

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

STEPHANIE SALES RODRIGUES NONATO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL:
UMA (CON)VIVÊNCIA ESCOLAR**

Brasília

2022

STEPHANIE SALES RODRIGUES NONATO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA
(CON)VIVÊNCIA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília para a obtenção do grau de mestre em Linguística.

Orientadora: Profa Dra. Ormezinda Maria Ribeiro

Brasília

2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA
(CON)VIVÊNCIA ESCOLAR**

STEPHANIE SALES RODRIGUES NONATO

APROVADA POR:

ORMEZINDA MARIA RIBEIRO

Doutora, Professora Orientadora.

(Programa de Pós Graduação em Linguística - Universidade de Brasília)

(ORIENTADORA) e-mail: aya.ribeiro@yahoo.com.br

ULISDETE RODRIGUES DE SOUZA RODRIGUES, Doutora, Professora Titular.

Programa de Pós Graduação em Linguística - Universidade de Brasília)

(EXAMINADOR INTERNO) e-mail: ulisdete@gmail.com

LUCIANE CRISTINA ENÉAS LIRA, Doutora, Professora.

(Instituto Federal de Brasília)

(EXAMINADOR EXTERNO) e-mail: luciane.lira@ifb.edu.br

BRASÍLIA/DF, 05 de dezembro de 2022.

Dedico essa dissertação a todos que me acompanharam nas minhas itinerâncias, em especial, meu filho, Benjamim, quem em sua pequenura evidencia sua grandeza, nossa grandeza.

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos ficaram maiores do que eu pensava, mas não poderia ser diferente visto as contribuições de tantas pessoas. Essa dissertação foi feita por um coletivo, a partir de muitos olhares, muitas revisões e reescritas, muitos incentivos, confortos, desembocando em um texto inacabado, como nossa própria essência humana.

Agradeço a professora Viviane Vieira por ter iniciado a minha orientação de mestrado, e me conduzido gentilmente aos braços da professora Ormezinda Maria Ribeiro, que me acolheu e orientou, e me mostrou caminhos outros e possíveis.

Agradeço a professora colaboradora e aos estudantes que contribuíram para essa dissertação, sem eles, esse estudo não seria possível. Ressalto aqui a minha gratidão sobretudo à professora colaboradora, cuja sensibilidade, generosidade e o modo prestativo como me recebeu, tornou essa pesquisa possível.

Agradeço a professora Ulidete pelas riquíssimas contribuições em minha banca de qualificação de mestrado, foi lá, professora, o lugar e o momento em que eu confiei na minha pesquisa e em mim, foi lá que amadureci um pouco mais e optei por caminhos.

Agradeço ao meu amigo Wendell, companheiro de formação, de vida, de lamentações e risadas, que tornou o percurso da pós-graduação remota menos solitário. Agradeço a ele e a minha amiga Diniz pelas revisões que fizeram em muitos dos meus textos.

Agradeço a Josiane Prescendo Tonin, pela escuta, pelas palavras amigas e afáveis, conselhos e recomendações. Nosso encontro, ainda estritamente virtual, me confortou em meio a tantas correntezas que o mestrado pode nos apresentar.

Sou grata pela minha irmã Raquel, que em diversos momentos dividiu os cuidados do meu filho comigo, para que eu pudesse me dedicar ao mestrado. Você é a melhor irmã que eu poderia ter.

Sou grata ao meu companheiro, Rogério, por sempre, à sua maneira, me auxiliar em todas as minhas jornadas, pela paciência de quase sempre, pelo incentivo e por me amar. Obrigada também pela última leitura da minha dissertação.

Sou grata pela existência do meu filho Benjamim, luz da minha vida, motivo maior para crer em mundos melhores, sou grata por me mostrar diariamente, que o amor, a conversa, a palavra, cura, transforma e cultiva o bem viver.

À minha sogra, mãe, que muitas vezes se sobrecarregou para que eu pudesse ser mais, fazer mais, estudar mais. Obrigada por tanto, e espero continuar retribuindo seu amor.

Agradeço aos meus enteados Sophia, Ana e Arthur por muitas vezes representarem para mim o contraponto, o desafio e a divergência.

Agradeço a minha tia Célia e minha prima Sara, educadoras em minha família, por me apoiarem e por permitirem que eu usasse algumas de suas fotos.

Agradeço aos meu pai e minha mãe, por me terem concebido e dado a oportunidade de uma vida contraditória, ambivalente, extraordinária.

Agradeço a minha madrasta por ter me incentivado desde criança a estudar. Lembro-me bem de todas as vezes em que se dedicou para que eu fosse uma boa estudante.

Por fim, agradeço aos meus professores, em especial, a professora Luciane Cristina Enéas Lira, minha sempre orientadora.

“Viver é um rasgar-se e remendar-se.”
Guimarães Rosa

SUMÁRIO

1- PRIMEIRAS PALAVRAS: A PESQUISADORA E A PESQUISA	14
1.1- Objetivos e perguntas de pesquisa	15
1.2- Justificativa	16
1.3- Entre pesos e papéis: meu relato	19
2. PENSAR SOBRE O MÉTODO: A TEORIA E A PRÁTICA	20
2.1 Da Etnografia à Etnografia virtual: redesenhos necessários	22
2.2 O caminho metodológico da pesquisa	25
2.3. O inimigo invisível: do tempo sócio histórico da pesquisa	26
2.4. O ambiente de investigação e os participantes da pesquisa	29
2.5. As entrevistas e as coletas em atividades virtuais	31
3- EVENTOS DE LETRAMENTOS NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO	32
3.1. Língua, Linguagem, Linguística	32
3.1.1. Do Letramento para Letramentos: os plurais inevitáveis	34
3.2 Dos cadernos aos notebooks: recursos materiais e imateriais na aula de língua portuguesa	46
3.3 - Eventos de letramentos no ensino emergencial remoto	51
4- ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	62
4.1.1 - Pelo olhar e o viver dos estudantes	64
4.1.2 Pelo olhar de Maria	70
4.1.3 Pela vivência da professora colaboradora	75
4.2- E por falar em convivência	76
5 - COSTURAS PARA UM PRESENTE POSSÍVEL	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	86
APÊNDICE A - Roteiro das entrevistas semiestruturadas	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Objetivos específicos e perguntas de pesquisa	16
Tabela 2: Modos de significação	37
Tabela 3 - Quadro dos recursos utilizados nas aulas de língua portuguesa no ensino emergencial remoto.....	47
Tabela 4- Cursos oferecidos pela Eape em 2020	51
Tabela 5 - Abordagens dos letramentos	61
Tabela 6- Maiores dificuldades dos alunos	65
Tabela 7- Auto Avaliação de aprendizagem dos estudantes	69

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1- Mosaico das vivências na pandemia	29
Imagem 2- Os dois “multis” dos multiletramentos.....	36
Imagem 3 - Mapa dos multiletramentos	40
Imagem 4- O processo de significado pelo design	41
Imagem 5- O contínuo de gêneros na comunicação tradicional impressa e falada	44
Imagem 6- O contínuo de gêneros na comunicação digital mediada por computador.....	45
Imagem 7 - Pessoas que usam a internet por grupo e idade	49
Imagem 8 - Slide da professora colaboradora sobre elementos da narrativa.....	52
Imagem 9 - Atividade de interpretação textual proposta por Maria.....	53
Imagem 10 - Slide sobre Charge I	54
Imagem 11- Slide sobre Charge II	55
Imagem 12 - Slide sobre tirinha.....	55
Imagem 13- Instruções para produção da tirinha	57
Imagem 14 - Slide sobre o gênero biografia	58
Imagem 15 - Atividade gramatical	59
Imagem 16 - Atividade gramatical II	59
Imagem 17- Arquitetura da sala de aula remota – Chat	78
Imagem 18 - Arquitetura da sala de aula remota	79

RESUMO

Neste estudo observei as aulas *online* de duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Sebastião, no Distrito Federal. Objetivei compreender as práticas de letramento realizadas no Ensino Remoto Emergencial entre os anos de 2020 e 2021, bem como os multiletramentos que organizam tais práticas. Além disso, realizei o levantamento das maiores dificuldades elencadas pelos participantes de pesquisa durante a vivência da escola *online*. Para tanto, adotei a etnografia virtual, que estuda as práticas sociais/educacionais na internet e pela internet (HINE, 2003). Partí das ferramentas de geração/coleta de dados voltadas para o diário de bordo, fruto da observação etnográfica da pesquisadora, entrevistas realizadas com a professora colaboradora, formulário para acessar as vivências dos estudantes. Os textos multimodais ganharam uma proporção maior, tanto na criação quanto na veiculação/compartilhamento em tempos de pandemia da Covid-19, visto que muitas das práticas educacionais e sociais passaram a ser realizadas via internet. Assim, as tecnologias e ferramentas digitais propiciam a criação e consumo desses textos (BILL, KALANTZIS & COPE, 2020), o que exige novas formas de letramentos para esses tempos. No que tange aos maiores desafios e possibilidades do Ensino Emergencial Remoto, alunos relataram dificuldades no acesso a bens imprescindíveis ao estudo *online*, tais como internet de melhor qualidade, *smartphones* e computadores em bom estado. Esse fator, estruturante da exclusão digital que dificulta o acesso de pessoas empobrecidas à internet e aos meios para usá-la contribui diretamente para o aprofundamento de desigualdades educacionais e sociais (MONTEIRO, 2021). A professora colaboradora relata, por sua vez, aumento da jornada de trabalho com efeitos negativos para sua saúde. Eu, enquanto pesquisadora, narro brevemente uma sobrecarga entre a maternagem e a pesquisa.

Palavras chave: Ensino Remoto; Ensino de Língua Portuguesa; Multimodalidade; Letramentos

ABSTRACT

In this study, I observed the online classes of two classes of the first year of high school at a public school in São Sebastião, in the Federal District. I aimed to understand the literacy practices carried out in Emergency Remote Teaching between the years 2020 and 2021, as well as the multiliteracies that organize such practices, in addition, I carried out a survey of the greatest difficulties listed by research participants during the experience of the online school. For that, virtual ethnography was used, which studies social/educational practices on the internet and over the internet (HINE, 2003). Based on data generation/collection tools for the logbook, the result of the researcher's ethnographic observation, interviews with the collaborating teacher, a form to access the students' experiences. We have that the multimodal texts gained a greater proportion, both in the creation and in the placement/sharing in times of the Covid-19 pandemic, since many of the educational and social practices started to be carried out via the internet. Thus, digital technologies and tools facilitate the creation and consumption of these texts (BILL, KALANTZIS & COPE, 2020), which requires new forms of literacies for these times. Regarding the greatest challenges and possibilities of Remote Emergency Teaching, students report difficulties in accessing essential goods for online study, such as better quality internet, smartphones and computers in good condition. This factor, structuring the digital divide that makes it difficult for impoverished people to access the internet and the means to use it, directly contributes to the deepening of educational and social inequalities (MONTEIRO, 2021). The collaborating teacher reports, in turn, an increase in working hours with negative effects on her health. While the researcher reports an overload between mothering and research.

Keywords: Remote Teaching; Portuguese Language Teaching; Multimodality; literacies

RESUMEN

En este estudio, observé las clases en línea de dos clases del primer año de la enseñanza media en una escuela pública en São Sebastião, en el Distrito Federal. Tuve como objetivo comprender las prácticas alfabetizadoras realizadas en la Enseñanza Remota de Emergencia entre los años 2020 y 2021, así como las multialfabetizaciones que organizan tales prácticas, además, realicé un relevamiento de las mayores dificultades enumeradas por los participantes de la investigación durante la experiencia de la escuela en línea. Para ello se utilizó la etnografía virtual, que estudia las prácticas socioeducativas en internet y sobre internet (HINE, 2003). A partir de herramientas de generación/recolección de datos para la bitácora, resultado de la observación etnográfica de la investigadora, entrevistas con la docente colaboradora, formulario para acceder a las experiencias de los estudiantes. Tenemos que los textos multimodales ganaron una mayor proporción, tanto en la creación como en la colocación/compartir en tiempos de la pandemia del Covid-19, ya que muchas de las prácticas educativas y sociales pasaron a realizarse vía internet. Así, las tecnologías y herramientas digitales facilitan la creación y el consumo de estos textos (BILL, KALANTZIS & COPE, 2020), lo que requiere nuevas formas de alfabetizaciones para estos tiempos. En cuanto a los mayores desafíos y posibilidades de la Enseñanza de Emergencia Remota, los estudiantes reportan dificultades para acceder a bienes esenciales para el estudio en línea, como internet de mejor calidad, teléfonos inteligentes y computadoras en buen estado. Este factor, estructurante de la brecha digital que dificulta el acceso a internet y los medios para utilizarlo por parte de las personas empobrecidas, contribuye directamente a la profundización de las desigualdades educativas y sociales (MONTEIRO, 2021). La docente colaboradora refiere, a su vez, un aumento de la jornada laboral con efectos negativos en su salud. Mientras que la investigadora relata una sobrecarga entre la maternidad y la investigación.

Palabras llave: Enseñanza a distancia; Enseñanza de la Lengua Portuguesa; multimodalidad; alfabetizaciones

1- PRIMEIRAS PALAVRAS: A PESQUISADORA E A PESQUISA

*Mundo grande
Não, meu coração não é maior que o mundo.
É muito menor.
Nele não cabem nem as minhas dores.
Por isso gosto tanto de me contar.
Por isso me dispo,
Por isso me grito,
Por isso frequento os jornais, me exponho cruamente nas livra-
[rias:
Preciso de todos.*

*[...] Tu sabes como é grande o mundo
Conheces os navios que levam petróleo e livros, carnes e algodão.
Viste as diferentes cores dos homens,
as diferentes dores dos homens,
sabes como é difícil sofrer tudo isso, amontoar tudo isso
num só peito de homem...sem que ele estale [...]*

Carlos Drummond de Andrade

Início esse grande empreendimento que é escrever a minha dissertação me apresentando e delineando de qual lugar no mundo essa escrita parte. Sou uma jovem mulher, graduada em Letras Português e encantada pela profissão de professora. Desde a mais tenra idade já via algo grandioso na profissão, que eu ainda pequena me apropriava, brincando de dar aulas. No correr da vida, tornei-me mãe e ganhei três enteados, os cuidados diários entrecruzados por ensinamentos sobre a vida, o outro e o mundo tornaram o meu encantamento com a educação em uma paixão e em um dos grandes princípios da minha vida.

Ao me embrenhar pelas tramas da ciência e da pesquisa, vi que poderia ver mais longe se estivesse sobre ombros de gigantes, como diria Isaac Newton, ou, no enxergar de Bakhtin (1997), para o qual textos são compostos de reverberações de outros textos/vozes, sendo assim, dialógicos. Acreditando nisso, e tendendo a uma vivência e leitura da sociedade, que é permeada por desigualdades, injustiças e sofrimentos, compreendi que ser professora e pesquisadora significa estar em posição de serviço ao próximo e como um meio para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e que pratique o bem viver.

Para tanto, no cursar de disciplinas de mestrado e no viver da vida, escolhi estudar os processos de ensino aprendizagem em um contexto de pandemia que repercutiu em isolamento social e rotinas escolares sendo realizadas de modo remoto. Entendo racionalmente e sintocom grande pesar a falta de acesso que estudantes e não estudantes têm aos bens materiais e imateriais que são em sua grande parte adquiridos por intermédio da linguagem, seja ela escrita, falada, representada por imagens ou sons e demais semioses.

A leitura e produção de textos em suas mais diversas semioses mediam a vivência social e política na sociedade e não ter acesso aos meios de participação social pode desaguar em uma subalternização social, política e econômica, como um tipo de assimetria de poder (VAN DIJK, 2010) e, portanto, sustentando desigualdades. Nesse sentido, tornar o acesso aos meios de produção de discursos se configura em uma estratégia de justiça social.

Ao ingressar no mestrado em 2020, me deparei com uma conjuntura social bastante incerta, com o início de uma pandemia, permeada por exigências de proteção sanitária na conduta das pessoas e o isolamento social, que acarretou um distanciamento físico de trabalhadores do seu espaço de trabalho (para aqueles cuja condição trabalhista permitia esta medida), estudantes e professores que antes interagiam face a face passaram a conviver em ambientes virtuais mediados pela *internet*. Com isso, observando as práticas de leitura e produção textual realizadas e veiculadas nas mídias digitais, notei, sobre os ombros de gigantes, que são construídas com vários elementos de significação, não mais pelos modos escrito e imagético, mas entrecruzando modos: visual, sonoro, escrito, gestual entre outros.

Portanto, essa dissertação investiga, narra, documenta e reflete sobre processos de leitura-escrita desenvolvidos com estudantes de primeiro ano do Ensino Médio no contexto de ensino emergencial remoto, sobretudo no que tange ao trabalho com as multissemioses. Para isso, sistematizo o estudo da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado: “Primeiras palavras: a pesquisadora e a pesquisa”, apresento as perguntas de pesquisa que orientaram a movimentação da pesquisa bem como a justificativa para a realização desse estudo. No segundo, mostro os caminhos metodológicos pelos quais andei. No terceiro, intitulado “Práticas de letramentos no ensino emergencial remoto”, exploro questões linguísticas, de letramento e as reflexões acerca da prática pesquisada. No quarto capítulo, “Ensino emergencial remoto: desafios e possibilidades”, narro os principais desafios e possibilidades do ensino emergencial remoto. No quinto, “costuras para um presente possível”, costuro a rede das considerações finais.

1.1- Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo desta pesquisa foi investigar eventos e práticas de letramento no ensino emergencial remoto no contexto de crise sanitária brasileira em 2020-2021 com a atenção voltada, sobretudo, aos multiletramentos que organizam tais práticas sociais. Para tal, construí as seguintes perguntas de pesquisa para nortear o meu buscar e para, ao final do estudo, tentar respondê-las e, assim, alcançar os objetivos específicos:

Objetivos específicos	Perguntas de pesquisa
Investigar o trabalho pedagógico acerca da leitura e escrita de textos multissemióticos na escola remota.	Como são desenvolvidos os eventos de leitura-escrita de textos multissemióticos nas práticas da escola remota?
Identificar os recursos materiais e imateriais no ensino de língua portuguesa no contexto de ensino remoto emergencial.	Como são articuladas as ações, recursos materiais e imateriais e tecnologias de leitura e escrita nas práticas escolares e sociais em estudo?
Refletir sobre as principais dificuldades e potencialidades do ensino remoto na experiência dos participantes da pesquisa.	Quais são as principais dificuldades, potencialidades e desafios particulares narrados pelos participantes da pesquisa: professora colaboradora, estudantes e pesquisadora?

Tabela 1- Objetivos específicos e perguntas de pesquisa
Fonte: Elaborada pela autora

1.2- Justificativa

Em meados de 1988, foi promulgado pelo Ministério da Educação um documento que contém uma série de parâmetros para a prática pedagógica em várias áreas do conhecimento da educação básica. Tal documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), orienta as aulas de português como língua materna no sentido da interação entre leitura, produção textual e análise linguística. Os PCN foram criados para contribuir com um ensino público que garanta a todos os estudantes brasileiros o acesso ao mesmo conjunto de conhecimentos considerados importantes para a formação cidadã, com vistas a minimizar as desigualdades sociais provenientes de uma educação excludente e desigual. Conforme o documento:

O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, **tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos**. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997 p.13, grifos nossos).

As competências previstas pelos PCN na área de Língua Portuguesa para o Ensino Médio são: representação e comunicação, na qual as habilidades a serem desenvolvidas dizem respeito a confrontação de pontos de vistas distintos na linguagem verbal, além da habilidade de conceber a língua materna como construtora de sentidos, inclusive os sentidos identitários e saber aplicar informações e formas de comunicação no mundo do trabalho e das relações sociais (BRASIL, 2000, p.24). Ademais, a competência de investigação e compreensão, a segunda elencada pelo documento, abrange as habilidades de diferenciar linguagem oral e escrita, além de recuperar, por meio do estudo literário, construtos culturais e artísticos no espaço-tempo e, por fim, relacionar instrumentos de expressão da linguagem verbal com suas funções e contextos de produção e recepção (BRASIL,2000, p.24).

A derradeira competência que os PCN admitem é a Contextualização sociocultural, na qual as habilidades associadas são:

- Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.
- Entender os impactos das tecnologias de comunicação, em especial da língua escrita na vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social (BRASIL, 2000, p.24).

Destaca-se que a concepção textual adotada pelos PCN se limita ao texto verbal e em alguns poucos momentos toca na linguagem falada. Neste sentido, apresenta uma visão de linguagem monomodal. Isso se deve, provavelmente, ao momento histórico em que o documento foi produzido, no qual as redes sociais e a ampliação do acesso à internet e seus recursos, que veiculam com mais facilidade e frequência textos multissemióticos, ainda era inexpressivo. Segundo pesquisa realizada pelo *Committed to connecting the world*, em 2005 existiam 1,1 bilhões de usuários de internet, cerca de 17% da população, enquanto em 2019 já chegavam a 4 bilhões de usuários representando 51% da população mundial.

Mais recentemente, foi publicada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em resposta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que estabelece a construção de uma base curricular nacional com a finalidade de nortear currículos e práticas educacionais dos sistemas de ensino brasileiros. No documento em questão, o planejamento curricular de língua portuguesa é realizado de acordo com campos de atuação: campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública e campo artísticos. Segundo a BNCC, esses campos de atuação não são campos estanques, mas, sim, uma estratégia que possibilita vivências situadas nas práticas de linguagens (BRASIL, 2018, p.489).

Organizando sete competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC associa habilidades a cada competência, e as múltiplas linguagens são habilidades presentes nas competências, sendo essa uma grande diferença de concepção de língua que avança os PCN ao valorizar a necessidade premente de proporcionar aos estudantes estudos e vivência em textos multissemióticos que fazem parte cada vez mais da sociedade contemporânea:

(EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).

(EM13LGG105) Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social (BRASIL, 2018, p.492).

Entretanto, apesar de órgãos estatais responsáveis pela educação brasileira se alinharem à perspectivas linguísticas cada vez mais voltadas ao uso e função social da linguagem, tais como: sociolinguística; análise da conversação; análise do discurso; e letramentos críticos, as práticas de leitura-escrita escolares são, em grande medida, organizadas em torno de saberes hegemonizados e a tradições linguísticas tradicionais e prescritivas, cujo viés “[...] parece descontextualizado, abstrato, ligado a regras e fragmentado em componentes formais[...] essa concepção de aprendizagem de leitura e escrita produz estudantes complacentes: indivíduos que aceitam o que lhes é apresentado como correto [...] (COPE, KALANTZIS & PINHEIRO, 2020 p. 21). Nesse aspecto, Antunes (2003) considera:

Apesar de muitas “análises sintáticas”, apesar de muitas vezes nos darmos ao insano (e inglório!) trabalho de tentar diferenciar um “adjunto a nominal” de um “complemento nominal”, e outros pormenores classificatórios, apesar de tanto quebrar a cabeça com essas irrelevâncias metalinguísticas, faltou tempo e talvez capacidade para se descobrir as regularidades do funcionamento interativo da língua, que somente acontece por meio de textos orais e escritos, em práticas discursivas as mais diversas, conforme as situações sociais em que se inserem (ANTUNES, 2003, p. 16)

Com o desenvolvimento da pandemia decorrente do Coronavírus e os seus desdobramentos econômicos e sociais, as instituições das sociedades em todo o mundo precisaram atender às medidas recomendadas pelas organizações e sistemas de saúde para que, assim, se contivesse a rápida propagação do vírus. Dessa forma, diversos órgãos públicos e instituições privadas passaram a funcionar de modo remoto mediado pela internet com o intuito de contribuir para o isolamento social.

No âmbito educacional das escolas públicas do Distrito Federal, as aulas presenciais ficaram suspensas a partir de 12 de março de 2020 e, depois de um ano funcionando à distância,

sem a previsão de retorno às aulas presenciais, em novembro de 2021, alunos e professores voltaram a se encontrar fisicamente. Nesta conjuntura, as escolas se organizaram, em sua particularidade, para colocarem em ação o plano curricular nas circunstâncias de aulas síncronas e assíncronas, contando com o apoio de plataformas de reuniões online, como o *Google Meet* e outras que simulam uma sala de aula a distância, como o *Google Classroom*.

Conforme minha primeira aproximação no campo de pesquisa, a partir de observações e conversas com uma professora da escola acompanhada, surgiram elementos textuais e discursivos que evidenciaram, no contexto das aulas remotas, como o uso de tecnologias de informação digitais e a *internet* mediando todas as atividades escolares, facilita a produção e veiculação de textos em suas mais variadas semioses, tais como: vídeos, fotografias, charges, arte digital dentre outros.

Assim, urge estudos acerca desses processos de leitura, compreensão de textos e produção de textos em meio remoto numa perspectiva crítica, uma vez que tanto os resultados nas avaliações de aprendizagem em língua portuguesa são baixos, quanto também é baixa a participação de minorias políticas na sociedade, nos debates das instâncias representativas, da compreensão do que acontece e o que é noticiado, gerando, desta forma, um grande hiato na participação política de grande parte da sociedade, o que, por sua vez, prejudica a formação crítica cidadã e a garantia de direitos para cada grupo social.

Haja vista a nova ecologia de mídia, com novas ferramentas de comunicação, exigem letramentos que vão além do texto escrito. Além do mais, com o crescente uso de tecnologias digitais para não apenas auxiliar processos de ensino aprendizagem, mas também para a completa mediação entre professores e alunos, é de extrema importância investigar e discutir as novas demandas de letramento para que, assim, o ensino remoto tenha mais potencialidades de ser efetivo e de promover participação e aprendizados críticos.

1.3- Entre pesos e papéis: meu relato

A trajetória da realização dessa pesquisa em um contexto pandêmico de isolamento social foi permeada por sobrecarga. Enquanto mulher, mãe, madrastra, companheira e estudante de mestrado, portanto pesquisadora, precisei fazer tentativas de equilibrar as responsabilidades de cada papel em que atuei. Esse equilíbrio tampouco foi alcançado.

Sendô mulher, além de minhas demandas de autocuidado, precisei dedicar tempo e energia para o cuidado com a casa, o meu papel de mãe se encarregou de me trazer mais funções como o do cuidado diário, preocupação com aspectos

de alimentação, educação, rotina e necessidades do desenvolvimento físico, psicológico, cognitivo e emocional de uma criança, que me exigia tempo de estudo, escuta, cuidado.

Estando no mestrado e precisando cumprir uma determinada quantidade de créditos, cursei disciplinas que variavam entre o turno da manhã e o turno da tarde. Cada disciplina com seu conjunto de atividades de estudo e pesquisa específicas, com atividades síncronas e assíncronas. Atuei como mulher, mãe e estudante, nesse contexto de isolamento social, no qual instituições de amparo a crianças e famílias, como creches e escolas, não funcionavam presencialmente. Em várias aulas participei com meu filho de dois anos no colo, amamentando, tentando entretê-lo entre desenhos e cores e minhas anotações sobre discussões teóricas

Na prática da pesquisa que estamos lendo, realizei a gravação de entrevistas com a professora colaboradora e tive algumas chegadas e partidas, da minha criança, do cômodo onde estudava. Nas gravações é possível perceber sua voz pueril, que inevitavelmente tiravam o meu foco, apesar do meu esforço para concentração. Estive bastante tempo envolvida em frente ao computador, culminando em muitas dores nas costas, dores de cabeça, aumento do grau dos meus óculos e sintomas característicos de ansiedade.

Apesar de tudo isso, nem tudo são só problemas. Com as práticas online pude passar menos tempo em transportes públicos, pude ganhar mais tempo com meu filho em casa, pude acessar aplicativos, textos e outras ferramentas digitais que amparasse os meus estudos, às vezes enquanto participava das aulas do mestrado. Ainda que o contato mais próximo, mais físico e aberto às linguagens não verbais tenha me feito falta, também fez falta, avalio para a minha formação profissional e humana.¹

2. PENSAR SOBRE O MÉTODO: A TEORIA E A PRÁTICA

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem[...]. Transformar o mundo, criar objetos e concepções, encontrar explicações e avançar previsões, trabalhar a natureza e elaborar as suas ações e ideias, são fins subjacentes a todo esforço de pesquisa.
Antônio Chizzotti

Dou início a uma modesta reflexão sobre o método. Da raiz grega *méthodos* de *meta-* e *hodós* 'via, caminho', a palavra método significa um ordenamento que se segue para a investigação científica ou para alcançar um fim determinado (CUNHA, 2010, p. 424). O conceito método está diretamente relacionado à modernidade e ao advento da ciência moderna,

¹ Tipografia escolhida por mim, para sinalizar visualmente o meu discurso transcrito tal qual o pensei e escrevi.

logo, são prontamente acionados em nossa memória nomes como Bacon, Galileu, Copérnico, Kleper, Descartes, Newton e Kant como signatários da conceitualização método.

Entretanto, ao movimento não linear da história, a metodologia científica tomou variadas formas e ganhou diversos paradigmas e abordagens. O positivismo e atomismo, por exemplo, foram paradigmas científicos nos quais os métodos de pesquisa se pautavam na objetividade, matematização do conhecimento e da natureza, a lógica hipotético-dedutiva e mecanicista “reduzindo o conhecimento à expressão bem-formalizada do mundo” (CHIZZOTTI, 1991, p. 13). Esse paradigma foi estendido para a análise da sociedade com Pareto (1848-1923) e Durkheim (1858-1917) que tentavam encontrar um meio de pesquisa (método) que proporcionasse uma “[...] explicação dos fatos sociais que, à semelhança das ciências da natureza, pudessem ser reduzidos a *coisas*” (CHIZZOTTI, 1991, p. 13), essas reflexões culminavam em concepções estruturais e funcionalistas da sociedade.

Nesse desenrolar, Husserl (1938-1985) ousou refletir e construir um sistema de pensamentos que proporcionasse rigor às Ciências Humanas, até então relegada às margens no que tange ao método, o estudioso propunha um percurso no qual houvesse um alcance maior das aparências imediatas para se chegar a compreensão dos fenômenos: Assim a

[...] a fenomenologia é um método, o que significa dizer que ela é o “caminho” da crítica do conhecimento universal das essências. Assim, para Husserl, a fenomenologia é o “caminho” (método) que tem por “meta” a constituição da ciência da essência do conhecimento ou doutrina universal das essências (GALEFFI, 2000, p.14).

Conforme Chizzotti (1991), a fenomenologia baseou variados pensamentos e teorias existencialistas que valorizam a importância do vivido e do sujeito. Por outro lado, as tradições dialéticas abrangem um sem número de tendências que enfocam o sujeito e a sociedade, sobretudo em uma conjuntura capitalista. Por volta de 80 anos atrás, depois de efervescente desenvolvimento em Frankfurt na Alemanha, é consolidada a Teoria Crítica, conhecida pela contestação e rompimento com o *status quo*.

Marx Horkheimer, Theodor Adorno e Herbert Marcuse iniciaram um diálogo com o pensamento alemão do ponto de vista filosófico e social, especialmente de autores como Marx, Kant, Hegel e Weber, esse diálogo acontecendo em meio ao desenrolar de momentos históricos como o pós primeira guerra mundial com seus cenários de desemprego, inflação e de protestos e greves fracassados, os estudiosos “[...] desafiaram a ortodoxia marxista ao mesmo tempo em que aprofundaram sua crença de que a injustiça e a subjugação influenciam o mundo vivido.” (KINCHELOE & MCLAREN, 2006, p.281).

A partir de pontos de partidas filosóficos e ontológicos distintos, as metodologias possuem abordagens também diferentes para o conhecer e pesquisar, sendo elas: qualitativa;

quantitativa e mista, no qual há o uso de paradigmas qualitativos e quantitativos para uma mesma pesquisa. A abordagem qualitativa, da qual optamos por utilizar nessa pesquisa, privilegia o estudo dos significados das ações sociais em detrimento dos significados expressos numericamente.

Frequentemente, a pesquisa qualitativa é situada em oposição a investigações positivistas que consideram uma separação e distanciamento do sujeito com o objeto, sustentando um discurso de neutralidade científica. Numa perspectiva qualitativa, é assumida a postura de que o sujeito conhecedor e o sujeito conhecido estabelecem uma relação interacional, logo, o processo de investigação é permeado por uma série de trocas. Além do mais, estudos de cunho qualitativo podem evidenciar a complexidade humana que, em muitos casos, a lógica da busca pela estabilidade constante dos fenômenos humanos, característica de abordagens quantitativas, não consegue apresentar.

A abordagem eleita dá privilégio a técnicas de pesquisa como: observação participante, entrevista não-diretiva, história ou relatos de vida, grupos focais, análise documental, etnografia, estudo de caso e outras mais.

2.1 Da Etnografia à Etnografia virtual: redesenhos necessários

Há ainda no imaginário popular e na cultura acadêmica eurocentrada, práticas de se conhecer o mundo e legitimar o que é ou não conhecimento científico, baseadas em moldes binários em que atores sociais são divididos em: indivíduos que sabem, portanto, pesquisam e outros que não sabem e, por consequência, são pesquisados. Entretanto, adoto uma perspectiva em que o conhecimento é socialmente construído “isto é eles são o resultado de práticas socialmente organizadas envolvendo a mobilização de recursos materiais e intelectuais de diferentes tipos, vinculadas a contextos e situações específicos” (SANTOS, MENESES & NUNES, 2006 p.24). Isto posto, a postura dos pesquisadores em conjunto com demais participantes precisa ser a de construção e de preservação da pluralidade dos modos de ser e pensar o mundo, numa co-ocorrência de saberes, ou nos termos de Santos (2006), uma ecologia de saberes.

Ainda discutindo a respeito da ótica qualitativa de pesquisa, temos que nesta, valoriza-se a imersão dos pesquisadores no contexto investigado, colocando-se em interação a fim de compreender os fenômenos estudados. De acordo com Mazzoti (1991), é comum ao longo da pesquisa o foco ser readequado diante de seu andamento, visto que os processos sociais se dão

de maneira complexa, fazendo-se necessário um tratamento indutivo em relação ao objeto de estudo.

A etnografia é uma estratégia metodológica inicialmente utilizada nos estudos antropológicos, com o objetivo de investigar e documentar populações e vivências tidas como exóticas. No entanto, o método foi incorporado por outras áreas do conhecimento por proporcionar uma compreensão mais holística de questões relacionadas ao grupo pesquisado, suas interações e as práticas sociais decorrentes visto a triangulação característica da etnografia, uma vez que utiliza técnicas como: entrevistas, observação participante ou não, diário de bordo, e outras. Conforme pensa Angrosino (2007), uma boa etnografia é resultado da triangulação de diversas técnicas de coleta de dados. Outra estudiosa do assunto afirma que:

existem duas fontes principais de se obter um corpus: "olhar" e "perguntar". "Olhar" se refere a várias técnicas de observação existentes, como anotações de campo, gravações de áudio e vídeo (e subsequentes transcrições). "Perguntar" refere-se à utilização de questionários, entrevistas, diário de professor, diários de alunos, estudo de documentos etc. (CANÇADO, 1994, p. 56).

É nesse ínterim, entre planejar uma pesquisa etnográfica e me deparar com uma conjuntura social caracterizada pelo isolamento social, que eu, enquanto pesquisadora reflexiva, adepta às adaptações e contornos próprios da pesquisa qualitativa, precisei redesenhar minha pesquisa de modo a contemplar a maior parte dos meus objetivos mesmo num contexto de pandemia e as decorrentes incertezas. Assim,

O etnógrafo entra em campo de maneira orientada teoricamente, enquanto se mantém aberto a modificações e revisões de seus conhecimentos, baseadas na análise etnográfica e em suas experiências. O problema a ser pesquisado, não somente o método, pode ser modificado, revisado ou, às vezes, abandonado, em consideração à análise etnográfica ou em razão da consideração daquilo que os dados apontam como culturalmente relevante. Decisões acerca dos métodos de pesquisa de campo, instrumentos, cronogramas e períodos de coleta de dados são orientados por princípios e respondem a necessidades identificadas pelo etnógrafo no campo de pesquisa (MERCADO, 2012, p.171).

Me apropriando de tais prerrogativas, encontrei a etnografia virtual como uma forma de fazer uma pesquisa em campo, respeitando as devidas medidas sanitárias. Também conhecida como *webnografia*, *ciberatropologia*, *netnografia*, a etnografia digital, tem como mote o estudo das práticas sociais na internet. Possibilita uma pesquisa detalhada das interações e relações nos espaços virtuais e pode mostrar as experiências das pessoas nas comunicações mediadas pela internet.

Quando se começou a fazer etnografia, as viagens para o desbravamento do desconhecido do outro eram feitas como regra do método, ir a campo é uma das grandes características desse fazer, entretanto, conforme desenvolvimento das tecnologias, que

possibilitou que interações humanas fossem realizadas virtualmente, novos pensares são necessários ao nosso viver e não seria diferente no modo como pesquisamos:

A etnografia da internet não envolve necessariamente viagens físicas. Visitar a internet concentra-se em deslocamento experimental e não físico [...] você viaja olhando, lendo, imaginando. É possível para um etnógrafo sentado na mesa de um escritório (seu próprio escritório, o que mais) para explorar os espaços sociais da *internet*. [...] A falta de viagens físicas não significa, no entanto, que a relação entre etnógrafos e leitores está em colapso (HINE, 2003, p.45. Tradução livre de minha autoria).²

Muito embora os âmbitos “real” e virtual pareçam à primeira escuta abissais entre si, não o são. Isso porque mantém relações íntimas e, nas condições contemporâneas, um se realiza no outro. E, assim, na esfera educacional também entendemos que a vida online diz respeito também à educação e aprendizagens ou mesmo a falta dela. Nesse sentido, a etnografia virtual se torna imprescindível para a investigação e compreensão das relações sociais, criadas e/ou nutridas virtualmente, além do mais acreditamos que: “O ciberespaço e suas múltiplas possibilidades de interação são condicionantes de novos saberes e permitem, portanto, a compreensão sobre outros espaços de pesquisa e aprendizagens” (GUIMARÃES, 2017, p.16).

Para a realização desse estudo recorreremos à prática consolidada da etnografia virtual, que é uma resposta ao limbo existente entre saberes práticos e saberes teóricos, como uma forma de conferir dialogicidade entre os dois contextos (GARCIA, GAVA & DA ROCHA (2018). Tal metodologia contribui para uma reflexão crítica já que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 1996 p.24).

Considero que a multiplicidade de ferramentas para a geração de dados em uma pesquisa etnográfica virtual garante uma pesquisa menos unilateral, visto que as variadas formas de gerar tais dados, como: entrevistas, entrevistas narrativas, grupos focais, diário de bordo ou notas de campo, gravação de aulas, atividades desenvolvidas pelos participantes contribuem para uma compreensão mais profunda das questões de pesquisa. Ademais, a geração de dados etnográficos possibilita, quando coerente com os objetivos de pesquisa, métodos mais inovadores imprimindo na pesquisa flexibilidade e criatividade (RESENDE, (2008), como o movimento das experiências humanas exige.

2 Do original: The ethnography of the internet does not necessarily involve physical travel. Visiting the internet focuses on experimental rather than physical displacement [...], you travel by looking, by reading, by imagining. It is possible for an ethnographer sitting at the desk in an office (their own office, what's more) to explore the social spaces of the internet. [...] The lack of physical travel does not mean however, that the relationship between ethnographers and readers is collapsed (Tradução livre de minha autoria)

2.2 O caminho metodológico da pesquisa

A turma acompanhada é do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública de São Sebastião. O contato inicial se deu em uma conversa com a Professora Maria³ para a minha ambientação ao contexto das turmas e aulas remotas. Essa pesquisa então se desenrolou a partir da minha observação participante das aulas, realização de entrevistas com a professora colaboradora, aplicação de questionário aos estudantes e pela escrita de meu diário de bordo.

O estudo foi realizado de modo remoto dada a conjuntura atual de restrição e crise sanitária em razão da pandemia do Coronavírus. Durante 12 meses dedicados à minha imersão, entrei nas aulas síncronas para realizar observações, além de ter contato com a plataforma de estudo virtual adotada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, que é o *Google Classroom*, onde estão as atividades propostas bem como tais atividades realizadas pelos estudantes.

Ressalto que a orientação epistemológica e metodológica desta pesquisa aponta para um “sentir crítico” (BORGES, (2017), no qual, durante o processo de conhecer, tento sentir criticamente e emocionalmente os desafios e as potencialidades encontradas nos percursos de leitura e escrita nesse momento de crise social. Para, desse modo, estabelecer relações com os participantes de pesquisa, cada vez mais empáticas, abertas ao diálogo e respeitosas.

Ainda, ressoando um discurso de ciência exata, imparcial e distanciada do seu fazer, me questionei em alguns momentos sobre a validade científica do meu diário de bordo, visto que foi de minha autoria e, certamente, contém traços do que sou, da minha visão, sistemas de crenças e repertório de leituras de letras e de mundo. Por isso, ecoo a voz de pesquisadoras e pesquisadores quando sustentam a validade dos relatos pessoais, entrevistas narrativas, histórias de vida e diários de bordo, isso porque: além da clara referência semântica à viagem, sobretudo as náuticas, que pode representar uma bonita metáfora para a etnografia, no nosso caso, a etnografia virtual, na qual embarquei juntamente com a professora colaboradora e alunos colaboradores, em uma viagem rumo a construção de significados, diálogos, descobertas, respostas para as perguntas e mais perguntas, o diário de bordo:

Os diários e relatos, normalmente, têm um caráter predominantemente narrativo e podem ser classificados (ver Garcez, 2016) como pertencentes à situação discursiva de documentação e memorização de ações, em que se pressupõe a habilidade de

³Codônimo atribuído à professora como forma de preservar sua identidade. Escolho esse nome, pois é um dos nomes mais utilizado no Brasil, como uma forma de homenagem e reconhecimento às mulheres que dão à luz, cuidam, nutrem, ensinam e trabalham, sendo por isso, grandes pilares do mundo.

representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo (COROA & DIAS, 2018, p.74).

2.3. O inimigo invisível: do tempo sócio histórico da pesquisa

Sabendo que a pesquisa sempre estará situada em um tempo histórico e em um espaço, inicio a descrição a respeito das circunstâncias que rodeiam o estudo.

Em 31 de dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi notificada, no escritório regional da China, sobre a ocorrência de casos de pneumonia não conhecidos até então. Passada cerca de uma semana, autoridades chinesas caracterizaram o vírus como uma variante do tronco da família dos coronavírus já identificada na década de 60. Aproximadamente 13 dias depois, novos casos foram reportados na Tailândia, Japão e Coreia do Sul, juntamente com a China totalizavam números significativos de infecção, mortes e pacientes em estados críticos.

Após esses eventos, a direção da OMS emitiu as primeiras orientações para a redução de riscos de transmissão e os primeiros protocolos de tratamento e pesquisa. Em 11 de março de 2020, já havia ocorrido 118 mil casos em 114 países, as projeções apontavam para grandes aumentos nas semanas seguintes. Entretanto, Theodosios Ghebreyesus, que é biólogo, acadêmico etíope e diretor-geral da OMS, afirmou: “Se os países detectarem, testarem, tratarem, isolarem, rastream e mobilizarem as pessoas, aqueles com poucos casos podem impedir que esses casos virem conglomerados de casos e esses conglomerados levem a uma transmissão comunitária” (GHEBREYESUS, 2020).

O primeiro caso encontrado no Brasil foi em 26 de fevereiro de 2020 em São Paulo. No dia 11 de março desse mesmo ano, dia em que foi declarado oficialmente pela OMS que vivíamos uma pandemia de um coronavírus classificado como Covid-19, registramos 52 casos confirmados e 907 suspeitos. A evolução do contágio por Coronavírus crescia exponencialmente, segundo o Observatório Covid-19 BR⁴, em abril o número de mortes subia a cada 9 dias e 14 horas, no dia 24 de abril, contabilizamos 3.365 mortes no Brasil e o número de casos acima de 50 mil.

Apesar da tamanha rapidez na propagação e contágio da doença, assistimos a vários episódios e discursos de negacionismo vindo de representantes da população, os políticos e dirigentes do Brasil e dos Estados Unidos, por exemplo, provenientes também das *fake news* cuja rapidez da propagação nos lembra a própria Covid-19. Enquanto a doença avançava, o presidente do Brasil a nomeou como uma “gripezinha”, um artifício da linguagem conhecido

⁴ Disponível em: <https://covid19br.github.io/>

como eufemismo, para reduzir o tamanho das coisas e acontecimentos e assim, suavizar o que não é suave.

Nos Estados Unidos, as declarações do então presidente Trump, foram inconsistentes com a realidade e gravidade da situação, e com o crivo científico, já que no início sustentava que a situação estava sob controle e, em outra declaração, afirmou que o vírus estaria controlado assim que chegasse a primavera com os aumentos da temperatura. Certamente, posturas negacionistas do conhecimento factual e científico, sobretudo no que tange a assuntos epidemiológicos, de saúde individual e coletiva, abrem espaço para teorias conspiratórias e *fake news*.

Em 31 de janeiro de 2020 foi divulgado um *preprint* de uma suposta pesquisa científica que apontava que o vírus da Covid-19 apresentava semelhanças com o genoma do HIV. Mesmo após a comunidade científica denunciar falhas metodológicas, diversos sites pegaram a história e passaram a divulgar a informação falsa que alimentaria mais tarde o discurso antivacina, com a *fake news* reiterada por Bolsonaro, então presidente do Brasil, de que a vacina da Covid-19 estaria diretamente associada com o desenvolvimento do HIV da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (Aids).

Outra teoria conspiratória difundida, alega que o vírus foi criado em laboratório pela China na forma de uma arma biológica, enquanto uma teoria conspiratória chinesa atribui a responsabilidade a militares norte-americanos que participaram dos jogos militares de outubro em Wuhan. Mesmo que a OMS e a maior parte da comunidade científica sustentem a origem natural do vírus, as teorias da conspiração e *fake news* continuam se propagando.

Alguns discursos veiculados nas diversas mídias baseados em *fake news*, como o vídeo que se popularizou afirmando que uma sopa de morcegos foi a origem da infecção, mesmo que a tal sopa não faça parte da culinária chinesa, apontavam a alimentação chinesa como pivô da transmissão do vírus para os humanos, os hábitos alimentares e, por consequência, a sua cultura foram atacadas e rotuladas como suja, ruim e primitiva nutrindo assim, discursos de desprivilegio da China e dos chineses, o que na prática social houve aumento de relatos de xenofobia e racismo, culpabilizando os chineses pela catástrofe. Lima et al (2020, p.10) sustentam que “a desinformação sobre a origem do vírus alimenta tanto a tensão geopolítica, quanto os sentimentos racistas e xenófobos; esses por sua vez, como uma espiral, continuam alimentando tensões geopolíticas”.

As tensões entre a ciência e informações fraudulentas e entre a política e a saúde pública não foram as únicas que se apresentaram nesse contexto. Com o desenrolar da pandemia, foram tomadas algumas medidas que buscavam o controle e a prevenção da doença. No Brasil,

ocorreram conflitos entre as instâncias governamentais, em razão do chefe de Estado Brasileiro adotar uma postura eufemizadora da crise sanitária, e em determinados momentos pressionar os governadores para afrouxar as medidas sanitárias que foram: a obrigatoriedade do uso de máscaras faciais, fechamento de estabelecimentos como igrejas, bares, escolas e universidades, e o isolamento social, com períodos mais rigorosos chamados de *lockdown* que, do inglês, significa confinamento.

Boaventura de Sousa Santos apresenta uma das contradições que nos assola em tempos pandêmicos, segundo ele:

A etimologia do termo pandemia diz isso mesmo: todo o povo. A tragédia é que neste caso a melhor maneira de sermos solidários uns com os outros é isolarmo-nos uns dos outros e nem sequer nos tocarmos. É uma estranha comunhão de destinos (DE SOUSA SANTOS, 2020, p.7).

Nesta conjuntura, as dinâmicas de trabalho e estudos foram afetadas, visto a compulsoriedade exigida no momento do trabalho a distância, e também dos processos de ensino aprendizagem totalmente a distância. No Distrito Federal, foram suspensas, pelo então governador Ibaneis Rocha, as aulas presenciais na capital em 12 de março de 2020, tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas. As aulas foram retomadas em 13 de julho de 2020 de modo remoto por meio do Programa Escola em Casa, onde estava instituído o Ensino Remoto Emergencial, com aulas realizadas de modo síncrono e assíncrono por meio da plataforma Google Sala de Aula.

Abaixo, apresento um mosaico com imagens que consegui coletar para que visualmente possa ser visto como se deram algumas práticas sociais em tempos pandêmicos.

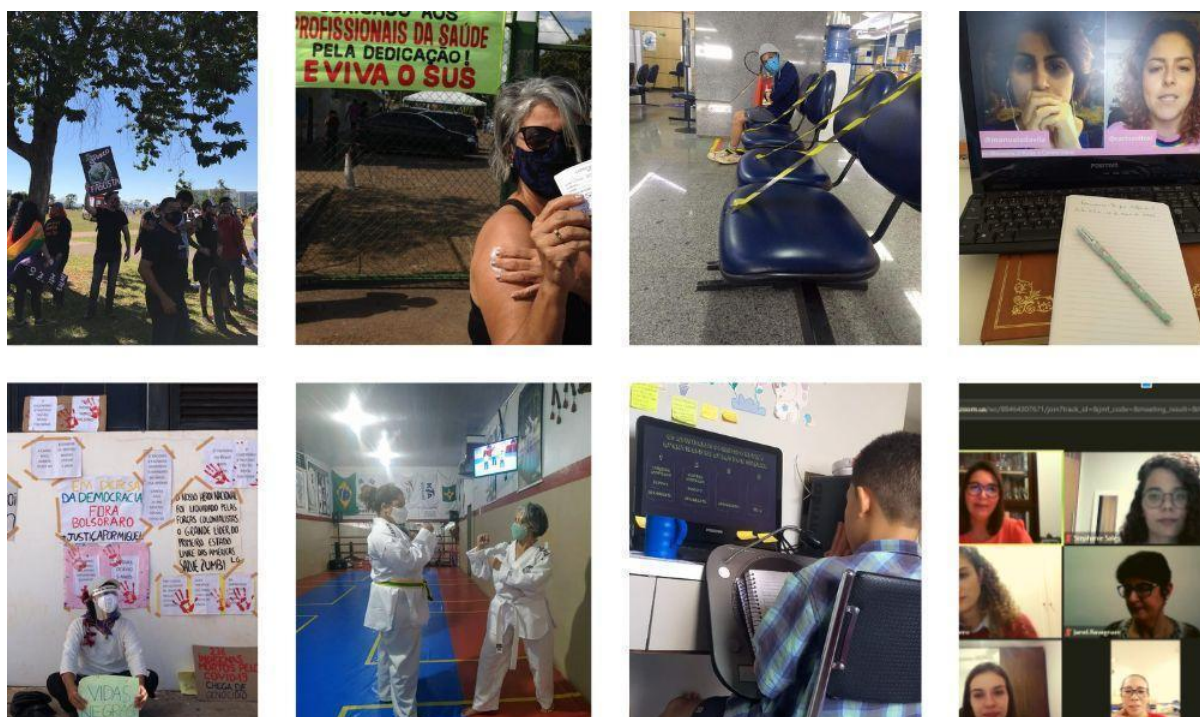


Imagem 1 – Mosaico das vivências na pandemia

Fonte⁵: As duas primeiras fotografias da esquerda para a direita da parte superior e inferior são de autoria de Gabriele Teixeira Diniz, as demais são de autoria de Sara Raquel Rodrigues de Araújo. A última da parte inferior do mosaico de fotos foi um *printscreen* de minha autoria, de um evento acadêmico do qual participei.

As escolas públicas voltaram a funcionar 100% presencialmente no dia 3 de novembro de 2021. Essa volta foi permeada por conflitos entre os que apoiavam a decisão e os que não concordavam. Foram apontadas falhas no processo de volta às aulas presenciais como a falta de testagem da Covid-19 nas escolas, e procedimentos de desinfecção inadequados, influenciando no número alto de contágios de alunos e professores.

2.4. O ambiente de investigação e os participantes da pesquisa

O ambiente do qual decorreu a pesquisa foi todo online, mediado pela internet, situado em um (não) espaço. Entretanto, esse (não) espaço que decorreu de uma emergência tem suas bases situadas no real, no mundo físico que desenharei nos próximos parágrafos.

A escola, cuja identificação será resguardada, está situada na Região Administrativa de São Sebastião - DF. Conforme pesquisa realizada em 2017 pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), a população da região administrativa é composta por 99.525 habitantes, desses, 69% se encontram entre 15 a 59 anos, 68% se autodeclara parda ou preta e a renda média *per capita* orbita em torno de R\$ 967,00.

⁵ A elaboração desse mosaico de fotos foi realizada por mim, com o apoio do aplicativo [Canva](https://www.canva.com/).

Na esfera escolar, conforme essa mesma pesquisa, 4,7% da população é analfabeta, configurando São Sebastião a 8º R.A. do DF com maior indicativo de analfabetismo. Cerca de 40,5 % da população não terminou o Ensino Fundamental, 33,6% da população completou o Ensino Médio e apenas 12,60% dos residentes possuem nível superior. Diante do exposto, é possível depreender que a São Sebastião mostra baixa escolaridade.

A baixa escolaridade, apesar de ser ocasionada por inúmeros fatores, dois são intimamente ligados e saltam aos olhos: a baixa renda e a conseqüente necessidade de crianças e sobretudo, adolescentes entrarem para o mundo do trabalho precocemente. Em relação a evasão escolar, dados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão revelam que, em 2015 e 2016, 8% a 15% dos estudantes por série acabaram abandonando a vida escolar, sendo o maior índice presente no 1º ano do Ensino Médio. Esses dados, que são preocupantes levam a escola em questão a firmar um compromisso:

[...]com práticas institucionais de ensino-aprendizagem que mudem concepções de longa duração que endurecem as possibilidades de jovens de periferia e de jovens negros a darem continuidade a seus estudos. Neste sentido, os padrões sociais de exclusão racial e socioeconômica apontam para a necessidade da instituição pública de ensino trazer para o cotidiano questionamentos raciais, socioeconômicos e aceitação a minorias no ambiente escolar na busca por conhecimento, consciência e transformação a partir da educação, inclusive da dos socialmente invisibilizados. Cabe à gestão escolar sistematizar os dados escolares e trabalhá-los junto às equipes pedagógicas com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas institucionais em prol de uma realidade de promoção do direito à educação e de não cerceamento do mesmo, o que também é pertinente à equipe docente no trabalho de regência, coordenação e outros espaços competentes (através dos órgãos colegiados, de pesquisas, debates, projetos e outros formatos pedagógicos) (Projeto Político Pedagógico da escola).

As salas de aula remotas têm uma arquitetura muito própria. Como toda escola pública do Distrito Federal, foi utilizada a plataforma *Google Meet* para os encontros entre alunos e professores síncronos e *Google Classroom* para a comunicação e realização de atividades de modo assíncrono. Nesse aspecto concordamos que:

Com o uso do ambiente virtual de aprendizagem - AVA, o professor tem a possibilidade de ampliar o tempo e o espaço escolar e pode, mais do que antes, mediar e criar situações didáticas que satisfaçam as necessidades e interesses dos alunos, mobilizando-os para lidar com projetos e situações de aprendizagem em ambientes virtuais (RIBEIRO, 2017, p.10).

Assim, em tempos de múltiplas tecnologias e pela emergente crise sanitária que desembocou no isolamento social, e para a educação em ensino remoto, foi nítido o quanto as tecnologias digitais utilizadas no âmbito da aprendizagem foram intensificadas. Isso propiciou uma outra arquitetura de sala de aula, tanto nos elementos que a compõem quanto nas formas de interação.

Chamo a professora colaboradora, nesta dissertação pelo codinome Maria, pelo motivo já explicitado. Maria, desde o início de nosso contato, se mostrou solícita e aberta à minha pesquisa, estando aberta inclusive a conversas e sugestões de melhorias nas suas aulas. Embora eu tenha adotado uma postura mais observadora do que participante. Maria pratica a docência na escola pública, mas também em uma escola privada, na escola pública à época do contato mais próximo com ela, ministrava aulas somente para o Ensino Médio na escola pública. Os estudantes participantes desta pesquisa, tinham entre 14 a 16 anos de idade. Atribuí a eles nomes fictícios para preservar-lhes a identidade.

2.5. As entrevistas e as coletas em atividades virtuais

Como já se sabe, a etnografia enquanto método, bem como a netnografia são caracterizadas pela variedade de estratégias e técnicas de coleta de dados. Assim, o primeiro movimento da pesquisa se deu pelo contato via *whatsapp* com a professora colaboradora no qual me apresentei e apresentei a proposta da minha pesquisa. Após interesse de Maria, e confirmação de participação, comecei a acompanhar as aulas síncronas que a professora ministrava. Dessas observações, surgiu o meu diário de bordo, o caderno no qual eu anotava minhas impressões a respeito das aulas, no qual eu registrei momentos, falas e situações que pudessem de alguma forma responder às minhas curiosidades científicas.

Do acompanhamento das aulas, surgiu a necessidade da realização de entrevistas com a professora colaboradora para que assim, eu conseguisse mais informações a respeito das aulas de língua portuguesa no Ensino Remoto Emergencial, suas respectivas dificuldades e possibilidades. Realizei duas entrevistas com Maria, ambas, por videochamada pelo *Google Meet*. As entrevistas eram de caráter semiestruturadas, desse modo, estruturei perguntas (Apêndice A) que pudessem acessar informações que julguei precisar para a construção dessa pesquisa, ao mesmo tempo em que deixei espaços “vazios” para que a professora falasse livremente sobre seu ponto de vista, vivências e posicionamentos, neste sentido, consegui acessar significados inesperados por mim, justamente pela abertura dada pela semiestrutura.

Tendo realizado as entrevistas, as transcrevi com um esforço de escrever não somente as falas verbais, mas também a linguagem não verbal da minha interação com Maria, visto que ambas são linguagens, comunicam, significam, logo, são importantes.

Durante esse processo de buscar saber, buscar conhecer, vi a necessidade de ter um encontro também com os estudantes para compreender o ensino remoto emergencial e suas idiossincrasias pela ótica dos alunos. Para isso, elaborei um formulário no *Google Forms* (Apêndice B) contendo perguntas que versavam a respeito da aprendizagem, dificuldades,

facilidades e vivências que os estudantes atravessaram nesse período de estudo em isolamento social.

Para a apresentação da minha experiência enquanto pesquisadora, no transcorrer da escrita fui rememorando o que vivi, como pensei, como senti os momentos dessa pesquisa, assim como Kahlo: “Estou escrevendo com meus olhos” (1995, p. 13). Isso porque, enquanto pessoa que pesquisa, sou antes de pesquisadora, uma pessoa, inserida em um contexto de pesquisa que é sempre interação e troca de significados.

3- EVENTOS DE LETRAMENTOS NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

*Já esqueci a língua em que comia,
em que pedia para ir lá fora,
em que levava e dava pontapé,
a língua, breve língua entrecortada
do namoro com a prima.
O português são dois; o outro, mistério.
Carlos Drummond de Andrade.*

Embalados pelo dizer de Drummond, que aponta a característica dupla da língua portuguesa, iniciamos esse capítulo explorando conceitos caros à linguística que lançarão luz à descrição e reflexão sobre as aulas de língua portuguesa do ensino emergencial remoto. Multiplico por um número infinito o dois que Carlos Drummond apregoa, visto que a língua, a linguagem, a língua portuguesa são elementos múltiplos, diversos.

3.1. Língua, Linguagem, Linguística

A Linguística é uma área da ciência que se debruça sobre a linguagem com o objetivo de estudar a respeito de seus fenômenos e processos. Entretanto, só no início do século XX, em razão da publicação do Curso de Linguística Geral de Ferdinand Sausurre, essa área conseguiu estatuto de ciência autônoma em relação às demais ciências. No decorrer do tempo, foram sendo desenvolvidas diversas abordagens de pesquisa e pensamento em linguística, correntes de pensamento contrastantes entre si surgiram e passaram a co-ocorrer.

Estruturalistas, gerativistas e funcionalistas criaram seu arcabouço de conhecimentos e definições a respeito do que é língua e linguagem e as relações que mantém com os âmbitos individual e coletivo/social. Enquanto os estruturalistas encaram o objeto dicotomizando língua

= coletivo e fala = instância individual, gerativistas enxergam a língua e a linguagem enquanto fenômenos universais e mentais, sociolinguistas demonstram a natureza social que estrutura a linguagem e os funcionalistas empreendem o pensamento da linguagem que é essencialmente interação no qual estão presentes contexto discursivos, propósitos, funções e interlocutores.

Depois desse breve resumo a respeito da Linguística é importante conceitualizar os termos língua e linguagem, já que são essenciais para o estudo da ciência em questão. Sabe-se que a palavra “língua” tem sua origem do latim *lingua ae* que significa língua, órgão do corpo humano e também linguagem. Uma possível relação entre o órgão do corpo humano responsável pelas articulações na nossa boca que resultam em sons, fonemas que formam palavras, e assim, a linguagem que é além de tantas outras coisas, comunicação.

Deixando a discussão a respeito da etimologia do termo como coadjuvante, a língua é definida por estudiosos da área como “um sistema de signos vocais utilizado como meio de comunicação entre os membros de um grupo social ou de uma comunidade linguística” (MARTELOTTA, COSTA & CUNHA, 2012, p.16). Ressalto, porém, que na Língua Brasileira de Sinais (Libras) não existem signos vocais, visto que é uma língua utilizada para a comunicação de pessoas que não ouvem e/ou não falam e ainda assim tem estatuto de língua.

Já a linguagem diz respeito à capacidade que os indivíduos têm de se comunicar a partir de línguas, conforme Martelotta, Costa & Cunha (2012). As conceitualizações apesar de necessárias, funcionaram como andaimes para os novos tempos, isso porque com a nova ecologia das mídias, mudanças nas formas de comunicação, surgimentos de maneiras outras de interação, são abertos questionamentos sobre definições que funcionavam em outro tempo. Por exemplo, se a linguagem é a habilidade que os indivíduos têm de se comunicar a partir de línguas, e as línguas são sistemas de signos sonoros/vocais, as fotografias e imagens não comunicam? Não constroem e veiculam significados?

Temos notado sobreposições cada vez mais frequentes das modalidades oral e escrita nas mais diversas interações em redes sociais, que se assemelham, mais à fala do que a formas escritas formais, como cartas e memorandos. Isso representa um retorno à multimodalidade, em que a escrita tem perdido seu lugar especial como o modo mais eficaz de veicular significados através do tempo e do espaço, cedendo, com isso, cada vez mais lugar a outras tecnologias para registro e transmissão de significados via modalidades orais, visuais e gestuais (KALANTZIS, COPE & PINHEIRO, 2020, p.47).

Bezemer & Kress (2010) nos diz sobre a necessidade do olhar para a linguagem, sobretudo a linguagem verbal como a visão de um satélite, deixando de lado a concepção de que é a forma mais completa de construção de significados, mas como uma forma dentre muitos outros. O autor preconiza que a visão satélite pode nos lembrar de que estamos em uma parte

do sistema solar, nosso planeta, que é apenas um, entre tantas outras partes que existem e não conhecemos, tal qual as várias linguagens e vários modos de significar, que são múltiplos.

3.1.1. Do Letramento para Letramentos: os plurais inevitáveis

Os estudos do Letramento principiaram entre 1970 e 1980, como uma forma de pensar os processos de uso da língua em sociedade, e por isso uma questão, social, política e ideológica como sustentam autores como: Gee, 2001, 2000, 1990/1996; Graff, 1979/1991; Green, 2001; Kleiman, 1995/2001; Luke, 1996; Marcuschi, 2001; McKay, 1996/2001, 1993; Pahl & Rowsell, 2005; Rojo, 2001b, 2000; Scribner & Cole, 1981; Street, 2003, 2001, 1995, 1984; Soares, 2003, 1998/2002. Apesar disso, pensadores como Hasan (1996) e Halliday (1996) admitem a intersecção social do letramento, mas o entendem como essencialmente linguístico, o que é absolutamente natural no fazer da ciência, dada a natureza múltipla e plural dos pensares.

Embora o conceito de Letramento seja complexo, escapando assim, dos esforços para uma simples definição é possível afirmar: “envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura” (KLEIMAN, 2005, p.18). A natureza multifacetada e permeada por cruzamentos do Letramento também pode ser identificada como uma “variedade dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio” (TERRA, 2013, p.31).

A recente discussão a respeito do Letramento surgiu de uma demanda de compreensão e estudo das práticas sociais que perpassam a leitura e a escrita. Por focar o uso da linguagem em sociedade, ultrapassa a noção de alfabetização e apreensão do código para uma concepção antes nomeada alfabetização funcional, para a qual, em uma sociedade cada vez mais centrada em signos escritos e falados somente a pura decodificação não é o suficiente para a vivência em sociedade.

Entretanto, como afirma Kleiman (2005), os estudos que enfocam o letramento pelo prisma da identificação das diferenças entre sujeitos alfabetizados e analfabetos em relação no que tange a capacidade de reflexão acerca da língua, torna nítido o pensamento primeiro, de que ser letrado significa a habilidade metalinguística, no que tange a linguagem. Sobre isso, Barton (1994) sustenta a existência de dois modelos de letramento, o letramento autônomo privilegia o ensino de leitura e escrita orientado para as funcionalidades, com o fim em si mesmo, ainda que admita reverberações em práticas cognitivas e sociais. Enquanto isso, o modelo ideológico de letramento entende o letramento como eminentemente sócio cultural, tendo em vista uma sociedade heterogênea, adquire variáveis significados,

Assim, o letramento e processos de aprendizagem em língua portuguesa começam a ser vistos como um típico específico de letramento, o letramento escolar, pode coexistir em diversos âmbitos com outras formas de letramento como familiar, religioso, profissional dentre outros, que apesar de estarem à margem da cultura escolar não deixam de ser um conjunto de aprendizagens, habilidades de significação e construção do mundo. Consoante a Barton (1994,p. 24): “Uma chave para novas visões do letramento é situar, ler e escrever em seu contexto social⁶.

Sabendo da intrínseca relação entre letramento e contexto social, com o advento das tecnologias digitais, houve a necessidade de novos letramentos para a vivência em uma sociedade com outros contornos:

Depois de cinco milênios em que a palavra escrita foi se constituindo em fonte de poder em muitas sociedades, então, em meio milênio, esse poder foi multiplicado pela imprensa. Todavia, em um pouco mais de um século, os meios fotográficos de representação começaram a restaurar a força da imagem. E, em menos de 50 anos, a tecnologia digital acelerou esse processo, conforme a unidade modular elementar da produção de significado textual passou de caracteres a pixels (KALANTZIS, COPE & RIBEIRO, 2020, p. 47).

Pensando em novos tempos e as respectivas mudanças que acarretam nas práticas sociais, um grupo de estudiosos intitulado *New London Group*, Grupo de Nova Londres (GNL) se manifestou em 1996, a partir do texto “A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures”, “Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais”, para problematizar o letramento grafocêntrico escolar, que embora fosse de muita relevância, já não era o suficiente em razão das mudanças locais e globais e o uso cada vez mais constantes das tecnologias digitais. Além disso:

Não é mais suficiente imaginar que as sociedades são constituídas por indivíduos isolados, ligados imprevisivelmente através de contatos sociais voluntários, com ‘mentes’ individuais e autônomas de algum modo dissociadas do mundo material. Não podemos continuar pensando que exista apenas um ‘letramento’ ou que isto seja apenas o que as mentes individuais fazem quando confrontadas com um símbolo de cada vez (LEMKE, 2010, p.458).

A conceituação ampla e plural do outrora letramento, desemboca no que hoje chamamos de multiletramentos, o plural e o prefixo latino *multis* ‘muito, numeroso, abundante’(CUNHA, 2010, p. 441) expressa bem a conceituação múltipla dos letramentos. É preciso tornar nítido uma acepção dupla dos multiletramentos, na primeira esfera de sentido, diz sobre a multiplicidade cultural característica das sociedades, sobretudo as urbanas no

⁶ Minha tradução do original: “ A key to new views of literacy is situating, reading and writing in its social context”

contemporâneo, o segundo sentido se refere às múltiplas semioses que constituem as textualidades, como nos mostra Rojo & Moura (2012).

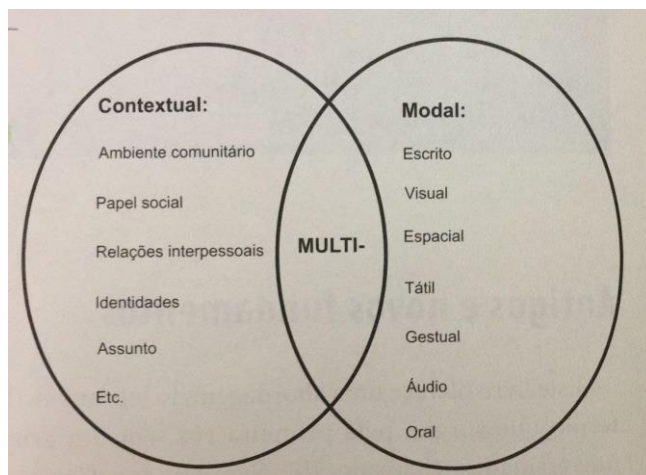


Imagem 2: Os dois “multis” dos multiletramentos

Fonte: COPE, Bill, KALANTZIS, Mary & PINHEIRO, Petilson. Letramentos. Campinas: Ed. da Unicamp, 2020, p.20

Para acessarmos efetivamente a seara dos multiletramentos e da multimodalidade, é preciso recuperar uma área de estudos da Linguística chamada Semiótica que estuda os sinais, signos e significados. Da Semiótica, surge uma corrente de pensamento que concebe as construções de sentidos como naturalmente sociais, e não como mera decodificação de signos isolados, tal pensamento se desenvolveu por volta da década de 70, espaço temporal de grande efervescência de ideias que enfocam as práticas sociais, as interações sociais em detrimento de processos individuais e fechados. “[...] interessa particularmente à Semiótica Social entender como operam os mais variados modos de comunicação, concebidos não como um conjunto estanque de regras e de estruturas, mas sim como elementos que constroem sentidos nas interações sociais cotidianas” (DIONÍZIO, CAVALCANTI & MOZDZENSKI, 2010, p. 403).

Partindo da visão na qual o signo, os significados, os textos e os discursos são eminentemente sociais, visto que funcionam em e para a vida social, é coerente que se compreenda as mudanças na construção de significados na contemporaneidade e seus respectivos sistemas de funcionamento:

A perspectiva sociosemiótica da linguagem, ao utilizar o prefixo “socio”, não o incorpora por uma simples mudança de nomenclatura, mas toma uma posição ao apontar a noção de “socio” para o sistema social, ou seja, para a cultura. A acepção de cultura é tida como um conjunto de sistema semiótico, um conjunto de significados que se interrelacionam (GUALBERTO & SANTOS, 2019, p.4).

É possível perceber, mesmo que por um olhar desatento a grande valorização e preferência dos sujeitos pelo consumo e criação de imagens para o entretenimento e para a

comunicação, principalmente, tais mudanças nas práticas sociais não passaram despercebido pelos semioticistas sociais que enxergam nessa transformação, a grande necessidade de se desenvolver estudos que olhem para todos os recursos semióticos na construção conjunta dos significados. Para tanto, Kress & van Leeuwen elaboram uma Gramática Visual (Grammar of Visual Design) que objetiva tornar visível a forma como os recursos disponíveis de uma gramática visual podem ser úteis para a construção e interpretação/desvelamento de sentidos compostos por elementos visuais.

Assim como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social. Até certo ponto, eles também podem ser expressos linguisticamente. Os significados pertencem à cultura e não a modos semióticos específicos. E a maneira como os significados são mapeados em diferentes modos semióticos, o modo como algumas coisas podem, por exemplo, ser “ditas” visualmente ou verbalmente, outras apenas visualmente, outras apenas verbalmente, também é cultural e historicamente específico⁷ (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006, p.2).

Para além dos significados construídos por elementos visuais, já se tem hoje em dia uma compreensão macro a respeito dos modos de significar:

Significado escrito	Leitura(representando o significado para si mesmo conforme interpreta a mensagem escrita de outras pessoas e escrita (comunicando significados escritos por meio de traços que podem ser encontrados por outros como um gatilho de mensagem.
Significado visual	Construção de imagens estáticas ou em movimento(comunicando significados, por meio de traços que podem ser vistos por outros como um sinal visual de mensagem); vendo imagens, cenas (rerrepresentando significados visuais para si mesmo, dependendo da perspectiva e dos pontos focais de atenção e interesse).
Significado espacial	Posicionamento em relação aos outros, criação de espaços e formas de se movimentar em espaços que outros podem experimentar na comunicação); e experimentação de significados espaciais rerrepresentando significados espaciais para si mesmo como, proximidade, layout, distância interpessoal, territorialidade, arquitetura/construção, paisagem urbana.)
Significado tátil	Construção de experiências e coisas cujos efeitos podem ser sentidos, como toque, olfato e paladar e rerrepresentação de significados táteis para si mesmo, na forma de significados que se atribuem sensações corporais, como sentimentos de tocar e ser tocado. Formas de comunicação e representação táteis incluem artefatos, aromas e ações como cozinhar e comer.

⁷ Tradução livre

Significado gestual	Comunicação através de movimento do corpo: mãos e braços, expressões da face, movimentos oculares e visuais, comportamentos do corpo, vestuário e moda, estilo de penteado, dança, sequência de ação, manifestando-se de muitas formas, incluindo cerimônias e rituais.
Significado sonoro	Comunicação que usa música, sons ambientes, ruídos, alertas(significando interação social); e audição(um indivíduo rerrepresentando significados sonoros que encontra para si mesmo, ou imaginando sons.)
Significado oral	Comunicação na forma de fala ao vivo ou gravada(representando significado para outros; e audição (rerrepresentando significado para si mesmo, falando consigo mesmo ou ensaiando a fala pretendida.).

Tabela 2: Modos de significação

Fonte: Adaptada de Cope, Kalantzis & Pinheiro (2010, p.183)

Conforme a tabela acima, várias são as formas de comunicação e produção de sentidos utilizados na comunicação e linguagem humana, apesar de na imagem as parcelas de cada significado estar separada, na vida cotidiana contemporânea esses modos estão imbricados, inter-relacionados, proporcionando por exemplo, gêneros como meme, com a linguagem visual e escrito, os vídeos, com elementos visuais, escritos, sonoros e gestuais, além das grandes possibilidades de costuras, proporcionados pelos aplicativos e demais instrumentos digitais.

É necessário enfatizar que multimodalidade não se configura como uma teoria e sim como uma característica essencial a todos os textos, como o sufixo “*idade*” nos informa, adjetiva. Mesmo os textos que frequentemente são relacionados somente ao domínio da escrita, são também compostos por elementos visuais, como a tipografia, espaçamentos, formas de ênfase, como mudança de tipos de letras, tonalidade da cor e etc. “Sob esse ponto de vista, os textos sempre possuem mais de um modo semiótico envolvido em sua constituição, sendo, portanto, multimodais.” (GUALBERTO, 2019, p.6).

Rojo & Moura (2012) nos chamam a atenção da relevância dos novos e multiletramentos para a vivência e ação na sociedade, urgindo dessa forma, novas práticas de produção em diferentes linguagens (semioses) e também de desenvolvimento da análise crítica dos estudantes/cidadãos como receptores. Me chama a atenção, o uso da palavra receptores da estudiosa, o termo, carrega em si certo sentido de passividade, por isso, concordo com Fairclough (2016,p. 306) quando afirma que uma educação linguística em perspectiva crítica tem o potencial transformador visto que “ poderia fornecer-lhes o conhecimento para iniciar mudanças em suas próprias práticas discursivas, e nas práticas discursivas de sua comunidade”,

evidenciando dessa forma, a postura ativa, de indivíduos que não apenas recebem textos, mas que consomem, pensam, refletem e produzem novos textos.

Para Lemke (2010) os letramentos podem ser vistos como tecnologias que dão acesso ao uso de tecnologias outras. Pelos letramentos, é possível acionar meios para a manutenção da ligação entre o indivíduo e a sociedade, já que pela linguagem e as ferramentas dela advindas, são as formas pelas quais somos, agimos e participamos nos sistemas sociais. Portanto, o mesmo autor sustenta que é imprescindível às professoras e professores bem como, os especialistas da mídia uma compreensão suficiente a respeito da semiótica multimidiática.

Do mesmo modo, habilidades interpretativas críticas devem ser estendidas da análise de textos impressos para vídeo ou filme, de fotos de notícias e imagens de propagandas para quadros e tabelas estatísticos e gráficos matemáticos. Devemos ajudar os alunos a compreenderem exatamente como ler o texto de forma diferente e interpretar a imagem de forma diferente, em função da presença um do outro. Nós precisamos até mesmo compreender como é que sabemos qual texto é relevante para a interpretação de qual imagem e vice-versa (LEMKE, 2010, p.462).

É importante entender que os diferentes modos de semioses não produzem sentidos engessados, estáticos ou preestabelecidos. Os significados são construídos e tecidos entre si mediante interação social, conhecimentos prévios dos enunciadores da interação, bem como saberes compartilhados entre eles, papéis sociais que performam, valores, crenças e as consequentes relações de poder. Na perspectiva dos multiletramentos, “enfocam-se a inevitável fluidez de significados, suas diferentes interpretações e a necessidade de negociá-los socialmente” (COPE, KALANTZIS & PINHEIRO, 2020, p.170). A respeito disso, Dionízio, Cavalcanti & Mozdzenski (2010) também concordam com a permanente construção e atualizações das semioses.

A amplitude da teoria dos multiletramentos abrange, para além da construção de sentidos mais estáveis, e portanto, menos dinâmicas, como o cânone literário e a gramática tradicional. Para a noção de *Design* como criador de significados mais dinâmicos, tem-se que:

[...] o *design* é algo que se faz, um ato de representação ou comunicação, que produz um alerta em forma de som ou imagem a que outra pessoa pode responder em português, pode ser traduzida como “designar” (um verbo) e, nesse sentido, se refere a um certo tipo de agência (designar algum sentido”), a algo que se faz (COPE, KALANTZIS & PINHEIRO, 2020, p.173).

Como ocorre com algumas muitas palavras, a depender dos contextos podem ser utilizadas em classes gramaticais diferentes, e por consequência podem imprimir significados e processos diferentes. O termo *design*, enquanto substantivo, nomeia o estudo da estrutura nos significados, mas, enquanto verbo, apresenta uma concepção dirigida para o movimento, à ação.

A pedagogia dos multiletramentos desenvolve princípios para auxiliar o desenvolvimento junto aos estudantes/cidadãos das múltiplas formas de letramentos:

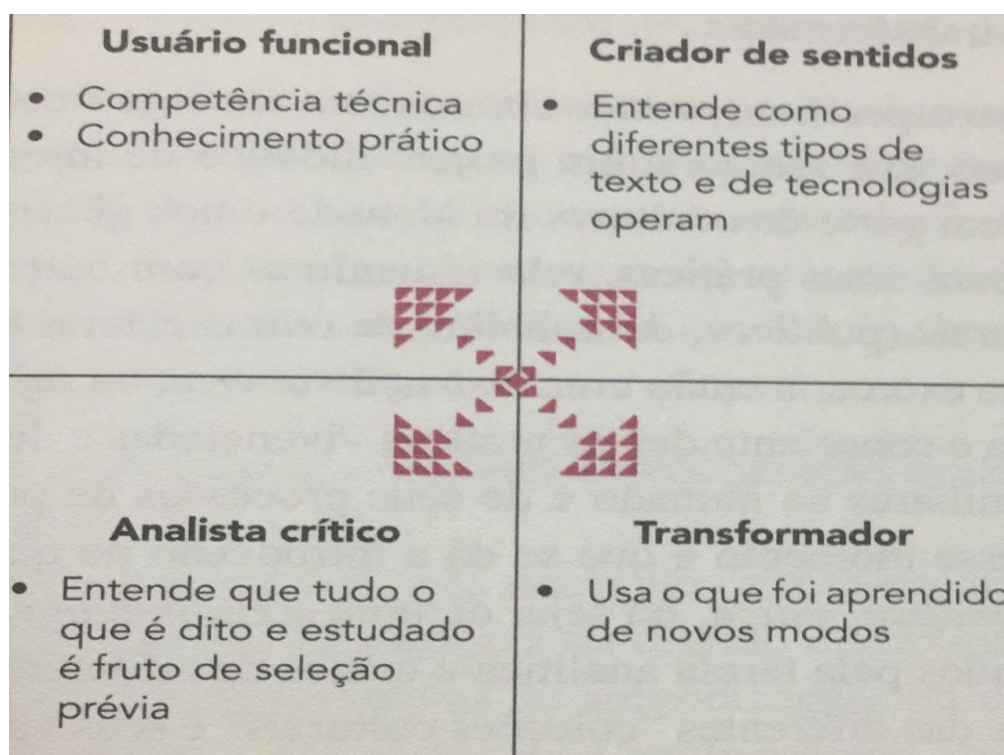


Imagem 3: Mapa dos multiletramentos

Fonte: Rojo & Moura, 2012, p. 29;

Para o alcance desses objetivos traçados pelo GNL, criaram uma espécie de movimentos pedagógicos que são: prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico, prática transformada. Na prática situada, é o momento de imersão em práticas e designs provenientes da vida cotidiana, (designs disponíveis) sobretudo dos estudantes, relacionando a outros textos e contextos. Na instrução aberta, há um movimento metalinguístico que lança reflexões críticas acerca das práticas, gêneros e designs com seus respectivos elementos de produção e consumo. O enquadramento crítico parte dos letramentos críticos e visa interpretar contextos culturais e sociais de produção e circulação de determinados designs fomentando criticidade e desvelamento. “Tudo isso, visando como instância última, à produção de uma *prática transformada*, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign)” (ROJO, 2010, p.30. Grifos da autora.).

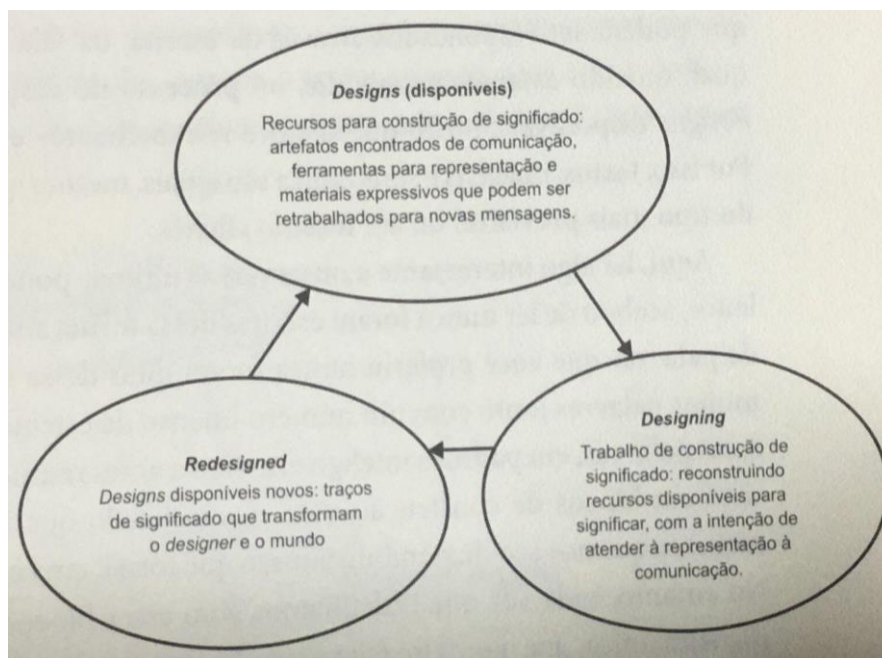


Imagem 4: O processo de significado pelo design

Fonte: COPE, KALANTZIS, PINHEIRO, 2020, p.173

Por todo o exposto, os novos letramentos, cada vez mais plurais e diversos se tornam necessários visto as possibilidades e também desafios que as novas tecnologias digitais anunciam, sobretudo para a comunicação e interação multimodal, híbrida. Por isso, podemos sintetizar e afirmar que os multiletramentos ou letramentos multimodais superam o letramento da escrita e leitura, incluindo dessa forma, os letramentos da cultura digital, reconhecendo os estudantes enquanto designers, criadores de significado, logo em posição ativa em relação ao aprendizado e a ação na vida social, além de reconhecer as grandes potencialidades dos textos compostos por múltiplos significados, modos e linguagens.

3.1.2 Contexto, texto e gêneros textuais: mundo real e virtual

A palavra “texto” origina do latim *textum* que significa ‘entrelaçamento, tecido’ (CUNHA, 2010, p.634). Essa noção de tessitura funciona bastante para construir o significado da palavra texto, já que é ponto pacífico que nossa comunicação não é realizada por unidades isoladas e sim pelo entrelaçamento das unidades fonológicas, morfológicas e sintáticas que juntas compõem o sentido.

Na perspectiva funcionalista da língua, a noção de texto se amplia para a ideia de que é uma atividade linguística delimitada por seu vínculo no mundo real. Por mundo real, é preciso englobar também o mundo virtual, no qual também operam interações sociais, dinâmicas de

poder e comunicação humana, sendo, portanto, real também. Nesse sentido, Marcuschi (2008) destaca que “O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. De certo modo pode-se afirmar que o texto é uma re(construção) do mundo e não uma simples refração ou reflexo” (MARCUSCHI, 2008, p.72).

Concepções simplistas sobre o texto apontam como sequências de palavras faladas ou escritas, mas um viés mais amplo e sócio interacionista entende o texto enquanto uma conexão dos elementos: sons, palavras, significações, contexto e ações. No texto também são envolvidas múltiplas linguagens, nesse sentido, é multimodal, além do mais, é um evento interativo e por pressupor interação envolve processos de coprodução.

E por falar em contexto, cabe trazer algumas noções a respeito para que mais adiante fique clara a noção de gênero textual. Início afirmando que todos os sentidos são situados, geograficamente, historicamente, e a essa situacionalidade se dá o nome de contexto. Nesse aspecto, o contexto é o conjunto de condições de produção, recepção e interpretação dos textos, entretanto, não se trata somente das fronteiras físicas imediatas, mas também, conjuntura social, política, cognitiva e cultural. Por isso, é impossível criar textos nem entender textos considerando apenas a linguagem, pois a sociedade, a cultura e a história estabelecem relações de significado com as textualidades. Sem a leitura contextual, a leitura textual pode ficar defasada.

É dado que em todos os âmbitos da atividade humana há uma relação direta com o uso da língua. Para Bakhtin (1997, p.279), “A 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)”. Tais enunciados caracterizam-se pelas especificidades de cada esfera da atividade humana, bem como as suas finalidades, nesse sentido, os enunciados são compostos tematicamente, pelo conteúdo, mas também linguisticamente, como a seleção dos recursos verbais, lexicais e gramaticais, para cumprir funções comunicativas. Nas palavras de Bakhtin: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (1997, p.279 grifos do autor).

Resultado de um labor coletivo, os gêneros textuais auxiliam na estabilização das ações comunicativas cotidianas. Assim, a grande variedade dos gêneros do discurso ou gêneros textuais se dá à medida que as esferas de atividade humana mudam e se ampliam, exigindo dessa forma, novos ou renovados modos de enunciação. São os gêneros textuais

entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa, no entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (MARCUSCHI, 2010, p.19).

Dessa forma, posso ver a relação clara e direta entre os gêneros textuais e o contexto sobretudo no que tange as funcionalidades na vida social. Para Silva (2016), os gêneros textuais são formas abstratas reconhecidas socialmente para o uso da língua, as quais dependem do contexto social e de propósitos sociais. Sendo as interações sociais realizadas por intermédio da linguagem, portanto, os gêneros textuais, dos quais a razão de ser é mediante suas finalidades, é mediador de tais interações. Mas, de acordo com Bortone (2016, p. 155): “[...] esse instrumento só é útil como mediador se o sujeito dele se apropriar, não só conhecer ou aprender, mas, principalmente, usá-lo”.

Neste aspecto, Marcuschi (2010) sustenta que quando os sujeitos dominam determinado gênero textual, não se domina meramente uma forma linguística, mas sim uma forma de materializar linguisticamente finalidades e objetivos específicos em ocasiões sociais particulares.

Já sabemos então, que os gêneros textuais acompanham o contexto sociocultural que é sempre fruto do tempo histórico, nesse raciocínio, com o surgimento e crescente desenvolvimento e uso das mídias digitais, vivemos em uma sociedade de “híbridos impuros, fronteirços” (ROJO & MOURA, 2012,p.14), o que evocou o surgimento de novas formas de interação, portanto, novos gêneros textuais:

Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e particularmente, o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita (MARCUSCHI, 2010, p.20).

Diante do exposto até aqui, percebi que Bakhtin que se debruçou em um tempo cronológico e histórico distinto do nosso sobre os gêneros do discurso/gêneros textuais, considera apenas os significados compostos pela oralidade e escrita. Isso se deve em grande parte por conjunturas socioculturais diferentes, no caso de Bakhtin, cujo pensamento se desenvolveu no século XX, os textos criados e veiculados respondiam à lógica da escrita, impressão de textos em papel, restringindo dessa forma, os gêneros textuais ao modo escrito:

Pode-se dizer que uma nova fase, então, começou na história da escrita a partir da invenção da imprensa por Gutemberg, em 1450, estendendo-se a até mais ou menos o final do século XIX. Com isso a leitura e a escrita alfabéticas se tornaram uma forma de registrar e ordenar o mundo, sustentando uma lógica social fundamental em sociedades industrializadas, que é propagada pela educação em massa institucionalizada (COPE, KALANTZIS & PINHEIRO, 2020, p.44).

Ao passo que Marcuschi, inicia seu pensamento na transição entre os séculos XX e XXI, na qual a conjuntura sociocultural já estava diferente, e via o desenvolvimento a largos passos das tecnologias, mídias digitais e redes sociais que datam de a partir de 1995. A relação entre gêneros textuais e contexto social fica ainda mais clara quando Marcuschi (2010) afirma a dificuldade em delimitar quais e quantos são os gêneros textuais dos novos tempos, dada a multiplicidade de possibilidades contemporâneas, encontra os gêneros: *e-mail*, *chats* diversos, endereço eletrônico, lista de discussão, videoconferências e *weblogs*. O estudioso aponta ainda três elementos importantes sobre os gêneros digitais:

- (1) seu franco desenvolvimento e um uso cada vez mais generalizado;
- (2) suas peculiaridades formais e funcionais, não obstante terem eles contrapartes em gêneros prévios;
- (3) a possibilidade que oferecem de se rever conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa oralidade e a escrita (MARCUSCHI, 2011, p. 16).

Os gráficos abaixo desenham as diferenças entre os ambientes sonoro/impresso, e o meio digital em relação aos gêneros textuais possíveis, nos quais é possível notar as distintas formas de enunciação características da comunicação em âmbito analógico e digital.

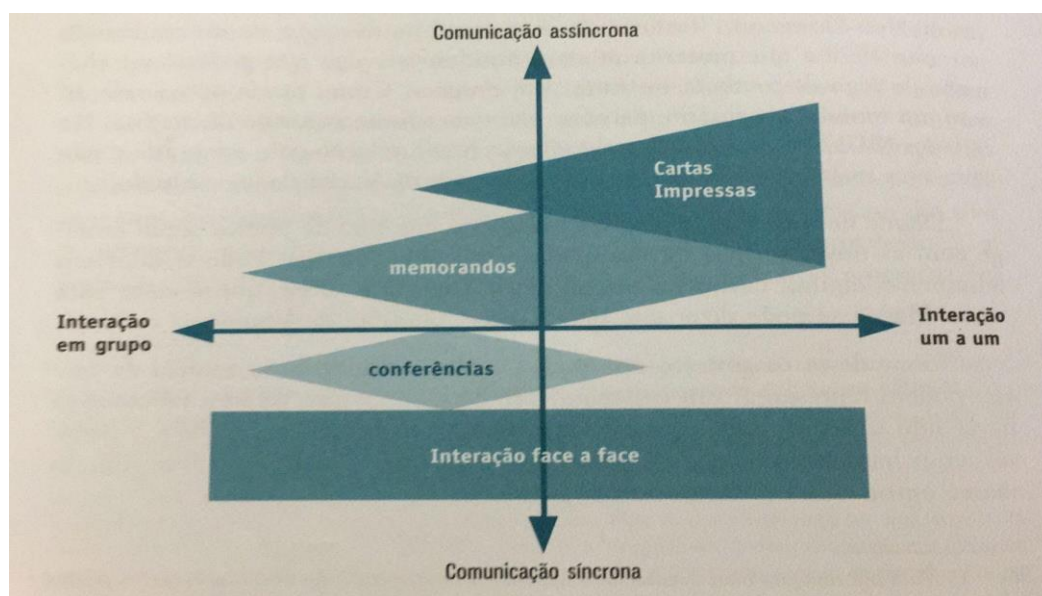


Imagem 5: O contínuo de gêneros na comunicação tradicional impressa e falada

Fonte: Simeon J. Yates (2000, p.236)

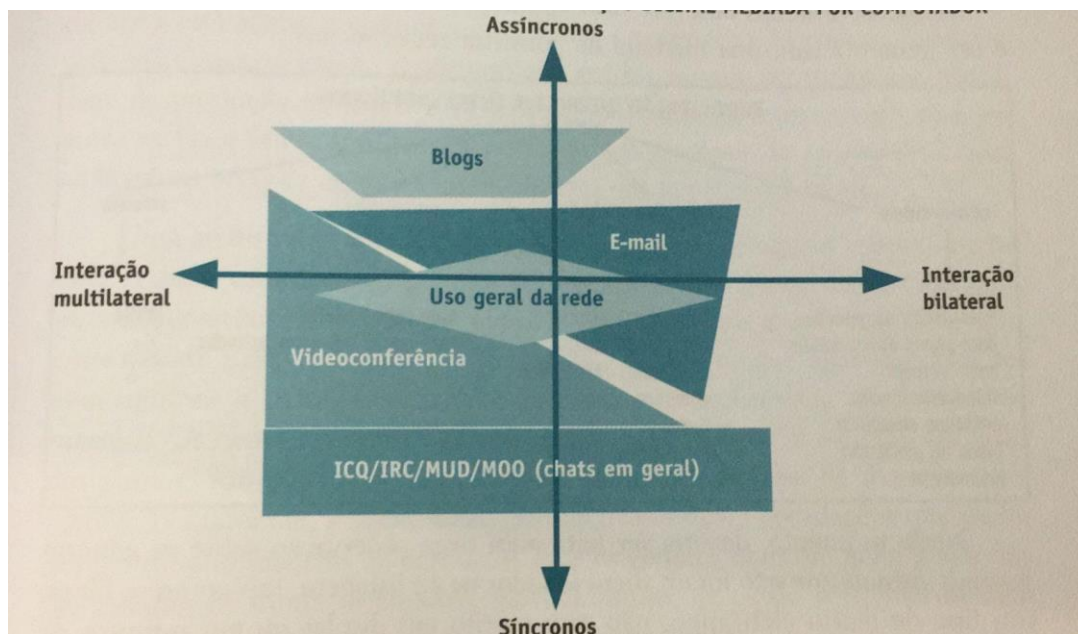


Imagem 6: O contínuo de Gêneros na comunicação digital mediada por computador

Fonte: Simeon J. Yates (2000, p.237)

Concordo com Bakhtin, Marcuschi e com outros tantos estudiosos que sustentam a infinitude das possibilidades dos gêneros textuais, a plasticidade e dinamicidade com que esses gêneros são usados, criados e recriados, pois acompanham o movimento da vida humana, da vida social e da interação. Nas palavras de Bakhtin (1997, p.279): “A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável.”

A respeito dos gêneros textuais digitais, Marcuschi (2010) alerta para a possibilidade de os novos gêneros tornarem obsoletos gêneros antes utilizados pelos suportes analógicos, mas também afirma que os novos gêneros se aproveitam de “velhas bases”, então, não são absolutas novidades. Como por exemplo os *posts* realizados no *Twitter*, com caracteres reduzidos para tornar ágil a mensagem, que pode nos lembrar dos telegramas, gênero no qual a mensagem também era limitada, mas por questões de contenção financeira, uma vez que eram contabilizados por cada letra e palavra emitida.

Os novos gêneros e suas velhas bases podem ser uma das representações do conceito bakhtiniano de polifonia (BAKHTIN, 2003), conceito que sustenta que os textos se retroalimentam, formam uma cadeia de intertextualidade entre si, um reverberando o outro reafirmando a noção de que não há novidade absoluta.

Existem hoje um sem número de gêneros textuais digitais muito utilizados para a comunicação e interação na *internet*. Os aplicativos de criação de vídeos e as redes sociais

proporcionam a criação e publicização de *gifs* (*Graphics Interchange Format*), memes, *vlogs*, *fanfictions*, *posts* nas variadas plataformas de redes sociais, mensagens instantâneas em diversos aplicativos, *emojis*, *stickers*. Como já discutido nesta dissertação, grande parte desses gêneros são compostos por várias linguagens e modos de significar, sendo, portanto, multissemióticos.

Concordamos com Oliveira (2020) quando assume a forma inegável como o ambiente virtual pode oferecer possibilidades no uso da linguagem, representando um potencial reflexivo e transformador de elementos culturais e das interações sociais. Sendo assim, os gêneros digitais além de fazerem parte de toda a conjuntura, é um dos elementos cruciais das interações, visto que organiza modos, formas, conteúdos e suportes na construção textual e no consumo de determinados textos. Dessa forma, é imprescindível que as práticas escolares voltem o olhar e os ouvidos para os novos gêneros textuais digitais.

3.2 Dos cadernos aos notebooks: recursos materiais e imateriais na aula de língua portuguesa

Com a emergência da pandemia e o distanciamento social como medida de prevenção, na esfera educacional, gestores educacionais, diretores, coordenadores, professores e alunos precisaram se adaptar e ao mesmo tempo, criar estratégias de participação, interação e ensino-aprendizagem.

Os recursos e ferramentas são artifícios criados pela atividade humana que visam facilitar o desempenho de determinadas ações cotidianas. Desde a invenção de ferramentas rudimentares, pré históricas, para a manutenção da vida, até as ferramentas contemporâneas, como os celulares, computadores, relógios digitais e um mais um sem número de outras criações que têm o potencial de nos conectar uns com os outros, encurtar as distâncias, editar conteúdos, textos, documentos e publicá-los há um palmo de nossas mãos.

No âmbito educacional, tais recursos podem ser muito bem-vindos quando se trata de construir conhecimentos. Desde as perspectivas de educação mais tendenciadas ao tradicional às escolanovistas e progressistas, têm se utilizado das ferramentas contemporâneas. Ainda que as perspectivas primeiras não se utilizem de metodologias mais ativas, as quais centram o estudante como responsável pela construção dos saberes.

Entretanto, se faz necessária uma consideração: associar o uso ou não uso das ferramentas digitais e midiáticas ao bom desempenho e aprendizado dos estudantes é um caminho equivocado, uma vez que “Esses recursos atraem os estudantes e ali também sentir-

se-ão capazes da autoaprendizagem. O profissional de ensino não deve permitir que esses recursos sejam utilizados como uma panaceia” (RAMOS ,2009, p.6).

Assim, um ângulo produtivo é aquele que vê nas tecnologias digitais uma ferramenta que só tem potencial a partir das mediações que nós humanos, nós professores fazemos. O que envolve os recursos imateriais, como a formação profissional do docente, leituras de textos e de mundo, ideias, conjunto de crenças e argumentações, capitais culturais e intelectuais.

Durante as observações das aulas, a professora colaboradora se utilizou de alguns recursos digitais/midiáticos para o processo de ensino aprendizagem online e articulou conteúdos a formas dinâmicas de aprender. O quadro abaixo apresenta determinados recursos utilizados na prática em questão:

Recursos Materiais	Recursos imateriais
Slides	Conhecimentos digitais da professora
Aplicativo de criação de tirinhas	Repertório digital e repertório de gênero textual dos participantes, professora e alunas e alunos.
Avaliações	Conhecimentos pedagógicos da professora para a elaboração do instrumento avaliativo e conhecimentos digitais.
Músicas	Repertório musical dos participantes, professora e alunas e alunos.
Filmes/Séries	Repertório cultural dos participantes, professora e alunas e alunos.
Textos de variados gêneros textuais	Repertório Textual/Literário dos participantes, professora e alunas e alunos.
Google Meet	Interação síncrona entre os participantes da pesquisa, professora e alunas e alunos.
Google Classroom	Interação assíncrona entre alunos e professores, professora e alunas e alunos.
Jamboard	Conhecimentos das temáticas(conteúdos), informáticos e de design.
Google Forms	Conhecimentos digitais dos participantes, professora, alunas e alunos.
Mentimeter	Conhecimentos digitais dos participantes

Tabela 3 - Quadro dos recursos utilizados nas aulas de língua portuguesa no ensino emergencial remoto.

Fonte: De minha autoria.

Em relação ao eixo leitura, notei que os estudantes, mais do que nunca, leram textos virtuais, sem contato físico, mãos-papel. Os livros didáticos passaram a ser subutilizados, uma vez que a dinâmica distanciada da sala de aula exigiu novos materiais didáticos que pudessem ser melhor lidos, compartilhados e utilizados nas aulas online. O que explica o uso frequente das aulas com apresentações com *slides*. Associo à produção dos slides e à recepção desse material pelos estudantes as ferramentas imateriais que possibilitam a criação e leitura desse gênero textual, como os conhecimentos digitais ou os letramentos digitais mais para frente abordados nesse texto.

Ademais, a professora colaboradora se utilizou da plataforma *Google Forms* para elaborar atividades e avaliações para os estudantes, já que determinada plataforma proporciona a resolução de questões que a docente criava, bem como a identificação, atribuição de notas e ao final, era possível, para a professora, obter gráficos e resumos dos alunos que realizaram as tarefas e as respostas para tais questões.

As plataformas do Google, amplamente utilizadas, sobretudo na rede de ensino pública do Distrito Federal, oferecem um leque de possibilidades quando se trata de interação. No seio educacional, colabora para proximidade distanciada de professores e alunos, com o *Classrom*, possibilita-se a criação de uma sala de aula virtual assíncrona, enquanto a plataforma *Jamboard*⁸ proporciona a criação colaborativa de painéis temáticos, que podem ser construídos sincronamente ou assíncronamente. Além disso, o *Google Meet*, foi utilizado para mediar as distâncias entre professores e alunos, aproximando-os e promovendo encontros em tempo real, mas também com a opção de gravação do encontro, bastante utilizada por estudantes que eventualmente faltavam às aulas.

Aos aplicativos do Google já mencionados, associo o uso tanto da professora colaboradora, quanto dos alunos uma ferramenta imaterial: conhecimentos digitais, ou letramentos digitais. Outro aplicativo proposto pela professora colaboradora foi *StoryboardThat*⁹ que possibilita a criação de tirinhas e que pode mobilizar as habilidades e conhecimentos sobre o gênero textual, elementos linguísticos constitutivos, elementos visuais de composição e também as habilidades digitais.

Ademais, as aulas de língua portuguesa precisam apresentar e trabalhar gêneros textuais diversos, visto que esses gêneros que são formas relativamente estáveis de enunciação, conforme explicação bakhtiniana (BAKHTIN, 1997), tem as funcionalidades na vida em

8 Disponível em: <https://jamboard.google.com/>

9 Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt>

sociedade e mediam as relações no mundo. A professora colaboradora levava frequentemente, vídeos, músicas, charges, tirinhas para o trabalho dos aspectos genéricos, linguísticos e em alguns casos sociais. Esses recursos materiais se unem aos recursos imateriais que possibilitam o trabalho pedagógico, como o repertório textual da professora ao escolher determinados textos, bem como o repertório dos estudantes na recepção, debate e aprendizado dos elementos textuais.

Por fim, as avaliações, que eram realizadas via *Google Forms* exigem da professora e dos estudantes conhecimentos relacionados aos conteúdos ensinados e aprendidos durante o processo, exige da professora o recurso imaterial da ciência por trás das atividades avaliativas, conhecimentos pedagógicos, mas também habilidades e conhecimentos digitais, tanto para a elaboração das avaliações digitais, quanto para a realização de tal avaliação.

Os recursos materiais elencados no quadro tiveram uso produtivo e bem quisto pelos estudantes, uma vez que dinamizava as aulas e estimulava a criatividade e a participação ativa. Os recursos mencionados, juntos, fazem parte das práticas de letramentos no ensino emergencial remoto, como será discutido e apresentado adiante.

Entretanto, há que se falar e explorar melhor a questão dos letramentos digitais e informacionais. Isso porque, as aulas mediadas pela internet e demais tecnologias suscitaram dificuldades em muitas pessoas, de professores a estudantes. O computador e a internet estão entre as possibilidades de escrita e leitura de muitas comunidades. Ao longo dos anos, as tecnologias se complexificaram ampliando ainda mais as possibilidades de interação, criação e veiculação de textos, conseqüentemente, aumentou-se também o uso de determinadas tecnologias, como nos mostra o gráfico abaixo:

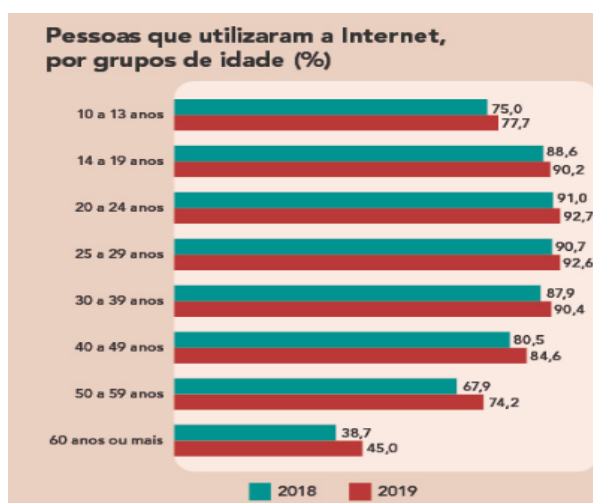


Imagem 7 - Pessoas que usam a internet por grupo e idade

Fonte: IBGE, Diretoria de pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimentos. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019-2019

Neste sentido, os letramentos digitais significam as habilidades e conhecimentos desenvolvidos para a vivência e atuação na sociedade em que vivemos, repleta de inúmeras possibilidades através da escrita, leitura e criação em tempos digitais.

Do ponto de vista das pessoas que produzem aplicativos ou trabalham no ambiente digital, tais como os webjornalistas, o computador alterou muito a rotina de trabalho. Do ponto de vista do leitor, as práticas também se alteraram. E para aqueles que isso ainda não aconteceu, ao menos eles podem saber que os horizontes certamente se alargaram (RIBEIRO et al. 2009, p.27).

Muito se diz sobre a aparente facilidade que os mais jovens têm com a vida digital, visto o vasto tempo que passam interagindo pelas redes sociais e consumindo conteúdos pelas telas. Todavia, a professora colaboradora afirma que os chamados nativos digitais, que supostamente teriam habilidades quase inatas para as atividades virtuais, apresentam dificuldades com plataformas e processos que não se relacionem às redes sociais:

Professora Maria: Olha, Stephanie, eu até tava comentando com a minha diretora esses dias, que a gente sempre tem a impressão de que os jovens, eles dominam bastante essas tecnologias, né? Porém, quando no desenvolvimento das aulas, eu fui percebendo que eles dominam bem as redes sociais como: whatsapp, instagram. (choro do meu filho ao fundo) mas quando a gente fala outras tecnologias como, no caso daquele aplicativo das tirinhas, quando a gente vai pra outras plataformas, eles sentem uma dificuldade. Então, eu percebi que a gente tem uma falsa impressão de que eles são engajados tecnologicamente. Nas redes sociais, que eles estão acostumados a utilizar que é whatsapp, instagram que é essas coisas que eles gostam. Quando a gente parte pra outros planos tecnológicos, eles sentem dificuldade. Muitos inclusive preferiram, no caso da tirinha, fazer desenhado no caderno.

A respeito dos letramentos digitais, ressalto que foi uma questão relevante para mim, enquanto pesquisadora, e para a professora colaboradora, que precisou adaptar suas aulas para o meio digital de modo emergencial, bruscamente. Pensando de modo situado territorialmente, aqui em Brasília houve uma iniciativa da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Distrito Federal (EAPE - DF) para auxiliar os professores da rede pública, oferecendo cursos a respeito da educação mediada por tecnologias. Em julho de 2020, as aulas voltariam de forma remota, estando todos os estudantes da rede públicas obrigados a participarem do programa Escola em Casa. Por isso, a Eape elaborou cursos para preparar os docentes.

Curso	Modalidade	Período	Nº inscritos
Produção de material didático- práticas sociais, <i>design</i> e proposta metodológica	encontros virtuais ao vivo	8, 9, 10 e 12 de junho de 2020	29.557
<i>Moodle on-line</i>	atividades na plataforma: encontros virtuais ao vivo	10 e 12 de junho de 2020	23.944
<i>G Suite</i> – ferramentas do <i>Google</i> para a educação	encontro virtual ao vivo	10 de junho de 2020	25.372

Tabela 4- Cursos oferecidos pela Eape em 2020

Fonte: MIRANDA, 2021. p.343

Ainda que o curso não tenha alcançado a todos os professores, na prática situada em questão, percebi que impactou positivamente no fazer pedagógico da professora colaboradora, uma vez que reparei que os *slides* criados pela professora eram muito criativos e atraentes, elogiei os *slides* em termos de *design* e estética, e Maria expressou que havia feito alguns cursos focados no ensino remoto da Eape e que aplicou muito do que aprendeu nas suas aulas.

3.3 - Eventos de letramentos no ensino emergencial remoto

As práticas de letramentos, para Barton e Hamilton (1998), são formas situadas em práticas sociais e intencionalidades sociais amplas. Tais práticas podem se alterar, provocando a emergência de novos letramentos, muitas das vezes adquiridos pela aprendizagem informal. Essas práticas de letramentos ocupam-se dos padrões de atividade que circundam os eventos de letramentos, construindo pontes com a natureza social e cultural do letramento. Enquanto isso, os eventos de letramentos são quaisquer modos de ação humana que envolva a palavra escrita (STREET, 2013).

Os conceitos de práticas e eventos de letramentos estão imbricados um no outro, tornando a cisão entre eles uma tarefa difícil, quando não impossível. Os eventos de letramentos são observáveis, tangíveis, ao passo que as práticas de letramentos se situam em um lugar menos imediato, auxiliando a interpretação dos eventos de letramentos em contextos institucionais e socioculturais.

Práticas de letramento são práticas sociais em que o uso da escrita é transferível de uma situação para outra semelhante; estão associadas a culturas particulares e reproduzem as relações de poder que nelas estão presentes, mas também as contestam e ressignificam. Como parte integrante da cultura, portanto, elas se associam às instituições, às tecnologias e constroem identidades individuais e coletivas (SOUSA, 2021, p.68).

Nesse aspecto, durante as observações das aulas remotas, notei eventos de letramentos que são os aspectos observáveis das práticas de letramentos, mais amplas, e orientadas pelo contexto sócio histórico a que se relacionam. As aulas de língua portuguesa realizadas na prática situada dessa pesquisa foram realizadas via Google Meet, articulando o compartilhamento de slides para a exposição dos assuntos de estudos, mas também o

compartilhamento de telas, nas quais constavam atividades e exercícios na plataforma do Google Forms.

A imagem a seguir pode exemplificar o material visual elaborado pela professora para a exposição e diálogo com os estudantes a respeito das temáticas da língua portuguesa. É possível perceber o esforço de Maria para construir um slide atrativo e ao mesmo tempo informativo. A cor azul ao fundo juntamente com a escolha tipográfica e a escolha das imagens auxiliam na criação de um todo chamativo.

Elementos da narrativa

NARRADOR

- Pode ser em primeira pessoa, chamado de narrador personagem, pois participa da história, contando-a sob a sua ótica.
- Narrador em terceira pessoa, chamado de narrador observador, o qual apenas conta a história.
- Também há o narrador onisciente, aquele que sabe de todos os fatos que ocorrem na narrativa, inclusive os pensamentos e sentimentos dos personagens.

ENREDO

É o que se conta, isto é, a própria história. Apresenta o desencadeamento dos fatos, a trama.

O enredo, geralmente é composto por:

- Apresentação;
- conflito;
- Clímax;
- Desfecho.

Imagem 8 - Slide da professora colaboradora sobre elementos da narrativa

A imagem abaixo mostra uma questão de tarefa realizada pelos estudantes e professora de modo síncrono. A professora colaboradora selecionou uma canção pertencente ao repertório de músicas populares brasileiras intitulada “Cidadão” do cantor e compositor Zé Ramalho, após os estudantes escutarem a música compartilhada pela professora, e realizarem a leitura e resposta da questão, a professora fez uma correção dialogada com eles.



Canção “Cidadão” - Zé Ramalho

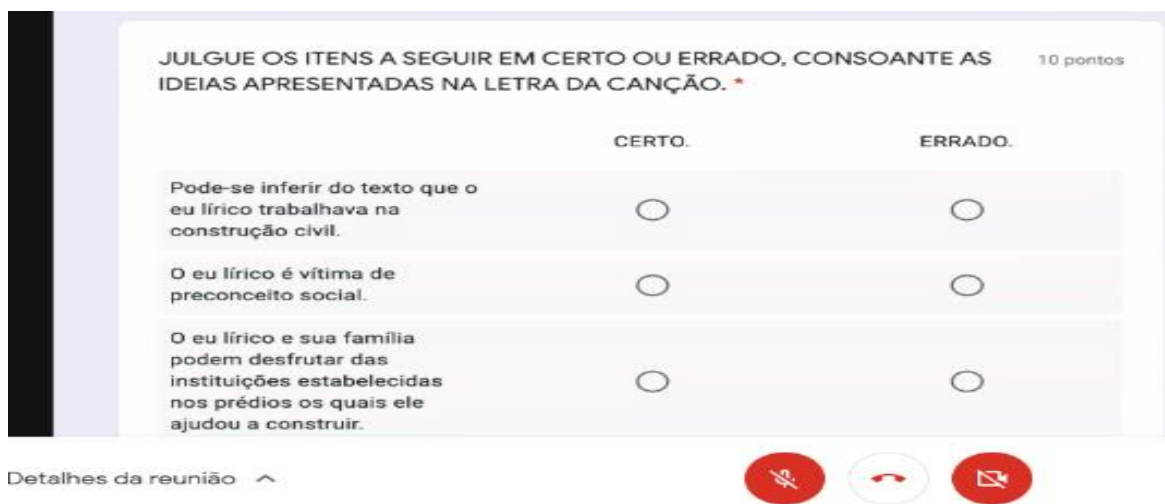


Imagem 9 - Atividade de interpretação textual proposta por Maria

A questão acima se relaciona com o eixo da interpretação textual, uma vez que busca conduzir o estudante a compreensão dos significados e sentidos expressos na canção. Maria pergunta aos alunos, após a escuta da canção, o que é o preconceito social, apesar de haver nenhuma manifestação oral, ou seja, nenhum dos estudantes abriu o microfone para falar, no chat alguns se manifestavam e logo a professora colaboradora explicou que “é o preconceito quanto às classes mais baixas, aos pobres.”

Sobre isso, é necessário pontuar dois aspectos importantes, o primeiro é a potencialidade presente no ato de selecionar textos em suas mais variadas formas e gêneros para as aulas de língua portuguesa, pois como já apresentado, a multimodalidade está cada vez mais presentes na contemporaneidade, tornando necessário aos estudantes, habilidades de compreensão e produção em formas distintas de comunicação, expressão e significação. Além disso, o trabalho com os gêneros textuais e as relações eminentes que mantêm com o contexto interacional e social. É de grande importância para um aprendizado significativo de práticas de leitura, compreensão e produção de texto, e para além disso, pode provocar reflexões a respeito das práticas sociais a que estão relacionados.

Observei que nos eventos de letramentos realizados no período remoto nessa prática em questão, o eixo da oralidade passou a ser menos trabalho nas aulas de língua portuguesa. Conforme Antunes (2003), há uma negligência no ensino aprendizagem de línguas no que concerne à oralidade, segundo a estudiosa, sob os ombros de Marcuschi (2021:2019): “[...] essa omissão pode ter como explicação a crença ingênua de que os usos orais da língua estão tão ligados à vida de todos nós que nem precisam ser matéria de sala de aula” (ANTUNES, 2003 ,p.24).

O trabalho com a oralidade em sala de aula é tão importante quanto o trabalho com a leitura e escrita, muito embora cada uma tenha suas características particulares, todas se relacionam entre si e tem funções em comum: amparam a interação verbal e a realiza cada qual a sua maneira. Portanto, é inadequada a visão que encara a oralidade como o lugar no qual são permitidos espontaneidade, relaxamento e improvisação somente, pois como a escrita, apresentam suas variações e contextos de uso e precisa, nesse sentido, ser explorada e desenvolvida em sala de aula.

Como já apresentei, o problema da ausência da oralidade não pertence ao ensino remoto, uma vez que já em, 2003, Irlandé Antunes já nos advertia para tal negligência, entretanto, na conjuntura de interações mediadas pelas telas, essa proximidade distanciada acabou por acentuar o fenômeno. Os estudantes preferiam se comunicar nas aulas remotas via chat, que era um espaço de interação com baixa exposição.

No âmbito dos gêneros que se utilizam da linguagem visual para a composição de significados, percebi que Maria utilizou os gêneros charge, cartum e tirinhas na sala de aula remota. Em um primeiro momento, fez um movimento de exposição sobre os gêneros, explicitando características, função e diferenças entre eles:



Imagem 10 - Slide sobre Charge I

Assim como a charge, os cartuns também retratam acontecimentos do tempo e lugar, além de tratar dos costumes humanos de uma forma mais cômica. Porém, são situações que poderiam acontecer e não em forma de crítica ou com referências específicas como as charges. Confira um exemplo de cartum:



Imagem 11- Imagem sobre charge II



Imagem 12 - Slide sobre tirinha

Em toda a exposição dos gêneros textuais supracitados, a professora colaboradora enfocou os aspectos temáticos presentes nos textos, tornando a discussão sobre elementos linguísticos e multimodais em segundo plano. Sobre esse aspecto é importante mencionar que em conversas pós encontro síncrono online com estudantes, Maria, quando questionada a respeito do termo multimodalidade e sobre o conceito de que os textos podem ser compostos por números variáveis de formas de significação diferentes a professora colaboradora afirmou que não tinha conhecimentos a respeito.

Em vista disso, cabe realizar uma reflexão, não somente pela ótica individual, na qual a professora colaboradora em questão não conhecia a característica multissemiótica dos textos, mas os possíveis motivos.

[...] a escrita tem perdido seu lugar especial como o modo mais eficaz de veicular significados através do tempo e do espaço, cedendo, com isso, cada vez mais lugar a outras tecnologias para registro e transmissão de significados via modalidades orais, visuais e gestuais (BIIL, KALANTZIS & COPE, 2020, p.47).

Como sustentam os autores, a linguagem escrita vem perdendo a centralidade nas práticas discursivas contemporâneas, uma vez que as tecnologias digitais possibilitam e facilitam a produção e veiculação de outras e/ou novas formas de significar, portanto, outras/novas formas de texto, não é raro haver um entrelaçamento de diferentes modos textuais.

Contudo, é relativamente recente os debates a respeito das multisssemioses, visto que só começaram a ser feitos estudos e reflexões em 1996, com o NLG, e hoje, passados vinte e quatro anos, é perceptível a grande frequência com que é debatido no âmbito das universidades, da academia, mas ainda parece ser tímido nas escolas de ensino básico, nos livros didáticos e até mesmo nas instituições que oferecem formação inicial e continuada.

Recordando da minha experiência na formação inicial em Letras Português, que ocorreu de 2016 a 2019, no Instituto Federal de Brasília, percebo que, no meu caso em particular, foram propostas leituras e conversas sobre a multimodalidade e letramentos múltiplos, sobre criatividade no processo de ensino aprendizagem. Lembro-me também de ter realizado com um colega de formação, um episódio de um *podcast*, o qual nos sentimos inaptos a fazer, em razão da falta de um letramento digital, mas também do letramento sonoro e de design. Entretanto, durante o empreendimento, exploramos aplicativos, processos de edição, escrita de roteiro, dentre tantas outras ações necessárias para a criação de um *podcast*, e, ao final, já sabíamos mais do que antes. Ressalto que essa foi a minha experiência, e que a experiência de outros podem e são diferentes da minha, o que demanda uma exploração científica para buscar saber sobre a presença da discussão da multimodalidade nos cursos de formação inicial.

Por conseguinte, a formação inicial e continuada dos professores, e dentro de nossa seara: o trabalho com língua e linguagem é de suma importância para preparar o professor e para lançar esse olhar contemporâneo e digital das comunicações e textualizações humanas, pois como já mostrado, nossas interações, sobretudo as mediadas pela internet, são compostas por várias semioses entrelaçadas, exigindo letramentos plurais, visuais, sonoros dentre outros. Provavelmente, seja essa uma grande demanda para os letramentos nesses tempos. Diante disso,

Alguns alunos podem “obter” significado em palavras escritas, alguns em um diagrama, outros em uma demonstração gestual e tátil, outros em uma explicação oral. Alguns podem ter talento ou paixão por desenhar, outros por vídeo, outros por *podcasting*, outros por criar textos em um blog. Enfim, os alunos precisam ser capazes de se expressar da maneira que se sentirem mais confortáveis, o que torna a expressão do significado mais fácil e aprendizagem mais prazerosa. No entanto, eles também precisam ser incentivados a ir além de suas zonas de conforto, para modos de comunicação com os quais estão menos familiarizados, aprendendo suas técnicas e tecnologias (BILL, KALANTZIS & COPE, 2020, p.354).

Após o movimento de exposição e conversa sobre os gêneros cartum, tirinha e charge, Maria propôs uma atividade de produção de tirinha, apresentou o tema do qual partiram as produções e deu orientações acerca dos aspectos linguísticos na produção de uma tirinha, conforme imagem a seguir. As orientações para a realização dessa atividade vão de encontro a

ideia de que a forma verbal/escrita de interação e expressão nessa prática em questão deve ser privilegiada.

INSTRUÇÕES

- Você irá produzir uma tirinha com três quadrinhos sobre o seguinte tema "Educação e Pandemia";
- Lembre-se de que a tira deve apresentar humor, isto é, uma crítica;

Imagem 13- Instruções para produção da tirinha

Em outra aula, a professora colaboradora trouxe aos alunos uma conversa expositiva sobre o gênero textual autobiografia, explicou aspectos estruturais do gênero, lançou luz sobre alguns aspectos textuais, como a coesão textual e gramatical, como o uso dos verbos no pretérito, como uma das marcas do gênero biografia que invariavelmente se relaciona a um passado, a um desencaixe temporal entre tempo da escrita e tempo da memória. Ao final, a professora propôs uma produção de autobiografia sobre a pessoa que os estudantes mais admiram: eles mesmos.

Agora observe...

Quais informações temos nas duas biografias?

- Nome;
- Data de nascimento e morte (se for falecido);
- Profissão;
- Filiação
- Atividades desenvolvidas.

Agora, vamos falar um pouco sobre coesão, especificamente sobre a sequencial.

A Coesão sequencial é responsável por criar as condições para a progressão textual e caracterizar a passagem de tempo.

Vamos ver exemplos em que houve a utilização da coesão sequencial nas biografias lidas.

Você está falando? O microfone está desativado. Clique no microfone para ativá-lo.

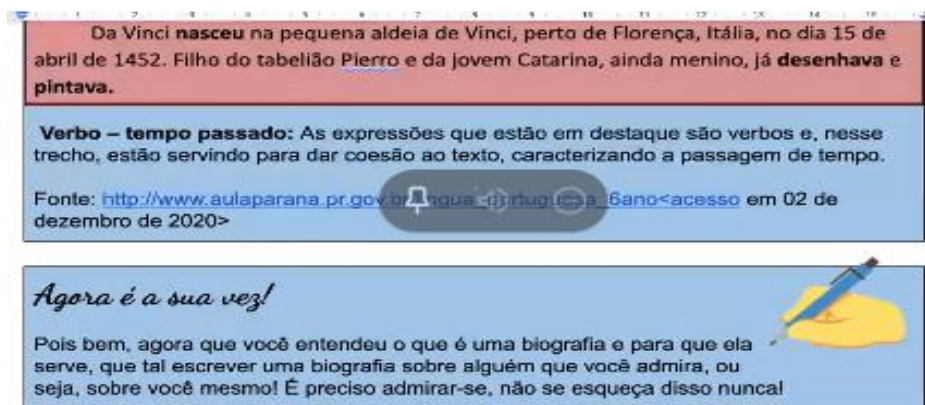


Imagem 14 - Slide sobre o gênero biografia

Maria compreende que as aulas de língua portuguesa são espaços mais que adequados ao debate e à educação, não somente em termos acadêmicos, mas também sociais e emocionais. A professora, ao costurar o estudo do gênero textual biografia com a conversa sobre a valorização de si mesmo, autoestima e aceitação de si apresenta um pensamento amplo sobre a língua e a linguagem situando na esfera discursiva, que significa a linguagem em sociedade, a linguagem enquanto construtora e construída pelas práticas sociais que a atravessam. Além do mais, uma concepção de educação que não dissocia necessariamente razão e emoção em pares antagônicos, mas talvez, pares complementares.

Em umas das aulas de língua portuguesa voltadas para a literatura, a professora trabalhou o humanismo, e para tal, iniciou utilizando um aplicativo *Mentimeter* para apresentar uma pergunta: “O que vem em sua cabeça quando você ouve humanismo?”. Esse aplicativo de apresentações online tem proporcionado interatividade, pois ao passo que os estudantes respondiam na plataforma: “humano”; “relativo ao ser humano”; movimento sobre os humanos”, a plataforma compartilhava as respostas dos estudantes em tempo real com os participantes e agrupava em nuvens de palavras, facilitando a interação.

Ao se falar em gramática, é necessária uma explicação a respeito do conceito com o qual estamos trabalhando. Há duas acepções para o termo gramática, o primeiro, talvez o mais conhecido, é erroneamente atribuído ao ensino e ao aprendizado de exageradas classificações e subdivisões de classes gramaticais ou os exaustivos tipos de orações coordenadas e subordinadas. Antunes (1937), nos diz que esse tipo de abordagem do que seria a gramática, parte de questões metalinguísticas a respeito das unidades componentes da língua, cujo foco recai na memorização dos nomes, na rotulação a respeito da língua.

Uma perspectiva mais atenta, compreende a gramática como um conjunto de regras que versam sobre o funcionamento de uma língua, todavia, não são regras necessariamente postas, escritas, mas tendências naturais das línguas:

As pessoas, quando falam, não têm a liberdade total de inventar, cada um a seu modo, as palavras que dizem, nem têm a liberdade irrestrita de colocá-las em qualquer lugar nem de compor, de qualquer jeito, seus enunciados. Falam, isso sim, todas elas, conforme as regras particulares da gramática de sua própria língua. Isso porque toda língua tem sua gramática, tem seu conjunto de regras, independentemente do prestígio social ou do nível de desenvolvimento econômico e cultural da comunidade em que é falada. Quer dizer, não existe língua sem gramática (ANTUNES, 1937, p.85).

Adentrando as aulas que tratavam da gramática da língua portuguesa nesse evento de letramento, a primeira coisa que percebi foi a baixa participação dos estudantes, até mesmo pelo chat. Essa percepção foi confirmada por Maria em entrevista. As duas imagens abaixo apresentam a forma como, nessa prática em questão, foram trabalhados os aspectos das normas gramaticais, ressaltando que antes das questões abaixo, a professora colaboradora sempre fazia explanações sobre o assunto, tentando questionar sempre aos estudantes se estavam acompanhando e se tinham dúvidas, para que participassem mais ativamente, muitas vezes sem sucesso.

LEIA A TIRA A SEGUIR PARA RESPONDER ÀS QUESTÕES PROPOSTAS.

TEXTO I



No primeiro quadrinho, o termo "Miguelito" é classificado como *

2 pontos

- sujeito.
- aposto.
- vocativo.
- adjunto adnominal.

Imagem 15 - Atividade gramatical

Compare as duas orações "Miguelito faz planos para a vida" e "Miguelito, faça planos para a vida", o termo "Miguelito" na primeira frase é *

2 pontos

- sujeito.
- aposto.
- vocativo.
- adjunto adnominal

Imagem 16 - Atividade gramatical II

Foi perceptível que em grande parte das aulas que adentravam conteúdos na esfera gramatical, a professora buscava atrelar aos gêneros textuais trabalhados, como é possível notar na imagem (14), quando a professora apresentou o gênero biografia, explicou também como os verbos são configurados nas biografias qual razão disso, que é narrar fatos já acontecidos,

essa funcionalidade caminha ao encontro ao uso do verbo no pretérito, logo, se torna claro a relação da função de cada gênero, com os elementos linguísticos e gramaticais que o compõem.

O *New London Group* elaborou, em 1996, quatro processos de conhecimento, pelos quais as práticas e eventos de letramentos poderiam ser realizadas, a saber: *Experienciando*, no qual os estudantes são levados a experimentar situações já conhecidas e também desconhecidas; *Conceitualizando*, em que os estudantes agrupam informações por categorias, definem termos os nomeando mas também a partir de generalizações teorias; *Analisando*, no qual os estudantes analisam relações de causa e efeito, estrutura e função e também criticamente, quando avaliam pontos de vista e possíveis motivações pessoais e, *Aplicando*, em que os estudantes submetem seus conhecimentos a situações reais de modo convencional e/ou quando os estudantes aplicam criativamente, de forma inovadora os conhecimentos construídos.

Kalantzis, Cope & Pinheiro (2020), sustentam que a pedagogia dos letramentos é a mais apropriada para nossos tempos, dado que essa pedagogia objetiva o desenvolvimento de capacidades de agência na elaboração de sentidos, diante de uma sensibilidade para a diversidade, diferenças e inovações, constituindo a pedagogia dos letramentos com uma natureza plural, criativa, relevante e com uma potência transformadora.

As abordagens da pedagogia dos letramentos são as formas como as práticas e eventos de letramentos são desenvolvidas e os fins determinados. Elas se diferem uma à outra no que concerne os meios de desenvolvimentos das atividades de letramentos, a concepção de língua e sociedade e os porquês, as finalidades dos letramentos:

Abordagem didática	Privilegia a conceitualização a partir da nomeação e a apresentação de conceitos abstratos que podem ser utilizados em contextos gerais	Conteúdos	Enfoca as regras formais, uso correto, leitura para a compreensão do significado. Privilégio do cânone literário
		Organização curricular	Programa de estudos, livro didático e professor
		Métodos	Cópia, memorização e aplicação de regras
		Relações sociais	Autoridade no conhecimento da

			língua
Abordagem Autêntica	Enfoca os conhecimentos experienciais	Conteúdos	Significados autênticos
		Organização curricular	Pedagogia de processos e desenvolvimento da língua natural
		Métodos	Imersão experimental e aprendizagem ativa
		Relações sociais	Pedagogia centrada no aprendiz e na auto expressão
Abordagem Funcional	Se preocupa com a análise da função que determinados textos têm na vida em sociedade;	Conteúdos	Aprendizado de gêneros relacionados ao sucesso escolar e prestígio social
		Organização Curricular	Leitura de modelos de gênero, escrita dentro das estruturas estudadas no contexto escolar.
		Métodos	Aprendizagem parte da modelagem orientada pelo professor e segue independente com a ajuda de andaimes.
		Relações sociais	Aprendizado para o sucesso escolar e acesso social
Abordagem Crítica	Analisa criticamente motivações que se relacionam com os enunciados e privilegia a criação de textos reflexivos.	Conteúdos	Diferenças de linguagem, poder, cultura popular e novas mídias. Parte de uma orientação crítica a respeito do mundo.
		Organização Curricular	Propósito da construção dos significados e na agência dos aprendizes
		Métodos	Envolvimento com vivências no mundo real/social, criação de textos que atuem/engajem no mundo.
		Relações sociais	Aprendizado para que os aprendizes assumam o controle de suas vidas e suas transformações, sobretudo em um contexto de novas mídias.

Tabela 5 - Abordagens dos letramentos

Fonte: Adaptado de KALANTZIS, BILL & PETRILSON (2020).

É mais do que relevante ressaltar que as abordagens dos letramentos, distintas entre si, são frutos de tempos históricos também distintos, e não são estanques. Isso porque, cada uma delas contribui para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades necessárias quando se tem em mente o aprendizado de língua materna e o desenvolvimento de habilidades de comunicação, expressão e criação. Dessa forma, a forma mais produtiva de utilizar as abordagens dos letramentos é o entrecruzamento das abordagens, para uma pedagogia dos letramentos mais robusta. Os autores Kalantzis, Bill & Petrilson(2020) recomendam que:

Em vez de “equilíbrio”, o que sugere um certo “enfraquecimento” de diferentes abordagens em prol de um suposto interesse de “moderação”, recomendamos o entrelaçamento intencional entre diferentes movimentos epistêmicos para resultados explicitamente direcionados, em que cada um tem seu lugar. Dessa forma, nossa “abordagem entrecruzada” procura fazer ligações com práticas pedagógicas de herança produtiva (p.158).

Tendo em vista todo o considerado, percebi que os eventos de letramentos perpetrados na prática em questão, se utilizaram de diferentes abordagens da pedagogia dos letramentos para a composição das aulas. As abordagens didática e funcional estiveram presentes preponderantemente nas aulas que acompanhei do ensino remoto emergencial. O ensino gramatical baseado nas regras e nos exercícios de aplicação de tais regras remetem a abordagem didática dos letramentos. Entretanto, houve momentos em que Maria conduzia uma reflexão a respeito de determinados gêneros textuais, suas funções, atrelando os componentes linguísticos à função social dos gêneros tornando clara a referência à abordagem funcional dos letramentos.

4- ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas[...]
Carlos Drummond de Andrade*

Envolvidos em uma conjuntura social e sanitária que potencializou o uso da internet e tecnologias digitais no âmbito da educação, as reflexões sobre o real e o virtual foram presentes nesse processo de pesquisa. Entendo, apoiada em Pierre Levy, que a virtualização não é boa, não é má, tampouco neutra. Não devemos ter medo, condenar ou fechar os olhos para esse processo social, trata-se de refletir, apreender e enxergar toda a amplitude da virtualização.

A palavra “virtual” origina-se do latim *virtualis* que deriva de *virtus*: potência, força. Em tradições filosóficas, como na escolástica, o virtual não se opõe ao real, e, sim, ao atual, uma vez que a virtualidade, por significar potência, potencialidade, representa um vir a ser: “Contrariamente ao possível, estático e já constituído, o virtual é como o complexo problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer [...]” (LÉVY, 2017, p.16).

Entretanto, como sustenta o mesmo autor, a virtualização é mais do que a sua correspondência contrária, à moda dos escolásticos, ao real:

A virtualização não é uma desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de possíveis), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir principalmente por sua atualidade (uma solução), a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático (LÉVY, 2017, p.18).

O aqui e o agora, grandes marcadores da territorialidade e temporalidade, já não são mais reguladores e elementos definidores das práticas sociais contemporâneas. Para Wertheim (2001), o espaço era visto como uma base ontológica da realidade, uma espécie de arena, de natureza neutra onde continham coisas e a vida desenrolava. Já o tempo:

O tempo cronológico pode ser definido como a medida do movimento, ou seja, a parte do movimento que pode ser mensurável. É o tempo científico, o tempo físico, o tempo do senso comum; um tempo exterior independente e existente fora de nós. O tempo duração, por sua vez, diz respeito à consciência, é o tempo como movimento intuído. É nossa temporalidade, o tempo psicológico, o tempo interno vivido em nós e por nós (BARBOSA, 2017, p. 81).

Esses conceitos, até então mais que solidificados, vivenciados na vida humana, começam a se desfazer, e a questão espaço-temporal no século XXI: “[...] aponta para a superação do triunfo moderno da matemática sobre o espaço físico” (MILL & FIDALGO, 2007, p.425). A limitação espacial não é mais a noção quadridimensional (cumprimento, altura, largura e tempo) como queriam os estudiosos da geometria do século XIX, e, sim, o ciberespaço. Quanto ao tempo:

[...] na sociedade atual, altamente tecnológica e midiaticizada, surge uma nova concepção de tempo, ou mais precisamente, de não tempo. A aceleração dos

processos, na busca pela rapidez cada vez maior da resposta a nossas demandas, acaba por comprimir o tempo até o instantâneo e faz surgir um tempo que está no limiar do intemporal (BARBOSA, 2017, p. 81).

Assim, quando algo ou alguém são virtualizados, se transformam em não presentes, existem em um não território: “Uma espécie de desengate os separa do espaço físico ou geográfico ordinários e da temporalidade do relógio e do calendário” (LÉVY, 2017, p.21). Ainda que saibamos que o virtual não é totalmente independente do espaço-tempo de referência visto que ainda necessitam de suportes físicos e atualizações eventuais.

E é nesse contexto social que a minha prática de pesquisa se deu. Desde que foi instaurada uma série de protocolos sanitários em razão da pandemia da Covid-19, as tecnologias digitais e internet passaram a mediar trabalhos a distância, a palavra *home office* passou a ser mais utilizada e também praticada. Para que as rotinas escolares e educacionais não estagnassem, professores e alunos iniciaram uma convivência online, com aulas síncronas e assíncronas. É de grande importância destacar a natureza atípica do ensino remoto emergencial, visto que

[...] o ensino remoto e suas especificidades assumido no contexto da pandemia não se trata de ensino à distância (EAD), pois essa modalidade pressupõe um tipo de contrato, uma estrutura (com templates, gravação em estúdio, materiais específicos, tutores, entre outros). Tampouco pode-se caracterizá-lo de ensino híbrido (parte presencial e parte à distância) (DA SILVA BERNARDO, 2020, p.17).

Tais mudanças deflagradas nas práticas sociais e práticas educacionais promovem desafios a serem percorridos, mas também potencialidades.

4.1.1 - Pelo olhar e o viver dos estudantes

Durante as observações que realizei ao longo desse tempo de pesquisa, foi possível notar que existem cerca de quarenta alunos na turma, no início do semestre letivo grande parte dos alunos estavam presentes nas aulas síncronas, mas essa quantidade ia reduzindo gradativamente ao decorrer dos dois semestres letivos. É perceptível, também, que a participação dos estudantes se dava em sua grande maioria pelo uso do *chat*, são reduzidas as participações com microfone e câmera ligada.

Em algumas aulas, os alunos se manifestavam no *chat* para relatar problemas técnicos, falhas no som, ou som desagradável e intermitente de algum microfone ligado, essas falhas se mostraram corriqueiras no cotidiano das aulas síncronas apontando para possíveis fatores como

a *internet* de baixa qualidade e aparelhos eletrônicos em condições ruins. Abaixo, apresentamos uma síntese de motivos elencados pelos estudantes em relação aos problemas que mais enfrentaram:

Imagem 1- Dificuldades do Ensino Remoto pelo olhar dos alunos

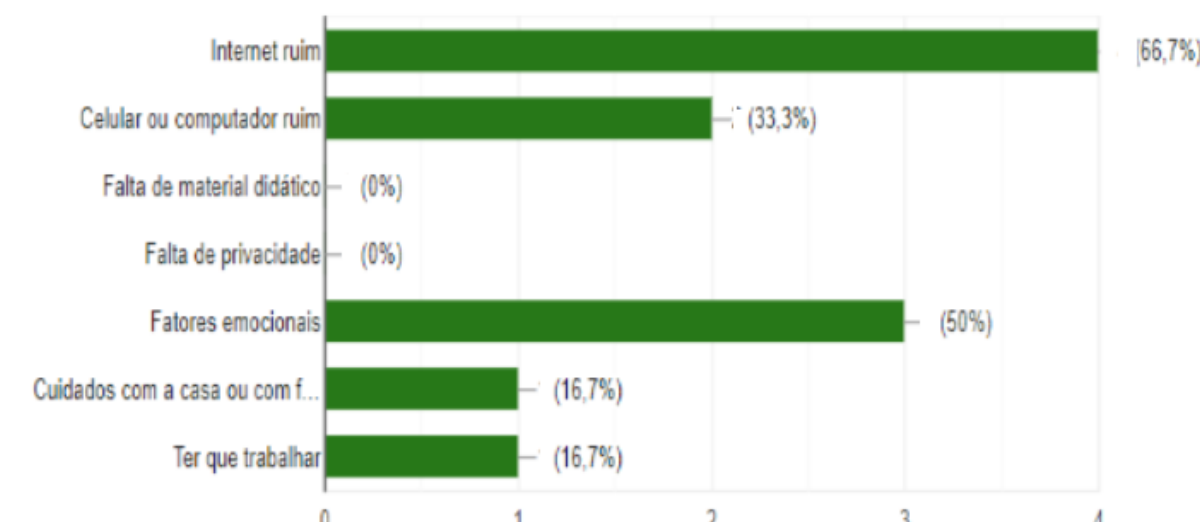


Tabela 6- Maiores dificuldades dos alunos

Elaborada automaticamente pelo *Google Forms* a partir de formulário feito por mim

Ainda que a *internet* no Brasil tenha sido amplamente disseminada no final da década de 1990, apenas em 2010 ela foi de fato se popularizar, em especial, quando utilizada por meio de *smartphones*. Ainda assim, o acesso à *internet* é configurado pela desigualdade, uma vez que tal desigualdade faz parte de uma desigualdade social maior, estrutural e estruturante de desigualdades outras. Informações oriundas da pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros – TIC Domicílios 2019 - afirmam que 20 milhões de residências não possuem internet, totalizando 28% dos domicílios brasileiros.

Ao olhar para os dados pela intersecção de classe, notei que nas classes econômicas mais abastadas, o uso da internet chega próximo de 100% em 2019, enquanto nas classes mais empobrecidas da população o número despenca para 50%. Quando se pensa em acesso à internet os equipamentos, que são os receptáculos da *cybercultura* não ficam de fora. Em relação ao usufruto/posse de tais equipamentos, as desigualdades continuam abissais, visto que as classes mais abastadas possuem computadores, conforme a pesquisa aponta cerca de 95% disseram ser um item frequente. Já nas classes mais baixas, a taxa vai para 14%.

Essas desigualdades já pontuadas em 2019 pela pesquisa citada encontram não só confirmação como um aprofundamento das desigualdades sociais. Com a pandemia e o

isolamento social confluindo no ensino emergencial remoto, o uso da internet se tornou cada vez mais ubíquo. Segundo dados da Rede de pesquisa Solidária¹⁰ entre março e julho de 2020 mais de 8 milhões de crianças na faixa entre 6 e 14 anos, não realizaram atividades escolares em casa. Em julho, essa porcentagem chegou a 30% entre as crianças empobrecidas. O parecer pondera: “Com a omissão do Estado no acompanhamento das famílias mais pobres, a diferença de atividades realizadas em casa, entre pobres e ricos, pode chegar a 224 horas, o equivalente a 50 dias letivos” (Rede de Pesquisa Solidária, 2020, p 1).

Depois de movimentação social e política em torno do tema, a partir da MP 1.077/2021 foi aprovada a Lei 14.351 de 2022¹¹ que institui o Programa Internet Brasil, o qual objetiva prover internet a estudantes da rede pública de ensino que são inscritos no Cadastro Único para programas sociais do governo federal (CadÚnico). Como também em escolas de comunidades indígenas e quilombolas e unidades especiais sem fins lucrativos. O acesso à internet à população assistida pela lei seria disponibilizado por meio de chip, pacote de dados e dispositivo de acesso.

Em Brasília surgiram editais para seleção de alunos do Instituto Federal de Brasília (IFB) e Universidade de Brasília (UnB) para a disponibilização de internet e aparelhos celulares ou computadores, com a finalidade de proporcionar acesso aos estudantes que comprovarem hipossuficiência financeira. Esses programas de inclusão digital são amparados pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010¹², que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES - como o fim de criar condições para a permanência dos estudantes da educação superior pública e federal.

Esse programa de assistência, embora necessário, não atende os estudantes da educação básica que também são acometidos por empecilhos à escolarização e educação plena. Isso pode explicar, a grande dificuldade que os estudantes advindos de famílias mais numerosas e com renda inferior no acompanhamento efetivo das aulas síncronas, bem como na realização de atividades assíncronas em tempos de ensino remoto emergencial.

Outros estudos realizados sobre o assunto também apontam para a problemática mais comum entre os estudantes no contexto de ensino remoto que foi: “[...] a internet instável e/ou acesso exclusivo por redes móveis” (APPENZELLER, 2020, p.3), assim como LUNARDI *et al.* (2021): “Destaca-se que as representações sociais relacionadas aos problemas enfrentados

10 A Rede de Pesquisa Solidária em Políticas Públicas e Sociedade foi criada de forma multidisciplinar e multiinstitucional para a realização de pesquisas, levantamento de dados que possam contribuir para calibrar e aperfeiçoar políticas públicas nos tempos pandêmicos da Covid-19.

11 Disponível em : <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.351-de-25-de-maio-de-2022-403313208>

12 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm

se referem à administração do tempo, à concentração no trabalho e estudos, à internet ruim e a conciliar o estudo do filho com o trabalho.”

Outro fator que é mostrado na tabela acima são as questões emocionais e isso também pode ser verificado nas palavras de João¹³ obtida pelo questionário aplicado para os estudantes: *[...] a aula online foi ruim pra mim, tenho transtornos de ansiedade por conta disso, eu tenho bastante dificuldade em aprender as coisas aí veio esse negócio de online e só piorou tudo pra mim, alguns alunos não conseguem aprender online e isso é bastante ruim, mas com a volta presencialmente e a vacina do covid-19 tudo está melhorando, ainda não consigo aprender nada online mas com a volta presencial eu estou aprendendo novamente, estudar é muito bom, porém só é bom quando o aluno se sente confortável.*

Ainda que em nossa coleta de dados não tenha sido possível descobrir mais especificamente sobre as questões emocionais e de saúde mental a que os alunos muitas vezes se referiam, já se sabe que a pandemia da Covid-19 e o consequente isolamento social acarretou variadas formas de abalo emocional e mental como o estresse pós-traumático, ansiedade, depressão e outros mais problemas (LUNARDI *et al.* 2021).

Em meu diário de bordo, relato brevemente que os estudantes conversavam com a professora a respeito de uma certa fobia social ocasionada pela quarentena, relataram preocupação em aparecer nas aulas, outros também afirmaram que têm problema com a comunicação e as aulas online proporcionaram uma forma de participação menos exposta: Carlos: *Como eu tenho problemas em comunicação pessoalmente e medo de conversar, isso me fez ter menos crises.*

Esse mesmo aluno participava corriqueiramente pelo chat, que é uma ferramenta que parece inibir o exibicionismo de estudantes que gostam de atenção, ao mesmo tempo, é um espaço no qual os alunos mais tímidos encontram para a participação da aula, já que permite a comunicação sem interromper o professor e sem mostrar o rosto ou a voz, “Dessa forma, o engajamento ganha outros modos de materialização, impactando diretamente a agência dos alunos e do professor – que deixa de ter o controle sobre comentários e/ou dúvidas dirigidos a ele(a) durante a aula” (GUALBERTO & PIMENTA, 2021, p. 391).

Em um certo dia, a professora e os alunos conversavam sobre saúde mental, a importância do autocuidado e da percepção das próprias emoções e sentimentos. Dois estudantes justificam no *chat*, ao final da aula, o motivo de não terem participado do debate

13 Codinome atribuído a um dos estudantes participantes da pesquisa.

sobre saúde mental, afirmando que um dos pais estava no quarto onde estavam assistindo/participando das aulas síncronas.

Segundo a OMS, a adolescência é um período da vida que se inicia aos 10 anos de idade e vai até os 20 anos de idade. Logo, os estudantes da turma acompanhada se encontram na adolescência. Esse momento da vida é caracterizado por ser um limbo entre a infância e a adultez. Neste limbo, os adolescentes costumam buscar mais independência para explorar o mundo e as relações que nele possam ser tecidas. E justamente por essas mudanças neurológicas e comportamentais que é comum as dinâmicas familiares se modificarem, pois, os filhos demandam mais espaço e autonomia, após um longo período de maior dependência de seus familiares.

O diálogo estabelecido entre pais e filhos é essencial para a comunicação da família, o qual se amplia para as outras relações sociais durante o período escolar. Se ao contrário, esse diálogo acaba não existindo por abandono, falta de tempo ou de atenção, entre outros, a comunicação vai sendo interrompida e formando um distanciamento que, muitas vezes, pode se transformar em um abismo nos relacionamentos familiares (NEUMANN, 2019, p.76).

Portanto, as grandes transformações vividas pelos adolescentes acabam por impactar as dinâmicas familiares, e o distanciamento do adolescente com seus pais e/ou demais cuidadores comumente é interrompida pela falta de diálogo, falta de tempo dedicado a parentalidade e outros fatores mais. Entretanto, há que se ponderar que existem casos em que o distanciamento é fruto de dinâmicas familiares abusivas e autoritárias e nos casos mais extremos, a presença de violências domésticas e violências intra-infantis que não podem ser invisibilizadas dada a frequência como acontece.

Apesar disso, outros alunos afirmaram no questionário que responderam que houve pontos positivos no ensino remoto, conforme Joana, as aulas online são boas, pois:

Cada um tem um tempo para realizar as atividades.

Joaquim: *As dúvidas, os professores nos atendem rápido.*

Mariana: *Os professores estavam sempre disponíveis se tivéssemos dúvidas*

Resgato uma das características inerentes ao uso da *internet* nas práticas sociais que é a mudança das noções de tempo e espaço, um desengatar do aqui e do agora, que proporciona aos usuários estar mesmo não estando, participar sincronicamente de atividades, mas também assincronamente. As possibilidades são muitas, estudantes que não puderam por algum motivo participar da aula, podem ver depois a partir de gravações.

Como professora, não defendo que isso seja um hábito, visto que perguntar, questionar e participar das reuniões síncronas representam um potencial de aprendizagem maior do que

apenas assistir as gravações, no entanto, é um recurso facilitador para que o estudante esteja a par, não perca as falas dos professores e alunos. As atividades propostas pela professora abriam espaço para que cada aluno realizasse conforme suas demandas, seu tempo disponível e seu tempo de aprendizagem.

Sabemos que nem sempre a escola enxerga os alunos enquanto sujeitos psicológicos, dotados de subjetividade, particularidade. Quase sempre, os estudantes são vistos na face epistêmica, universal com relação ao conhecimento, e individual, com suas características pessoais e exclusivas. Entretanto, a visão individual e epistêmica incorre em um conceito generalizado e atemporal, impactando negativamente na subjetividade, em alguns casos negligenciando-a. Nesse aspecto, o tempo da aprendizagem é um dos grandes fatores que se generalizado e universalizado, acarretam problemas para a vida escolar:

O aprender é resultado de uma série de fatores que se relacionam com o conhecimento prévio, as ações e coordenações do sujeito, aspectos afetivos e sociais. Contudo, esse processo acontece em um indivíduo específico, com características próprias, que o constituem enquanto sujeito psicológico e, portanto, carregado de subjetividade. Assim sendo, o tempo da aprendizagem é um tempo do aluno, um tempo determinado por uma série de acontecimentos em um sujeito específico (DA SILVA, 2009, p. 230)

No relato da estudante Ana, percebemos que apesar da percepção de que ir à escola presencialmente, antes da pandemia, não era uma das situações mais agradáveis, para a aluna ficar em casa em isolamento social tampouco foi a solução:

Eu estava com medo pra voltar para presencial, nunca me dei muito bem com escola no geral, mas acabou que até está melhor do que ficar em casa.

Questionados a respeito da sua aprendizagem nas aulas remotas, os estudantes autoavaliaram seu nível de aproveitamento no qual 0 significa muito pouco e 5 significa muito bem:

Tabela 2- Autoavaliação de nível de aprendizagem

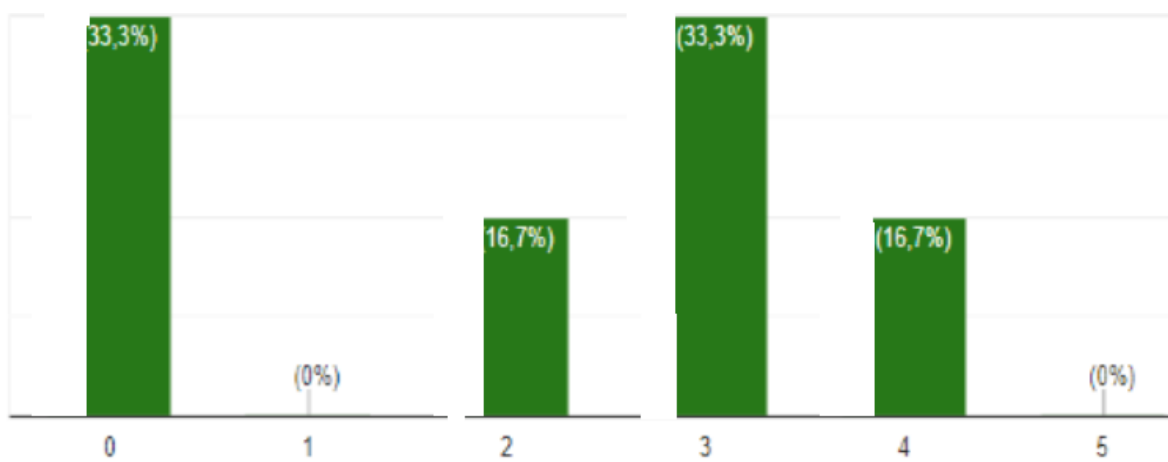


Tabela 7- Auto Avaliação de aprendizagem dos estudantes

Elaborada automaticamente pelo *Google Forms* a partir de formulário feito por mim

Observei que parte dos estudantes avalia que seu aprendizado foi muito pouco, poucos estudantes alegaram ter aprendido bem. Luís, ao ser perguntado no questionário sobre o que poderia melhorar as aulas online, afirmou que seria melhor: *Não existir aula online.*

4.1.2 Pelo olhar de Maria

“Nosso momento de fala, escuta e reflexão”

Professora Maria

Maria é a professora de língua portuguesa que participou dessa pesquisa. A partir das minhas observações das aulas, escrita do diário de bordo e entrevistas realizadas com ela, pude compreender as principais dificuldades, desafios, mas também as potencialidades do Ensino Remoto Emergencial.

Para iniciar, a professora, em vários momentos, afirma que as aulas *online*, sobretudo as aulas voltadas para o debate de questões relativas à vida em sociedade, são de muita importância para os alunos e isso se materializa nos debates que a professora leva para a turma com as temáticas de saúde mental, preconceitos, usos das redes sociais e seus impactos e conversas sobre a pandemia a Covid-19:

[...] principalmente nesse contexto em que os...nós estamos inseridos, é...eu percebo que...que...os estudantes eles precisam, eles estão precisando falar, estão precisando expor pra fora, eles estão precisando é...[pausa] num sei...dialogar. É...é...é ter um contato social,

mesmo que a distância, mesmo que virtual ali, mas eles precisam disso, é uma necessidade deles.

O esforço do sentir e fazer pedagógico de Maria, na prática em questão, envolveu os estudantes de forma que em diversos momentos teceram comentários, via *chat*, elogiosos, por conseguirem expor e falar sobre sentimentos e emoções. Apesar de existir uma forma tradicionalista de enxergar a educação, da qual vigora a premissa que diferencia a dimensão intelectual e cognitiva do ser da dimensão emocional e afetiva, hooks (2017)¹⁴, implicando uma relação vertical na qual a racionalidade está no topo enquanto o sentir é relegado às últimas posições, é importante considerar que

Uma dimensão fundamental de uma educação humanizada e humanizadora induz a necessidade de rever os métodos, procedimentos pedagógicos que, muitas vezes restringem os conteúdos escolares e o processo pedagógico à dimensão cognitiva, esquecendo-se de que o homem é um ser, cuja intelectualidade e emoção fundem-se trazendo implicações no desenvolvimento educativo. Uma educação intelectualista, em que o objetivo principal seja o cumprimento do programa curricular, ignorando o indivíduo em sua totalidade, poderá deixar lacunas irreparáveis na formação integral do mesmo, uma vez que uma verdadeira aprendizagem não se restringe à transmissão ou apropriação de saberes conceituais (SPAGOLLA, 2005, p.4).

No âmbito da neurociência, que se ocupa em estudar o cérebro, medula espinhal e nervos periféricos que compõem o sistema nervoso e as respectivas ligações com a fisiologia corporal, já se tem, como ponto pacífico, que as emoções são elementos propulsionadores das ações humanas. As emoções envolvem aspectos negativos e positivos, conscientes e inconscientes, podendo abranger expressões como afetividade, inteligência interpessoal, emocional, cognição social, motivação, temperamento e personalidade do indivíduo:

A emoção dirige, conduz e guia a cognição, não se pode compreender a aprendizagem sem reconhecer o papel dela em tão importante função adaptativa humana. A interdependência da emoção e da cognição no cérebro é demonstrada pelas novas tecnologias de imagiologia do nosso órgão de aprendizagem e de interação social. Ao longo da evolução humana e ao longo da educação da criança, ambas co-evoluíram e co-evoluem, elas são neurofuncionalmente inseparáveis (FONSECA, 2016, p.370).

É impossível cindir os pares até então antagônicos: razão x emoção; intelectualidade x sentimentos; ideias x corpos, assim como também é impossível separar das práticas de aprendizagem alunos e professores, já que interagem socialmente e aprendem conjuntamente: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina

¹⁴ O uso das letras minúsculas empregado, se deu pelo posicionamento político da autora, no qual ela acredita ser mais importantes as ideias e não a sua pessoa, fazendo isso, busca romper com convenções linguísticas e acadêmicas. Respeitamos a sua escolha nesta dissertação.

alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto” (FREIRE, 1992, p.13).

Paulo Freire em seu pensar e episteme característicos, expressava em sua escrita a natureza interacional da aprendizagem, dando ênfase nos saberes pertencentes a cada um, valorizando tais saberes e estabelecendo uma relação mais horizontal entre professores e alunos, as emoções e sentimentos não ficam de fora dessa equação: “Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podem aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria” (FREIRE, 1996, p. 37). Pensando por esse prisma, concordamos com a teoria Vigotskiana, a qual sustenta que:

Só é possível igualar fenômenos psicológicos e não psicológicos na medida em que se ignora a essência de cada forma de atividade, além das diferenças entre suas naturezas e papéis históricos. As distinções entre os instrumentos como um meio de trabalho para dominar a natureza, e a linguagem como um meio de interação social, dissolvem-se no conceito geral de artefatos, ou adaptações artificiais (NETO, BARRETO & AFECHE, 1998, p.61).

No contexto pesquisado, a convivência escolar se distanciou fisicamente, impactando nas relações entre alunos e alunos e alunos e professores, conforme a professora Maria:

eles, assim...tem sempre aquele grupo que sempre fala, que sempre participa...que comenta...a resposta do outro, mas a maioria não, a maioria não interage. [...] quando é presencial eles vão se aproximando ali, devagarzinho, vão...pedem uma coisa emprestada, tiram uma dúvida, eles vão achando meios de criar essa interação, na verdade.

Ao falar das limitações e desafios que a professora vivenciou no contexto pedagógico, o primeiro fator foi a baixa adesão dos alunos. Isso porque alguns alunos sequer entravam nas aulas assíncronas, ainda que ela não saiba precisar quais razões motivam essas faltas e a dificuldade em saber:

[...]eu...considero baixa a adesão dos alunos nas aulas síncronas. Mas ainda não sei se falar se é porque não querem, se é porque não têm acesso à internet...ou se...tem muitos irmãos e...de repente a mãe só tem um celular e são dados móveis, que consomem muito sabe?...eu não sei se te dizer qual é a causa. Mas na minha opinião, a maior dificuldade é a adesão dessas aulas. E porque nas aulas é que eu sei...porque eles me perguntam, que eu tiro dúvidas...que eu explico melhor, porque a parte escrita...[quebra da linearidade], assim como no livro, a gente pega uma explicação de um livro, é diferente do que tá escrito... do que de um professor explicar, então...pra mim, a maior dificuldade é essa, a adesão dos alunos às aulas síncronas[...] e alguns não entram, não fazem, e não dão sinal de vida. A gente manda mensagem...né? Mas num...não tem nenhum retorno.

Apesar de Maria tentar entrar em contato e, em alguns casos, não obter nenhuma informação sobre determinados alunos, ela acredita que as problemáticas e dificuldades que encontram para se engajarem nas aulas síncronas são questões extra escola:

Todo conjunto ao qual o aluno está inserido. Que faz muita...é...é, tem muita influência sobre o desempenho deles na escola. Então assim, muitos depois passam um tempão somem, né?...depois me mandam mensagem no whatsapp próprio...pros alunos, né? ...cada professor tem um WhatsApp próprio pros alunos. “Ah, professora, desculpa, eu vou fazer as atividades agora...porque eu tive um problema...passei por algumas situações...”. Enfim “voltei a trabalhar pra ajudar em casa”. Então, eu acho que os problemas de fora da escola estão atrapalhando, deixando a parte educacional em segundo plano.

Na literatura das ciências da saúde, Alberto (2011), Lachtim & Soares (2009), Oliveira (2001) e das ciências sociais Schwartzman (2001), Kassouf (2015), já são consagradas análises que apresentam os impactos negativos do trabalho de crianças e adolescentes em idade escolar, tal como assinalou a professora Maria:

[...] as famílias de baixa renda apresentam dificuldades para reverter sua condição social em função das desigualdades estruturais. Tais dificuldades marcam cotidianamente a vida dessas famílias, forçando os jovens a ingressarem no mercado de trabalho precocemente e, dessa forma, reafirmando a manutenção do ciclo de pobreza, já que a inserção no trabalho representa, na maior parte das vezes, um obstáculo ao desenvolvimento educacional (5). Além da necessidade de aumentar a renda, o trabalho dos jovens é valorizado pelas famílias pelo seu potencial socializador, uma vez que, em tese, mantém os jovens ocupados e, portanto, “longe dos riscos e descaminhos” da vivência na rua, como as drogas e a criminalidade (LACHTIM, 2009, p.180).

Além disso, há no imaginário social a ideia de que o trabalho dignifica os seres humanos, com isso, muitas famílias não veem problema no trabalho precoce e não concebem o trabalho e a escola como excludentes, visto que os dois cumprem a função educativa, protetiva e formadora de noções éticas. Os impactos na vida escolar podem ser resumidos em três, segundo Schwartzman(2001): analfabetismo, defasagem idade-série e a presença ou ausência à escola.

Entretanto, os fatores que levam a uma baixa adesão escolar não dizem respeito apenas ao contexto fora da escola, Lachtim & Soares (2009) apresentam em seu estudo um fator inerente a escola que contribui para a ausência dos alunos nas aulas, é apontado que práticas escolares nada estimulantes e ora repressoras propiciam uma certa descrença dos alunos em relação a escola: “Aqui também a escola não despertou o interesse dos alunos, nem pelos conteúdos das matérias tradicionais e nem pelos problemas coletivos, atraindo-os quase que exclusivamente pela sociabilidade com os pares.” (LACHTIM & SOARES, 2009, p.185).

Nesse ponto, observei que Maria tinha práticas que visavam engajar os alunos nas aulas, uma de suas estratégias foi eleger um aluno, que seria o seu secretário. Durante as aulas ele pesquisava conceitos que estavam sendo explanados nas aulas e colava no chat essa breve pesquisa, a professora incorporava na sua explicação essa participação do estudante. Durante entrevista, a professora também relatou que busca utilizar textos atrativos:

Esses meninos vêm dessa geração Y, X, Z sei lá quê, né? é beta, alfa, sei lá (risos). Eles têm essa necessidade, acho que é mais chamativo, tudo aquilo que é mais tradicional, tem pouca...é...como é que eu posso dizer...pouca...é pouco atrativo[...] Por exemplo, vou falar de um conto e eu conto a história do conto... Eles se interessam e leem, depois que a gente apresenta, né? Se você disser assim: “Ah, leia um conto tal!”, eles não leem. Eles se interessam em ler depois que você explica o conto, explica um pouco da história, que eles se sentem atraídos e aí é que eles vão ler. Então eu acho que tem que ter muito esse despertar do gosto. E infelizmente a educação, ela ainda tá nesse processo, né? A gente ainda tem esse processo do texto tradicional... o quadro...então assim, eu acho que são coisas necessárias, né? Porém a gente precisa diversificar, porque se a gente não diversifica, a gente não atrai nunca, né? A gente não, não desperta o gosto nunca.

Acompanhando as aulas síncronas, percebi o empenho da professora em fomentar a participação dos alunos, apesar de a maioria se pronunciar apenas pelo chat e a minoria abrir o microfone e a câmera, notei que o uso de músicas, que faziam parte do gosto deles, movimentava a aula e grande parte se envolvia. Pensando então que nem tudo sobre o ensino emergencial remoto são desafios, Maria aponta uma potencialidade:

Olha, eu acho assim, pros alunos que têm a oportunidade de estar na aula meet, né? Na aula síncrona, eu vejo, potencialidade sim. Por exemplo, utilizar os recursos, utilizar um vídeo, de fazer um jogo, de poder dar essa interatividade. Então, por exemplo, criar um jamboard e os meninos editarem ali no...na hora, né? A gente fazer esse...essa edição na hora, é...utilizar músicas, vídeos, trechos de filme.

A internet e o ambiente digital proporcionam muitas possibilidades pedagógicas, como apontado pela professora Maria, principalmente no que tange ao uso de ferramentas de criação e edição de textos em seus mais variados modos, escritos, sonoros, visuais e a oportunidade de edição de vídeos mesclando tais linguagens, jogos e painéis temáticos colaborativos (*jamboard*) que podem ser um grande apoio a construção coletiva de conhecimentos.

Outro ponto essencial que chamou a atenção no fazer docente da professora Maria foi o modo como revia suas práticas e redesenhava para fins pedagógicos, lembrando muito o pensamento freireano de inacabamento do ser (FREIRE, 1996), que sustenta que, enquanto

seres humanos e enquanto professores, precisamos ter a consciência do inacabamento, que estamos em constante formação, aprendizado e nunca estamos prontos. Em concordância o poeta Antônio Machado: “Caminhante não há caminho, o caminho se faz ao caminhar”.

Nesse sentido, Maria relata:

a minha sobrinha começava a fazer as atividades 9:00 horas da manhã, dava 5 da tarde ela ainda tava fazendo. Então isso é humanamente impossível. E foi aí que eu, enquanto professora, fui rever as minhas atividades pros meus alunos. Porque uma coisa é a gente é...é...ter a visão do professor. Outra coisa é ter a visão do aluno. Então esse...esse pensamento né? Essa observação em relação à minha sobrinha me fez repensar, como...como postar as minhas atividades, como refazer, né? Não forçar as atividades, porque eles têm outras demandas pra fazer, então é melhor fazer uma atividade bem feita e...curta, do que uma atividade extremamente longa que ele tá fazendo por fazer e não tem significado nenhum.

Com essa fala da professora colaboradora, é perceptível o entrecruzamento entre a vida pessoal, familiar com a vida profissional da professora, que utiliza de sua experiência como tia de uma criança em idade escolar e percebe o que fazer para aprimorar seu fazer docente: “Não há bom professor que não seja pesquisador de sua própria prática. Quem não aprende ao ensinar não ensina, diria Paulo Freire, ecoando Guimarães Rosa, para quem ‘mestre é quem de repente aprende’ (RIBEIRO, 2013, p.84). Acreditamos que o educador dos dias em que vivemos precisa se abrir ao questionamento de si e de sua prática para, assim, aprender mais e agir melhor em sala de aula.

4.1.3 Pela vivência da professora colaboradora

Apresentamos, aqui, o relato pessoal da professora Maria acerca da sua vivência com o ensino remoto emergencial. Aqui, trazemos a sua voz, suas dificuldades e incômodos com a conjuntura em que vivemos.

Durante o período de pandemia, os professores precisaram se reinventar, aprender a mexer na plataforma Google Sala de Aula, sobretudo a utilizar e gerenciar diversos recursos digitais. Assim, desde a ambientação com as novas tecnologias até o retorno totalmente presencial, a carga de trabalho do professor foi muito desgastante, estressante, a jornada de trabalho duplicou, tendo em vista a necessidade de produção de material para todas as aulas, posto que não havia o amparo do livro didático.

Dessa forma, perdeu-se a noção de tempo e de espaço, em que não havia mais o horário de descanso nem o ambiente de trabalho delimitado.

Tal contexto trouxe-me um sério problema de coluna, aumento do grau de meus óculos, surgimento de mais um problema de vista que eu não tinha – miopia, além do aumento de minha ansiedade, o que me levou a tomar mais um medicamento para tratar o meu transtorno. Não se pode deixar de mencionar o ganho excessivo de peso e o nível muito alto de irritabilidade.

Diante do exposto, o ensino remoto trouxe prejuízos não só para o aprendizado dos estudantes como também para a saúde de diversos professores.

É inevitável não me solidarizar com as dificuldades pelas quais a professora colaboradora passou. A princípio, Maria relata a necessidade imposta, pelo Ensino Emergencial Remoto, aos professores: o trabalho com as tecnologias digitais. Apesar de vivermos, hoje em dia, atravessados pela tecnologia digital, com acesso a redes sociais, aplicativos de conversa instantânea, criação e edições de textos para os mais variados fins, e a facilidade na veiculação de informações, sejam elas verdadeiras ou falsas, o Ensino Emergencial Remoto incitou uma adequação abrupta dos professores nas rotinas pedagógicas *online*.

Algumas instituições do Estado como a subsecretaria de formação continuada dos profissionais da educação (EAPE) promoveram cursos de curta duração com o intuito de capacitar os profissionais da educação a respeito das tecnologias digitais na educação, mas não atendeu a todos os professores, de modo que alguns tiveram que aprender sozinhos, ou melhor, nas palavras de Maria: “precisaram se reinventar”.

O preparo para as aulas *online* exige pesquisa, estudo, horas dedicadas frente ao computador para tal empreendimento, foram horas dedicadas ao preparo de material didático adequado à situação, planejamento das aulas, correção das atividades, além do tempo que os professores disponibilizavam para o atendimento ao estudante ou familiares via *WhatsApp*. Consoante com Maria, as fronteiras entre horário de trabalho e horário de descanso foram cada vez mais atenuadas até não mais existirem, causando cansaço, e outros mais sintomas relatados pela professora.

Antecede à pandemia a categoria docente ter que “levar trabalho para casa”, visto que uma grande parcela dos professores realiza parte do trabalho fora da sala de aula, seja na preparação, correção, etc. Entretanto, no cenário da pandemia, e tendo que realizar o trabalho de forma remota, com o uso de computadores, suas tarefas foram multiplicadas, pois além de preparar, tinham que gravar – algumas vezes em mais de uma modalidade (vídeo, podcast) –, postar na plataforma eleita, preparar atividades assíncronas, corrigir as atividades, devolvê-las, dentre outras (DA SILVA BERNARDO, 2020, p.34).

Um estudo realizado por Bridi et al. (2020) também constatou um aumento significativo das horas trabalhadas durante a pandemia. A pesquisa contou com novecentos e seis respostas de trabalhadores de variados setores, sendo 28,4% dos participantes, professores. Segundo os autores, “A faixa de mais de 8 horas diárias trabalhadas, antes e durante a pandemia, variou de 16,11% para 34,44%, ou seja, verificou-se um aumento de 113,69% de trabalhadores que executam suas atividades laborais por mais de 8 horas diárias no trabalho remoto (BRIDI et al. 2020, p.4).

4.2- E por falar em convivência

Conviver. Do latim *convivere* (*convivi, is, vixi, visctum, ère*) “viver com”. A escola, enquanto ambiente composto por seres humanos é permeada por interação e socialização, ambos, extrapolam a ideia de que fim é estritamente o ensino e aprendizado de conteúdos programáticos, propedêuticos. Assim,

O ambiente escolar, mais do que espaço controlado para a transmissão de regras e conteúdos institucionalizados e reprodução de normas, é também espaço de vivência não apenas das regras e valores institucionalizados, mas de outras de convívio, não institucionalizadas, entre indivíduos em processo de formação. Dito de outra maneira, o convívio social aprendido nas escolas é muito mais entre pares do que com as autoridades escolares (ROSSI, 2021, p. 4).

Signatário de uma teoria de aprendizagem sócio-interacionista, Lev Semenovitch Vigotsky sustenta que as aprendizagens das crianças datam muito antes de sua escolarização, para ele, situações de aprendizado presentes na escola encontra uma prévia história na experiência das crianças: “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.” (VIGOTSKY, 2007, p.95).

Em sua teoria, que casa duas perspectivas até então antagônicas, o aprendizado se dá tanto por razões biológicas e fases de amadurecimento, quanto pela interação social, sobretudo, com pessoas mais experientes. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), conceito cunhado por Vigotsky deixa claro que funções que ainda não foram amadurecidas pelo estudante, todavia, tem status de gerúndio, potencialidade, em processo:

Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento em vez de “frutos” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VIGOTSKY, 2007, p.98).

Nesse aspecto, em um ambiente em que haja interação entre os estudantes com seus pares e com um educador, adulto, mais experiente, pode-se afirmar que está instituída a ZDP,

que é potência de aprendizado e desenvolvimento. Logo, as salas de aula se configuram como espaço de interação e potencialidade de desenvolvimento.

Tendo em vista a educação formal, a instituição escolar, o estudante continuamente é exposto às companhias de alunos e professores que formam uma pequena sociedade que convive entre si, partilha atividades pedagógicas, espaços, intervalos, ocasiões de lazer e muitas outras situações. Horas consideráveis dos dias de estudantes e professores são passadas dentro de uma escola, tecendo dessa forma convivência que frequentemente exige das participantes habilidades interacionais e sociais em um lugar, que diferente da casa de cada um, não é atravessado por laços consanguíneos, nem por significativa intimidades e privacidade. Nesse aspecto, acreditamos que:

[...]a ausência prolongada desse contato prejudica, num sentido prático e experiencial, o processo de socialização em função da falta de convivência fora do ambiente privado do lar. Potencialmente, tal falta afetaria o desenvolvimento de habilidades relacionadas à empatia e à constituição de um “outro generalizado”[...]considerado parte fundamental da constituição da autoidentidade e das experiências práticas de ajuste à vida social no convívio com outros indivíduos (ROSSI, 2021, p.110).

Pensando em tempos pandêmicos que incorreram na intensificação do uso da internet para os indivíduos viverem, trabalharem, interagirem, é produtivo refletir a respeito do desencaixe espaço temporal que as tecnologias digitais proporcionam e ao mesmo tempo, transformam práticas sociais, modificando assim, antropologias vigentes. Lemos (2015) nos apresenta uma perspectiva do ciberespaço mais otimista situando esse não-espaço e ainda assim espaço enquanto “uma reencarnação tecnológica do velho sonho de criação de um mundo paralelo, de uma memória coletiva, do imaginário [...] ele incita a abolição do tempo e do espaço” (LEMOS, 2015, p.129).

O paradoxo instituído pelo ciberespaço é que mesmo com os distanciamentos físico das pessoas, dos espaços geográficos, ele ainda assim, proporciona agregação social, conecta pessoas e ideias, aproxima distância e desfaz fronteiras.

Apresentado a importância da convivência escolar e da interação para não somente o aprendizado, mas também para o desenvolvimento mental dos indivíduos é necessário discutir sobre as interações e convivências da escola remota mediadas pelas telas. Começemos pela arquitetura das salas de aula remotas, uma vez que a arquitetura também é uma forma de moldar as formas das interações e comportamentos sociais.



Imagem 17- Arquitetura da sala de aula remota - Chat

Fonte: Retirado de uma das aulas acompanhadas.

A tela em que vemos uma atividade de múltipla escolha foi compartilhada pela professora colaboradora, na qual consta uma projeção de uma atividade produzida no *Google Forms*. Nesse aspecto, o professor continua sendo a pessoa da convivência escolar a publicar conteúdos, ter mais turnos de fala e apresentação. No entanto, podemos perceber uma mudança em relação a agência, participação dos estudantes durante a aula. Na escola localizada em um tempo e espaço bem delimitados, os estudantes precisam, em tese, respeitar o turno de fala da professora quando a mesma está falando, existem docentes que estabelecem acordos com os estudantes de levantarem a mão quando quiserem falar, para assim não haver interrupção de outro turno de fala.

Entretanto, na arquitetura de uma sala de aula distanciada, virtual, há espaço para que os estudantes se manifestem sem com isso tomar o turno de fala de outrem, sem precisar interromper quem fala, permitindo dessa forma uma participação instantânea a respeito da aula, ou mesmo, conversas entre estudantes enquanto a professora ministra as aulas. A respeito do ato de levantar a mão para sinalizar o interesse em falar, no plano da interação face a face se utiliza de uma linguagem gestual para a comunicação, o que foi transposto para algumas plataformas de videoconferência como o *Google Meet*, no qual existe o símbolo “levantar a mão”, quando o participante clica no ícone, é sinalizado para todos quem levantou a mão e espera para falar ao microfone.

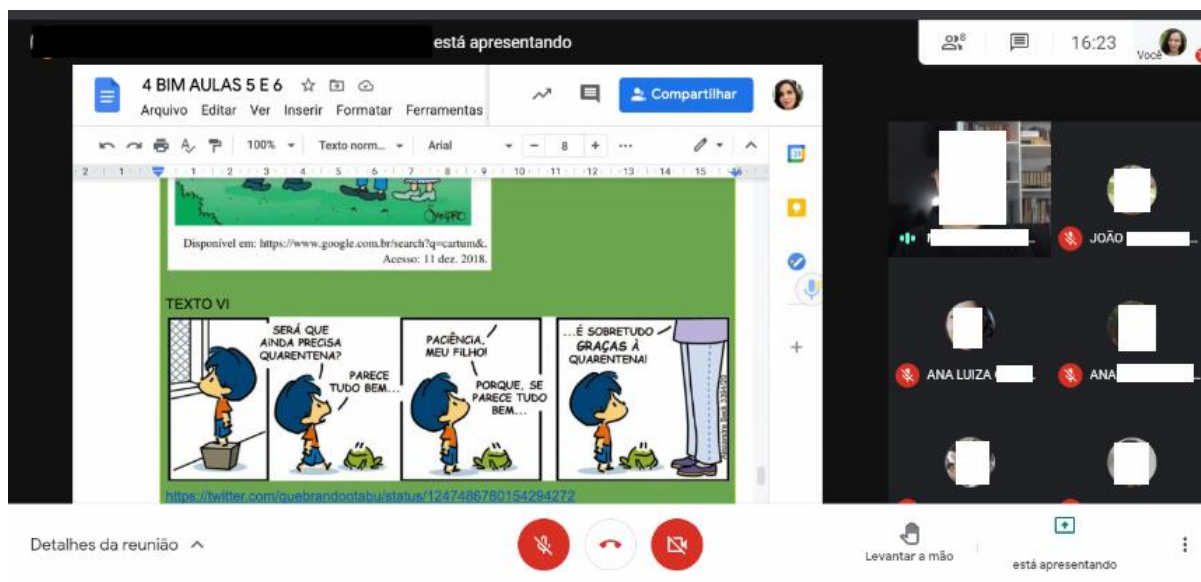


Imagem 18 - Arquitetura da sala de aula remota

Fonte: Retirado de uma aula acompanhada.

Como já mencionado nesta dissertação, os estudantes nunca abriam a câmera, a única pessoa que sempre aparece é a professora colaboradora. Por um lado, é uma forma dos estudantes participarem confortavelmente das aulas, sem precisar expor sua imagem. Há muito o que se discutir sobre isso, e talvez seria melhor explorado em outra pesquisa, mas aponto possíveis motivos para determinada postura: baixa autoestima comum na adolescência; dismorfia de imagem bastante recorrente em tempos atuais em razão de padrões de beleza irreais veiculados pelo Instagram, *tik tok* e outras mídias, falta de motivação ou vontade de se arrumar para ir às aulas, afinal, os alunos estão em casa.

A respeito disso, acompanhei um pouco da jornada de escola remota dos meus enteados e com grande surpresa percebemos um colega de minha enteada mais velha, que ligava a câmera e todos podiam ver que assistia às aulas deitado em sua cama, coberto até os olhos com um cobertor. Apesar de acharmos graça, acontecimentos do tipo ocorreram durante o isolamento social em maior ou menor grau.

A título de exemplo, em uma sessão ao vivo do Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, o cachorro de um conselheiro invadiu a tela do seu tutor e causou risadas a quem participava e assistia à transmissão. Um procurador de Justiça do Ministério Público da Paraíba dormiu com a câmera ligada por um tempo considerável durante um julgamento online. Houve casos ainda mais curiosos que nos apresentam o quanto as dinâmicas de interação virtual são diferentes das interações físicas, a meta transposição de modelos ocasiona adequações, construção de novos hábitos, e até mesmo a atenção a uma ética da convivência virtual.

Em vista disso, os significados dos espaços acabam por nortear nossas condutas, formas de perceber e formas de nos apresentar, “Pois a casa é nosso canto do mundo. Ela é, como se diz frequentemente, nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos. Um cosmos em toda a acepção do termo. Até a mais modesta habitação, vista intimamente, é bela.” (BACHELARD, 1979, p.200). Assim, durante a pandemia, as convivências virtuais extrapolaram as paredes que eram o limite físico dos espaços que trazem consigo formas simbólicas, por esta razão, durante a pandemia, o ambiente de trabalho e estudo institucionalizados, pela virtualização, se imbricam nas casas, um lugar frequentemente associado a descanso, ao retorno a si mesmo.

Esse imbricamento trouxe confusões e uma certa simbiose do ambiente doméstico com o ambiente formal, materializado no surgimento de terceiros em reuniões de trabalho, nas aulas remotas, latidos e lambidas de cachorros, choro de criança, criança no colo, tilintar de copos e panelas na cozinha, o alvoroço da rua, o carro de ovo ou gás passando, sons de sirene passaram a compor as videoconferências da vida profissional e acadêmica das pessoas.

Ao passo que alguns se descuidaram, e acabaram aparecendo em público virtualmente em situações desfavoráveis e inadequadas outros se organizaram e planejaram uma estética, uma apresentação visual, multimodal mais apropriada para a ocasião, como no caso em que um desembargador em uma sessão virtual do Tribunal de Justiça do Amazonas, montou uma biblioteca falsa como cenário e acabou desmoronando ao vivo despertando o riso popular e até algumas críticas.

Retomando uma das falas da professora Maria sobre a interação entre os estudantes durante as aulas síncronas, ela relatou ser baixa e somente entre os alunos que já se conheciam antes do isolamento social. Nesse aspecto, a interação entre os alunos e entre a professora e seus alunos, nessa prática em questão, sofreu alguns prejuízos em razão da pandemia e início de um programa de ensino remoto feito às pressas, em caráter emergencial.

Apesar disso, a professora colaboradora fazia esforços para trazer os estudantes para a aula, fazendo perguntas recorrentemente, selecionando textos, músicas que fossem mais do interesse dos estudantes, e elegendo um estudante como secretário, que ficava com a função de pesquisar os conceitos solicitados para a professora e disponibilizá-los no *chat* para os demais estudantes. Essa estratégia foi uma forma de centralizar os estudantes no processo de pesquisa, busca e participação ativa na aula, além de certa forma, democratizar o papel de quem ensina, majoritariamente ainda atribuído somente ao professor.

Após uma das aulas que acompanhei, os alunos saíram da sala de aula remota e eu e a professora Maria conversamos sobre as aulas, os estudantes e o ensino de língua portuguesa.

Externei a minha percepção de que as aulas da escola remota disputam a atenção dos estudantes com um mundo de possibilidades que a internet oferece. Certamente, é um dos desafios do ensino remoto e demais modalidades de educação à distância visto que

O computador não é mais um centro, e sim, um nó, um terminal, um componente da rede universal calculante. Suas funções pulverizadas infiltram cada elemento do tecnocosmos. No limite, há apenas um único computador, mas é impossível traçar seus limites, definir seu contorno. É um computador cujo centro está em toda parte e a circunferência em lugar algum, um computador hipertextual, disperso, vivo, fervilhante, inacabado: o ciberespaço em si (LEVY, 2010, p.45).

Dada a cibercultura na qual já vivemos, emergem questionamentos para novos ou velhos rumos no que tange a educação e a construção de saberes nesta conjuntura. A professora Maria havia relatado que está ciente de que os meninos nunca leram e escreveram tanto quanto estão escrevendo nestes tempos, entretanto, mudou-se o suporte, a celulose está cada vez mais em desuso e os textos e gêneros escolares, formais e leituras do cânone literário ficam cada vez mais obsoletos quando se trata do uso e apreciação dos estudantes.

Mais do que respostas, esses tempos trazem questionamento, principalmente àqueles que exercem de alguma forma a tarefa do cuidado e da educação. Existem aqueles que concordam com Levy (2010) e sustentam que o que houve das últimas décadas pra cá, com uma intensificação nos anos de 2019 e 2021 com o uso massivo e quase que obrigatório da internet, portanto, a vivência na cibercultura, foi uma reencarnação do saber.

Nesse sentido, também ecoo Levy (2010) quando sustenta que as interconexões favorecem o surgimento do caos e desordem, no entanto, seriam as formas mais antigas de produção e veiculação de saberes o remédio para tal sintoma? Como sustenta o autor, a mesma interconectividade que é uma forma de convivência com o outro possibilita a construção e aprimoramento de uma inteligência coletiva e porque não, colaborativa.

Isso posto, existem demandas novas, de novas relações e convivências sobretudo para o âmbito educacional, que é o de conhecer os novos caminhos, rumos, gêneros de conhecimento, formas e critérios de avaliação para orientar a busca e a produção de conhecimentos a partir da troca de saberes e não mais difusão, mediações simbólicas e práticas, condução de caminhos de aprendizagens múltiplas (LEVY, 2010).

5 - COSTURAS PARA UM PRESENTE POSSÍVEL

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história

*Não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela
Não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida
Não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes.*

Carlos Drummond de Andrade

Essa dissertação foi datada de momentos sócio-históricos engendrados pela crise sanitária e social ocasionada pela pandemia da Covid-19, sendo, portanto, produtiva no que se refere à descrição e reflexão a respeito das práticas sociais e educacionais que decorreram da conjuntura.

Conforme pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, concluo que a nova ecologia das mídias digitais e o uso acentuado dessas tecnologias em tempos de isolamento social, se tornou um território frutífero para a criação e compartilhamento de textos compostos por formas distintas de significação, logo, multissemióticos ou multimodais exigindo dessa forma, letramentos plurais, múltiplos, para que os estudantes consigam viver, compreender, agir e criar o mundo, no mundo e para mundo a partir da linguagem, já que é um dos elementos estruturantes da realidade e por ela estruturada (FAIRCLOUGH, 2016).

Na turma acompanhada notei que a professora trazia frequentemente propostas de produção de gêneros que cruzavam as interfaces verbais/escritas com as interfaces imagética/visuais. Ainda que o trabalho pedagógico com esses textos não tenha explorado efeitos de sentido das imagens, cores, enquadramentos e outros elementos que em enunciados visuais significam e carregam em si intencionalidades, funcionalidades, posicionamentos, ideológicos. No entanto, é preciso considerar que os estudos a respeito da multimodalidade surgiram muito recentemente, após o surgimento dos meios de comunicação digitais, que implicou a descentralização da escrita enquanto processo mais importante de significar, comunicar.

Essa emergência recente impacta na formação dos professores para o trabalho com a nova ecologia das mídias, novos modos de construção de saberes e a nova construção de textos, plural, articulatória de vários modos, símbolos e linguagens. Nesse aspecto, atribuo essa fragilidade apontada na prática pedagógica em questão não como um fenômeno individual, da professora colaboradora, mas um processo coletivo que passa pela problemática da divulgação científica que ainda corre léguas até chegar à sociedade como um todo, passa também por uma falha na própria formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, mas, entendo também que o Ensino emergencial remoto foi de fato emergencial, construído e realizado em tempos contingentes.

Ademais, os eventos de letramentos realizados na prática em questão caminharam para um abordagem ora autêntica, ora funcional visto que trazia espaço para a manifestação de si, conversas sobre emoções, sentimentos buscando centralizar o aprendiz no processo de aprendizagem, mas também buscava a produção de gêneros textuais, casando elementos linguísticos na construção dos textos com suas funções sociais.

Em relação aos recursos materiais e imateriais no ensino emergencial remoto, foram utilizados *Slides*; Aplicativo de criação de tirinhas; Músicas; Trechos de filmes e séries; Textos de variados gêneros textuais; *Google Meet*; *Google Classroom*; *Jamboard*; *Google Forms* e *Mentimeter*. Esses recursos materiais foram utilizados para a interação entre professores e alunos, realização de tarefas, criação de textos que contribuíram para o ensino da língua portuguesa. Para o uso desses recursos materiais, recursos imateriais precisaram ser construídos e mobilizados. O recurso imaterial predominante foram os letramentos digitais que são habilidades e conhecimentos para a vivência e participação na cibercultura.

Quando as interações físicas foram transpostas para o âmbito virtual, ocorreram mudanças sociais que ocasionaram desafios e possibilidades na vida das pessoas, na dissertação explorei a minha vivência, da professora Maria e dos estudantes participantes. Pela perspectiva dos alunos, nota-se que as dificuldades estiveram relacionadas ao problema com internet de baixa velocidade e/ou equipamentos, celulares e computadores, com problemas de conectividade ou de funcionamento geral. Para além das questões pessoais e emocionais apontadas

O uso das tecnologias e a conexão aos meios digitais na atualidade se tornaram elementos imprescindíveis para a vida de todos os cidadãos na sociedade, contudo, muitos não têm acesso nem às tecnologias, nem às conexões, fazendo com que uma parcela da população esteja excluída dos meios mais básicos de vida em sociedade. Em termos educacionais, aqueles que não tiveram acesso à internet, ficaram à margem do conhecimento, ocasionando um retrocesso muito grande educacional. A tecnologia também é democracia, pois pode ser considerada como voz perante à sociedade além da informação (MONTEIRO, 2021, p.2).

Logo, a exclusão digital, ocasionada pela desigualdade social e falta de políticas públicas estatais aprofunda ainda mais as desigualdades sociais, visto que famílias e estudantes privilegiadas continuam tendo mais acesso a escolarização do que as classes mais empobrecidas visto que as dificuldades de acesso é um fator significativo para a evasão estudantil no período da pandemia e ensino emergencial remoto.

Embora houvesse estudantes que avaliaram positivamente o ensino emergencial remoto por ampliar os tempos e espaços de aprendizagem auxiliando o desenvolvimento de autonomia e auto responsabilidade com seus afazeres escolares, outros estudantes relataram agravamento de transtornos e abalos psicológicos ocasionados pela pandemia, medo do vírus, incertezas e

falta de contato face a face com seus pares. Não podemos esquecer também, do estado de vulnerabilidade a que determinadas crianças e adolescentes foram submetidos durante a pandemia, uma vez que a escola, enquanto uma rede de apoio e cuidado, oferecia ambiente protegido, com alimentação regular, resguardando os direitos ao estudo e lazer dos jovens e crianças, fechou as portas e entrou virtualmente dentro das casas dos estudantes.

Nesse prisma, concordo com Oliveira (2021) para quem o afastamento do ambiente escolar foi o principal fator da vulnerabilidade das crianças às violências. Os impactos à saúde mental de crianças e adolescentes oriundas de relações familiares conflituosas, violentas ou mesmo a negligência parental são grandes, evidenciando a necessidade de um cuidado intersetorial, comunitário e interprofissional para a resolução dessa problemática.

A professora colaboradora afirma que a potencialidade do ensino remoto reside nas múltiplas possibilidades de interação e ferramentas de construção de saberes que a internet proporciona aos indivíduos e nesse ponto, concordo com ela, fazendo a ressalva de que não é necessariamente no uso de tecnologias digitais que se apresenta a efetividade pedagógica.

Maria relata que a sua vida foi afetada pela pandemia e ensino remoto emergencial, uma vez que ampliou a jornada de trabalho, intensificou o tempo em frente às telas, provocando dores nas costas, problemas de visão e sintomas de ansiedade. Além do mais, com os mecanismos de desencaixe do espaço e do tempo evocados pela *internet* e a cibercultura os limites antes claros entre tempo para a realização de atividades distintas foram justapostos e a escola, estudos, trabalho, tomaram conta da casa, que inicialmente era ambiente de tranquilidade, descanso, repouso, folga, o retorno a si mesmo (BACHELARD, 1979).

Enquanto pesquisadora, mulher, mãe e companheira, muitos papéis e funções me atravessaram, me trazendo algumas sobrecargas que invariavelmente impactaram na minha saúde. Ainda que eu tenha tido mais tempo com meu filho, ainda que eu tenha deixado de perder tempo me locomovendo de carro ou ônibus para a Universidade ou para o campo em que fiz a pesquisa, os meus momentos de descanso, momentos livres, momentos sem preocupações foram escassos, se não inexistentes.

Diante de todo o exposto, é perceptível que a experiência de ensino remoto emergencial nos trouxe questões a serem pensadas, desafios a serem superados e potencialidades a serem incorporadas.

No âmbito do ensino aprendizagem, as potencialidades favorecem a conectividade de pessoas e ideias, a interação, a construção colaborativa de conhecimentos e saberes, coletiva. A cibercultura permite a criação de textos que não são estanques pelo suporte do papel, a celulose não mais limita a quantidade ou profundidade dos textos. Os textos compostos nas

plataformas digitais são abertos, e podem ser até infinitos se pensarmos nos hiperlinks e hipertextos. As possibilidades de produção de textos com elementos visuais, sonoros, verbais e gestuais são inúmeras. Todavia, para novos tempos, novas práticas, são necessárias formas renovadas de ensinar, aprender, interagir e avaliar. Formas adaptadas, repensadas e redesenhadas. São necessários, na instância do ensino de linguagens, os multiletramentos.

A ampliação de espaços e tempos de aprendizagem apregoada pela educação a distância, pode modelar formas híbridas de escola, que não negligenciam a esfera interacional das relações tecidas na realidade tátil, percebida por sentidos, mas que também reconheça o potencial das interações virtuais.

As questões sociais, de gênero, como a sobrecarga materna e feminina dos cuidados domésticos, bem como a exclusão digital, os rearranjos familiares provenientes da adolescência, a vulnerabilidade de determinadas crianças e jovens que ficaram sem a alimentação escolar, e o aumento da violência doméstica e contra a crianças durante o isolamento social, bem com outras tantas problemáticas sociais e psicológicas que atravessaram o ensino remoto emergencial, podem e devem ser tratados com seriedade, debatidas e pesquisadas para que sejam ampliadas e criadas políticas públicas que visem uma vida mais equânime para todos, uma vida mais plena aos jovens, e uma educação que os acolha, ensine, desperte, frutifique.

Retomando mais uma vez o poeta Antônio Machado que sabiamente nos mostra “Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar” para que possamos em frente, caminhar.

REFERÊNCIAS

- ALBERTO, Maria de Fátima Pereira et al. O trabalho infantil doméstico e o processo de escolarização. **Psicologia & Sociedade**, v. 23, p. 293-302, 2011.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola 2003.
- ANTUNES, Irandé. **Lingua, texto e ensino: outra escola possível** /Irandé Antunes. -São Paulo Parábola, 2009.
- APPENZELLER, Simone et al. Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, 2020.
- BACHELARD, Gaston – **Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lúcia do Valle Santos Leal.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. (2003). Os estudos literários hoje. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, p. 358-366.
- BARBOSA, Marialva Carlos. Tempo, tempo histórico e tempo midiático: interrelações. Comunicação, mídias e temporalidades, **Revista brasileira de história da mídia**, vol. 8 | nº 2 | jul./dez. 2019 p. 19-36, 2017.
- BARTON, David. The social impact of literacy. Functional Literacy. **Theoretical issues and educational implications**, v. 1, p. 185-197, 1994.
- BARTON, D. e Hamilton, M. Local literacies: reading and writing in one community. Londres e Nova York: Routledge, 1998.
- BEZEMER, Jeff; KRESS, Gunther. Changing Text: A Social Semiotic Analysis of Textbooks. **Designs for learning**, v. 3, 2010.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018 2018. Disponível em: Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf Acesso em: 01 abril 2022..
- BRIDI, Maria Aparecida et al. O trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade, 2020.
- CANÇADO, Márcia. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 23, 1994
- COPE, Bill, KALANTZIS, Mary & PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2020.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991
- COROA, Maria Luiza MS; DIAS, Ana Claudia Souza. De um relato inevitável a uma experiência de liberdade. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 19, p. 3, 2018.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. Dicionário etimológico da língua portuguesa. 4.ed. **Revista pela nova ortografia**. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.
- DA SILVA BERNARDO, Kelen Aparecida; MAIA, Fernanda Landolfi; BRIDI, Maria Aparecida. As configurações do trabalho remoto da categoria docente no contexto da pandemia Covid-19. **Novos Rumos Sociológicos**, v. 8, n. 14, p. 8-39, 2020.
- DA SILVA, João Alberto. O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem. **Cadernos de Educação**, n. 32, 2009.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura. **A cruel pedagogia do vírus**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- DIJK, Teun A. van. Discurso, poder e acesso. In: _____. Discurso e poder. Judith Hoffnagel, Karina Falkone (Org.). São Paulo: Contexto, 2010, p. 87-111.

DIONÍZIO, CAVALCANTI & MOZDZENSKI. Coronavírus, proteção facial contra o novo. Dossiê estudos em semiótica social na América Latina. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 22, p. 1, 2021.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

FREIRE, Paulo. Paulo. Pedagogia do oprimido, v. 43, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALEFFI, Dante Augusto. O que é isto—A fenomenologia de Husserl. *Ideação*, v. 5, p. 13-36, 2000.

GHEBREYESUS, T. A. WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 – 11 March 2020. Geneva: WHO, 2020. Disponível em:

<https://www.who.int/dg/speeches/detail/whodirector-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 28 mar. 2020.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaira Bomfante dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, 2019.

GUIMARÃES, Maristela Abadia et al. Ciberespaço, etnografia virtual e educação: a compreensão de outros e novos espaços de pesquisa. **EDUCAÇÃO**, v. 6, n. 1, p. 13-22, 2017.

HINE, Christine. *Virtual Ethnography*. 3ª ed. New Delhi: SAGE Publications, 2003

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla - 2.ed.- São Paulo: Editora WMF; Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: A educação como prática da liberdade*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes.

KAHLO, F. **O Diário de Frida Kahlo**. Um auto-retrato íntimo. Rio de Janeiro: José Olympio, 1995.

KASSOUF, Ana Lúcia. Evolução do trabalho infantil no Brasil. **Sinais sociais**, v. 9, n. 27, p. 9-45, 2015.

KLEIMAN, Angêla. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever. Editora da Unicamp, 2005. Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/60403840/Kleiman_Preciso_ensinar_o_Letramento2019082

KINCHELOE, Joe, MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K., LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. - Porto Alegre: Artmed, 2006 p. 281 – 313

KRESS, G. VAN LEEUWEN, T **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

LACHTIM, Sheila Aparecida Ferreira; SOARES, Cássia Baldini. Trabalho de jovens estudantes de uma escola pública: fortalecimento ou desgaste? **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n. 2, p. 179-186, 2009.

- LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 49, p. 455-479, 2010.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LEVY, Pierre. O que é o Virtual? São Paulo: Editora 34, 2017.
- LEMOS, André. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- LIMA, Clóvis Ricardo Montenegro de et al. Emergência de saúde pública global por pandemia de Covid-19: desinformação, assimetria de informações e validação discursiva. **Folha de Rosto**, v. 6, n. 2, p. 5-21, 11 maio 2020.2020.
- LUNARDI, Nataly Moretzsohn Silveira Simões et al. Aulas Remotas Durante a Pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTELOTTA, Mário Eduardo; CUNHA, Angélica; COSTA, Marcos. Linguística. _____.(Org.). Manual de Linguística, v. 2, 2012.
- MAZZOTTI, Alda Judith Alves. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 77, p. 53-61, 1991.
- MERCADO, Luis Paulo. Pesquisa qualitativa online utilizando a etnografia virtual. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 15, 2012.
- MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Espaço, tempo e tecnologia no trabalho pedagógico: redimensionamentos na Idade Mídia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 220, 2007
- MIRANDA, Edna Mara Corrêa et al. Formação de professores em tempos de pandemia da covid-19—visão dos docentes da rede pública de ensino do distrito federal. *Revista Práxis*, v. 3, p. 336-356, 2021.
- MONTEIRO, Thaís Lidiane; MASCIA, Márcia Aparecida Amador. Inclusão/exclusão digital nas escolas em tempo de pandemia. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 1, n. 21 (2021), p. 149-163, 2021.
- NETO, Cipolla; BARRETO, Luis Silveira Menna; AFECHE, Solange Castro. A formação social da mente Vygotski, LS 153.65-V631 Psicologia e Pedagogia O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. *Psicologia*, v. 153, p. V631, 1998.
- NEUMANN, Débora Martins Consteila; MISSEL, Rafaela Jarros. Família digital: a influência da tecnologia nas relações entre pais e filhos adolescentes. **Pensando famílias**, v. 23, n. 2, p. 75-91, 2019.
- OLIVEIRA, Beatriz Rosana Gonçalves; ROBAZZI, Maria Lúcia do Carmo Cruz. O trabalho na vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 9, p. 83-89, 2001.
- OLIVEIRA, Ana Paula França de et al. Violência contra crianças e adolescentes e pandemia—Contexto e possibilidades para profissionais da educação. **Escola Anna Nery**, v. 26, 2021.
- OLIVEIRA, Jurene Veloso dos Santos; SILVA, Simone Bueno Borges da. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi) letramentos e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, p. 2162-2182, 2020.

- RAMOS, Marli; COPPOLA, Neusa Ciriaco. O uso do computador e da internet como ferramentas pedagógicas. **Dia a Dia Educação**, p. 2551-2558, 2009.
- RESENDE, Viviane de Melo. Análise de Discurso Crítica e Etnografia: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil. 2008.
- RIBEIRO, Ana Elisa et al. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. Revista da ABRALIN, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009. RIBEIRO, Ana Elisa et al. Letramento digital: um tema em gêneros efêmeros. **Revista da ABRALIN**, v. 8, n. 1, p. 15-38, 2009.
- RIBEIRO, Ormezinda Maria. A produção de textos em uma sala de aula sem paredes: um desenho curricular em construção. In: (Org.) DIAS, S. ; VOLPATO, A. **Práticas inovadoras em metodologias ativas**. Florianópolis: Contexto Digital, 2017, p. 9.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. 264p
- ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. **Língua portuguesa no Ensino Fundamental** de, v. 9, p. 15-36, 2010.
- ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p. (Estratégias de ensino)
- ROSSI, Túlio. Isolamento, interação e socialização: uma abordagem sociológica da suspensão do ensino presencial na formação de crianças e adolescentes. **ORG & DEMO**, v. 22, n. 2, p. 103-118, 2021.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G.; NUNES, Joao Arriscado. Conhecimento e transformação social: por uma ecologia de saberes. **Hiléia: revista de direito ambiental da Amazônia**, v. 4, n. 6, p. 9-103, 2006.
- SCHWARTZMAN, Simon; SCHWARTZMAN, Felipe Farah. Trabalho infantil no Brasil. 2001. Brasília: OIT, 2001.
- SIMEON. *Discourse as Data, A guide for analysis*. Sage Publications Ltd, 2001.
- SOUSA, Maria Aparecida. Letramentos: a escrita no cárcere. Educação intercultural, Campinas, SP : Editora da Abralín, 2021.
- SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora. Jacarezinho: UENP, p. 2343-8, 2005.
- STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 33, p. 51-71, 2013.
- TERRA, Márcia Regina. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Delta: documentação de estudos em linguística teórica e aplicada**, v. 29, p. 29-58, 2013.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.
- WERTHEIM, M. **Uma história do espaço de Dante à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

APÊNDICE A - Roteiro das entrevistas semiestruturadas

1-Tendo em vista o contexto de ensino remoto emergencial, quais são as maiores dificuldades em ministrar aulas de língua portuguesa?

2-E as potencialidades? Existem?

3-Como você avalia a participação dos estudantes durante as aulas síncronas?

4-Para você, é importante trabalhar textos multimodais com os estudantes?

5-Ao seu ver, existem diferenças no trabalho com textos multimodais em contexto presencial e no contexto remoto?

6-Você está familiarizada com os pressupostos curriculares da BNCC para o Ensino de Língua Portuguesa? Como você avalia esses pressupostos?

7-Você acha possível a proposta de produção de textos multimodais nesse contexto de pandemia? Você já realizou alguma atividade como essa ou planeja realizar? Se, sim, como foi ou seria essa proposta?

8- Enquanto professora de língua portuguesa, quais as habilidades necessárias a serem desenvolvidas com os estudantes do Ensino Médio?

9-Quais gêneros textuais você mais trabalha em sala de aula? Quais foram os mais produtivos?

10- E os menos produtivos?