacionismo da ciência, há uma recorrência em pronunciamentos institucionais, de membros e aliados do governo federal atual, de que pouco ou nada se faz nas universidades brasileiras, tratando-se puramente de “balbúrdia”.⁵ Ao concebermos que a enunciação e a produção textual acadêmica são atravessadas em sua prática discursiva e letrada por dimensões políticas, ideológicas e institucionais, entendemos que diferentes vozes são incutidas no discurso da pesquisadora em formação,

5 A esse respeito, conferir: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-cortara-verba-de-universidade-por-balburdia-e-ja-mira-unb-uff-e-ufba,70002809579>. Acesso em: 16. jun. 2020.

forçando-a constantemente a justificar suas ações, na expectativa de não ser valorada negativamente por aqueles com quem interage, já que esta é a realidade da ciência brasileira contemporânea.

Na interação, concretizada nos comentários à postagem, outras mães pós-graduandas estabelecem uma relação de identificação, também afirmando sua dificuldade de escrever frente ao contexto da pandemia, às obrigações do *home office*, dos serviços domésticos e da maternidade. Tal contexto dialógico ilustrado pelos dados singulares das pós-graduandas mostra mais uma vez a importância de construirmos dentro da universidade práticas de letramento acadêmico que não se limitem ao produto linguístico, mas que reconheçam as relações inerentes entre a linguagem, a vida exterior à academia e o conflito identitário causado pelo embate entre essas interfaces que se refletem no processo da escrita como dimensões “escondidas” (STREET, 2010), mas que precisam compor o horizonte de discussão.

Apesar de haver certa crença de que questões normativas e até estilísticas dos gêneros acadêmicos são alheias a contextos sociais, é uma ingenuidade desconsiderar o atravessamento da vida social na palavra, bem como sua força discursiva que ressignifica a constituição do texto acadêmico. Mostra-se, com isso, que, enquanto lidarmos com a escrita na pós-graduação como um problema puramente normativo (apesar de este também existir), negaremos as raízes políticas, históricas e sociais que são basilares à questão e que a transformam drasticamente.

Considerações finais

Os debates realizados ao longo deste texto, apesar de não esgotarem as diversas problematizações necessárias para

repensarmos a relação com a linguagem e o contexto acadêmico contemporâneo, levantam algumas perspectivas que consideramos basilares à pesquisa nos letramentos acadêmicos voltada para a pós-graduação, concentradas no campo da linguagem, da identidade e da concepção de esfera acadêmica.

A respeito da linguagem, destacamos que a perspectiva de análise dos processos de leitura e escrita na pós-graduação deve superar a crença de que haja práticas linguístico-discursivas consolidadas na vida de qualquer pesquisador em formação. Somos sujeitos de um sistema escolar heterogêneo, desigual e fortemente enraizado em paradigmas que silenciam e abstraem a formação em linguagem. Em contrapartida, esse sistema é permeado de manuais, da escola básica à academia, que ditam parâmetros universais de escrita e que se desmantelam diante de contextos atípicos, como uma pandemia. Por lidarmos com uma cultura de ensino/aprendizado construída em eixos neoliberais e punitivos de vivência com a linguagem, tornam-se invisíveis questões inerentes à produção textual, como o cenário pandêmico, produzindo no pós-graduando a constante valoração de fracasso sobre si próprio.

Sobre a identidade, consideramos que a escrita, entendida como ato responsivo e responsável, não deve ser encarada como mero ferramental ou veículo que conduza o pesquisador em formação a algum lugar ou identidade predefinidos, sejam eles quais forem. Por outra via, defendemos que o processo da escrita é, por si só, uma complexa rede de negociação alteritária que reflete, reconstrói e ressignifica a identidade do pós-graduando em sua formação e pesquisa. Assim, não reconhecemos a identidade na escrita como dicotômica e estagnada, mas sim constitutiva, dialógica e até errática (FRENCH, 2016), devendo as discussões em letramentos acadêmicos tomar tais características como norte.

Por fim, a concepção de esfera acadêmica, bem como sua organicidade, deve ganhar novas significações a partir dos estudos da linguagem. Um aprendizado importante advindo das análises, e que vivenciamos em nosso cotidiano de pesquisa, é que o limite intransigente entre a esfera acadêmica e não acadêmica é uma ilusão. O contexto de pandemia não tornou turva a relação entre academia e vida cotidiana, mas sim revelou de maneira potente o quanto estão imbricadas essas duas esferas. Trazer essa consideração é importante, inclusive, para alimentarmos debates sobre como ressignificar essa relação, a fim de construir planos de ação mais saudáveis à vida dos sujeitos da e na academia.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015.

BRAMBILA, Guilherme. **A produção de textos na “era Enem”**: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL – UFES), 2017a.

BRAMBILA, Guilherme. O processo de enunciação ressignificado na esfera escolar: o ensino de produção de textos para o Enem. **Palimpsesto**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 267-288, 2017b.

BRAMBILA, Guilherme. Experiências com a escrita na pós-graduação brasileira: uma proposta de diálogo com os letramentos acadêmicos. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 791-808, jul./set. 2019.

BRAMBILA, Guilherme; VIDON, Luciano N. A avaliação da autoria no Enem: diálogos a partir de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault. **Revista Ifes Ciência – Caderno Especial de Letras**, v. 1, n. 1, p. 3-15, 2019.

FACEBOOK. Postagens anônimas. Rede social, 2020.

FIAD, Raquel Salek. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte, 2011.

FISCHER, Adriana. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. **Acta**

Scientiarum. Language and Culture, Maringá, v. 32, n. 2, p. 215-224, 2010.

FISCHER, Adriana; HOCHSPRUNG, Vitor. Prática de escrita na universidade: a perspectiva dos letramentos acadêmicos sobre produções de estudantes de Letras. **Migulim** – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v. 6, n. 3, p. 44-66, set./dez. 2017.

FRENCH, Amanda. “Fail better”: reconsidering the role of struggle and failure in academic writing development in higher education. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 55, n. 4, p. 408-416, 2016.

GEE, James Paul. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. **Journal of Adolescent and Adult Literacy**, v. 8, n. 44, p. 714-725, 2001.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

LEA, Mary; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in higher education**, v. 23, n. 2, p.157-172, 1998.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

SAMPAIO, Maria Cristina Hennes. A propósito de para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas. **Bakhtiniana**, v. 1, n. 1, p. 42-56, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um Discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 1988.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

STREET, Brian V. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 541-567, 2010.

VIDON, Luciano N. **Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem**. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas, 2003.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Américo Volkova. São Paulo: Editora 34, 2017.



*Portraits of classroom interaction in
emergency remote teaching: actions, reflections
and teaching experiences*

ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO

ADILSON RIBEIRO DE OLIVEIRA

VIVIANE RAPOSO PIMENTA

KARINY CRISTINA DE SOUZA RAPOSO

Introduction

Throughout the 20th century, the world witnessed changes of various orders, such as the capital monopolistic stage consolidation, fierce class struggle, transition from a state in the strict sense to an expanded state and the process of socialization of politics (PEREIRA, 2009). In this context, educational policy, through a broad development of school apparatus, met productive demands of a higher educational level for training a new type of man, adaptable to the production pattern. On the other hand, this expansion also responded to working class struggles for socialization of knowledge generated by humanity.

Inserted in a neoliberal context project, social policies such as health, social security and education came to be understood as “services”, with wide openness to market exploitation, with the ultimate purpose of obtaining profit. In the current scenario, it is observed that social struggles, which occurred over the centuries, for universal public policies for access to public education have not achieved their goals of materializing social rights. At the most varied levels of education, in name of a “pseudo” meeting of educational needs, we have a wide opening for market exploitation of this sector which ultimately can be translated into a higher level of inequalities.

In the higher education context, opening higher education is seen as a broad and profitable exploitation field by large business groups, which is corroborated with data from UNESCO (1999a; 1999b). Such opening needs to be supported by ideological elements that justify such a process and annul the conception of right to public higher education, such as the idea of a globalized world in which education is the main means for peripheral countries to integrate into the global village. Another ideological element is the defense,

present in several international organizations documents, that higher education diffusion must take place fundamentally through distance education modality using Information and Communication Technologies (ICT) (LIMA, 2007).

Thus, at a time when Brazil is undergoing a deepening of the neoliberal project, with higher education having the role of training future professionals to work in civil society, Distance Education, using digital technologies, is therefore configured as an extremely profitable way for capitalist expansion and formation of intellectuals necessary to the bourgeois order. It is in this context that the new coronavirus pandemic came unexpectedly, reaching all society sectors – among them Education as an area that severely feels these changes.

With the closing of teaching institutions, teachers without training in Distance Education fields, and students without digital tools, had to suddenly adapt to online educational activities, which, despite having similarities with distance education, cannot be configured as such. Thus, what has been called Emergency Remote Education (ERE) directly affects the classroom dynamics and educational quality.

In a dialectical process, higher education, while being reconfigured to meet demands of the new health crisis context, is itself a fundamental element for dissemination of mass formation of collaborative intellectuals to the order of capital. With interrupted face-to-face classes, those private sector education professionals who did not lose their jobs, despite having increased their workload, had their salaries reduced and a considerable increase in the demand for results. About this, Santos (2020, p. 6) states that “the crisis becomes permanent and becomes a cause that explains everything else. For example, the permanent financial crisis, further exacerbated

by the pandemic, is used to explain cuts in social policies (health, education, social security) or wage degradation”¹. Teachers had their life turned upside down overnight, which also affected their health.

Thus, in this context, in which information is a raw material for development and technologies are means to act on that same information, new relationships are established between knowledge, culture and work (IZZU *et al.* 2010; SEIDENSTICKER, 2006), which also affects school activities.

This situation indicates the education need of adapting to social demands and new skills, using more creative resources and developing, in students, skills in selective search for useful, current and practical information that will enable them to deal with new technologies and languages (ANDERSON, 2001). At the same time, initial and continuing training of teachers must be attentive to these issues (ALONSO, 2008; ALMEIDA, 2008; COSTA, 2012; FREITAS, 2010; JOLY, 2002; MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2010), which also requires to meet the changing of its role within the framework of a new educational paradigm. In this sense, UNESCO (2008) prepared the “ICT Skills Standards Project for teachers”, proposing a matrix to relate course offerings and political goals with a view to educational improvement and economic development. The matrix suggests improvement of teaching practice in all areas of work with integration of the use of technologies and pedagogical innovations, pointing out the need for teacher training to interconnect new pedagogies and new techniques, namely the appropriate integration of ICT (SILVA *et al.* 2014).

1 Our translation for: “a crise se torna permanente e transforma-se em causa que explica todo o resto. Por exemplo, a crise financeira permanente, *agravada ainda mais pela pandemia*, é utilizada para explicar os cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou degradação dos salários” (SANTOS, 2020, p.6).

Despite that, the educational community found itself without an alternative and had to adapt to meet ERE demands in public and private educational contexts. These demands require material, pedagogical, intellectual and training conditions to which not everyone has access and that can reveal and further deepen the social inequality gap in our country. In the midst of the Covid-19 pandemic, teachers and students had to reinvent themselves to continue the educational processes in ERE modality (HODGES *et al.*, 2020).

It is noteworthy to say that, although ERE and Distance Education may retain some similarities, there are very particular differences between them that must be understood, among them the fact that ERE classes usually take place live – teachers and students connected simultaneously – and remain recorded to facilitate access for students who are unable to access them synchronously and for later consultations.

Thus we take remote classes as object of this essay, considering it as literacy events that require active participation of teachers and students engaged in the process of building knowledge. We start from the assumption that interaction is constitutive of our discursive practices and that changes resulting from ERE implementation require from teachers changes related to the use of digital technologies in classroom, with adaptations of teaching plans regarding each class development and application of pedagogical strategies for online interaction.

Teachers needed to create digital and interactive-affective skills to deal with a previously unknown environment. Bodies (faces) with which we were used to in classroom were transformed into avatars on computer and cell phones screens; we started to deal with “little balls” behind screens, some with only our students’

names initials, others with their photos, static images with which we find interaction difficulties throughout our classes, given our commitment to this literacy event necessary to the educational process.

Based on these considerations, we present some reports and reflections based on this empirical essay authors' thoughts, whose objective is to show that losses resulting from **faltering, unstable, insecure** interaction between teacher, student and object of knowledge in class carried out in the context of ERE in times of pandemic undermine the objectives of this literacy event. Such reports aim at illustrating teachers' experiences, in different learning contexts, being purposefully permeated by writer's subjectivity.

Report 1 – ICT in Emergency Remote Education: reflections on interaction and collaborative practices: a call for redesigning meanings

[...] In the sense of the diversity of languages that constitute hypermedia texts, studies are unanimous in pointing out some important characteristics: (a) they are **interactive**; more than that, **collaborative** [...] the interface and the tools are **interactive**. [...] This founding characteristic of the very conception of digital media has allowed us to use it **more and more than for mere interaction, for collaborative production**. [...] This change in conception and performance, already foreseen in the very characteristics of digital media and the web, makes computer, mobile phone and TV increasingly distant from a reproduction machine and closer to **collaborative production machines** [...] (ROJO, 2012, p. 22-24, emphasis added).²

2 Our translation for: No sentido da diversidade de linguagens que constituem os textos hipermediáticos, os estudos são unânimes em apontar algumas características importantes: (a) eles são **interativos**; mais que isso, **colaborativos**

Rojo's words (2012), in dialogue with Lemke (1998 *apud* ROJO, 2012), echoed in my mind when I received the news that classes would be suspended due to the Covid-19 pandemic. I thought to myself: "this is the time to use DICT for our interactions, more than that, it is up to us to build up collaborative spaces that can contribute to develop students' autonomy. I sent messages to students, trying to calm them down, I spoke with colleagues, we created WhatsApp groups to discuss what to do, believing that everything would be over in a short time. A week, a month, until the "penny dropped" and we understood that we would have to reinvent ourselves. Initially, I unofficially recorded some videos and sent them to my students, encouraging them to practice the English language. I was concerned that they would be out of contact with the language for so long. I wanted to be with them and thought that this was a way to replace face-to-face classes. I was surprised that I received very little feedback and then I realized that this was not the way I used to act in classroom. I remembered when there was the "criminal breach" of Brumadinho dam; on that occasion, I looked into my students' eyes and realized that we could not be unaware of what was happening, we needed to talk about the fact, as it was part of our building knowledge process. I missed a lot looking into my my students' eyes, seeing their restlessness in their desks, their bodies moving, perceiving their silence, all of that "meaning" in the very interactive classroom context.

[...] a interface e as ferramentas são interativas. [...] Essa característica fundante da própria concepção da mídia digital permitiu que, cada vez mais, a usássemos mais do que para a mera interação, para a produção colaborativa. [...] Essa mudança de concepção e de atuação, já prevista nas próprias características da mídia digital e da *web*, faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximassem de máquinas de produção colaborativa... (ROJO, 2012, p. 22-24 *passim*).

As a teacher, researcher and advocate for the use of digital technologies in formal education, I have been dedicated to studies and research on uses of ICT in contexts of basic education and higher education. The use of digital tools to promote collaborative literacy practices was already part of my pedagogical practices, so that was the time to use ICT and without interrupting our activities. We created a WhatsApp group with some professors from our institution to discuss ways and possibilities of using ICT in the pandemic, trying to get ahead of what would come next, but it was only “in the here and now” that it was possible to have dimension of the meanings of such change.

In June, the situation was already institutionalized and classes needed to be taken to digital media. The physical presence of the teacher and the student in the classroom space was “replaced” by a digital presence in a synchronous online class (which should also be recorded for asynchronous access) and by posting/ mailing of asynchronous activities.

As an advocate of the concept that the class is an interactive moment in which we build knowledge together in a collaborative way, I tried to get ready to take this literacy event to the notebook and the cell phone screens. I organised my presentations on slides carefully prepared to contemplate the discipline syllabus. I noticed the fact that it was important to insert moments of relaxation and lightness; I elaborated activities and games to be carried out during classes; I tested equipment and tools several times and remembered, once again, Rojo’s words: “hypermedia are configured as interactive spaces; more than that, collaborative”.

“We’re back! Finally! How good it is to be able to look into the eyes of my students once again!”. I always start my classes by asking if everyone is well and so on. But at that very moment I asked

myself: what's going on? Where are my dear students? Who will I interact with? Where will the feeling that drives me through classes come from? I realized that we were in a virtual classroom. Desks and bodies were replaced by "little balls" on screen, some with pictures, but most with only names' initial letters. When using my slides for a presentation, I lost eye contact even with those "avatars". I managed to sort out such annoyance by using two notebooks to access classes, so I kept in touch with my "little balls" and their names while presenting some content. This made it possible for me to call them by name, to name some pictures and voices while teaching. However, I continued with the "talking to a brick wall" feeling; I often received silence as an answer to a provocative rhetorical question throughout classes. A few students reported to me about the difficulty paying attention to classes, concentrating, interacting due to the most varied factors such as shyness, insecurity, fear of speaking "in public" on the internet, things that in face-to-face classes used to be said in other ways. It was then that I was filled with courage and said, "Guys, are you there? I don't know who I'm talking to? I miss you. For me, it is very important to know that there are people on the other side behind these 'little balls'". I paraphrased the English expression "Black lives matter" and said: "Each one of you and you all matter to me". From that time on this became my phrase at the beginning and end of a class with slide show.

In the next class, I got surprised by them, before starting the class, after the usual warm up with questions about how they were feeling, a student asked me if she could say something before we started with that class content; I was apprehensive thinking that maybe something could be wrong, but I replied promptly "Of course you can!". It was when she told her colleagues that they would then do as they had agreed; she turned her camera on and said: "teacher,

we are here, we feel good to be with you at this moment”, and one by one, everyone turned their cameras on telling me that I was part of their lives, that I was contributing to their education, that they also missed interaction in classroom and that my efforts were not being in vain.

In addition to seeing my students, knowing that they were doing well and that they were present at that moment of literacy, the class itself, I was surprised by the fact that in one of the students house, when he turned his camera on I could see that there were three people in front of the computer. The student introduced me to his neighbor and his daughter and told me that they were also attending the English language classes and that they were enjoying it very much. Another student told me that her husband also used to attend classes. I realized that the number of “little balls” that appeared on my notebook screens did not correspond to the number of people who attended the classes. I liked that; after all, I was helping more people to learn a little bit of the English language. After all, my efforts were paying off and I have had some good results, but what results? In what sense are they good? This thought brought me some worrisome reflections on ERE and the use of digital technologies:

- What happened in the restricted private space of the classroom, with rare exceptions when students record the class without the teacher’s consent, became open, public. When preparing his classes, the teacher no longer knows who he is addressing, his voice seems to be surrounded and suppressed by public exposure, so it is necessary to be careful in times of permanent surveillance when the teacher’s private space, his home, his personal objects became public. The other day I heard from a colleague that a student had complained about a teacher because there was a religious

image in her class background; the student was offended by the place where the teacher used to teach remote classes;

- Wouldn't the lack or little interaction in virtual classroom and unidirectional discourse be promoting other voices erasure that make critical reflection possible?
- In deploying ourselves in an attempt to assist our students, aren't we "ourselves" contributing to the education precariousness, ideologically justifying knowledge commodification (LIMA, 2007), and to the formation of "client" subjects who will only meet demands of the consumer market?
- To what extent are we committed to ideological literacies (STREET, 2013) in this new class format?

Some other remarks could be added to these reflections such as those outlined by the research I have done regarding the use of ICT and the formation of autonomous, collaborative and critical-citizen social subjects, such as the fact that: i) ICT can contribute to the development of autonomy and collaborative practices; however, they must be understood in their context, inserted in a logic in which freedom is restricted and there are factors related to time-spatial distance that can inhibit the social subjects; ii) discursive practices are intertwined in institutional power relations, so uncritical use of ICT contributes to these power relations reproduction, which undermines, in the academic sphere, the critical-protagonist social subject formation (PIMENTA, 2018).

Getting back to the epigraph with which I started these reflections, it seems to me that in relation to Emergency Remote Education, we have not yet learned to turn virtual space into an interactive and collaborative space in online classes, perhaps due to

the fact that distance learning, Face-to-face modalities of Education and Emergence Remote Education cannot be considered to be the same side of a coin; they are different modalities that require different skills, planning, tools and, mainly, they are inserted in different cultures. Actually we are facing an emergency in the educational field for which teachers and students had not been prepared, had not been advised beforehand, so we are doing what we can, hoping that face-to-face classes will return soon.

Report 2 – Emergency remote teaching and learning planning: new apprehensions

Everything was ready for another college class. Until that date, the planning, carefully modified to meet the demand for Emergency Remote Education (ERE), had been proving to be very productive. Of 35 students enrolled for the Teaching Methodology subject, in the Language and Literature course 1st term, I knew the face and voice tone of at least 18. How couldn't I feel privileged if most of my teaching colleagues reported the uncomfortable routine of teaching classes to students who had no face or voice?!

For me, this “success” was also the result of my training and teaching activities that included the process of appropriating ICT, in a pedagogical way, that is, in addition to its simple application as tools available to the teacher with the central objective of animation and student motivation (PRETTO; ASSIS, 2008).

In addition, I have had 10 years of experience in a Distance Education Nucleus, as tutor of distance courses and/or on-site subjects, so I have had opportunity to train myself, to the point

of understanding that technological innovations only become pedagogical innovations when we understand that the technological tool has a close relationship with society and its culture (COSTA; VISEU, 2008; COSTA, 2012; DUSSEL, 2013; LUNARDI-MENDES, 2013); and that the teacher only becomes a subject of action and authorship of his practices and training, when he increases his awareness of his activities (PIMENTA, 2009; PLACCO; SOUZA, 2006). In my face-to-face classes, for example, it was already common to use active methodologies aimed at involving students in activities, decision-making and evaluations.

Thus, from the sudden need to migrate to ERE, I felt myself prepared and, to a certain extent, safe to relate my pedagogical knowledge to the disciplinary content knowledge. So much that, when planning the subject for ERE context, I looked for Bergmann and Sams (2018) methodologies such as the inverted classroom, using issues related to the explored content, group discussion and focus on students, in order to promote the effective knowledge building process.

So, I felt ready! I had not simply shifted the face-to-face model to the remote one. Developing a lesson plan for physically distant students is something completely different from planning face-to-face academic activities. In a scenario of using digital technologies for learning at home, it is necessary to observe issues such as time of exposure to the screen, minimum privacy and navigation requirements, among other factors. But, in a reality of exceptionality, which contemplates moments of high volatility and rapid decision changing, given the pandemic gravity of Covid-19, with implications of immediate adaptations, the educational approach implied something never accomplished. Thus, my plan for each class sought to respect the process in which must be considered different aspects

involving the students and teachers' context and reality, with regard, among others, to the use of didactic strategies and technological resources (LIBÂNEO, 2015).

However, on September 10, date of my 6th online meeting with the 1st semester class, the planning provided for an approach on theories of traditional, new and technician schools. In order to do that, as usual, I had prepared material rich in images, sounds and even a practical activity that, with use of specific software, provided for the making of a mental map. Having carried out the initial protocols, I started to explain what I had planned for the didactic class, and the usual 12, 15, 16 students, that day, were attentive to what I was talking about. At ERE, the meaning of the interaction had changed for me, and seeing that some students enabled cameras and microphones was enough for me to consider the fact that I was carrying out actions on and with my students. So, while I was explaining the context of characteristics of traditional school, one of the students used the resource available on Teams platform to request to speak. As usual, I finished my reasoning and allowed him to make his intervention. To my surprise, he asked about the fact that we, teachers, must deal with students who have several relationship problems such as aggressiveness, lack of interest in studies and learning difficulties, arising from abuse, domestic violence, drugs related problems, etc. That question really escaped the limits of class and subject planning. I had to resort to a remote professional experience from my work in a school that only enrolled children and teenagers in social vulnerability situation in order to answer that question and then soon to come back to the planned content for the class. But all of my attempts were in vain. Each time I tried to come back to the class content, a new "little ball" opened up and new faces and voices, hitherto unknown, pointed out new issues

that were brought up for discussion. In a short time, there were not 12, 15 or 16 students, but 30, who were curious to know a little about my teaching practice, which, at that moment, I reported with enthusiasm. So I decided to forget about planning and, according to the Freire's proposal in "Pedagogy of Autonomy" (1996), decided to focus on a distributive power relationship in which dialogue is taken as a method. Thus, the students presented reflections and raised questions that together constituted an analysis framework on teaching practice, imbued with its challenges and perspectives, also on student's condition, considering its singularities, subjectivities and concreteness that inhabit the school space, go beyond it and vice-versa. The class did not last 50 minutes as planned, but 1h30.

The students' positionings and participation that day made me understand, really, about the mutual need that characterizes the teaching and learning processes from the autonomy perspective, through which a solidary relationship is established, which requires effort and commitment from teacher and student, aspects that, consequently, should reflect in teaching and learning planning and methods (MORAES *et al.*, 2020).

This pedagogical understanding meant, for me, the need that both the education system and the teaching staff need to make a commitment to planning based on the circumstantial reality that involves educating, as this is not an end in itself, but it depends on many other factors to fulfill its objective in knowledge building and in contributing for human development. In other words, I realized that all my technical education and training lacked some sensitivity, extremely essential for teacher education. I also understood that digital fluency, so explored and demanded by education professionals, must be imbued with the idea of subjective re-elaboration of knowledge, capacities and skills that constitute a process not concerned with

educational practices, prioritizing instead technical aspects to the detriment of pedagogical, social and human ones.

In addition to that, dependence has proved itself to be an impacting variable in the ERE context because, although “most of the guidelines are found in didactic materials and in the Virtual Learning Environment, in practice, the teacher is responsible for optimizing the students’ academic literacy development, insofar as it inserts them into activities, enabling them to engage in literacy practices typical of the academic sphere”. (RAPOSO, 2017).

Report 3 – One image, two perceptions: the classroom as a privileged space for interaction

At the beginning of the 2020 academic year, in February, when my students and I – as a motivation for school reading and text production – studied the news filled with heartbreaking headlines about the sad situation that was already plaguing Asia and Europe, and we incredulously did not imagine that we would go through a similar (and even worse) situation. It was frightening for us, but, paradoxically, we didn’t feel insecure, everything seemed so far, so far from us. It was present only in texts and videos we dealt with to build critical-informational inputs for interpretation and written production, in school literacy practices, in the security of our classroom, the main space of our interactions. Naively, we didn’t feel threatened. Nowadays, when I look back, the question I ask myself is: how could we be so naive and not realize the imminent danger? In a short time, in early March, everything was closed and we were forced to isolate ourselves in our homes. New and severe hygiene measures. Social distancing. Hand sanitizers. Masks. Closed doors.

No hugs and handshakes. Remote work. School closed. School timetable interrupted. Suspended classes...

After some time of preparation, the return to school activities finally comes, now under new ways of interaction. New? Yes, on the one hand. A sad side, perhaps. Although with some experience in Distance Education (DE), what was coming was not exactly what can be called distance learning. Distance. This is the keyword whose contours were so close and whose obstacles needed to be overcome for the new teaching reality being designed. Distress. Work overload. Diffuse and profuse sources of information bombarding computer and cell phone. Tiredness. Fear. Yes... why not talk about fear? Fear of the new. Fear of making mistakes. Fear of impotence. Fear of distance. Fear of the remote. One more word that entered my home along with the school and the practices adapted from its face-to-face versions, reeling ones. Emergency Remote Education (ERE).

For a couple of months, in a preparatory system to definitively receive the “classroom” in my improvised home office, to keep in touch with the students – my *Incredibles*, as I like to address them – we interacted through the more diverse mechanisms and instruments that technologies make possible. *WattsApp*, *Email*, *Moodle*, *Classroom*, *Meets*, *Teams*, all in italics, replaced scribbled whiteboards, scattered desks, videos, books, notebooks, pens, erasers and the cell phone already present for some time, which were always present in several weekly hours of face-to-face interaction and with students in the classroom – without quotes. A profusion of new and often unknown ways of interaction to fulfill teaching tasks, (almost) always planned and executed didactically in order to guide, help, show paths, share experiences, learn, teach. All of this with the main purpose of entering as easily as possible this complex universe of literate practices, the most diverse of which my

students – from various levels and education modalities, from basic education to postgraduate education – need to appropriate, in which they want to improve, with which they have to deal with: ENEM³ writing, scientific paper, research project, they can't even exemplify the multiplicity of school genres involved there. Hard task.

After that period of preparation, taking courses, attending lectures, exchanging ideas with colleagues somewhat less or more experienced in dealing with all the technological apparatus (not always) available, we were back to classes. Ah, the classes! But not exactly in the way that social representations (MOSCOVICI, 2007) solidified this kind of activity so present in my life, in our lives. We were back, yes, but with a hitherto new name for most people and, more specifically, for the various professionals who are directly involved with the purposes of this agency that promotes literacy practices par excellence, which is the school: Emergency Remote Education. ERE. Anxiety to see my students, all together and fine, in a virtual classroom, with all representations it makes emerge, intertwined with those that resemble face-to-face classroom.

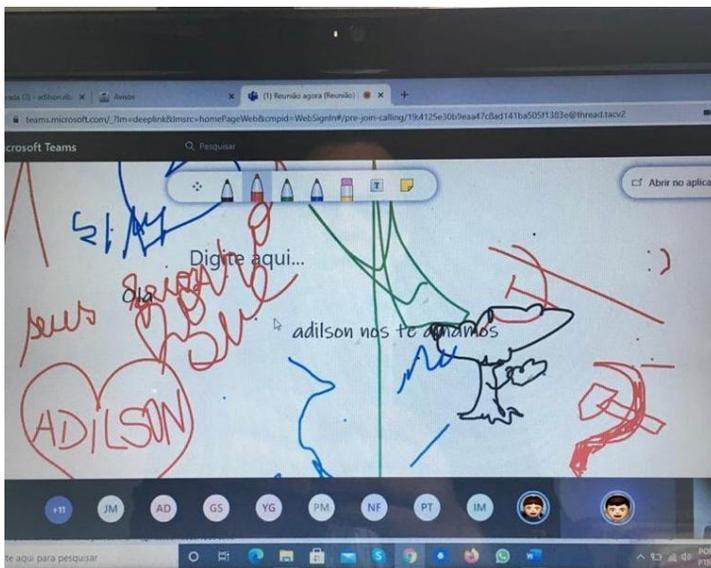
I am convinced that interactions are essentially discursive and that discourses are crossed by social representations, an approach that I have been dedicating myself to for some time in my research efforts (OLIVEIRA, 2017), and certain that my long teaching experience would be a point to count in favor for facing my new challenges, despite the intervening of innumerable emotions that surround teacher/student interactions and that influence class functioning (BRASILEIRO, 2018), I prepared for my first day in ERE system, already anticipating challenges that should to be

3 National high school exam (a specific assessment program that students have to do in order to enter most public university and some private institutions undergraduate courses in Brazil).

faced, especially in terms of interaction and dialogism, along with all the complexity that surrounds these two theoretical constructs so important to language studies and, consequently, to those of literacies.

Representations? Interactions? Emotions? In a profusion of theoretical explanations and practical considerations, everything came up, when I came across this first and unforgettable “meeting” with one of my high school classes integrated to a technical course, with the dashboard all scribbled, portrait of a classroom in which these theoretical-conceptual incursions are exposed in such a palpable and powerful way. The poorly registered Figure 1 image illustrates all articulation that I try to elucidate.

Figure 1 – Teams dashboard scribbled by students



Source: Authors.

Sitting in an office chair, in front of my old computer, on a Monday morning in July, a mixture of conflicting emotions overtook me – good justification for the desire to record the moment and the difficulty of doing it with quality. On the one hand, the image metonymically teleports me to my classroom safety, as if I had just arrived from break and the students, taking advantage of their recreational moment, confirm representations that circulate socially about their antics and exercise appropriation of a space that belongs to them, as social subjects who also have their representations about the classroom – and about interactions that take place in it – and allow them to emerge in this virtual environment that now replaces the physical contact so marked in their young trajectories as students, as if in an effort to build a place of interaction and learning that they miss and in which they also feel safe and free. On the other hand, letters with the students’ names initials or their pictures magnetized in cold and homogenizing “little balls” forming, in an unwanted and badly finished metaphor, a row of desks reminding me of Freire’s criticism of banking education that goes against the interactive and liberating representations the image of the scrawled and colored painting had just awakened me.

Imbued with the desire to do the best I can, I cling to the first sensation described and I strive to fulfill my teaching role, not naively, because influenced by varied representations and emotions that certainly impact my interaction with students and, consequently, our interaction with teaching and learning objects, now completely mediated by the technologies we own to deal with the so-called Emergency Remote Education. If I am not sure about almost everything in life, a conviction is established in this path that we have been following forcibly in the actual pandemic context: the classroom is undoubtedly a privileged space for the

interaction that is indispensable to knowledge construction and socialization.

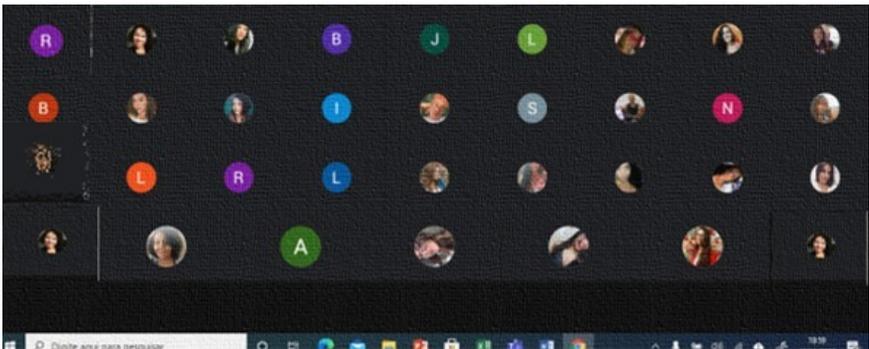
Report 4 – When digital tools take protagonism in lesson planning

When I started that day's class at the end of October 2020, having prepared all the necessary tools for my technological show, me, Professor EduTuber, looked at that screen and realized that I didn't know a tenth of my students. There were 3 classes of 50 students gathered and the mosaic registered the presence of 130 "little balls". Before starting with the class content, I decided to talk to them about that emotion that had taken me. I told them that if we shall ever cross paths in school corridors the next year and I don't greet them, it won't be due to unpoliteness, but due to the fact that I don't know them. We were still in the first interactions of that first month of classes, when everything had to be changed. I don't know your faces, your voices, I don't even know your names. I don't know who you are! If that happens, I went on, come over and give me a hug. This conversation "played the devil with one's emotions", as Drummond said, in his Seven-Sided Poem. But what sides were those?

In more than a decade of teaching, I have lived an academic year unlike anything I had learned in College or in my continuing training courses. When I planned my classes, I intended, as a disciplined teacher that I always was, to answer the basic questions of planning: What to teach? Why? Based on what/whom? Whom to teach? How to do this? For how long? And in what context? (LIBÂNEO, 2013). Planning in remote education brought me another

reality. Objects and goals have not changed, but my students have. These subjects cleaved by reality have gone into a passivity that affects me, as never before in my teaching. Where are my students to take protagonism in teaching and learning processes? Where does previous knowledge stand? Where are all those active subjects? And I find myself thinking about Drummond again.

Figure 2 – Printscreen of a remote class in the computer screen



Source: Authors.

It was necessary to take ownership of all that stuff designing my classroom now; I had to show myself literate to students, colleagues, management and parents; it was demanded from me to master new multimodal genres, new technologies, new tools; I needed to propose interesting activities, games, formulas, resources (WhatsApp, forum, emails, Instagram, Facebook, chats...) all of that answering the “how?” question occupied my worries and then I felt as if I didn’t have time for essentials. Whom to teach? Who are these “little balls” that, over the months, have often taken on other characters’ faces? What do they think? How are they living? Are they

interested in what I'm teaching? Am I teaching something? What are the these subjects' living conditions?

The screen coldness and some students' remarks and comments – the same students always – about my technological adventures are now present and invade me with deep feelings. Suddenly, I felt some cameras being turned on. So this is the sensible JB about whom the 2nd year students spoke to us? – a student commented. And another and another... When coming up to the end of the school year, I had the feeling that, for the first time, I could feel my students and learn a little about them and with them. Fifteen minutes are gone and the lesson needs to be recorded. There are people spying. I cannot continue in that direction.

And let's go to today's text, guys – I mean the text title – and I started reading. Now I was more excited! The cameras were turned off and, suddenly, I was again accompanied by circumferences on the screen, the same mosaic, which apparently stored passive and absent subjects, ready to jump in the eyes of anyone who dared to interact emotionally.

I have just realized that technological tools had got protagonism in my classroom; that the interaction that I defend so much (BRASILEIRO, 2018), in technological mediation, contrary to what I thought, was on the sidelines; that today, I master the use of many tools that I did not know before, but that they are nothing more than tools, means, so that I can reach my students and encourage them to learn. From everything, I have learned in these unusual times a little more about myself as a teacher, a hesitant social subject, like my students, but in any case, ready.

Final considerations

The reports presented here, obviously marked by the authors's discourses subjectivities, permeate different perceptions about the classroom activity type that reveal practices and representations moving toward many directions: the use of communication and information technologies, lesson planning, emotions/feelings involved in the process, teaching objects and objectives, among others. However, especially in view of the pandemic context and social detachment that motivated the production of such reports and the Emergency Remote Education resulting from this situation, what stands out in this discursive crossing in which the authors endeavored to reflect on the literacy practices carried out in this teaching modality is the conviction that it is not possible to escape from the concept of classroom as a privileged space for interaction, so necessary for knowledge construction and socialization. From different points of view and approaches, and at the same time articulated in some way, the enunciative thread that leads to the reports discursive fabric shows a confluence of voices that, in intersection of actions, reflections and teaching experiences, shows the interaction central role in the intrinsic relationship between subject/object/subject in teaching and learning processes. If, on the one hand, we should recognize countless ways of technological mediation as inexhaustible sources of interaction; on the other hand, we cannot deny the essentiality and the centrality of classroom face-to-face interactions as drivers of multiple engagement possibilities that are not fully accomplished in Emergency Remote Education context.

In this teaching considerations framework that articulates theory and practice, let us turn our attention to a problem that

has been around public and private policies of what we can call commodification of education, in our view, very prone to precarious teaching at various levels and modalities. As we have just pondered, we do not deny school/school opportunities for interaction and the consequent production of knowledge mediated by information and communication technologies, which are even extremely useful in the education field – it would be very wrong for us to deny that it is a process today indispensable to social reading and writing practices, that is, literacy practices. However, we cannot have a naive view and not perceiving the neoliberal projects interests that support ideologies of expansion based on arguments that education, especially higher education, should take place at distance, through information and communication technologies, which, in fact, represents an extremely profitable field for large business groups and, at the same time, contradicts the idea of public, qualified and free education as citizens' right. When we silently accept this project, wouldn't we, teachers, also become homogenized "little balls" translated by the precarious education mosaic carried out in pure and simple commercialization of our work? The classroom context, in this sense understood as a privileged interaction space for consequential production and socialization of knowledge, as we have been defending, needs to have guaranteed its centrality and its essentiality in literacy practices promotion, even if planned for a class context. Now, beyond the transmission of content – and very different from that, by the way – in a dialectical process that involves interaction between teacher – the teaching object – and student, we are teaching for citizenship. After all, a show of technologies and innovations is not equivalent to quality in education or to integral formation of the self -- as recommended by our Federal Constitution (BRASIL, 1988).

In short, all these experiences and their consequences – pedagogical, didactic, representational, ideological – are permeated by the writing and reading of the world, certainly not limited to remote education projects that should be, in fact, only emergencial. Let this time be, therefore, only an occasional and fleeting experience. And that we may learn from it teachings for a liberating and emancipating education with consequences for building a better world.

References

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Educação e tecnologias no Brasil e Portugal em três momentos da sua história. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 1, n. 1, 2008. Disponível em: <http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: Sobre rede e escolas. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 104, p. 747-768, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000300006>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ANDERSON, Jonathan. **Technology and adult literacy**. New York: Routledge, 2001.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Tradução: Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

COSTA, Fernando Albuquerque (org.). **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador**. Lisboa: Santillana, 2012. (Coleção Educação em Análise).

COSTA, Fernando Albuquerque; VISEU, Sofia. Formação-Ação-Reflexão: um modelo de preparação de professores para a integração curricular das TIC. In: COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Helena; VISEU, Sofia. (org.). **As TIC na educação em Portugal: concepções e práticas**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 238-259.

DUSSEL, Inés. Nuevas tecnologías? nuevas escuelas? reflexiones sobre el cambio escolar en los programas de una computadora por alumno. In: SEMINÁRIO AULAS CONECTADAS: INOVAÇÃO

CURRICULAR E APRENDIZAGEM COLABORATIVA NO ENSINO BÁSICO, 2., Ed. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, out. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, Belo Horizonte, dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>. Acesso em: 24 nov. 2020.

HODGES, Charles *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **Educause Review**. mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 5 out. 2020.

IZZO, Margo V. *et al.* Effects of a 21st-century curriculum on students' information technology and transition skills. **Career Development for Exceptional Individuals**, v. 33, n. 2, p. 95-105, ago. 2010.

JOLY, Maria Cristina R. A. (org.). **A tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educ. Real. online**, v. 40, n. 2, p. 629-650. Epub Mar. 20, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362015005046132&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 11 dez. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Kátia R. de S. **Contra-reforma da educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça (org.). **Incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur**. Informe Brasil, 2013.

MORAES, Humberto L. B. *et al.* De ensino presencial para o remoto

emergencial: adaptações, desafios e impactos na pós-graduação. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 10, n. 1, p. 180-193. Número Temático - 2020

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Tradução do inglês: Pedrinho A. Guareschi. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Adilson R. de. **Todo mundo só pensa naquilo: representações como elemento constitutivo de competências de leitura**. Curitiba, PR: Appris, 2017.

PEREIRA, Larissa D. Mercantilização do ensino superior, educação a distância e Serviço Social. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 12, n. 2, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802009000200017. Acesso em: 20 out. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Viviane Raposo. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica**. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

PLACCO, Vera Maria Nidro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PRETTO, Nelson de Lucca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já!. In: PRETTO, Nelson de Lucca; SILVEIRA, S. A. (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

RAPOSO, Kariny Cristina de Souza. Práticas e eventos de letramentos no contexto de uma disciplina na modalidade semipresencial. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 21, n. 43, p. 187-207, 2. sem. 2017.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://orcid.org/0000-0002-4422-7480>. Acesso em: 24 nov. 2020.

ROJO, Roxane H. R.; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, Boaventura de S. Vírus: tudo que é sólido se desfaz no ar. Março, 2020. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2020/03/virus-tudo-o-que-e-solido-se-desfaz-no-ar-por-boaventura-de-sousa-santos/>. Acesso em: 24 nov. 2020.

SEIDENSTICKER, Bob. **Choque do futuro: mitos e excessos**. Famacão, Portugal: Centro Atlântico, 2006.

SILVA, Bento Duarte *et al.* Aplicação e uso de tecnologias digitais pelos professores do ensino superior no Brasil e em Portugal. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 7, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.eft.educom.pt/index.php/ef/article/view/424>. Acesso em: 24 nov. 2020.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

UNESCO. **ICT competency standards for teachers. Implementation Guidelines**. Paris: UNESCO, 2008.

UNESCO. Tendências da educação superior para o século XXI. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1998, Paris. **Anais [...]**. Brasília: Unesco/Crub, 1999a.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999b.

*Um ensaio sobre práticas de leitura e escrita
na formação docente: ressonâncias dialógicas
do isolamento social no Laboratório de
Letramentos Acadêmicos (LabLA/UFF)*

JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES

FABIANA ESTEVES NEVES

Encetando um debate

Partir do entendimento bakhtiniano de que o texto é a realidade primária de todas as disciplinas das ciências humanas é tomar o ser humano como sujeito concreto, porque histórico e social, constituído e constituinte da linguagem em espaços-tempos situados e em interação ética com os outros sujeitos. Complementarmente, em uma perspectiva cognitivo-ecológica, também interage com o texto o sujeito cognitivo, em uma acepção de cognição que integra os aspectos social, intersubjetivo e cultural, em suas interações com o outro, o ambiente e o conhecimento. Acreditamos nessa articulação.

Esses pressupostos dão as bases para a escritura deste ensaio e direcionam seu objetivo: dialogar sobre gêneros textuais e discursivos acadêmicos e seus processos de leitura e escrita como axiais na formação de licenciandos e como responsabilidade de toda a comunidade discursiva, permeando transversalmente todas as práticas sociais acadêmicas, das disciplinas curriculares à escrita de trabalhos de conclusão, dos processos seletivos para aquisição de bolsas às reivindicações estudantis formais e não formais, ainda que em contexto de isolamento social provocado pela Covid-19 nesta década de 20 do século XXI.

Por essa razão, é também um de seus objetivos: discutir desafios e possibilidades de trabalho percebidos nas atividades propostas nesse contexto pelo programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA) da Universidade Federal Fluminense (UFF) como avaliação possível das autoras escreventes, afinal as “palavras do outro, introduzidas na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, *da nossa compreensão e da nossa avaliação*, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2013, p.

223, grifo nosso). A escrita de um ensaio acerca do tema foi uma escolha marcada pela necessidade de reflexão sobre o aqui e agora, conjugando memória de passado e memória de futuro, o dado e por fazer-se (BAKHTIN, 2017), sob o olhar de duas professoras-pesquisadoras cujas questões são ainda preambulares.

Todo o emaranhado de relações ideológicas, hierárquicas e de poder que subjazem às práticas de ler e escrever na esfera acadêmica (STREET, 2014) como formativas do/a estudante – que será professor/a e que atuará no letramento de crianças, jovens e adultos, no sentido da educação linguística (TRAVAGLIA, 2011) – parece se manter e se intensificar no contexto pandêmico, visto que sua manutenção depende do estabelecimento de relações entre sujeitos participantes da comunidade discursiva propiciadas por aparatos tecnológicos. Percebe-se, portanto, mais desigual, mais excludente, porque, para tanto, dependemos de condições materiais e não materiais – do acesso à internet ao letramento digital, para dar alguns exemplos.

Tomada a contradição como categoria de análise fundamental para a compreensão dessas relações, ensaiar sobre as práticas de ler e escrever da esfera acadêmica na formação docente é cotejar enunciados que espelham sua materialidade, reconhecendo nosso lugar social e suas limitações. Na tentativa de contornar o incontornável, o LabLA e seus atores, mediante trabalho engajado, inclusivo e democrático (ainda que seu alcance seja restrito), provocaram interações formativas que fizeram emergir as reflexões que aqui seguem e que a nós retornam para fazer (re)pensar e perguntar.

Ressonâncias do isolamento social na formação docente

Sine qua non nos eventos científicos de letramento, os gêneros textuais e discursivos acadêmicos, secundários e, por isso mesmo, mais complexos, esteiam a formação dos/as estudantes, muitos/as futuros/as docentes, e lhes exigem o desenvolvimento de posições enunciativas que não prescindem da intimidade com textos da área da graduação. Sintetizam Sobral e Giacomelli (2016, p. 49) que “Todo evento de fala é discursivo, manifesta-se a partir de algum gênero e para isso mobiliza textos. Todo evento de fala ocorre no âmbito de uma prática discursiva, e toda prática discursiva é uma prática social, mesmo quando o sujeito fala ou pensa sozinho”. Não há ensino/aprendizagem na esfera acadêmica sem a presença de seus gêneros, enfim. O caráter evidentemente dialógico dos textos requisita dos/as estudantes, no mínimo, uma postura de autor que antes não fora provada, um processo de leitura que lhes permita gerenciar criticamente vozes autorizadas e uma compreensão mais aprofundada da produção da pesquisa científica e do caráter sempre provisório e parcial do conhecimento – elementos que estão imbricados nas relações hierárquicas, ideológicas e de poder próprias às esferas discursivas acadêmicas.

Nesse cenário, emerge também a necessidade da reflexão, pelas/os estudantes, sobre a processualidade das ações de ler e escrever academicamente: muitas das estratégias que costumavam empregar na trajetória escolar já não trazem os resultados desejados (NEVES, 2015). Mais do que isso, nem sempre essas estratégias chegam a ser retomadas, porque o contexto acadêmico demanda (ou parece demandar) outros métodos. O que está em jogo, na verdade, é a forma como a/o estudante gerencia sua aprendizagem

na universidade, considerando sua história de letramento, seus conhecimentos prévios, sua compreensão do que é ser aprendiz (SINHA, 1999), nos ambientes tanto escolar quanto acadêmico – e, sobretudo, sua autopercepção como agente de construção de sentido e de conhecimento, em relações simétricas e assimétricas com a comunidade acadêmica mais próxima, em especial, demais estudantes e docentes.

Motivadas por essas bases no intuito de fomentar a criação de espaços de leitura e escrita de gêneros textuais e discursivos acadêmicos, também como mecanismo de efetivação da inclusão e da permanência dos estudantes no processo formativo para o trabalho – a docência, as atividades oferecidas pelo programa de ensino e extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA),¹ da Universidade Federal Fluminense (UFF), trouxeram à superfície ressonâncias dialógicas que apontam para os limites das práticas escriturais desenvolvidas na formação de professores/as, em especial nestes tempos. Repisamos “nestes tempos” a fim de marcar este ensaio como enunciado único que aponta para nossas experiências de leitura e escrita do período anterior à pandemia e para as deste período, que, no último fim de semana de novembro de 2020, registrou 93% de leitos de UTI da rede SUS ocupados no Rio de Janeiro por pacientes com Covid-19 (RIO..., 2020).

Como palavra e situação social são indissolúveis (MIOTELLO; PAJEÚ, 2016), essas limitações também sinalizam para a necessidade de criação de expedientes pedagógicos que considerem as histórias de letramento e, nelas, as leituras de mundo dos/as estudantes das licenciaturas, nosso foco, além das estratégias situadas que empregam, ou não, nas tarefas de leitura e escrita mediadas

1 Nossas páginas nas redes sociais: <https://www.facebook.com/lablauff> e <https://www.instagram.com/lablauff/>.

tecnologicamente por grandes empresas internacionais, como é o caso da ferramenta Google Suite for Education (GSE), utilizada na UFF. Alargando esses aspectos, o contexto de isolamento social, acarretado pela pandemia da Covid-19, não só manteve as motivações para o trabalho desenvolvido pelo LabLA, mas encetou um conjunto de ações que evidenciaram a tentativa de conservação dessas práticas pela comunidade discursiva e, não diferente, a tentativa de sua compreensão por parte de estudantes e docentes, cientes da necessidade de vivência desses letramentos muito mais pelo viés da adequação à suposta normalidade e temerosos da intensificação das dificuldades de leitura e escrita que conheciam até então.

Como lembra Amorim (2002), os gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011), são modos de dizer engendrados socialmente porque constituem determinadas práticas sociais. Para a autora, as “regras e as finalidades dos gêneros não são nunca inteiramente explícitas, e sua aprendizagem exige a mesma competência que exige uma língua, isto é, a de poder deduzir as regras a partir do uso que fazem os outros” (AMORIM, 2002, p. 14). A dedução dessas regras e o movimento de adequação, de atendimento a elas (para não dizer obediência), também constituem a educação linguística do/a estudante universitário/a na via do desenvolvimento da competência linguística na interseção da esfera acadêmica e da esfera escolar, na qual atuará como docente, inclusive suprindo “deficiências no uso linguístico que podem comprometer o exercício profissional futuro do aluno que [a universidade] está formando” (TRAVAGLIA, 2011, p. 28). Em consonância com Bakhtin (2010, p. 98),

[...] os membros de uma comunidade linguística, normalmente, não percebem nunca o caráter coercitivo das normas linguísticas. A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos

momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua (para o homem contemporâneo, eles estão quase exclusivamente associados à expressão escrita).

Não queremos dizer que o trabalho desenvolvido pelo LabLA em sentido estrito e a continuidade do trabalho da comunidade discursiva acadêmica no atual contexto pandêmico em sentido lato constituam um desses momentos raríssimos de conflito – ainda que haja conflito. Porém, inferimos que, de modo particular, estudantes, professores/as e gestores/as têm observado a universidade, como se ela olhasse para dentro de si mesma, buscando respostas para a subsistência de suas relações interiores e exteriores a seu espaço e, por isso mesmo, ajustando suas normas linguísticas. Observar suas práticas é também avaliá-las, é direcionar contrapalavras à exigência de respostas rápidas a um contexto que nos surpreende e assusta e que, ao mesmo tempo, faz ressurgir o debate em torno das funções sociais da universidade, somado ao da (des)valorização da docência e das ciências humanas, ao da responsabilização dos/as estudantes por seu sucesso ou seu fracasso e ao da fetichização da tecnologia. Vale a pena, neste ponto, relembrar o conjunto de posições desiguais que levam ao discurso meritocrático interior à universidade e ao medo da desclassificação social (BOURDIEU, 2017).

De acordo com Grigoletto (2013), uma das principais dificuldades dos/as estudantes na escrita de gêneros textuais e discursivos acadêmicos é a assunção de uma posição mais autoral, reconhecendo que as convenções universitárias, sacralizadas, ao mesmo tempo produzem e excluem esses sujeitos pela escrita. Essa posição mais autoral e autônoma também é esperada no “chão da escola”, por exemplo na construção dos conteúdos de ensino em articulação com a construção dos objetos científicos por parte dos/as docentes, como resgata Geraldini (2013), que usa a metáfora do capataz

de fábrica para se referir ao/à professor/a que apenas inspeciona o tempo e a quantidade de atividades, aplica regras e quantifica a aprendizagem, diminuindo sua responsabilidade sobre os conteúdos de ensino. Para nós, a oferta de “planos de aula totalmente gratuitos e alinhados à BNCC” (NOVA ESCOLA, 2020) presta um desserviço à formação e ao trabalho de docentes, os quais, além de aulas prontas, recebem o bônus do desprestígio da profissão (GERALDI, 2013).

Nessa contextura, acrescidas de indeterminações e insuficiências de todos os tipos, como as publicações de variados documentos oficiais do Ministério da Educação e de seus cargos passageiros (quando já estávamos assustados/as com a nova Base Nacional de Formação de Professores, a BNC-Formação, publicada em dezembro de 2019, que lembra um manual de aplicação da BNCC), *lives* disponíveis em redes sociais fissuraram as esferas discursivas, em seus campos da atividade humana, para entrar em intercâmbio com a divulgação da produção/ produtividade científica como *feedback* a uma sociedade que pouco conhece tais práticas sociais, mas que ainda (re)conhece a universidade como lócus de produção e transformação do conhecimento. Registros dos mais variados eventos acadêmicos, de dentro e de fora do País, no YouTube e em outras redes sociais, facilitaram o acesso a um conhecimento muito limitado aos espaços-tempos de sua circulação e aos usos específicos que seus atores fazem da língua/ linguagem mais acadêmica, além de ter possibilitado o estreitamento das relações entre as instituições de ensino superior e seus pesquisadores.

O LabLA e o Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA), ao qual o primeiro se vincula, mantiveram com restrições suas ações de ensino, pesquisa e extensão, dentre as quais está a série intitulada *Conversas Acadêmicas*. Suspensas as reuniões presenciais de estudos e encaminhamentos de pesquisa, em respeito

aos membros, às suas famílias e às nossas, criar um espaço aberto de debate com outros pesquisadores acerca dos letramentos acadêmicos nos pareceu um movimento possível, uma oportunidade de articulação com grupos de pesquisa e laboratórios para pôr em relevo a necessidade de mais debates direcionados às práticas de leitura e escrita da esfera das licenciaturas. Nesses encontros, ficou marcado o interesse comum de pesquisadores, professores e estudantes pelo enfrentamento das dificuldades de leitura e escrita que costumam inviabilizar e/ou desservir a formação de docentes autônomos, críticos e engajados na realidade na qual atuam; mas também ficou marcada a necessidade de um trabalho mais sistemático com gêneros textuais e discursivos acadêmicos e com o gerenciamento das atividades de leitura e escrita, por meio de estratégias fundamentadas e sistematizadas, necessidade essa bem anterior à chegada da Covid-19.

Nessa interseção escola-universidade, estudantes de graduação e professores/as participantes das atividades do LabLA dialogaram, em espaços virtuais, sobre a intensificação da insegurança de escrever na e para a esfera discursiva acadêmica, sobretudo como sujeitos à margem dos usos efetivos e adequados do texto, entendido aqui como um capital simbólico (BOURDIEU, 2017), em um contexto, no mínimo, indefinido e, no limite, efêmero, mormente em razão de nossa consciência histórica acerca das pandemias, do comportamento social em situações semelhantes e das desigualdades que marcam a sociedade brasileira. A contradição se põe no movimento de retração, de inalteração e de avanço nas práticas de ler e escrever textos acadêmicos nessa esfera na sua relação com as outras, quando se coloca em evidência não só a importância da pesquisa acadêmica e dos resultados que precisa divulgar, mas, sobretudo, do ensino e da extensão universitária como articulações fundamentais com a comunidade acadêmica e com a sociedade.

Gravações de aulas e sua cessão às instituições, citadas nos encontros promovidos pelo LabLA, reconfiguraram o tempo do trabalho e, por extensão, o tempo do estudo, provocando algumas urgências (urgências?) – ler, escrever, gravar, publicar – e a necessidade de mais responder que perguntar ao inadiável tempo presente. Esse afã para dar respostas ao tempo posto – muito bem compreendido pelo mercado² – suscitou a célere elaboração de editais pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com criação de 300 mil vagas em cursos do tipo *Como preparar videoaulas* e *Desenho didático para ensino on-line* (CAPES, 2020). Tomam-se também como exemplos a Portaria n.º 433, de 22 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020a), que instituiu um comitê de orientação estratégica (COE) com o intuito de “Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais”, e a Portaria n.º 434, de mesma data (BRASIL, 2020b), que instituiu um grupo de trabalho para “subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância – EaD, nas universidades federais”.

Ocorre que o processo de ensinar/aprender dialogicamente, na interação face a face, para o qual a convivência é um requisito, se modifica profundamente na produção de conteúdos e vídeos e implica mudanças substanciais nos processos de leitura e escrita como formação para a docência, questões com as quais ainda não se sabe lidar, mas para as quais não basta o mero treinamento ou uma formação apressada, baseada na criatividade ilimitada, os quais apenas reforçam a naturalização dos processos de leitura e escrita. Na

2 Para exemplificar, a revista *Pequenas Empresas & Grandes Negócios*, em outubro de 2020, estampa a matéria “A nova escola virtual: como aproveitar as oportunidades trazidas pelo distanciamento social para faturar milhões com ensino remoto”.

verdade, tal naturalização é constitutiva de visões tradicionais e pouco reflexivas de ensino/aprendizagem da linguagem e dos letramentos (as quais ainda fundamentam muitas das práticas na universidade), uma vez que desconsideram as concepções de língua, leitura e escrita das/os estudantes, seja na preparação das aulas, seja na elaboração de materiais. Ao mesmo tempo, tais abordagens assumem que, “embora eles entrem na escola sem conhecimentos, a mera exposição a novas informações é suficiente para que aprendam” (GERHARDT, 2013, p. 83). No caso dos letramentos acadêmicos, parece bastar que seja recomendada a leitura de capítulos de livros e artigos para que, ao lê-los (e compreendê-los, ambos automaticamente), a/o estudante consiga produzir seus próprios textos, sem auxílio, mesmo que dolorosamente – dor, aliás, também naturalizada como parte da tarefa e passada como herança de docentes para discentes. Qualquer escritor/a ou redator/a proficiente – em geral, não acadêmico, diga-se de passagem – sabe bem que esse cenário é, no mínimo, irreal e, no máximo, mentiroso, um engodo especialmente para quem se inicia no mundo da escrita. A naturalização acontece na medida em que se exclui do ensino/aprendizagem o conhecimento sobre as ações cognitivas e metacognitivas empreendidas por diferentes sujeitos em diferentes situações e, mais ainda, o caráter processual inerente à leitura e à escrita. Isto é, antes de selecionar o que ensinar, falta basicamente saber como se aprende, em determinado contexto, e como é possível, para a/o própria/o aprendiz, observar, selecionar e administrar esse processo, com suas idas e vindas, erros e acertos (GERHARDT, 2013).

Como consequência dessa desnaturalização, e a reboque da perspectiva processual, o erro passa a ocupar espaço central, enquanto resultado do levantamento de hipóteses, de seu confronto com os conhecimentos prévios e da geração de inferências (BOTELHO,

2015; VARGAS, 2017). Ou, nas palavras de Bessa e Bernardino (2011, p. 69, grifo nosso),

É preciso reconhecer, entretanto, que, estando em um processo de iniciação na produção de textos acadêmicos, esse estudante encontra-se num processo de apropriação de suas convenções, o que implica *assumir como naturais as dificuldades reveladas por eles na escrita de tais textos*, ainda mais porque, muitas vezes, a própria academia não se dedica ao ensino dessas convenções, tampouco orientadores e examinadores desses textos devotam devida atenção às convenções relacionadas ao uso do discurso do outro.

Na dialética dessa realidade concreta, a coordenação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFF (FEUFF), *campus* Gragoatá, realizou um levantamento de acessibilidade, assim como fizeram outros cursos desta e de outras instituições para avaliar as possibilidades de realização do primeiro semestre letivo de 2020. Dos 826 estudantes ativos no curso, 437 responderam ao levantamento, o que corresponde a apenas 52,73% desse total. Ainda que uma equipe de docentes do curso, numa espécie de mutirão, tenha buscado e feito contato com os não respondentes, esses números nos despertam para a heterogeneidade dos/as estudantes e de suas possibilidades de inserção nas práticas sociais letradas atinentes à esfera acadêmica. Afinal, todos/as os/as estudantes, em especial os/as das licenciaturas, têm (as mesmas) condições materiais para (no mínimo) a manutenção de seu vínculo com a universidade? Antes mesmo da pandemia, já havia tais condições?

Dos/as estudantes que responderam ao levantamento, 72,7% indicam a saúde mental e/ou emocional como maior dificuldade no período da quarentena, seguida da dificuldade financeira (38,3%) e da dificuldade de convívio familiar (25,2%). Esse quadro nos mobiliza a retomar enunciados ditos no *Ciclo de Rodas de Conversa* promovido

pelo LabLA em 2020 e reelaborar os enunciados para os quais suas vozes parecem apontar. Na roda de conversa *Monografar na pandemia: diálogos sobre pesquisa, escrita e orientação*, ocorrida no formato virtual em 5 de agosto de 2020 com estudantes de licenciatura e professores de escolas públicas, percebemos uma intensificação do estado de insegurança desses sujeitos quando engajados na escrita do trabalho monográfico. “Por que temos de ser produtivos?” foi uma questão que percorreu as interações síncronas, sublinhando também um certo desânimo coletivo que atribui à escrita da monografia os sentimentos de “ansiedade”, “angústia”, “medo”, “incerteza” e “desespero” em um momento histórico de inseguranças políticas muito acentuadas. Nesse encontro, ouvir de uma das participantes que “Ansiedade é falta de trabalho”, remetendo à fala recorrente de um/a de seus/uas professores/as, faz-nos reiterar que a essência das práticas de leitura e escrita na esfera acadêmica e as relações hierárquicas, ideológicas e de poder que as sustentam mais se mantiveram que se modificaram, gerando maior desconforto nos/as estudantes em processo formativo inicial e nos/as professores em processo formativo continuado. Essa é a nossa hipótese.

Esse mal-estar em torno da escrita de gêneros textuais e discursivos acadêmicos no contexto pandêmico atual reforça os desafios preexistentes. Novamente, dentre os/as estudantes que responderam ao levantamento realizado pelo curso de Pedagogia, o celular é o principal dispositivo de acesso à internet, indicação de 90,1% dos respondentes. Ainda que 76,4% deles/as tenham informado possuir *notebook*, ao menos 34,6% precisam compartilhar seus dispositivos com outros membros da família. Ademais, nossa experiência nas atividades síncronas do LabLA pode comprovar a intermitência da internet nas casas desses estudantes e nas nossas, a ausência dos/as estudantes por motivo de trabalho e de cuidado

com a própria saúde e com a de seus familiares e a falta de intimidade com os recursos tecnológicos, em especial com ambientes virtuais de aprendizagem já utilizados na Educação a Distância (EaD) ou com ambientes de gerenciamento e compartilhamento de conteúdos, caso do Google Classroom, adotado pela UFF.

A coordenação do curso de Licenciatura em Letras realizou levantamento semelhante ao do curso de Pedagogia. Nas suas habilitações,³ aparentemente o panorama é um pouco diferente, a começar pelo número de respostas aos questionários: 1003, o que corresponde a 83% dos 1213 alunos. Porém, esse número foi obtido apenas após um esforço extra da coordenação do curso em contactar as/os estudantes por telefone, algo semelhante ao que ocorreu na Pedagogia. Na primeira tentativa de coleta de dados, cujos resultados foram apresentados em reunião de 14 de julho de 2020, haviam sido obtidas 798 respostas, isto é, em torno de 65% do total. No caso desse percentual inicial, não se sabe a razão para a falta de respostas de 35% do corpo discente. Já para o resultado final, em que faltou retorno de 210 estudantes, hipotetizam-se causas diversas, como “falta de acesso à internet/conexão, esquecimento, não verificação dos *e-mails*, desalento, dentre outros motivos”, segundo o relatório.

Um dado que parece relevante é o que se refere a exercício de atividade laborativa: dos 1003 informantes, 999 responderam a essa questão (cerca de 82,2% do corpo discente total das licenciaturas em Letras) – desses, 44,4% declararam que não trabalham e 20,3% têm horário flexível de trabalho. A soma desses percentuais nos leva a algumas possíveis inferências, dentre elas a de que as condições socioeconômicas desses/as estudantes já eram desfavoráveis antes

3 No curso de Licenciatura em Letras da UFF, há oito habilitações: Português e língua estrangeira (Alemão, Espanhol, Francês, Grego, Inglês, Italiano, Latim); Português e Literaturas.

da pandemia, ou se agravaram nesse período, com a perda do emprego. Por outro lado, se observarmos o número de estudantes que respondeu ao questionário e também o compararmos com outros dados, podemos supor o contrário: o alto percentual de estudantes que não trabalham pode se referir àqueles que frequentam os cursos integrais, uma vez que os alunos trabalhadores costumam frequentar o turno da noite. Isso poderia revelar condições financeiras mais favoráveis em comparação com a da maioria dos estudantes curso.

Porém, cabe observar os dados referentes à disponibilidade de tecnologias: dos 1003 respondentes, 87,3% têm acesso a computador e 97,1%, a *smartphone*; em relação à conexão de internet, 78,2% declararam ter acesso livre, contra 20,2%, que responderam ter acesso com limite de dados ou de velocidade na franquia. Já a pergunta “com qual regularidade você faz uso de computadores?” teve 876 respostas, das quais 31,6% foram “acesso compartilhado com outras pessoas”. Esse dado nos leva a observar que um número significativo de estudantes não demonstrou disponibilidade adequada para o ensino remoto, uma vez que ou não teria um computador sempre acessível para atividades síncronas e assíncronas, ou teria de realizá-las em *smartphones*, situação que tem se revelado nas disciplinas que lecionamos, ao longo do semestre, assim como ocorre com o curso de Pedagogia. Além disso, da mesma forma que nesse curso, a qualidade da conexão se mostrou um empecilho, como também se vem notando durante os encontros síncronos. Esse resultado vai ao encontro do que apontam outros pesquisadores.

Souza *et al.* (2020), por exemplo, realizaram um estudo, por meio de aplicação de questionário semiestruturado, com 266 estudantes brasileiros de cursos presenciais, considerando 69,5% de cursos técnicos, 29,7% de cursos superiores e 0,8 de cursos de pós-graduação (*lato sensu*) de dez instituições localizadas nos seguintes

estados: Minas Gerais, Rio de Janeiro, Bahia e Ceará. Os resultados trazem à baila “a necessidade de se averiguar o contexto de inserção das práticas educacionais no cotidiano domiciliar do estudante, tendo em vista, inclusive, a disponibilização e a atualização dos aparatos tecnológicos a serem utilizados” (SOUZA *et al.*, 2020, p. 22). Acreditamos que esses elementos foram parcialmente considerados pela Resolução CEPEX/UFF n.º 160, de 2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE, 2020) – que regulamenta o ensino remoto emergencial, em caráter excepcional e temporário, nos cursos de graduação presencial da Universidade Federal Fluminense e que faculta ao docente a oferta de até 30% da carga horária da disciplina no formato síncrono. A utilização do Google Classroom e do Google Meet, a limitação das atividades síncronas em até 30% e a distribuição de *chips* a estudantes de graduação garantem a vivência de leituras e escritas formativas para uma docência mais autoral?

Quando a nossa casa se torna efetivamente nosso lugar de trabalho e de todas as outras esferas de ação de nossa vida particular e social, é salutar refletir sobre o que oferecem as casas de estudantes e de professores/as como espaços de ensinar/aprender, sobre como são as casas onde moramos e onde moram os membros da comunidade discursiva. No levantamento feito pela coordenação do curso de Pedagogia da UFF, os/as estudantes indicam a dificuldade de concentração (63,3%) como a maior dificuldade de aprendizagem que sofrem durante o isolamento social. A esse dado, seguem a desatenção e desmotivação (48,6%), a dificuldade de organização e acompanhamento de atividades (46,1%), as condições ambientais pouco adequadas para os estudos (27,8%) e a dificuldade de compreensão do conteúdo (26,4%). Logo, é possível inferir que essa atmosfera não implica necessariamente a ampliação das possibilidades de leitura e escrita.

No curso de Letras, o cenário do ambiente para estudo também parece revelar condições pouco favoráveis para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita: 49,3% das/os estudantes declararam dispor de ambiente adequado para a realização de atividades educacionais pela internet; 33,9% afirmaram ter disposição parcial desse espaço adequado, enquanto 16,8% responderam não contar com tal ambiente de estudo. Segundo o relatório, “essa realidade que se impõe é anterior ao contexto da própria pandemia, tendo o aluno de lidar com ela mesmo no caso do ensino presencial”. Diante dessa constatação, indagamo-nos sobre o quanto o contexto de ensino remoto durante uma pandemia não agravou e vem agravando as condições, já precárias, de possibilidade para desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Vale questionar também, embora se trate de uma situação temporária e emergencial, em que medida as experiências de dificuldade e mesmo de sofrimento psíquico na leitura e escrita acadêmica durante esse período não afetam de forma duradoura a percepção que as/os estudantes têm da atividade acadêmica e da sua própria atuação nela. Afinal, não basta receber instrução, de modo geral e, especificamente, sobre conteúdos referentes à escrita (como estruturas de gêneros discursivos e aspectos da norma padrão), uma vez que “a própria aprendizagem e os usos de tais regras estão subordinados aos estados psicológicos de todo escritor e escritora” (CRUZ, 2020, p. 10).

Esse cenário, observado tanto no curso de Pedagogia quanto no de Letras, se materializa na imagem a seguir (Figura 1). Ela é resultado de uma atividade inicial proposta na *Oficina de estratégias metacognitivas de leitura e escrita*, realizada em 2 de setembro de 2020, em que abordamos possibilidades de gerenciamento das práticas de ler e escrever academicamente, partindo das experiências das/os participantes. A primeira dinâmica consistiu na pergunta “Em

como sujeito histórico e cognitivo, que lê, escreve e se desenvolve em termos de letramentos acadêmicos. Essa centralidade se traduz, especialmente, pela atenção às questões psicológicas envolvidas nas relações que se estabelecem entre estudantes, textos, demandas da universidade e docentes. Ainda mais no período da pandemia, mostrou-se primordial discutir gêneros discursivos e estratégias de leitura e escrita da perspectiva de quem estava vivenciando uma dinâmica tão conturbada, que se refletiu na forma como as/os estudantes responderam às propostas do programa.

A criação da disciplina *Leitura e produção de textos acadêmicos* como optativa no curso de Pedagogia e eletiva no de Letras também foi uma das ações do LabLA em 2020. Organizada em módulos (fichamento, resenha, ensaio, projeto de pesquisa, artigo científico e resumo) e oferecida pelo conjunto de membros do GEPLA, a disciplina tornou-se atividade não só de ensino, mas também de extensão, visto que foram abertas vagas em cada módulo para a inscrição de professores/as de escolas públicas e de estudantes de qualquer universidade. Enquanto as atividades síncronas tiveram adesão considerável dos inscritos, as assíncronas, assentadas na leitura e na produção escrita desses gêneros ou de algumas de suas seções, tiveram quase nenhuma, afinal a entrega do texto escrito para a avaliação processual da disciplina/ ação extensionista praticamente não aconteceu. Basta, então, um suposto encurtamento de distâncias via tecnologias e um suposto ensino remoto como manutenção das interações com estudantes e professores/as para manter ativas as práticas letradas acadêmicas e para minimizar dificuldades leitoras e escriturais?

Bucci (2020) enumera ao menos três discursos mais otimistas em relação aos resultados da pandemia na vida social mais ampla: um deles, o de valorização das coisas simples, cotidianas; o segundo,

a propensão ao desenvolvimento de relações mais sustentáveis nos países; a última, a possibilidade de queda dos governos enamorados pelo fascismo. Mas esse otimismo não durou muito porque a realidade material nos convocou a mirá-la como ela é, o capital em reinvenção:

O capital já não explora o suor, mas o engajamento pulsional. Aprendeu a explorar o desejo tanto na produção como no consumo, assim como aprendeu a explorar o olhar como trabalho. No capitalismo que fabrica imagem, signo e valor de gozo (Bucci, 2019), o humano migra dos turnos laborais de oito horas para a conexão *online* que não se apaga durante as 24 horas do dia. Assim, enquanto 4,5 bilhões de seres humanos praticavam o novo esporte passivo da quarentena, o capitalismo cortou mais alguns laços de dependência que mantinha em relação à humanidade. (BUCCI, 2020, p. 256).

Já éramos, a todo o tempo, atropelados por mensagens de WhatsApp, de Messenger e de outras redes sociais tornadas espaços de trabalho. Com o isolamento social, ler e escrever tornaram-se práticas cotidianas para quase todas as coisas na internet, a começar pela compra de alimentos. Dentre as atividades promovidas pelo LabLA, o *Ciclo de Oficinas de Escrita-Inventiva*, cujos encontros ocorreram nos dias 22 e 29 de julho de 2020, foi o que mais mobilizou estudantes e professores/as a escrever livremente e, em um de seus encontros, promoveu um espaço de escrita livre, ainda que dentro da esfera acadêmica de que faz parte e que estipula regras mais duras. Originalmente, no contexto presencial, a proposta da escrita-inventiva (PANTALEÃO, 2013) começou a fazer parte das atividades do LabLA com o objetivo de possibilitar uma quebra na rigidez da escrita acadêmica exatamente ali no contexto em que ela acontece; considerando a situatividade da aprendizagem, da escrita e da construção de subjetividade, vemos como essencial esse confronto entre a obrigação de obedecer a convenções para a elaboração de

textos (consequentemente, para interação com docentes e colegas) e a fluidez do texto literário, com múltiplas possibilidades de recepção, interpretação e criação. No momento em que levamos essa dinâmica para o ambiente virtual, os objetivos também se deslocaram, melhor dizendo, se ampliaram: além de espaço-tempo para “relaxar a escrita”, de forma ainda mais intensa do que nas atividades presenciais,

[...] acreditamos que o território oficina pode ser considerado um dispositivo crítico e clínico. Ao entrar em contato com o texto lírico – o texto emotivo – o aluno parece se apropriar de sua língua de forma mais livre e solta, e assim sentimentos são elaborados, emoções atravessam o corpo textual e se revelam. Essa experiência intensiva com a palavra literária produz ressonâncias. (PANTALEÃO, 2013, p. 198).

Um exemplo dessas ressonâncias, que são sempre dialógicas, aparece como resultado da oficina com o tema “Janelas”, explorado por meio da leitura de fotografia, canção, poemas e crônica. Uma das participantes apresenta, em sua crônica, uma retrospectiva da sua relação com as janelas virtuais, até chegar ao seu estado presente de perplexidade (BERSOT, 2020, s/p.):

Escrevendo a vista

2004.

Por volta das nove, assim que chegou da escola, encontrou um de seus grandes presentes na vida: seu primeiro computador. Todo preto, lindo, com pinball e paint, que seriam muito bem utilizados com o passar dos anos. Não daria tempo de curtir muito, afinal teria aula de balé em seguida, mas recebeu, com imensa alegria, uma ligação: “o professor não irá hoje”.

A euforia foi completa! Correu para tomar banho e estrear toda a infinidade de opções que sua mais recente aquisição lhe traria.

2006.

Internet? Última novidade! bi bibi. Zzz zzz. Pi, hrrrrr, zzzzzz! Discada, que bloqueava o telefone, e só podia ser usada a partir da meia-noite ou aos fins de semana mais irrestritamente.

Criou um MSN, e lembra-se com carinho da primeira janelinha de sua amiga subindo e do nervosismo por conversar ao vivo com alguém que estava longe.

2008.

A febre do Orkut, e sua janelinha virtual foi se delimitando cada vez mais. Passava as madrugadas conversando sempre que possível, mas gastava muito mais tempo do seu dia jogando bola, pulando corda, brincando na vila e nos ambientes fora do pequeno escritório de sua casa. Tornou-se amiga do e-mail.

2010.

Criou seu primeiro blog.

2011.

Criou um Facebook que possui até hoje. Era uma outra fase, a internet já havia chegado aos celulares. Fez ENEM, começou a faculdade, trancou...

Muita coisa a afastou de sua janela de madeira com vidro que dava acesso ao céu e as árvores (antes do vizinho da frente construir o segundo andar).

2019.

Começou a trabalhar pelo computador. Quando não estava nos estudos ou pondo em prática seus afazeres via tecnologia, estava amarrada ao Google, ao Word, ao Adobe.

2020.

Pandemia. Ao esticar os braços, sentia-se aprisionada, esbarrando em arestas de vidro que a impediam de se movimentar e respirar em paz.

Tudo de que ela gostaria era de voltar ao tempo em que sua janela era apenas a de madeira, que lhe dava acesso à imensidão do céu, aos pássaros, a alegria do contato, e não à prisão da distância.

O tempo circunscreveu muito as leituras e as escritas de estudantes e professores/as nas oficinas de escrita-inventiva. Em *A tecnologia do tempo*, Rodrigues (2020, s/p.) reflete sobre a sobreposição de espaços-tempos em excesso de trabalho misturado aos excessos da vida em consumação na sociedade do consumo.

A tecnologia do tempo

O tempo que nos foi permitido um tempo pela vida é o mesmo tempo.

Sem tempo.

Alienado, o tempo não é meu, não é seu.

Nem o dos meus sonhos, nossos sonhos.

Eu pago pelo tempo com o trabalho, que não é meu, não é seu.

Eu consumo o tempo pago com o tempo do trabalho trabalhado, e trabalhado, e trabalhado.

Eu me consumo, consumo o trabalho na produção contraproducente de todos os dias.

Eu me consumo programando-me para o tempo de trabalhar para consumir.

Consumida, subsumida, temporalizo os pequenos tempos sobrantes.

Consumida, subsumida, rearranjo os tempos sobrantes em sábados e domingos de tempo em consumo, em consumação.

Subsumida, engano-me com o tempo para mim, sôfrego no tempo do outro.

Porque subsumida, não encontro um pedaço de tempo perdido permissível, manipulável.

Desaparecida nas lacunas do tempo.

Arregaço as blusas, a pele e a carne para encontrar o tempo sumido, subsumido, consumido, ainda que na contradição de todas as coisas.

O texto *A tecnologia do tempo*, escrito em decorrência de um dos encontros do Ciclo de Oficinas de Escrita-Inventiva dialoga com as vozes de outros sujeitos por dentro e por fora da esfera acadêmica, como enunciado concreto. É nesse jogo ético, nas relações alteritárias, que se constituem as subjetividades – para Miotello e Pajeú (2016), a vida, como espaço do ato ético e de consolidação da atividade estética, é que caracteriza a linguagem, pois, como dissemos, a palavra e a situação social são indissolúveis. Nesse sentido, nas rodas de conversa, nas oficinas de escrita-inventiva, nas oficinas de estratégias metacognitivas, na disciplina criada e oferecida às licenciaturas, nos

encontros com outros pesquisadores e nos resultados disponibilizados pelas coordenações de curso, vêm à tona não só a insuficiência das tecnologias digitais de informação e comunicação para a resolução dos principais desafios de escrita acadêmica enfrentados por estudantes e professores em momento de isolamento social, como também o recrudescimento das dificuldades atinentes aos letramentos acadêmicos tendo em vista o acúmulo de atividades e de papéis sociais ocupados em um mesmo espaço, a nossa casa.

Notas finais

Para transgredir, entretanto, é preciso dominar o gênero e suas regras, pois sem isso não se pode saber o que está realmente em jogo na produção de conhecimentos. Ou seja, em matéria de escrita de pesquisa, a transgressão implica a formação. (AMORIM, 2002, p. 18).

Na epígrafe que abre esta última seção, Amorim (2002) nos apresenta uma constatação bakhtiniana fundamental: o domínio sobre gêneros textuais e discursivos nos garante não só a possibilidade de adequação às convenções acadêmicas, mas ainda a de transgressão como elemento formativo essencial, sobretudo ao se tratar de formação inicial e contínua de professores que atuam/atuarão em escolas de educação básica na educação linguística de crianças, jovens e adultos. Queremos esclarecer e reiterar, por conseguinte, que a educação linguística aqui defendida vai ao encontro do desenvolvimento da competência comunicativa dos sujeitos como caminho emancipatório para a qualidade de vida de todos/as nós.

Nós, professoras universitárias, nos grupos sociais a que pertencemos, nos papéis sociais por nós assumidos e nos espaços-

tempos específicos nos quais circulamos/atuamos, produzimos um repertório de textos como formas de discurso, o que aqui e agora fazemos, em nosso compromisso ético com os outros e com o mundo, mediante trabalho de reflexão sobre o dado e o por fazer-se, tal qual acentuado em nossos primeiros apontamentos ensaísticos. Entretanto, encontramos mais limites e mais perguntas, em meio a algumas certezas, como a de que a capacitação rápida de professores/as para atendimento ao tempo presente, que nos encontra em nossas casas e nos arrasta para o uso ininterrupto de celulares e *notebooks*, serve muito mais, como destacam Chaves, Flores e Evangelista (2020), à (con)formação para o trabalho mediado pelas tecnologias fetichizadas que à formação de professores/as que produzem conhecimento e são autores de seus próprios planos de aula. Para nós, a pandemia parece apenas acelerar um processo que já vinha em construção, além de agudizar problemáticas preexistentes, como a exclusão pela escrita.

Os cortes orçamentários das universidades públicas, as reformas da formação e do trabalho docente (da BNCC à BNC-Formação) e a dominação do capital internacional sobre plataformas em escolas e universidades públicas, a exemplo do Google Suite for Education (GSE), adotado na UFF,⁴ são alguns exemplos das retrações que se alargam por dentro das contradições inerentes à realidade concreta. Nesse contexto, é preciso transgredir nos usos que fazemos da língua/linguagem via domínio de gêneros da esfera na qual atuamos. Nós, no LabLA, nesse sentido, atuamos na formação pela escrita como capital simbólico inescusável, em oposição à (con) formação, construindo coletivamente memórias de futuro.

4 A Universidade Federal Fluminense (2020), nesse contexto, também adere ao oferecimento de cursos rápidos aos docentes, a exemplo do curso *Potencializando o Aprendizado usando o Classroom*.

Referências

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.

BAKHTIN, Mikhail M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 14. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAKHTIN, Mikhail M. *Para uma filosofia do ato responsável*. 3. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BERSOT, Isadora E. *Escrevendo a vista*. Rio de Janeiro, 2020. No prelo.

BESSA, José Cezinaldo Rocha; BERNARDINO, Rosângela Alves dos Santos. Das marcas de dialogismo no texto acadêmico: o discurso citado em monografias de estudantes de Letras/Português. *Revista Língua e Literatura*, v. 13, n. 21, p. 55-72, dez. 2011.

BOTELHO, Patricia Ferreira. *Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura: uma abordagem cognitiva e metacognitiva*. 2015. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

BOURDIEU, Pierre. *Homo academicus*. 2. ed. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui

a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial**, Brasília, 23 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 433, de 22 de outubro de 2020. Institui o Comitê de Orientação Estratégica (COE) para a Elaboração de Iniciativas de Promoção à Expansão da Educação Superior por meio digital em Universidades Federais, no âmbito da Secretaria de Educação Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 23 out. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n.º 434, de 22 de outubro de 2020. Institui Grupo de Trabalho com a finalidade de subsidiar a discussão, a elaboração e a apresentação de estratégias para a ampliação da oferta dos cursos de nível superior, na modalidade de educação a distância – EaD, nas universidades federais. **Diário Oficial**, Brasília, 23 out. 2020b.

BUCCI, Eugênio. A humanidade encontra sua irrelevância. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 34, n. 99, p. 245-260, maio/ago. 2020.

CAPES. **CAPES abre 300 mil vagas em cursos virtuais para professores**. Brasília, DF, 15 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/capes-abre-300-mil-vagas-em-cursos-virtuais-para-professores>. Acesso em: 30 nov. 2020.

CHAVES, Priscila Monteiro; FLORES, Renata; EVANGELISTA, Olinda. Ensino híbrido cai sobre o professorado. **Contrapoder**, 23 nov. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/ensino-hibrido-cai-sobre-o-professorado/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFF. **Relatório qualitativo**. Niterói, RJ: Coordenação do Curso de Letras da UFF, 2020.

COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFF, 2020. **Levantamento de acessibilidade e reorganização didático-pedagógica para 2020.I**. Niterói, RJ: Coordenação do Curso de

Pedagogia da UFF, 2020.

CRUZ, Robson Nascimento. **Bloqueio da escrita acadêmica: caminhos para escrever com conforto e sentido**. Belo Horizonte: Artesã, 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. *In*: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de; CARVALHO, Alvaro Monteiro de Carvalho (org.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes, 2013. p. 77-113.

GRIGOLETTO, Marisa. Do temor do texto ao texto próprio: desafios ao estudo da linguagem. *In*: RIOLFI, Claudia Rosa; ALMEIDA, Sonia; BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Leitura e escrita: impasses na universidade**. São Paulo: Paulistana, 2013. p. 99-111.

MIOTELLO, Valdemir; PAJEÚ, Hélio Márcio. Os gêneros do discurso na perspectiva bakhtiniana: recinto de encontros de duas esferas da vida. *In*: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail (org.). **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 29-69.

NEVES, Fabiana Esteves. **Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita**. 2015. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

NOVA ESCOLA. **Planos de aula totalmente gratuitos e alinhados à BNCC**, 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula#>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PANTALEÃO, Maria Izabel Campos. **Da paisagem literária à escrita inventiva**. 2013. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto

de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

RIO DE JANEIRO tem 22.561 óbitos e 353.316 casos de Covid-19. **GI**, Rio de Janeiro, 29 nov. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2020/11/29/rj-tem-22561-obitos-e-353316-casos-de-covid-19.ghtml>. Acesso em: 30 nov. 2020.

RODRIGUES, Jéssica do Nascimento. **A tecnologia do tempo**. Rio de Janeiro, 2020. No prelo.

SINHA, Chris. Situated selves: learning to be a learner. *In*: BLISS, Joan; SÁLJÖ, Roger; LIGHT, Paul (ed.). **Learning sites: social and technological resources for learning**. Oxford: Pergamon, 1999. p. 32-48.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Gêneros, marcas linguísticas e marcas enunciativas: uma análise discursiva. *In*: SOUZA, Sweder; SOBRAL, Adail (org.). **Gêneros, entre o texto e o discurso: questões conceituais e metodológicas**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 47-69.

SOUZA, Gustavo Henrique Silva de; LIMA, Nilton Cesar; MARQUES, Yuri Bento; LIBERATO, Leandro de Paula; SANTOS, Aline Patrícia Sobral dos; LOPES JUNIOR, Geraldo. Reações prospectivas de estudantes frente aos estudos remotos durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 19, n. 1, p. 1-28, 2020.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

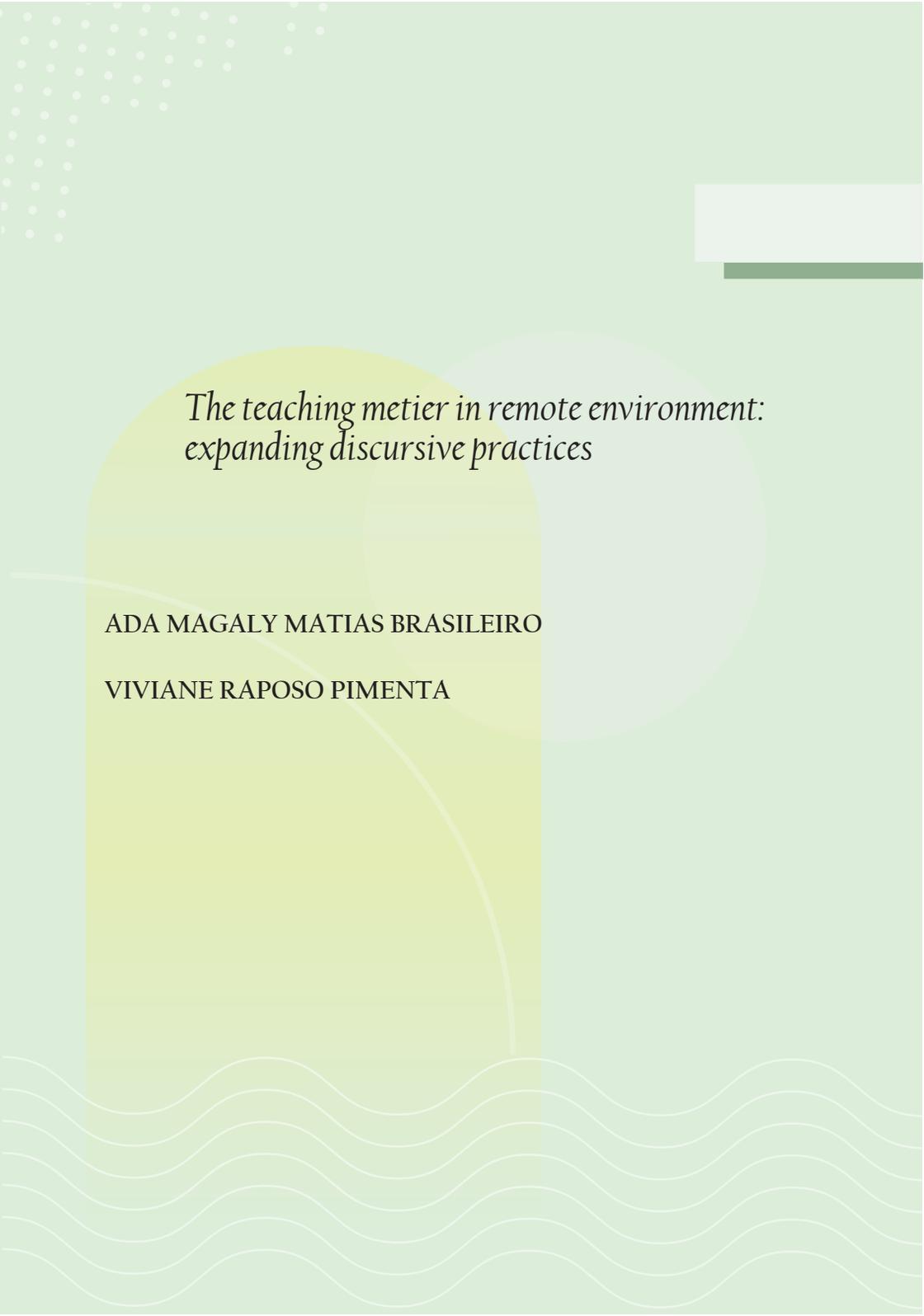
TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática: ensino plural**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. Resolução CEPEX n.º 160, de 14 de agosto de 2020. Regulamenta o ensino remoto emergencial, em caráter excepcional e temporário, nos cursos de

graduação presencial da Universidade Federal Fluminense e dá outras providências. **Boletim de Serviço**, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 18 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. PROGEPE. **Novas turmas no mês de julho**: oficina “Potencializando o Aprendizado usando o Classroom” para docentes da UFF. Niterói, RJ, 1 jul. 2020. Disponível em: <http://www.uff.br/?q=novas-turmas-no-mes-de-julho-oficina-potencializando-o-aprendizado-usando-o-classroom-para-docentes>. Acesso em: 30 nov. 2020.

VARGAS, Diego da Silva. **O plano inferencial da leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira**: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático. 2017. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.



*The teaching metier in remote environment:
expanding discursive practices*

ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO

VIVIANE RAPOSO PIMENTA

Introduction

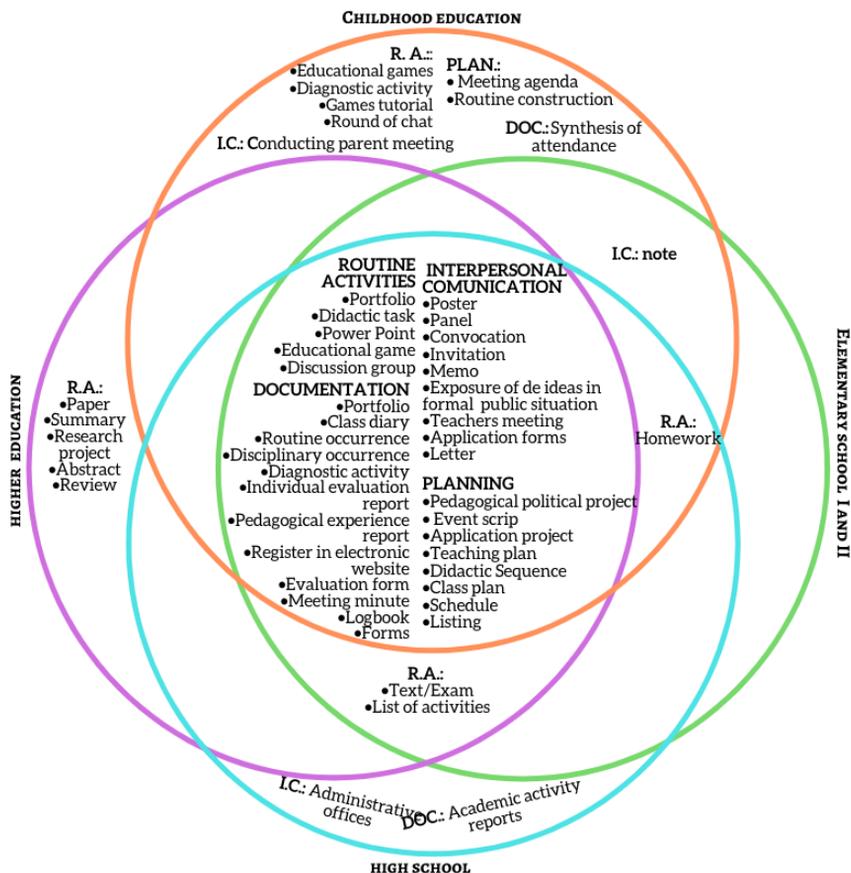
The confirmation of a pandemic caused by the new coronavirus, in March 2020, was followed at Brazil by legislative decrees and ordinances of public and private education institutions regarding the cancellation of face-to-face classes within the four levels of education (Early Childhood Education, Elementary School, High School and Higher Education), which led to sudden changes in teaching activities.

Such modifications made us get back to a set of research expedients, which began in February 2019, on demands to which teachers at all levels of education must meet to carry out their work, that is, on teaching performance. The research to which we refer is related to discussions about human activities and their relations with language, considered as an interactive and sociocultural activity (BAKHTIN, 2003), and is aimed to list professional discourse genres demanded at different teaching levels, seeking to differentiate the performed activity from the discourse genre used for the real of the activity.

With this objective in mind, we conducted an exploratory research on the discursive genres that constitute teaching activity, whose data were collected throughout our professional life and, in a more organized manner, from January to April 2019, when we started to register, in a field diary, conversations with teachers from Brazilian four levels of education: Early Childhood Education, Elementary Education, High School and Higher Education, from public and private institutions. From the start, the following question was presented to participants: “What textual genres do you need to master so that you can carry out your activities and perform your job as a teacher?”. Answers showed teaching practices and activities

demanding varied discourse genres uses (Figure 1), categorized into four discursive functions (routine activity, interpersonal communication, planning and documentation) (BRASILEIRO; PIMENTA, 2019a).

FIGURE 1 – Discourse genres and activities that constitute teaching work at different levels of education



Source: Authors.

At that time, we had two convictions: (i) that the presented inventory was just starting, since many other genres would be added to it; and (ii) that such artifacts could only serve in the process of developing students' capacities if effectively adopted by teachers, adapting them to their own teaching reality. In dialogue with these two assertions, the resumption of this study brings up countless activities that teachers began to perform, in an Emergency Remote Teaching (ERT) context, most of which mediated by digital technologies (DT). These reflections, associated with demands we have experienced, impelled us to update this inventory. Thus, for this research, in addition to updating previously constructed discourse genres used in the teaching activities inventory, we will seek to promote a discussion around changes related to literacy events in which teachers participate, considering tools, internet services, activities and genres demanded by Emergency Remote Teaching.

Continuing the qualitative and exploratory research, we asked the same research participants: "What changes were necessary in your writing and reading production to carry out teaching activities and do your job in a remote environment?". The following sections bring some assumptions about discourse genre, teaching activity in a remote teaching context, teachers' need for updating in their metier and some reflections built on redesignings of the real of the activity, from the multiliteracies perspective (NEW LONDON GROUP, 2000).

2 Discourse genres and the real of teaching activity in remote teaching context

Named "emergent" by Marcuschi (2002), genres used in the midst of digital technologies are relatively varied sharing similarities

with genres from other environments. For the author, many of them are evolutions of others that already exist in printed, audio or video media, while some technologies demanded the creation of new genres, such as chats and forums. After almost two decades of this statement and the intensification of virtual relations, the ways of communicating by digital means have multiplied. In the teaching field, in particular, forced by the new coronavirus pandemic and the need for teleworking, homeoffice, etc., relatively new genres such as live, remote classes, recorded classes, Web conferences, among others, had to be incorporated into teachers' work.

In this perspective, in order to better understand what is happening with the use of these new artifacts in the teaching metier, it is important to state how we conceive the teaching work. In order to do so, we are inspired by Machado and Lousada (2010), as well as contributions by Activity Clinics (CLOT, 2010) and by French Activity Ergonomics (AMIGUES, 2004), so that we can understand how teachers mobilize their integral being in multiple dimensions to develop their work and occupy their niche. Machado and Lousada (2010) describe teachers work as consisting of multiple activities, developed in different situations and carried out through language. They understand that the work situation is configured based on a whole network of discourses, which are ultimately responsible for the meaning(s) produced, that is, for the work done.

Closer to the object of this study, the authors with whom we dialogue focus on teacher education through oral and written genres, considering them artifacts which need to be adopted for the activities performance, but they do not yet specify which are these genres through which such activities take place. For the authors:

[...] “to take possession of something” is to adapt something to a specific use or purpose; attribute something to yourself, make it YOURS (sometimes, even improperly). [...] In other words, it is not a matter of simply using the artifact as prescribed, but of using it so that it is useful for the worker himself and adapted by himself to the different situations in which he needs to use it. [...] In relation to genres, they can only be useful as mediators for communication and language development if they are took over by the subject [...] (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 623, capitals in the original, our translation).¹

In different ways, they highlight discourse genre role as a way of action, and focus on the need of professionals from different spheres to take possession of genres related to their actions. In addition to content and methodologies, teacher’s activity is also guided by institutional prescriptions at different levels and action patterns that arise from collective work. All these affect teacher’s actions and demand adaptations, redesignings, mobilizations of different genres in different activity actual circumstances.

The genre of discourse notion comes from Bakhtin (2003, p. 261, our translation) for whom “the use of language takes place by means of utterances, oral and written, concrete and unique, which emanate from members of one or another sphere of human activity”².

1 “apropriar-se de alguma coisa” é adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja SUA (algumas vezes, até mesmo de modo indevido). [...] Em outras palavras, não se trata de simplesmente utilizar o artefato como mandam as prescrições, mas de usá-lo de modo que ele seja útil para o próprio trabalhador e adaptado por ele mesmo às diferentes situações em que precisa utilizá-lo. [...] Em relação aos gêneros, eles só poderão servir de mediadores para a comunicação e para o desenvolvimento linguageiro se forem apropriados pelo sujeito (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 623, grifos no original), our translation.

2 “utilização da língua efetua-se em forma de enunciados, orais e escritos, concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261), our translation.

For him, such statements reflect specific conditions and purposes of each of these spheres, through thematic content, verbal style (lexical, phraseological and grammatical resources) and compositional construction. The philosopher argues that these three elements are inextricably fused into the whole of the utterance, which are marked by specificities of each sphere of communication, since “each sphere of use of language elaborates its relatively stable types of utterances”³ (BAKHTIN, 2003, p . 262, our translation), that is, of genres of discourse.

The author argues that thematic matter derives from different value appraisals: it is to thematic matter that we must react responsively. Style and composition structure are often in service of echoing thematic matter, and all these factors depend on the situation of production, on the purposes of the speaker, on the socio-historical-cultural-ideological-epistemological position of each speaker. Thus, as explained by Rojo and Barbosa (2015), style, i.e., the linguistic choices we make in order to say what we want to say – lexicon, syntax, register, etc. choices, to produce the desired meaning –, and the composition structure, organization and finishing of the entire statement – (macro, super) text structure, thematic progression, coherence and cohesion, which serve to mark the statement border – they are formal aspects put at service of echoing thematic matter: they are linguistic marks of author’s appraisals.

In the field of professional discourse, in order to better understand the discourse network that materializes different situations of language use in work situations, we distinguish three types of relationships between language and work, presented by Nouroudine (2002): i) language as work, used during/to carry out

3 “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262, our translation).

the work activity; ii) language at work, related to the general work situation; and iii) language about work, referring to production of knowledge about work. Such notions refer us to the genre concept in professional discourse (BATHIA, 1994), according to which there is something already implied in labour activities, which refers to what is shared by workers in a certain field, avoiding the necessity to create a new genre at each situation of use.

In this sense, we need to highlight the countless current difficulties faced by teachers due to the Emergency Remote Teaching (ERT) situation, which demands teaching through use of digital technologies, with teachers being faced with several activities that demand operation of platforms, tools and other digital gadgets with which they might not be familiarized. The use of this technological apparatus affects directly their practices, as discourse genres undergo a transmutation (BAKHTIN, 2003) when taken from one environment to another. Thus, in a context of so many demands and novelties, even professional terminologies need updating.

3 The need to update: multiliteracies and digital genres

At this time, when teachers must adapt to new means and tools, usual activities that constitute their metier can often configure obstacles to perform some tasks in daily routine of schools. Teachers are being asked for discursive productions with which they may not have had contact in their professional career.

Considering Early Childhood Education, for example, activities of assisting parents and filling out remote forms presuppose discursive knowledge, in digital contexts, which can represent an exposure of teachers' professional competence and of

their weaknesses. Similar demands occur with teachers from other educational levels. In elementary school, they need to produce multimodal discourse genres (such as videos, games) for online remote education. In high school, they need to develop specific tests and assessments for digital environment. Thus, in addition to “online” (or “live”) classes, teachers need to adapt activities and patterns their face-to-face class used to have. In a “live” class, the compositional structure and style of this genre must be reviewed and adapted to digital environments. In Higher Education, in addition to these changes, conducting projects and supervising research, as well as participating in theses defense board, have also occurred remotely online. All of these changes require teachers to master discursive genres that are changing “in the here and now”.

Such enlargement or redesigning that teaching activity goes through requires professionals to understand the means, tools and textual supports. Depending on the textual support in which discourse genres circulate, whether in print, in audiovisual media, digital or not, skills and practices of understanding and producing each of them (multiliteracies) will be demanded to make it meaningful (NEW LONDON GROUP, 2000). Thus, it is from the multiliteracies perspective – understood “in the sense of cultural diversity of production and circulation of texts or in the sense of diversity of languages that constitute them” (ROJO, 2012, p. 22, our translation)⁴ – that we will try to discuss certain practices related to how to deal with challenges brought about by these new activities and by the new means and practices required in the “social isolation” context we are in.

As it can be seen, for performance of teaching work, teachers are in a constant training process, which inserts them in

4 “no sentido da diversidade cultural de produção e circulação dos textos ou no sentido da diversidade de linguagens que os constituem” (ROJO, 2012, p. 22).

literacy practices and events (KLEIMAN, 2008; SOARES, 2004), through discursive genres adoption. In this regard, it is necessary to understand that internet services, programs, apps and support of discourse genres are different concepts (BRAGA; BUZATO, 2012). In this study, we take the term **tools**, referring to everything that is used in communication among men, mediated by technology, to facilitate interaction and, specifically, to enable teaching work. We use the term **activity** to refer to “actions mediated by specific objectives, socially elaborated by previous generations, using certain instruments for this purpose constructed” (TRAVAGLIA, 2017, p. 15, our translation)⁵, such as discourse genre and software (programs). And, generically, we use the term **digital tool** to refer to virtual learning environments, apps and other resources made available in digital environments, for creation, storage and online access of synchronous and asynchronous productions (BRAGA; BUZATO, 2012).

For this study purposes, we are interested in understanding how teachers participate in these new literacy events resulting from the need to adapt to meet the Emergency Remote Education demands. In other words, a teacher is considered a “designer” who, based on “available designs” – in which semiotic activities are understood as the combination and use of conventions –, must “create new designs”. These “new designs”, at the same time that they reproduce the “available designs” conventions, also transform them (FAIRCLOUGH, 1992 *apud* NEW LONDON GROUP, 2000), creating “redesignings”. These three elements – available design, designing and redesigning – are in constant tension and emphasize the

5 “ações mediadas por objetivos específicos, socialmente elaborados por gerações precedentes e disponíveis para serem realizadas, usando determinados instrumentos para este fim construídos” (TRAVAGLIA, 2017, p. 15).

fact that designing of meaning is an active and dynamic process and not something governed by static rules. Just to exemplify this tension, we can mention the “activity script” genre, an “available design” that, when used by teachers, in the Emergency Remote Teaching context, goes through a creative process of meaning desing, reproducing characteristic conventions of this genre, but at the same time, being redesigned by teachers to meet their needs, as the “activities script” had to be adapted to a new educational reality characterized mainly by the lack of elements such as prosody and body language, characteristics of hybrid oral and written productions.

Teacher as designers plan their actions aiming at designing, which does not mean abandoning available designs, but redesigning them (PIMENTA, 2018). This means that resources and tools can play a significant role in restructuring dicourse genres; on the other hand, we can say that the media in which genres circulate can influence their compositional structure and style, which inevitably will also imply changes in the genre itself.

Gradually, discourse genres migrate to other types of textual supports, as well as to fulfill other daily professional functions. This process is also the result of technology development, since we have to “create” appropriate tools for recording information and choosing or creating means of textual support that allow such records. Since teachers know how to deal with different tools, programs, technologies and languages to communicate, a series of other genres, which serve different purposes and establish different interlocutor positions, may come to depend on the same service (redesign). We can mention the “blog” example, which, when using another internet service type, is today commonly called “channel”, like a channel on YouTube. Digital genres, like all genres, take advantage of, recombine and sometimes subvert (a process of constant tension) previous

genres with which they share some traits. Thus, changes related to teaching work, arising from the ERT, show us the need for teachers insertion into new practices and literacy events involving digital genres incorporated in their professional metiers.

4 Teaching work in remote situation: expanding and redesigning the real of the activity

The update of previously constructed inventory of discourse genres used in teaching activities (BRASILEIRO; PIMENTA, 2019 b), as well as the differentiation of activities performed (i.e., discourse genres used in the real of this activity) was our initial commitment, undoubtedly, imbricated in a discussion around tools, internet services, activities and genres, whose adoption are demanded from teachers in Emergency Remote Education. With an admittedly exploratory purpose, the corpus of analysis of this research phase was constituted of an open interview directed to 14 teachers – 4 of Early Childhood Education, 6 of Basic Education (Elementary and High school Education) and 4 of Higher Education –, working in public and private education spheres. Questions sent via email or WhatsApp, during the first week of July 2020, were preceded by a clarification about the researchers' intentions, as well as by results already built in the previous phase (Figure 1 of this document).

The questions addressed to teachers were: (i) What new activities were added to your work in times of emergency remote teaching?; (ii) What difficulties did you have to adjust to this new reality?; and (iii) Did these activities require you to adapt textual genres used by yourself or to insert new genres in your work? The

answers, written or recorded by the 14 participants, were organized and analyzed, as exposed in this paper. We coded the participating teachers' identification, using initials such as CE for early Childhood Education; BE (Basic Education) for elementary and high school; HE for Higher Education. We also use the letter T for Teacher and numerals from 1 to 14 – 1 to 4 for teachers at Early Childhood Education; 5 to 10 for elementary and high school; and 11 to 14 for Higher Education, forming a code by which, for example, CET1 means early Childhood Education Teacher 1.

With regard to **activities** added to the teacher' remote work, in Basic Education, the most noteworthy were data, extra assistance to students and family, materials availability and their respective accessibility, creation and maintenance of social networks, as well as detailed guidance on such material usage. In addition, many teachers had to learn how to use tools in order to produce podcasts, edit videos, access and promote live classes. Specifically, in early Childhood Education, live classes have become frequent, deserving special teaching attention, in addition to activities requiring more explicit commands. At other levels of education, teachers report an increasing demand through cell phone (episodes 1 to 3):

Episode 1: We started to provide assistance to families, which used to be face-to- face, through live classes, so there are live classes for children, for families. We have an institutional platform, where we post activities for families and children so that they can access at any time. The activities stay there. (CET1)

Episode 2: What I do is a video call, sometimes, to complement the content of the TV classes, not with all classes, because some have no resources [...] and I provide complementary live classes, or even links, on the role of advisory ... so ... to select material from YouTube that can help complement that content covered. (BET6).

Episode 3: As I said, I feel like a tutor, my phone does not stop from the time I wake up until the time I go to sleep, I am in agony with the amount of emails and messages. I feel exposed. We make calls through Google Meet, establishing forms of communication, trying to organize, setting time ... and we have a million spreadsheets to fill out, deal with bureaucracy, reading resolutions ... (BET7). (Our translation)⁶

Statements like these show the different changes that have occurred in the teachers' activities at all educational levels in public and private spheres. They emphasize telephone calls to children and parents, detailed instruction to parents about the homework to be done by young children, the effort made to get the material to reach students, the guidance in video calls via WhatsApp, the search for additional materials to TV classes, activities on Facebook, at Google Classroom, in short, changes were so significant to the point that teachers of Basic Education from the state school system evaluated that the teaching role performed was confused with that of tutoring or curating material. We observed that such changes inevitably affect the discourse genres involved in these activities, sometimes needing to be designed or redesigned (NEW LONDON GROUP, 2000).

6 *Fragmento 1: Começamos a fazer atendimento às famílias, que antes eram presenciais, por meio de lives, então tem lives de atendimento às crianças, de atendimento às famílias. Temos uma plataforma institucional, onde nós postamos atividades para as famílias e para as crianças para que elas possam acessar em qualquer tempo. As atividades ficam lá. (PE11)*

Fragmento 2: O que eu faço é videochamada, às vezes, pra complementar o conteúdo das aulas da TV, não com todas as turmas, porque algumas não têm recursos (...) e disponibilizo lives complementares, ou mesmo links, num papel de curadoria... assim... de selecionar material do YouTube que pode ajudar a complementar aquele conteúdo abordado. (PEB6)

Fragmento 3: Como falei, me sinto uma tutora, meu telefone não para da hora que eu acordo até a hora que eu vou dormir, estou agoniada com a quantidade de e-mails e mensagens. Sinto-me exposta. Fazemos chamadas pelo Google Meet, estabelecendo formas de comunicação, tentando organizar, estabelecer horário... e a gente tem um milhão de planilhas para preencher, mexer com burocracia, lendo resoluções... (PEB7)

A similar phenomenon occurred with the Higher Education professors' work of continuous research, extension, teaching and management activities. Live classes, online meetings, remote attendance of students in research and extension, remote synchronous and asynchronous classes, presentations at virtual scientific events, collaborative textual productions, changes in teaching plans, realization and participation in board meetings, all these genres and activities had to be adapted to various digital tools, which implies redesigning available designs, changing attitudes by participants, and continuous learning about new internet tools and services (BRAGA; BUZATO, 2012).

In order for teachers to carry out these new activities, they were demanded to master the most varied **digital tools**. Among them, the e-mail stands out, mentioned by 100% of interviewees. According to teachers interviewed, in the context of remote education, the use of Facebook, Instagram, WhatsApp and YouTube, social networks easily accessible by students, purposes of which were expanded for educational reasons, has intensified.

Episode 4: Teachers had to post activity, create a Facebook group, put guidelines in the header [...] when it was in June, this ordinance came in and we all had to post activities. The school was organized ... in addition to Facebook. I, for example, had to create the platform in Classroom. (BET6, our translation).⁷

For meetings and live classes, each interviewee mentioned Google Meet, Teams and Google Classroom at least once. These platforms were made available without charge in this emergency

⁷ *Fragmento 4: Os professores/as tinham de mandar atividade, criavam um grupo do Facebook, colocavam no cabeçalho as orientações (...) quando foi em junho, entrou essa portaria e todos tivemos de enviar as atividades. A escola se organizou... além do Facebook. Eu, por exemplo, tive de criar a plataforma no Classroom. (PEB6)*

context, the last two of them offering varied educational possibilities, such as digital whiteboard, dashboard, posting files, homework activities, etc. Television was also mentioned for broadcasting recorded classes on public school spheres, as well as tools such as Word online, Padlet, Kahoot, Google Forms, Movavi, Movie Maker, Anchor and Canva, which are used to support a varied material production, such as games, reviews, handouts, forums, videos, podcasts, quizzes and so many other activities.

Teachers expressed certain difficulties to deal with all these innovations, from financial ones – related to acquisition of hardware and software compatible with the activity – to others related to the effective use of these resources. When asked about this, teachers pointed out the lack of interaction with students and the little feedback they receive from them as obstacles in understanding students' educational needs and in following their learning, but they also mentioned troubles at dealing with so many unfamiliar technological tools.

Episode 5: I had trouble with the lack of interaction with students and little feedback from them – which makes it difficult to think of alternatives that are more objective to meet the students' needs. (HET11).

Episode 6: At first, this was my greatest difficulty, knowing if everything that was being done was adequate, met students' learning needs and if they were also able to take possession of that knowledge. (BET8).

Episode 7: I had trouble at dealing with so many platforms for meetings and synchronous activities. My internet was low and my phone did not fit so many apps that we had to download. Everything was stuck and I was unable to attend meetings. I had to change my internet provider and buy new equipment. (HET13) (Our translation).⁸

8 *Fragmento 5: Senti dificuldade com a ausência de interação com os alunos e poucos feedbacks por parte deles – o que dificulta pensar em alternativas que sejam mais objetivas para o atendimento das necessidades dos alunos. (PES11)*

Episodes 5 and 6 refer to problems of pedagogical and interactional nature, dynamics of which were implicated, demanding redesigning in the class style by teachers; Episode 7, on the other hand, reports technical problems experienced by teachers, resolution of which required personal effort and financial investment. To overcome these challenges, teachers began to carry out a diagnosis that involved assisting students individually and, in the case of young children, also their parents. However, to reach that point, another obstacle had to be overcome, which was taking all these tools on. For many teachers, activities such as creating links for meetings or dealing with streaming technologies such as Google Drive, Dropbox, Anchor had to be learned, since they were not part of the teaching metier. Another obstacle that emerged at the beginning of this emergency work was work genres adaptation (MACHADO; LOUSADA, 2010) without simply transposing its environment.

Episode 8: I managed to adapt in a certain way and I did not feel the need to include new genres. I work with Human Sciences, I think I managed to adapt these genres in a very limited way, and it was possible to use a little of the similar dynamics of face-to-face classroom in this reality. The even more necessary adaptations did not relate to textual genres in the most specific work. (BET10, our translation.)⁹

Fragmento 6: Um primeiro momento, essa era a minha maior dificuldade, saber se tudo que estava sendo feito era adequado, atendia às necessidades de aprendizagem dos estudantes e se também conseguiam se apropriar daqueles conhecimentos. (PEB8)

Fragmento 7: Tive dificuldade de lidar com tantas plataformas de reuniões e atividades síncronas. A minha internet era fraca e o meu celular não comportava tantos aplicativos que tínhamos de baixar. Travava tudo e eu não conseguia participar das reuniões. Tive de trocar de provedor de internet e comprar novos equipamentos. (PES13)

- 9 *Fragmento 8: Eu consegui adaptar de certa forma e não senti necessidade de inclusão de novos gêneros. Eu trabalho com Ciências Humanas eu acho que consegui adaptações desses gêneros de forma muito limitada, e foi possível utilizar um pouco da dinâmica parecida da sala de aula presencial dentro dessa realidade. As adaptações mesmo mais necessárias não tocaram nos gêneros textuais no trabalho mais específico. (PEB10)*

This High School History teacher demonstrates that she had some ease in adapting discourse genres so that they resemble face-to-face dynamics. Even so, there were adaptations that, according to her, did not affect other genres employment. This episode, however, was unique among all others. In general, data showed that several emerging discourse genres (MARCUSCHI, 2002) proper to the teaching metier (including that most specific of the profession, the classes) had to be transmuted (BRAGA; BUZATO, 2012) or incorporated into teacher's work. Transmutations can be identified in the spreadsheets making (notes, attendance, access monitoring, etc.), in an online situation, sometimes on collaborative writing platforms; in writing activities, mediated by Padlet; in questionnaires and evaluations, made in Google Forms, Kahoot, Classroom, Teams, etc., and in activity instructions, by means of video tutorials.

Furthermore, genres such as emails, remarks, notes, short messages, attendance records, handouts, telephone conversations, descriptive diagnoses, weekly schedule, questionnaire remarks had to be adapted to the new communication context, requiring an extra literacy effort by teachers to be inserted into the discursive events and practices that constitute, in this circumstance, their metier (KLEIMAN, 2008; SOARES, 2004). The research data showed that teachers, producers of these texts, feel the need to change the texts compositional structure and style (Episode 9), the thematic content in a more detailed and explicit manner, as a way to compensate for the lack of resources and extralinguistic interactions.

Episode 9: [...] in relation to text genres, we started making invitations, making calls like this: - Come to live! Bring your curiosity! If it is something related to a discovery ... then this type of text started to happen more frequently in our practice. Previously, these invitations

were made by the school, but now, we have been thinking more about these calls. In addition, everything has to be very well explained, we have to think about the written record for the child and the family, building a remote record. (CET2).

Episode 10: [...] eh ... after that I need to register this attendance, how it happened. I don't know if it's a new genre or not, it's a record of a remote attendance. I say this because in face-to-face school we recorded the meetings, so, today, the record has a different structure, you know? We have some goals there that need to be considered, not that there was no goal, but it was more free and more varied in the classroom. Nowadays, we focus on remote attendance and also on recording it. I think that's it. (CET1). (Our translation)¹⁰

The non-gradual and emergencial employment of new tools, as pointed out in the study by Braga and Buzato (2012), forced teachers to redesign the way of carrying out their daily professional work and redesign themselves, using new language conventions, suitable for the most varied supports, in an emergency multiliteracy process of adoption of new discourse genres or of redesigning those they already used (NEW LONDON GROUP, 2000). The invitation, for example, remains, but the way of making it resembles a call. A class remains a class, but the style of making it changed due to the

10 *Fragmento 9: [...] em relação aos gêneros textuais, a gente começou a fazer convites, fazendo chamadas assim: - Venha para a live! Traga a sua curiosidade! Se for alguma coisa relacionada a uma descoberta... então esse tipo de texto começou a acontecer com mais frequência em nossa prática. Anteriormente, esses convites eram feitos pela escola, mas agora, temos pensado mais nessas chamadas. Para além disso, tudo tem de ser muito bem explicado, tendo de pensar o registro escrito para criança e para a família, construindo uma ficha remota. (PEI2)*

Fragmento 10 - [...] eh... depois disso eu preciso fazer um registro desse atendimento, de como ele aconteceu. Eu não sei se é um gênero novo ou não, é um registro de um atendimento remoto. Falo isso porque na escola presencial, a gente fazia o registro das reuniões, então, assim, hoje o registro é um formato diferente sabe? Nós temos alguns objetivos ali que precisam ser contemplados, não que não tivesse objetivo, mas era mais livre mais variado na escola presencial. Hoje a gente tem um foco pra cada atendimento e depois com registro também. Eu acho que é isso. (PEI1)

tool applied and to the entire socio-discursive context involved, as predicted by Rojo and Barbosa (2015).

Regardless of the applied tool, teachers emphasized how precarious interactions with students were. Because they do not see students and because students are more passive in a digital environment, it became difficult for teachers to diagnose the class effectiveness in the course of their referrals. The absence of discursive response, common in classroom interactions, such as gaze, body posture, facial and gestural expressions (BRASILEIRO, 2018), impairs the teachers' procedural assessment, leading to other interactional resources that stimulated students' attention and feedback (Episode 11).

Episode 11: I felt the students more passive in the virtual class. Sometimes I had the impression that the room was empty. So, I started to call them namely and force their participation. At the beginning of the class, I spoke many names that were present on the platform ... many did not even show their faces. They use other images to identify them. I found it strange in class. (EBT9, our translation).¹¹

This High School teacher's feeling of awkwardness, reinforced by another Higher Education professor (HET12), led her to seek other interactive resources to redesign the genre, bringing her a little more safety regarding her pedagogical objectives. Another aspect mentioned by teachers was the high level of exposure they were subjected (episodes 12 and 13):

11 *Fragmento 11: Senti os alunos mais passivos na aula virtual. Às vezes, tinha a impressão de a sala estar vazia. Então, comecei a chamá-los nominalmente e forçar a participação deles. No início da aula, falava muitos nomes que estavam presentes na plataforma... muitos nem mostram o rosto. Usam outras imagens para identificá-los. Estranhei isso na aula. (PEB9)*

Episode 12: My biggest difficulty and anxiety is me having to elaborate a nice activity, because it will be exposed in a virtual “world”, besides thinking about an activity that students are interested in doing. The doubts and criticism ... the students do it on Facebook or in the Classroom. (BET5).

Episode 13: I feel exposed. We make calls through Google Meet, establishing forms of communication, trying to organize, setting time ... and we have a million spreadsheets to fill out, deal with bureaucracy, reading resolutions ... (BET7) (Our translation).¹²

This contextual nature fact interferes with the teaching activity freedom, which, in a situation of total exposure, needs considering constantly a way of saying that reaches not only students, the main audience, but a wider audience, including family, authorities, specialists, researchers, etc. Such adaptations affect the genre not only in its style and structure but even in its thematic content, which can be altered depending on this expanded audience’s reception means (BAKHTIN, 2003).

In addition to changing usual genres, new ones have been incorporated into teachers’ metier, from bureaucratic texts, such as spreadsheets and remote attendance sheets, to seminars and conferences in Webinar format. Another important evidence is that, in digital genres, as well as in print, the style used is related to the interlocutors’ social status and to the type of relationship established between them, regardless of whether the service used is synchronous

12 *Fragmento 12: A minha maior dificuldade e ansiedade é ter que elaborar uma atividade bacana, pois ficará exposto num “mundo” virtual, além de pensar numa atividade que os alunos se interessam em fazer. As dúvidas e críticas rs... os alunos fazem no Facebook ou no Classroom. (PEB5).*

Fragmento 13: Sinto-me exposta. Fazemos chamadas pelo Google Meet, estabelecendo formas de comunicação, tentando organizar, estabelecer horário... e a gente tem um milhão de planilhas para preencher, mexer com burocracia, lendo resoluções... (PEB7)

(such as chat) or asynchronous (such as email). However, although there may be greater tolerance among interlocutors for orthographic slips in synchronous genres, degrees of formality and impersonality are rarely affected by the genre digital nature. This could relate to what Bathia (1994) referred as being part of professional genres that workers of a certain field share, and perhaps explains the inconvenience of teachers' excessive exposure (episodes 14, 15 and 16) and evaluation.

Episode 14: [...] and we have a million of spreadsheets to fill out, deal with bureaucracy, reading resolutions ... (PEB7).

Episode 15: Suddenly, we had to learn to deal with strange technology, at least for me. We had to do Webinars, meetings on different platforms, create these meeting rooms to continue our orientation work, our study groups, our coordination activities ... to hold conferences and even larger seminars on these platforms. (HET12).

Episode 16: [...] I also noticed that activities in the university management field have intensified, such as those of coordination, diverse deliberations, planning, creation of research groups. A Webinar mediation activity gave me some apprehension. You know? That etiquette thing, the way to behave in the environment? From the exhibition itself. (HET14) (Our translation).¹³

13 *Fragmento 14: (...) e a gente tem um milhão de planilhas para preencher, mexer com burocracia, lendo resoluções... (PEB7)*

Fragmento 15: De repente, tivemos de aprender a lidar com uma tecnologia estranha, pelo menos para mim. Tivemos de fazer Webinars, reuniões em plataformas diferentes, criar essas salas de reuniões para continuarmos nossos trabalhos de orientações, nossos grupos de estudo, nossas atividades de coordenação... fazer conferências e até seminários maiores nessas plataformas. (PES12)

*Fragmento 16: (...) percebi também que se intensificaram as atividades no campo da gestão universitária, como as de coordenação, deliberações diversas, planejamentos, criação de grupos de pesquisa. Em mim, gerou certa apreensão uma atividade de mediação de uma **Webinar**. sabe? Aquele negócio da etiqueta, do modo de se comportar no ambiente? Da exposição mesmo. (PES14)*

These data exemplify the incorporation into teaching work of discourse genres, previously used in other discursive spheres, in Bakhtinian terms. Podcasts, digital panels, video tutorials, online dialogues with children keepers, tutorials, filling of Excel spreadsheets, calls with advertising tone live classes and activities, administrative emails, etc. exemplify these new productions by teachers who, many times, had their functions expanded. Other genres such as asynchronous discussion forum, live, quiz, comment on chats, recorded class script, webinars, conference, panel, interview, orientation session were similarly incorporated into this new remote teaching routine, and demanded teachers developing knowledge, attitudes and procedures (Episode 16) in an emergency multiliteracy process. All these events mobilize an investment on the teachers' part to occupy an activity new niche, the dimensions of which will require new research, such as carried out by Machado and Lousada (2010) around the description of this new *metier*.

Conclusion

With changes brought about by the Covid-19 pandemic, new perspectives, attitudes, actions, ways of saying and meaning making had to be mobilized in the Emergency Remote Teaching context. In this chapter, we aimed initially to present partial results of a research started in February 2019 regarding discourse genres that form part of teaching *metier*, that is, those that teachers use during teaching activities. Thus, we presented, as an example, a flowchart with some discourse genres inventoried at that time. From these results, we sought to update the inventory, differentiating activities carried out by teachers from professional discourse genres, understood as

semiotic and cognitive tools that allow subjects to engage, participate and act in the socio-cultural environment in which they live. In this way, we also sought to build some reflections around tools, internet services, activities and genres demanded in Emergency Remote Education.

Our research is based on Bakhtin (2003), on discourse genres, complemented by professional genres as studied by Bathia (1994); on the Clinics of Activity proposals for language analysis at work, with special interest in the research carried out by Nouroudine (2002) and Machado and Lousada (2010); and on discussions on Pedagogy of Multiliteracies, driven by the New London Group, since 1996, and which have inspired numerous works around the theme.

The data collected in remote environments highlights teachers having troubles of: interactional nature, related to the way of living with students inside and outside virtual classes; technical nature, referring to the adoption of new technological resources; materials, related to the necessary investments in new equipment and digital resources, since the effectiveness of remote work is conditioned, in a larger part, to the capacity of internet services and equipment to support the proposed activities, which requires financial investments by teachers.

As for digital tools, our interviewees mentioned Google Meet, Teams, Google Classroom, YouTube, Facebook, Instagram, Google Drive, Dropbox, Word Online, Padlet, Kahoot, Google Forms, Movavi, Movie Maker, Anchor and Canvas, used both for production, as for editing and posting diverse materials, such as games, handouts, forums, videos, webinars and many others.

Regarding genres redesigned and incorporated into teaching work, interviewees mentioned: live class, recorded class,

videotutorial, advertising invitation for live classes, digital panel, written tasks (more detailed), web conference, podcast, spreadsheet, remote attendance (students and parents), remote attendance form, remote orientation session, assessment on Google Forms, comments in chats, etc.

From the reflections built around teachers' contributions, we could say that, regardless of the platform or the app, there are changes in compositional structure and in genres style that reflect on thematic matter – although thematic matter tends to be relatively stable, it undergoes changes, since it has been synthesized, or modified considering the activities expanding scope.

Finally, in face of the necessity of a professional action, teachers mobilized to think and to create possible solutions to meet students' educational needs as well as that of the community involved. Even if questioning resources and operation ways and resenting some virtual environments shortcomings relating to face-to-face contact with students, teachers did not shy away from their duties, investing in language as genres redesigned and incorporated to their work, redesigning the way of being a teacher.

References

AMIGUES, René. Trabalho do/a professor/a e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-53.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BATHIA, Vijay K. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Longman, 1994.

BRAGA, Denise; BUZATO, Marcelo K. Multiletramentos, linguagens e mídias. *In*: ROJO, R. (org.). **Curso de Especialização em Língua Portuguesa**. REDEFOR/SEE-SP; IEL/UNICAMP, 2012.

BRASILEIRO, Ada M. M. **A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno /objeto de ensino**. Belo Horizonte: Mercado de Letras, 2018.

BRASILEIRO, Ada M. M.; PIMENTA, Viviane R. A formação docente e os gêneros do discurso profissional”. *In*: SIMPÓSIO DO ISD, 6., Porto Alegre. **Anais [...]**. Unisinos. Porto Alegre, 2019a.

BRASILEIRO, Ada M. M.; PIMENTA, V. R. Terminei minha graduação/licenciatura: e agora? Quais gêneros do discurso preciso dominar para exercer a profissão docente? *In*: SIELP, 7., Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia: Inst. de Letras e Linguística. Universidade Federal de Uberlândia, 2019b.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrecaum, 2010.

KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do/a professor/a de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008.

KOCH, Ingedore V. Aquisição da escrita e textualidade. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, n. 29, p. 109-117, 1996.

MACHADO, Anna R; LOUSADA, Eliane G. A apropriação de gêneros textuais pelo/a professor/a: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 10, n. 3, p. 619-633, dez. 2010.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONISIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. A. (org.). Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *In: COPE, B.; KALANTIZIS, M. (org.). Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures*. New York: Routledge, 2000.

NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de; FAÏTA, D. (org.). Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.

PIMENTA, Viviane R. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais**: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

ROJO, Roxane H. R; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.

SOARES, Magda B. Letramento e escolarização. *In: RIBEIRO, V. M. (org.). Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

TRAVAGLIA, Luiz C. Gêneros orais: conceituação e caracterização. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, 2017.

Sobre os autores



ADA MAGALY MATIAS BRASILEIRO é doutora em Linguística e Língua Portuguesa e professora do Departamento de Letras do ICBS da UFOP. É coordenadora do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência (PIBID/UFOP) da mesma instituição, do Centro de Extensão de Mariana (CEMAR), do Grupo de Estudos em Linguagem, Letramentos e Profissionalização do Professor (GELP). É membro do NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/CNPq) e do Laboratório de Linguagens: Pesquisa e Extensão em Ensino e Aprendizagem (LALIN). *E-mail:* ada.brasileiro@ufop.edu.br

ADILSON RIBEIRO DE OLIVEIRA é doutor em Letras (Linguística e Língua Portuguesa) pela PUC Minas e professor titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG – *Campus* Ouro Branco). É docente e pesquisador no Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica da mesma instituição. É membro do GEPET – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMG) e do NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/CNPq). *E-mail:* adilson.ribeiro@ifmg.edu.br

ADRIANA FISCHER é doutora em Linguística e professora do Departamento de Letras da Universidade Regional de Blumenau (FURB). É docente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição. Foi Investigadora Auxiliar no Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho (UMinho), Portugal. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagens e letramentos na educação (FURB/CNPq). *E-mail:* adrfischer@furb.br

ANA ELISA RIBEIRO é doutora em Linguística Aplicada e professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). É docente e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da mesma instituição. É líder dos Grupos de Pesquisa Escritas Profissionais e Processos de Edição e Mulheres na Edição (CEFET-MG/CNPq). *E-mail:* anadigital@gmail.com

CAMILA GRIMES é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB). É professora efetiva de Ciências e Biologia no Estado de Santa Catarina e é assessora de direção na Escola de Educação Básica Manoel Vicente Gomes. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagens e letramentos na educação (FURB/CNPq). *E-mail:* cgrimes@furb.br

EV'ÂNGELA BATISTA RODRIGUES DE BARROS é doutora em Estudos Linguísticos e professora adjunta IV na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição e coordenadora do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência (PIBID/PUC Minas). *E-mail:* evangelabarros@yahoo.com.br

FABIANA ESTEVES NEVES é doutora em Letras Vernáculas e professora do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). É líder do Grupo de Pesquisa (Meta)cognição e Práticas Discursivas (UFF/CNPq) e membro do GEPLA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (UFF/CNPq). *E-mail:* fabianaen@id.uff.br

FLÁVIA DANIELLE SORDI SILVA MIRANDA é doutora em Linguística Aplicada e professora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). É docente e pesquisadora no Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras) da mesma instituição. É líder do PeTALA – Grupo de Pesquisas Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada (UFU/CNPq). *E-mail:* flaviasordi@gmail.com

GILIARD DUTRA BRANDÃO é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e professor da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). É membro do NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/CNPq). *E-mail:* giliard.dutra@hotmail.com

GUILHERME BRAMBILA é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGEL – UFES). É membro do Gebakh – Grupo de Estudos Bakhtinianos (UFES/CNPq). *E-mail:* guilhermebrambilamanso@hotmail.com

INÊS SIGNORINI é doutora em Letras Modernas e professora titular do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da mesma instituição e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. É líder do Grupo de Pesquisa Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em diferentes mídias (Unicamp/CNPq). *E-mail:* inesignorini@gmail.com

JÉSSICA DO NASCIMENTO RODRIGUES é doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). É coordenadora do Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA), programa de ensino e extensão, da mesma instituição. É líder do GEPLA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (UFF/CNPq). *E-mail:* jessica_rodrigues@id.uff.br

KARINY CRISTINA DE SOUZA RAPOSO é doutora em Letras e professora do curso de Letras da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Ibirité) e do Centro Universitário de Sete Lagoas (UNIFEMM), onde atua também como professora conteudista e tutora nos cursos EaD da Instituição. Editora responsável pelo projeto e desenvolvimento da revista eletrônica Referência do Centro Universitário de Sete Lagoas. Atuou como bolsista na SEED/MEC, desenvolvendo atividades como: elaboração de conteúdos, pareceres, análises e orientações para a TV escola. Membro titular do Conselho Acadêmico Administrativo Superior (CAAS) do Unifemm. Membro do grupo de pesquisa Linguagens e Tecnologias da UEMG/Ibirité. Membro do NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/CNPq). *E-mail:* kariny.raposo@uemg.edu.br

LUCIANO VIDON é doutor em Linguística Aplicada e professor do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). É docente e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição. É líder do Grupo de Pesquisa GEBAKH – Grupo de Estudos Bakhtinianos (UFES/CNPq). *E-mail:* pfvidon@gmail.com

MANOEL LUIZ GONÇALVES CORRÊA é doutor em Linguística e professor associado da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). É docente e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa da mesma instituição e do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Unesp. É líder do Grupo de Pesquisa Práticas de leitura e escrita em português língua materna (USP/CNPq). *E-mail:* mcorrea@usp.br

MESSIAS DIEB é doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). É docente e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Educação da mesma instituição. É líder do Laboratório de Estudos da Escrita. *E-mail:* mhdieb@gmail.com

QUEILA BARBOSA LOPES é doutora em Estudos Linguísticos e professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Atuou como coordenadora do Programa Institucional de Bolsas à Iniciação à Docência (PIBID/UFAC) e como coordenadora geral do Programa Inglês sem Fronteiras (ISF), da mesma instituição. É membro do Grupo de Pesquisa História e Cultura, Linguagem, Identidade e Memória (UFAC/CNPq). *E-mail:* queilalopes@gmail.com

RODRIGO NASCIMENTO DE QUEIROZ é doutor em Estudos Linguísticos e professor do Centro de Educação e Letras, *campus* Floresta, da Universidade Federal do Acre (UFAC). É membro do Grupo de Pesquisa Ensino e aprendizagem de língua estrangeira: construtos e competências (Unesp/CNPq) e do GELA – Grupo de

Estudos em Linguagens nas Amazônias (UFAC/CNPq). *E-mail:* rodrigoqrz1@gmail.com

ROZANE FERMINO é graduada em Letras – Português e Inglês – e em Pedagogia e pós-graduada em Metodologia do ensino de Português e Inglês. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC). *E-mail:* profrozanefermino@gmail.com

VIVIANE RAPOSO PIMENTA é doutora em Letras e professora do SLEMT – DELET – ICHS da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). É coordenadora pedagógica geral do Núcleo de Línguas (NuLi) vinculado à Rede Andifes de Idiomas sem Fronteiras e à Coordenação de Assuntos Internacionais (CAINT) e coordenadora da subárea de língua inglesa do PIBID. É membro do Laboratório de Linguagens: pesquisa e extensão em ensino e aprendizagem (LALIN), do grupo de pesquisa MULTIDIC – Multiletramentos e usos das TDIC na Educação (UFOP/ CNPq) e NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/ CNPq). *E-mail:* viviane.pimenta@ufop.edu.br

Os organizadores



JULIANA ALVES ASSIS é doutora em Linguística e professora adjunta IV do Departamento de Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Letras da mesma instituição e bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. É líder do Grupo de Pesquisa Práticas formativas e profissionais: identidades e representações nos discursos (PUC Minas/CNPq) e coordenadora do NELLF – Núcleo de Estudos em Linguagens, Letramentos e Formação (PUC Minas/CNPq). *E-mail:* juliana.alves.assis@gmail.com

FABIANA KOMESU é doutora em Linguística e professora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). É docente e pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição. É líder do Grupo de Pesquisa Práticas de leitura e escrita em contexto digital (Unesp/CNPq). *E-mail:* fabiana.komesu@unesp.br

CÉDRIC FLUCKIGER é doutor em Ciências da Educação e professor na Université de Lille, França. É docente e pesquisador em didática da informação e sociologia dos usos, com interesse nos estudos de tecnologia educacional em diferentes níveis de ensino. Atualmente, é o Diretor da Equipe de Didática do Laboratório Théodile-CIREL (*Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille*). *E-mail:* cedric.fluckiger@univ-lille.fr

CESPUC - MG
CENTRO DE ESTUDOS
LUSO-AFRO-BRASILEIROS
DA PONTÍFICA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE MINAS GERAIS

C **CAMÕES**
INSTITUTO
DA COOPERAÇÃO
E DA LÍNGUA
PORTUGAL
MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS


editora
PUC Minas