

DOCÊNCIA PANDÊMICA:

PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA(S)
NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

Márcia Mendonça

Elaine Andreatta

Victor Schlude

(Orgs.)

**DOCÊNCIA PANDÊMICA:
práticas de professores de língua(s) no
ensino emergencial remoto**

**Márcia Mendonça
Elaine Andreatta
Victor Schlude
(Organizadores)**

**DOCÊNCIA PANDÊMICA:
práticas de professores de língua(s) no
ensino emergencial remoto**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Márcia Mendonça; Elaine Andreatta; Victor Schlude [Orgs.]

Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 307p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-5869-493-9 [Digital]
978-65-5869-984-2 [Impresso]**

DOI: 10.51795/9786558694939

1. Professores de língua(s). 2. Ensino de línguas. 3. Ensino emergencial remoto. 4. Educação e pandemia. I. Título.

CDD – 410

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2021

SUMÁRIO

9 APRESENTAÇÃO

Márcia Mendonça

Elaine Andreatta

Victor Schlude

21 PREFÁCIO

Dorotea Frank Kersch

PARTE 1: ENTRE REFLEXÕES, DESEJOS E REALIDADES: EDUCAÇÃO E PANDEMIA

29 Capítulo 1: FRESTAS E FISSURAS NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO, ESCOLA E TDIC

Ana Elisa Ribeiro

43 Capítulo 2: AULA DE LÍNGUA(S) NO ENSINO EMERGENCIAL REMOTO: PRÁTICAS E PERCEPÇÕES INICIAIS DE PROFESSORES

Márcia Mendonça

PARTE 2: PANDEMIA, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

83 Capítulo 3: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, PANDEMIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DE DUAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

Felipe de Souza Costa

Kátia Gisele Turollo do Nascimento

- 113** **Capítulo 4:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Karla de Oliveira Queiroz

Rosângela Ferreira de Souza Queiroz

- 129** **Capítulo 5:** TECNOLOGIA E DOCÊNCIA NA PANDEMIA: DAS MARGENS AO CENTRO DA DISPUTA PELA AUTONOMIA

Vanessa Valentini

Bruno Viégas

PARTE 3: NOVOS E MULTILETRAMENTOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

- 151** **Capítulo 6:** FORMAÇÃO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE A DOCÊNCIA DURANTE A PANDEMIA À LUZ DE SABERES E NÃO-SABERES SOBRE OS NOVOS MULTILETRAMENTOS

Mariana Dahrouge Belufe

Sabrina Amorim Moreira

- 179** **Capítulo 7:** PRÁTICAS DOCENTES EM MEIO À PANDEMIA: A (RE)INVENÇÃO DO COTIDIANO E OS MULTILETRAMENTOS EM DOIS CONTEXTOS DIAMETRALMENTE OPOSTOS

Ana Luisa Marrocos Leite

Renata Andrea da Silva

- 209** **Capítulo 8:** LETRAMENTOS, ENSINO-APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO REMOTO PANDÊMICO

Suzy da Costa Rocha

Victor Schlude

**PARTE 4: ENSINO EMERGENCIAL REMOTO E
DESIGUALDADES SOCIAIS**

- 239** **Capítulo 9:** FORMAÇÃO DE PROFESSORES E
TECNOLOGIAS: ANGÚSTIAS, LIMITES E
POSSIBILIDADES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA
EM ENSINO EMERGENCIAL REMOTO
Bruna Ximenes Corazza
Elaine Pereira Andreatta
- 271** **Capítulo 10:** RELATOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS
DE PANDEMIA: ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E
PRIVADA
Kauan Taiar Schiavon
Carla Botteon Catai
- 297** **SOBRE AUTORES E AUTORAS**

APRESENTAÇÃO

Márcia Mendonça

Elaine Andreatta

Victor Schlude

Convidamos a todos a lerem este *e-book* e a participarem conosco deste acontecimento! Para isso, tragam suas máscaras, seu álcool em gel, seus computadores, toda a tecnologia necessária (e possivelmente adaptada) e, principalmente, seus corpos cansados que, teimosamente, desejam continuar mesmo sem o vislumbre de salvação, pois todos sabemos que as sobrevivências “concernem apenas à imanência do tempo histórico: elas não têm nenhum valor de redenção” (DIDI-HUBERMAN, 2011, p. 84)¹. Tragam, pois, seus corpos que resistem de forma indignada ou anestesiada, perscrutando frestas simbólicas para olhar o real de outras formas, com outras lentes, e venham conhecer um pouco das histórias de uma docência pandêmica. Não será uma tarefa fácil, uma vez que, para conhecer

¹ DIDI-HUBERMAN, Georges. *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

COMO CITAR

MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor. Apresentação. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 08-18.

essa realidade, será preciso observá-la como aos vaga-lumes. Como afirma o autor, “para conhecer os vaga-lumes, é preciso observá-los no presente de sua sobrevivência: é preciso vê-los dançar vivos no meio da noite, ainda que essa noite seja varrida por alguns ferozes projetores” (p. 52). Essa será a mesma atitude necessária para compreender a escola no tempo em que a observamos, exatamente enquanto ela coreografa, sobrevivendo às imposições de uma crise sanitária mundial. É assim que queremos que os leitores deste *e-book* deslizem a tela dos seus aparelhos para lê-lo.

Escrevemos essa apresentação mais ou menos um ano depois da maioria dos autores dos capítulos deste livro terem escrito seus textos e por isso recuperamos um pouco dessa trajetória. Ainda antes, em março de 2020 (este ano interminável), esperávamos ansiosamente pelo início de uma disciplina do Programa de Linguística Aplicada da Unicamp. Ministrada pela Profa. Márcia Mendonça, o curso tinha como intuito articular educação linguística e formação de professores de línguas, tema de grande atenção e interesse para o campo de estudos. As expectativas e pretensões foram recebidas, uma semana depois do primeiro encontro, ainda presencial, por uma pandemia viral com consequências catastróficas: a COVID-19 havia chegado ao Brasil em graus alarmantes e, a fim de evitar o contágio da população, o isolamento social forçava o fechamento de comércios, espaços de lazer e, claro, escolas. Com os encontros seguintes, já na modalidade remota, perguntava-se: o que significa pensar o trabalho docente com linguagens, textos, gêneros, letramentos e tecnologias em tempos de ensino (emergencial) remoto²? O que significava, em verdade, a prática docente em tempos de (re)aprendizagens e (re)modelagens das propostas e atividades da sala de aula que, mais do nunca, encontravam-se imperiosamente em telas de computadores e celulares? Perseguindo essas perguntas, foi proposta uma iniciativa de investigação das narrativas de professores em contexto

² A propósito, usaremos preferencialmente o termo *Ensino Emergencial Remoto* e a respectiva sigla *EER*, embora tenhamos mantido o termo *Ensino Remoto Emergencial* e sua sigla *ERE*, nos capítulos que optaram por essa forma.

(emergencial) remoto como trabalho final da disciplina. Duplas formadas pelos estudantes entrevistaram dois docentes com perguntas semiestruturadas a fim de relacionar suas atividades e práticas no contexto remoto com as discussões do campo de ensino de línguas e formação de professores. Nasceu, assim, um projeto de pesquisa colaborativo e multifacetado que buscava alguma compreensão da complexa realidade que enfrentávamos no início de 2020 e continuamos enfrentando já no segundo ano de pandemia e distanciamento social.

Neste primeiro semestre, escolas, universidades e toda a comunidade escolar encontravam-se ainda à deriva, procurando uma pequena porção de terra em que pudessem aportar.

A escola fechou; a sala de aula se desmembrou.

Falamos do prédio.

Na frincha da fibra óptica, migrou pra sala

— de estar?

migrou pro quarto, pra cozinha.

A escola mudou.

Distância pensada, mantida, questionada,

negada.³

Estávamos descobrindo como viver uma docência pandêmica e refletindo se o cancelamento das nossas atividades presenciais duraria seis meses ou um ano. Certamente, os dados apresentados aqui seriam outros se coletados no semestre seguinte ou no momento da publicação deste *e-book*, porque já teríamos outras experiências. No entanto, registrar este momento quase apocalíptico em que lidávamos com o medo, com as incertezas e com o luto e transformar em objeto científico a vivência do espaço-

³ O Manif(r)esta (2021) é um manifesto formulado pelos integrantes do grupo de Pesquisa (Multi)Letramentos e Ensino de Língua Portuguesa (@melpunicamp; <https://www2.iel.unicamp.br/melp/>) e lido na abertura do III Encontro do MELP, em maio de 2021.

tempo que melhor conhecíamos tornou-se algo fundamental para resistirmos. E buscamos fazer isso juntos, colaborativamente.

Os capítulos desta obra são, portanto, resultantes da pesquisa que denominamos *Ensino de línguas e uso de tecnologias digitais em contexto de pandemia: experiências e percepções de professores e de alunos*. Os pesquisadores que configuraram a pesquisa, desde o seu início, foram a professora e os matriculados nas disciplinas LP197 — Formação de Professores e o Trabalho com Linguagens na Escola, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp (PPGLA Unicamp). Para não correr o risco de seus nomes estarem num rodapé *dessa* história, mencionamos nominalmente as pessoas responsáveis por esta pesquisa: Ana Luísa Marrocos Leite, Ângela Druzian, Beatriz Moreira da Silva, Bruna Ximenes Corazza, Bruno Bertacini Viégas, Carla Botteon Catai, Elaine Pereira Andreatta, Felipe de Souza Costa, Idelvandre Vilas Boas S. Santos, Jessika Gama Ribeiro, Karla de Oliveira Queiroz, Kátia Gisele Turolo do Nascimento, Kauan Taiar Schiavon, Márcia Mendonça, Mariana Belufe, Marília Araújo Fernandes Dias, Melissa Suarez Cruz, Renata Andrea da Silva, Rogério Martins Muraro, Rosane de Paiva Felício, Rosângela Ferreira de Souza Queiroz, Sabrina Amorim Moreira, Suzy da Costa Rocha, Tânia Cristina Fonseca, Vanessa Botasso Valentini, Verónica Diana Cardoso e Victor Schlude.

Para além do intuito de transformar nossa angústia e nossas dúvidas em algo produtivo, a pesquisa teve como objetivo científico declarado investigar o uso de tecnologias digitais no cotidiano de professores de línguas e de alunos universitários⁴, no

⁴ No âmbito dessa mesma pesquisa, foi gerado um conjunto de dados que se refere às práticas de letramento acadêmico vivenciadas por graduandos de cursos variados no primeiro semestre de 2020. Os pesquisadores colaboradores foram estudantes matriculados na disciplina LA104 — Letramentos teoria e prática, obrigatória no primeiro semestre do currículo da Licenciatura em Letras da Unicamp, ministrada no primeiro semestre de 2020 pela Profa. Márcia Mendonça. Um formulário on-line foi respondido por 250 participantes e foram realizadas oito entrevistas semiestruturadas com graduandos. Além disso, os estudantes da disciplina produziram um total de quarenta diários de campo. Esses dados não serão objeto de discussão neste livro.

contexto da pandemia da COVID-19, a fim de melhor compreender os impactos no trabalho docente e nas práticas de estudo dos estudantes universitários, e suas percepções a respeito.

Assim, este *e-book* se divide em dois grandes movimentos metodológicos — o da pesquisa *quali-quant*i com uso de questionário on-line; e o da pesquisa qualitativa, que usou entrevistas semiestruturadas. Composto de 35 perguntas, sendo 29 fechadas e 6 abertas, o instrumento foi disponibilizado em redes sociais e e-mails no período de 21/05 a 24/06/2020 e foi respondido por 637 participantes. Criado de forma colaborativa pelos pesquisadores, foi objeto de discussão e aprimoramento durante as aulas da disciplina LP197, até sua versão final. Para sintetizar os resultados, foram gerados gráficos e tabelas, apresentados no capítulo 2 deste livro. Quanto à entrevista semiestruturada, seu roteiro teve como base seis perguntas abertas:

1. Que mídias e tecnologias digitais você tem utilizado com maior frequência no contexto do ensino remoto e como isso tem sido feito?
2. Como você avalia seus conhecimentos sobre o uso dessas mídias e tecnologias digitais no ensino antes da pandemia e atualmente?
3. Comente sobre as aprendizagens dos seus alunos e as suas interações com eles nesse contexto de pandemia.
4. Quais mudanças o contexto de ensino remoto trouxe para o seu trabalho como docente?
5. Essas mudanças podem impactar seu trabalho em um contexto pós-pandemia? Como?
6. Comente sobre habilidades, conhecimentos e atitudes da sua formação que poderiam ter ajudado no momento atual, caso fossem do seu domínio já antes da pandemia.

O roteiro foi elaborado da mesma maneira, colaborativamente no contexto da disciplina de pós-graduação, e aplicado a 16 professores de língua (portuguesa e/ou estrangeira) atuantes na educação básica – no ensino fundamental I, no ensino fundamental II e no ensino médio – e no ensino superior. As entrevistas resultaram em oito capítulos elaborados por dezesseis

professores/alunos/pesquisadores que também viram seus cotidianos modificados pelo contexto do isolamento, pois transitam entre o lugar de professores da educação básica e do ensino superior e o lugar de pesquisadores que desejam refletir sobre essa realidade de modo a torná-la objeto singular de análise, teorizando suas práticas, dialogando com seus pares e apontando possibilidades de luta para pensar políticas públicas em educação.

Vale destacar que tanto os questionários quanto as entrevistas foram anonimizadas, por questões éticas. No entanto, denominar os participantes, na análise das entrevistas, de “professora 1”, “A” ou com um codinome causou incômodo em alguns dos pesquisadores: afinal, essas são as pessoas que possibilitaram a geração dos dados da entrevista! Queríamos, sim, visibilizá-las, para além do que nos relataram, anunciando seus nomes e tornando audíveis suas dificuldades, seus esforços e suas conquistas, para que cada um recebesse os aplausos devidos neste país distópico dos últimos tempos. Por outro lado, compreendemos que, na verdade, os participantes terminaram por representar não apenas a si mesmos, mas toda uma classe docente envolvida no turbilhão de tarefas— profissionais e pessoais — naquele contexto inicial da pandemia, que tornava evidentes as ausências já existentes na escola. Nesse sentido, as respostas podem ser lidas como narrativas enxutas que carregam a objetividade das práticas cotidianas, em certa medida refletidas coletivamente, mas também a subjetividade das histórias pessoais e profissionais daqueles docentes que compartilharam conosco o seu fazer.

Os capítulos aqui reunidos foram divididos em quatro partes. Na primeira parte e iniciando o debate, a professora e pesquisadora convidada Ana Elisa Ribeiro, com uma pertinente reflexão sobre as “Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC”, debate sobre as tecnologias digitais, que antes pareciam uma espécie de ficção científica, e sua rápida transformação em uma solução imediata e cabível, evidenciando a noção de precariedade e omissão neste campo, que não pode ser atribuída a professores e professoras individualmente, mas à falta de um investimento

amplo, coletivo, público e comum. Além disso, também reflete sobre a gestão do síncrono e assíncrono em tempos de confinamento e mediação tecnológica, realizando uma série de perguntas e apontamentos para os tempos em que vivemos, de modo a alertar, inclusive, para o perigo delicado de repensar a escola e seu tempo-espaço, na experiência pós-pandemia.

Márcia Mendonça, no segundo capítulo, apresenta e discute, de forma preliminar, dados quantitativos gerados e coletados com a aplicação do questionário on-line elaborado pelos pesquisadores, buscando estabelecer relações entre esses dados e outros de base qualitativa, oriundos do questionário e de outras pesquisas de campo acerca de acesso à internet e uso de tecnologias digitais. Embora os dados quantitativos pareçam “falar por si”, precisam ser colocados sob a lente das pesquisas sobre TDIC e ensino de línguas, novos e multiletramentos e trabalho docente, para que se tornem provocativos, lançando-nos novos questionamentos e desvelando facetas que mereçam ser investigadas mais a fundo.

Iniciando a segunda parte denominada “Pandemia, tecnologias e formação dos professores, a qual contém três capítulos, Felipe de Souza Costa e Kátia Gisele Turollo do Nascimento apresentam, no capítulo 3, uma importante pergunta problematizadora para alcançar os objetivos propostos: o que as experiências docentes têm revelado a respeito da imbricação entre tecnologias digitais, ensino de língua portuguesa e pandemia? Desse modo, empreendem uma análise para compreender em que medida a emergência do uso das tecnologias digitais impactou o surgimento de desafios em interface com estratégias e recursos que as professoras lançaram mão para continuar ensinando, ao mesmo tempo em que os autores refletem sobre os indícios de necessidades formativas.

O capítulo 4, produzido por Karla de Oliveira Queiroz e Rosângela Ferreira de Souza Queiroz, reflete sobre a natureza dos percursos formativos organizados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME SP), em 2020, ao mesmo tempo em que os avalia na relação com as falas de duas professoras que atuam no ciclo de Alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo.

Nesse sentido é que empreendem uma discussão importante no processo de construção da leitura e escrita nos anos iniciais em um contexto remoto, evidenciando a relevância da formação continuada.

Vanessa Valentini e Bruno Viégas finalizam a segunda parte com o capítulo 5, “Tecnologia e docência na pandemia: das margens aos centros da disputa pela autoria”, o qual objetiva discutir a autonomia docente a partir do discurso do determinismo tecnológico e da apologia da modernização na gestão pública e institucional. Para este capítulo, os autores realizam, a partir da entrevista com os professores, dois grandes recortes para análise: experiências com as tecnologias mobilizadas para a adaptação ao modelo do ensino remoto e perspectivas para o “novo normal” no contexto educacional, encampando uma importante reflexão sobre um futuro presencial que tanto desejamos.

“Novos e Multiletramentos na formação docente” denomina a terceira parte deste *e-book*, que inicia com o texto de Mariana Dahrouge Belufe e Sabrina Amorim Moreira. As autoras apresentam aporte teórico e análise centralizados na formação docente e no eterno embate da dicotomia teoria e prática, com o objetivo de analisar, a partir das falas de dois professores entrevistados, a apropriação do uso de multimodalidades, a ressignificação de instrumentos de comunicação e as condições estruturais vivenciadas neste contexto histórico.

Na sequência, Ana Luisa Marrocos Leite e Renata Andrea da Silva desenvolvem seu capítulo à luz dos estudos de Certeau (1990) sobre os modos de fazer do cotidiano, do New London Group (1996), com a teorias dos multiletramentos e sua operacionalização pedagógica proposta por Cope e Kalantzis (2000). As autoras desenvolvem a análise das entrevistas buscando entender como a estratégia representada pela implantação emergencial da pedagogia dos multiletramentos tem funcionado e quais são as pistas ou indícios de táticas surgidas que aparecem no discurso dos entrevistados e que podem apontar para uma (re)invenção do cotidiano escolar no cenário pandêmico.

Suzy da Costa Rocha e Victor Schlude, no oitavo capítulo, desenvolvem uma análise socioideológica-enunciativa das narrativas docentes a fim de interpretar práticas docentes pandêmicas a partir de um repertório de novos e multiletramentos e educação digital. A discussão dos dois domínios – o de produção pedagógico-científica sobre uma educação contemporânea e a realidade educacional possível durante a pandemia – evidencia demandas e contradições quase que permanentes na educação, seu par teoria-práticas e os entraves sistêmicos e estruturais do sistema educacional.

A quarta e última parte é iniciada com o capítulo 9, escrito por Bruna Ximenes Corazza e Elaine Pereira Andreatta, que realizam uma análise comparativa das experiências das professoras entrevistadas, as quais pertencem a regiões diferentes do país (sudeste e norte) e vivenciam práticas escolares em âmbitos distintos. A comparação das duas realidades escolares foi realizada a partir de três abordagens: condições heterogêneas de acesso, reflexão sobre a interação e a aprendizagem dos alunos e formação de professores e tecnologia.

Kauan Taiar Schiavon e Carla Botteon Catai finalizam a coletânea de textos com o capítulo 10, trazendo relatos da educação na pandemia na comparação entre escola pública e privada, com a preocupação de discutir a desigualdade social presente nos contextos escolares diante do novo cenário, dando especial atenção às experiências dos professores e percepções subjetivas dessas experiências.

Gostaríamos de concluir esta apresentação com a compreensão lúcida e empática de que o mundo *em e pós* pandemia é um mundo constituído de ruínas e rupturas. Os impactos, os cansaços e avanços neoliberais têm deixado marcas que somente intensificam distâncias sociais e políticas de restrição e exclusão educacional, profissional e cidadã. Este livro, apesar de um respiro, uma mirada aos vagalumes, um mapeamento das frestas, assume o mundo em ruínas que se apresenta. Como argumenta Tsing (2015), em um planeta de massiva destruição ecológica e capitalista, é necessário construir um horizonte do *apesar*. Não um apesar apolítico e resiliente, mas um

apesar do inédito-possível (LIBERALI, 2020)⁵. Para Tsing (2015)⁶, este inédito-possível está na forma de cogumelos japoneses que, em dado momento, passam a nascer somente em ruínas, muitas vezes em cenários de catástrofe ambiental de antigas regiões industriais. Os cogumelos nascem porque calharam de nascer; e isso, em si, cria outras potências. Os cogumelos não representam uma *volta* no tempo ou uma dobra nos círculos de desesperanças. Os cogumelos convivem *com e apesar do caos*.

As reflexões aqui tecidas, portanto, esboçam um inédito possível como “o resultado dessa dialética entre o possível e o restrito” (LIBERALI, 2020, p. 17). Isto é, que os impulsos de mudança e transformação para “uma educação melhor” nunca apaguem as desigualdades e ruidosas dificuldades estruturais, formativas e pedagógicas que fundamentam nosso sistema educacional. E, lembremos:

Nós estamos presos com o problema de viver apesar do arruinamento econômico e ecológico. Nenhum dos contos de progresso ou ruínas nos narram como pensar sobre a sobrevivência coletiva. É nossa vez de prestar atenção à colheita de cogumelos. Não que isso vá nos salvar — mas talvez abra nossas imaginações (tradução livre de TSING, 2015, p. 19).

Não somos cogumelos, muito menos vaga-lumes, mas talvez ambos nos ensinem que a vida, e, também, a docência, tem esse misto de gostos amargos, doces e ainda não identificáveis. A exemplo deles, quem sabe possamos estar cada dia mais juntos, nesse instinto de sobrevivência, resistindo ao caos, nesse desejo de

⁵ LIBERALI, Fernanda C. Construindo o inédito viável em meio à crise do coronavírus — lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, Fernanda C.; FUGA, Valdite Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa; CARVALHO, Márcia Pereira de. (Orgs.). *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

⁶ TSING, Anna. *The Mushroom at the End of the World: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins*. Princeton: Princeton University Press, 2015.

futuro que nos obriga a aprender na urgência, mas nunca sem refletir sobre toda a história que essa urgência carrega.

PREFÁCIO

Dorotea Frank Kersch

Como trabalho com formação de professores — e esse é também um dos meus focos de investigação — tenho me questionado muito desde o início da pandemia, uma vez que vejo a grande oportunidade de darmos uma virada, tanto no que fazemos na escola quanto no que fazemos na universidade, quando formamos os professores. Profundas mudanças seguirão o momento pandêmico, as quais moldarão nossas vidas e o mundo ao nosso redor. Considerando os contextos socioeconômicos desiguais de nosso país, como são/serão as aulas durante e após a pandemia? Como os “modelos de aula” darão conta da digitalidade e do hibridismo no seu conceito? Como pensar em modelos didático-pedagógicos que darão conta das experiências híbridas? Aí, quase do nada, recebo este livro para produzir seu prefácio. Os seus capítulos se propõem exatamente a dar relevo à docência pandêmica, discutindo práticas de professores no ensino emergencial remoto. O livro ajuda,

COMO CITAR

KERSCH, Dorotea Frank. Prefácio. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 19-24.

portanto, a responder às perguntas que têm me inquietado.

O projeto editorial nasceu numa disciplina de pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP (IEL). Imbuídos da importância de compreender leitura e escrita como práticas sociais, Márcia Mendonça e seus alunos da disciplina resolveram transpor os limites da universidade e ir ao encontro do professor de todos os níveis, ao longo do Brasil, em toda a sua diversidade, e ouvi-lo. Tem voz de professor de ensino superior e de escola básica; de área rural e de área urbana; de escola pública e de escola privada; professor de ensino presencial e professor de ensino a distância; professor de uma escola só e professor que atua em três escolas diferentes; a maioria professor de português, mas também professores de outras áreas, ou seja, ler o livro nos faz ter um retrato do que foi o ano de 2020 na vida pessoal e profissional do professor brasileiro. São essas vozes que podem nos indicar as políticas públicas necessárias para promover as mudanças que já eram anunciadas e necessárias antes da pandemia.

O livro nos dá a oportunidade de nos identificarmos como pertencentes a uma classe, de refletirmos sobre nossa condição, e de, juntos, pensarmos as alternativas possíveis, inclusive como formadores de professores. O projeto de pesquisa “Ensino de línguas e tecnologias digitais em contexto da pandemia: percepções de alunos universitários e de professores”, coordenado por Márcia Mendonça, tem os primeiros dados da ampla pesquisa realizada trazidos por ela, num capítulo em que combina aspectos quantitativos e qualitativos gerados a partir de questionários e entrevistas. Com esses dados, ela desenha um panorama que traduz as angústias, preocupações e vivências dos participantes, no período pandêmico. A pesquisa desvela algumas das condições de trabalho dos professores no momento inicial da pandemia e suas percepções sobre as relações pedagógicas que vão se construindo a partir de então.

As vozes dos professores, que são trazidas nos demais capítulos, nos mostram que as escolas precisarão de autonomia para buscar as respostas pedagógicas adequadas ao contexto e às

necessidades e anseios de seus alunos. Também, nos mostram que é o momento de as universidades, na sua função social, estarem mais perto do que nunca perto das escolas. Precisamos nos ensinar a trabalhar em conjunto, a colaborar e construir as saídas, mais do que nunca, precisamos trazer à tona o humano de nosso ser e oferecer uma educação humanista e humanizadora. Em outro momento já destaquei a importância de a sala de aula ser o lugar de o aluno ter a oportunidade de contar a sua história (KERSCH; LESLEY, 2019)¹, um lugar onde ele encontra eco para sua voz e que, na escrita — e posterior leitura e *feedback* do professor — ele possa encontrar alento e apoio para reescrevê-la.

Essa perspectiva humanizada de ensino é/será ainda mais evidente na docência pandêmica. O momento nos pede a transformação da escola e da universidade, a transformação de nossas práticas e a transformação de nossos currículos. As falas dos professores que se encontram ao longo dos capítulos deste livro nos mostram que, ainda que a maioria deles tenham apenas transposto o presencial para o remoto, eles foram capazes de fazer algo que achavam impensável antes: mudar a sala de aula para dentro de suas casas e, quando a conexão permitia, entrar na casa de cada aluno. A pandemia também evidenciou que podemos aprender em todos os lugares, mas a escola é a agência de letramento por excelência. É nela que aprendemos a conviver com a diferença, nos apercebemos das desigualdades e começamos a combatê-las. É ela o espaço para proteger as diferenças e, numa perspectiva crítica, ajudar na construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária, uma vez que TODOS têm direito a ela (ainda que nem sempre tenham tido o direito de permanecer nela).

Na docência pandêmica, o professor, ainda que não estivesse preparado, como mostram os relatos discutidos no livro, tentou de todas as formas se conectar com os alunos, abriu, por exemplo, mão

¹ KERSCH, Dorotea, & LESLEY, Mellinee. Hosting and healing: A framework for critical media literacy pedagogy. *Journal of Media Literacy Education*, 11(3), 37-48, 2019. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2019-11-3-4>.

de sua privacidade formando grupos de Whatsapp e, conseqüentemente, passou a não ter mais momento para ser acionado pelos alunos. Tentou localizar seus alunos, fazer com que os materiais impressos chegassem a eles, e ainda tentou em vão que abrissem a câmara durante as aulas. Fez *lives* e assistiu a elas, participou de formações, assistiu a inúmeros tutoriais, descobriu inúmeras formas de ensinar e aprender, Como afirma Nóvoa², muitos falharam durante a pandemia, menos os professores, eles marcaram sua presença na resposta à pandemia. Podem não ter feito algo inovador, mas fizeram o que achavam que podiam fazer, fizeram aquilo para o que a universidade os preparou: agir em situações ‘normais’ e previsíveis.

A docência pandêmica nos colocou, como se vê ao longo dos capítulos deste livro, portanto, vários desafios. O primeiro deles diz respeito a nossos currículos que precisam ser mais flexíveis, precisam prever o imprevisível, precisam estar mais voltados à diversidade, à diferença e à heterogeneidade. Precisamos dar conta da BNCC e do novo ensino médio, e ambos nos fazem voltar à colaboração. Precisamos aprender a trabalhar em grupos, por áreas e entre áreas. Os problemas que a vida nos coloca são transdisciplinares e precisamos, cada vez mais, aproximar vida e escola, e ninguém conseguirá dar conta dessa tarefa sozinho. É tarefa para ser realizada em conjunto. Escola e universidade se complementando.

O segundo grande desafio, que já existia antes, mas que a docência pandêmica reforçou, é o investimento na formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Em função da formação conteudista e do currículo rígido que receberam, a maioria dos professores apenas transpôs para o remoto emergencial exatamente o que fazia no presencial físico. Cópias, preenchimento de lacunas, enchimento de cadernos... A fala de uma das professoras traduz isso bem: “porque eu continuo me virando no tradicional, mas poderia

² NÓVOA, A. Sesc & Seeduc. Educação depois da pandemia. Disponível em: <https://bit.ly/37efN7z>. Acesso em: 30/07/2021.

ser diferente, eu poderia ter caminhos mais fáceis mais tranquilos, eu poderia saber trabalhar com a nuvem e eu não sei trabalhar com a nuvem”. Precisamos, pois, de políticas públicas para investimento na formação de professor. É urgente investir na formação continuada de quem está em serviço, mas não podemos nos esquecer daqueles que estão em formação e, talvez, estão sendo formados pelos currículos rígidos (que não mudaram ainda) para atuar em escolas com turmas desejadas homogêneas e para o previsível, quando a vida é heterogênea e imprevisível, e não temos qualquer controle sobre ela.

Por fim, dos três desafios que julgamos os mais urgentes (há muitos outros mais), o terceiro é o do acesso. As vozes dos professores nos mostram que no ensino superior e nas escolas privadas o problema foi, de alguma forma, contornável. Famílias com maior poder aquisitivo, com aparelhos eletrônicos adequados e conexão *wifi* de qualidade, além de espaço adequado para ter aulas, puderam ver seus filhos, de alguma forma, sendo ensinados e continuando a vida (mesmo com câmeras fechadas). Mas essa não é a realidade do brasileiro ‘comum’. Ainda que os aparelhos eletrônicos tenham hoje um preço acessível a uma parte da população, outra parte ainda precisa decidir entre pagar luz, água e comida, e comprar roupas e material escolar para os filhos. Se não houver políticas públicas de inclusão e acesso de TODOS à educação, estaremos condenando grande parte dos brasileiros e brasileiros à exclusão e à miséria.

É certo que o que deixamos para trás em março de 2020, tanto na escola quanto na universidade, não existe mais. O que fizemos até aqui foi emergencial e não é, portanto, definitivo. Precisamos passar por uma transformação — dos currículos, na formação de professores — e garantir o acesso de todos a uma educação de qualidade, o que inclui abrir-se ao hibridismo e à digitalidade. Mas, acima de tudo, a escola precisa ser o lugar em que as diferenças são protegidas, onde desenvolvemos cidadania e o respeito à diversidade. A escola precisa ser o lugar onde todas as histórias importam e merecem ser contadas e ressignificadas. Só uma

educação humanizada é capaz de fazer isso. A inteligência artificial e os algoritmos podem fazer várias coisas melhor que nós, mas jamais serão capazes de expressar afeto e promover acolhimento.

Docência pandêmica. Nada é novo, mas tudo mudou (NÓVOA; ALVIM, 2020)³. Os capítulos deste livro nos mostram que professoras e professores não se omitiram durante a pandemia, ofereceram o que tinham condições de oferecer. Agora é tempo de, num esforço coletivo, trabalhar nos desafios que se colocam e, assim, desenhar o futuro. Num país desigual como o nosso, se as diferenças forem de fato reconhecidas, teremos, ao que parece, vários 'modelos' de aula, cada qual adequado ao seu contexto econômico, histórico e social. Para promover essa transformação, as escolas precisarão de autonomia e investimento público. Quem sabe a leitura dos capítulos deste livro nos engajam na luta e nos motivam à ação?! Boa leitura!

³ NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. *Prospects* 49, 35–41 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09487-w>.

PARTE 1

ENTRE REFLEXÕES, DESEJOS E REALIDADES: EDUCAÇÃO E PANDEMIA

FRESTAS E FISSURAS NA RELAÇÃO EDUCAÇÃO, ESCOLA E TDIC

RIBEIRO, Ana Elisa¹

Uma fresta, uma fissura, uma aresta, uma fratura

A relação entre as palavras do título escolhido para este texto não quer ser casual. Primeiro, optei por *frestas* e *fissuras*, sem deixar de fazer uma consulta a alguns dicionários. Neles, encontrei acepções menos e mais próximas de sentidos negativos ou positivos. Nas *frestas*, quis me aproximar destas ideias das *brechas*, das *gretas*, de aberturas pelas quais se pudesse ver algo do outro lado; de preferência, algo de bom. Já com relação às *fissuras*, me avizinei da

¹ Professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, do bacharelado em Letras e do ensino médio (CEFET-MG). Doutora em Linguística Aplicada. Autora de *Multimodalidade, textos e tecnologias* (Parábola, 2021). E-mail: anadigital@gmail.com

COMO CITAR

RIBEIRO, Ana Elisa. Frestas e fissuras na relação educação, escola e TDIC. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 26-39.

fratura, da *ruptura*, de lacunas que quase sempre são negativas. Também me veio à mente a ideia de uma lacuna, uma falta, uma omissão que separasse os outros três nomes. Como enxergar frestas ou fissuras entre a educação, a escola e as tecnologias digitais da informação e da comunicação? Ou podemos ver ambas as coisas, tentando projetar um futuro diferente do passado e do mundo durante a pandemia da Covid-19? Fala-se em “novo normal”, em “pós-normal” e atribuem ao escritor Ailton Krenak uma asserção importante: se voltarmos àquele normal... é sinal de que não teremos entendido nada. De cá, penso o mesmo e gostaria de ainda desconhecer a educação mais interessante que talvez possamos nos permitir e oferecer nos anos vindouros.

Por que separei educação e escola e deveria integrar TDIC

Por que separei *educação* e *escola*? Também não foi por acaso. É que elas se tornaram sinônimas, mas não o são. É possível que a maioria de nós, em sociedades como a nossa, acostumadas à educação escolar tal como ela é, associe imediatamente as duas coisas, mas pode ser interessante desnaturalizar isso, pelo menos por um momento, a fim de ver com menos sofrimento a fissura extrema que a pandemia provocou: separou a educação do território escolar. Tivemos de repensar a educação em outros espaços, massivamente. Tivemos de rever noções de tempo, espaço e cadências da educação e do currículo. E talvez o currículo e sua cadência interrompida incomode muito mais do que a própria noção difusa que temos do que seja educação, em especial no senso comum. Também notamos como a escola (separada da educação) é um eixo importante da engrenagem da vida social, em especial a urbana, porque é naquele território que as crianças e os adolescentes recebem cuidados e mesmo são confinados enquanto muitas outras coisas acontecem e precisam acontecer. Sabemos que o que se dá ali dentro, em termos de educação, é específico, um *tipo* de educação (de muitos), mas dos

mais prestigiosos e legitimados, uma agência² que regula e é regulada, que cobra e é extremamente cobrada.

Em um livro interessante, *Em defesa da escola*, publicado no Brasil pela editora Autêntica em 2018, Jan Masschelein e Maarten Simons retomam as origens gregas da escola, inclusive revendo o sentido da palavra *escola*, que diria respeito ao “tempo livre”. Mas não um tempo livre para não se fazer nada; um tempo livre que protegesse pessoas da vida do trabalho e de outras demandas incompatíveis com um intervalo para estudar e se desenvolver. A escola, nesse sentido, seria um lugar blindado de demandas que engolissem chances de desenvolvimento, estudos, pensamento, leitura, debates. De fato, é ainda uma instituição que protege ou tenta proteger algumas horas diárias de um tipo de educação, em especial quanto a jovens, mas que também é cobrada para que seja permeável aos sentidos do mundo e da vida. Não é uma posição fácil.

Educação não é palavra que funcione apenas no singular. Somos educados e educadas para muitas coisas, mas vamos preferir sempre pensar que estejamos sendo educados(as) para uma espécie de melhoria (o que sabemos não ser completa ou linearmente verdade). Pensamos que educamos e somos educados(as) para o futuro, para algo adiante que, necessariamente, será melhor do que o agora ou do que somos hoje. Talvez esse seja um desejo profundo das pessoas que escolhem ser professoras e professores, e é também uma frustração frequente. A escola e certo tipo de educação se conciliaram e vêm se conciliando até nossos dias, embora a pandemia tenha provocado uma fissura nessa conjugação, e não sabemos ao certo ainda se daí decorrerá alguma ruptura ou se será simplesmente um lapso olvidável.

Meu desejo é que não seja. Meu desejo (já embrião da minha imensa frustração) é que possamos não voltar ao normal, não

² Esta noção de “agência” foi tomada ao livro fundamental organizado por Angela Kleiman em 1995. Temos pensado em “agência” também como diligência, como o que decorre de pessoas agentes, agentividade, o que também é interessante como projeto educacional.

àquele. Meu desejo é que possamos ter tempo de pensar e reprojeter, durante e depois desta experiência forçosa e relevante que tivemos no ensino remoto emergencial. Mais: não no ERE, mas na falta dele, que talvez seja o índice mais importante deste episódio triste e revelador. As tecnologias digitais, que antes pareciam uma espécie de ficção científica e depois passaram a um tipo de luxo risível, se transformaram numa solução imediata e cabível, dando-nos menos vaga noção de como ela é precária, falha, instável; do incômodo do despreparo e do imprevisto, uma provisoriedade grande demais, duradoura demais (mais de um ano... isso não se despreza); para enfim chegarmos aos sentidos da omissão, que não pode ser atribuída a professores e professoras individualmente, mas à falta de um investimento amplo, coletivo, público e comum (no sentido de comunitário, de todos).

TDICs são difíceis de administrar. Elas mudam, elas evoluem rapidamente, elas custam sua aquisição e sua infinita manutenção, elas oscilam, elas encarecem umas coisas e barateiam outras, elas tornam um cenário antigamente fixo em algo móvel, flutuante. TDICs não são luxo; elas são infraestrutura. Elas hoje são como as mesas, as cadeiras, as paredes da sala de aula, naquele edifício com código de endereçamento postal. As TDICs poderiam se integrar às atividades da educação, redesenhando nossa experiência de educação escolar e tornando-a mais fluida, conciliando recursos que funcionam nesses dois “mundos” (não necessariamente concorrentes), normalizando algo que sempre pareceu uma grande ousadia ou uma enorme bobagem. Mas não era.

Nossa experiência de educação escolar pode vislumbrar uma “escola expandida”. Virando a chave do “híbrido”, que quer produzir conciliações que costumo considerar uma faca de dois gumes, em especial para o trabalhador e a trabalhadora da educação, talvez possamos desenhar uma escola expandida porque transborda o território, mas não apenas porque lança seus tentáculos para além dos muros físicos; a ideia é rearquitetar tempos e espaços, de maneira a não sobrepor-los ou duplicá-los, a não exceder as jornadas para além do humano, em direção a uma vida melhor para todos e

todas, inclusive objetivando a formação de pessoas mais autônomas, diligentes, que percam menos tempo e que possam estudar dentro e fora do confinamento institucional. De forma alguma uma sala de aula deveria ser o único espaçotempo³ que alguém pensa dedicar a algumas horas de audição acrítica ou de replicações estéreis. Do síncrono e do assíncrono deveríamos tirar mais, pensar na escola grega, que sequer poderia imaginar a Internet (ou poderia?), e imaginar a escola brasileira ou atual, que terá de conviver com invenções que chegaram para resolver parte dos problemas da humanidade, mas não sem causar a reorganização incômoda e trabalhosa do cenário inteiro.

Síncrono, assíncrono e a pandemia

As palavras nos rondam em ondas. Não são sempre as mesmas e estamos aprendendo a lidar com elas por todo o tempo. Durante a pandemia, tem sido assim com termos médicos que desconhecíamos ou que não eram usuais, como nomes de remédios, de exames, de equipamentos etc. Também ocorre algo parecido quanto às tecnologias digitais da informação e da comunicação, que sempre trazem palavras a tiracolo e as põem a circular. Não foi diferente com o que se convencionou chamar de “ensino remoto”. Palavras que andavam em bolhas, apenas usadas pelas pessoas inseridas em certas práticas de letramentos profissionais ou educativas, transbordaram dali e alcançaram mais gente, mesmo quem nunca havia tido contato com práticas educacionais à distância. Aliás, pode-se dizer que a maioria das pessoas, tanto estudantes quanto professoras e professores, desconhecia esse tipo de interação escolar mediada, mesmo em um mundo em que as TDIC estavam instaladas em muitas camadas de nossa sociedade.

³ Já ensaiei e refleti sobre isso em um livro digital publicado pela PUC Minas, em 2020. Ver Assis; Komesu; Fluckiger (2020).

Nosso vocabulário cotidiano foi então, recentemente, ampliado com palavras como “síncrono” e “assíncrono”. Mesmo quem as conhecia, certamente se esquecia de usá-las com a frequência que têm sido vistas, lidas, faladas e ouvidas agora. E se para alguns parecem novidade, muitos outros sabem que não o são. A começar por sua história filológica. São palavras que passaram pelo grego, pelo latim e chegaram até nós. Como sabemos, “cronos” é o tempo, e muitos vocábulos conhecidos têm essa bela herança, em língua portuguesa: crônica, cronologia, cronograma etc. Estas, sim, bem mais circulantes em nossa vida escolar.

Gestão do síncrono e do assíncrono

Mesmo pensando que “síncrono” (ao mesmo tempo) e “assíncrono” (que não é ao mesmo tempo) sejam novidades em nosso vocabulário educacional, muita gente já trabalhava na gestão desses dois tempos das atividades escolares. Pode-se dizer até que sempre foi assim. Qual é a diferença então? Bem, atuamos na escola, alunos(as) e professores(as), administrando sincronias e assincronias. Todas aquelas aulas que nos exigem todos juntos, ao mesmo tempo, no mesmo espaço, geralmente uma sala de aula, são síncronas. Precisamos estar lá, de preferência atentos e atentas ao que está sendo falado, mostrado, solicitado, demandado. No entanto, a atividade escolar não fica por ali, para a tristeza de muitos e muitas! A escola sempre se estendeu para além de seu horário padrão, demandando atividades assíncronas na forma de “deveres de casa” e outras tarefas que precisam ser feitas em tempo diferido, isto é, fora da escola e não ao mesmo tempo que colegas e professores(as). Cada pessoa precisa, então, levar as instruções consigo, ter autonomia e diligência para resolver a tarefa, que geralmente tem condições e prazos previamente estipulados. Geralmente esse não é um acordo entre as pessoas envolvidas, mas um imperativo dos cronogramas de professores(as), bimestres, trimestres e toda essa parafernália escolar extremamente colada ao

tempo (ano letivo, horas obrigatórias, cronogramas de provas etc.), criada para controle, regularização, cadenciamentos, etc. É preciso lembrar que a muitos basta “passar”, ser aprovado(a), e aprender algo pode ser quase incidental.

Nesse sentido, a vida escolar é um tempo-espaço complexo, que envolve muita gente, em muitos papéis diferentes, com grande rigidez em relação a regras e contornos de tudo o que se deve fazer para se alcançar o objetivo final de aprender conteúdos pré-selecionados e considerados importantes e relevantes para nossa sociedade. Bem, este também é um assunto complexo. Fundamental agora é lembrar que sincronia e assincronia são possibilidades conciliadas nas atividades escolares desde sempre, e às vezes incomodam. Há escolas que abusam da assincronia, enviando excessivos “deveres de casa” que ocupam toda a família. Há escolas que demandam pouco nesse sentido, pelo que são criticadas e cobradas também. E por que o incômodo? Porque na situação que chamamos de “presencial”, contraponto que se pode dizer inadequado para o “remoto”, na verdade as pessoas têm de dedicar dois tempos para as atividades educacionais escolares: o tempo em que estão lá confinadas e o outro, quando estão em casa, mas precisam ser diligentes em suas tarefas ligadas à escola.

Confinamentos e mediações

Por que confinadas? Porque nossa sociedade herdou um modelo de escola ligado a um tempo-espaço, isto é, precisamos estar lá todos juntos, ao mesmo tempo, nas mesmas salas, várias horas por dia. Na maioria das instituições, as regras são rígidas. Não podemos de lá sair antes da hora prevista, nem chegar a qualquer tempo sem alguma sanção; não podemos andar livremente lá dentro; não podemos sequer falar ou nos levantar ao nosso bel prazer. Quanto mais jovens, mais regras desse tipo. É preciso pedir para ir ao banheiro e há horários para comer. Trata-se, então, de um ambiente bastante regulado, que frequentamos desde muito

jovens, ao longo de muitos anos de nossas vidas, e que consideramos necessário, importante e normal, isto é, essas práticas e a organização de tudo nos parecem absolutamente familiares. Matriculamos nossas crianças nesses lugares considerando um sentido positivo do que ali ocorre.

Por que o “ensino remoto” nos incomodou tanto? Bem, além das questões em dominó (crianças não terem onde ficar no tempo de trabalho dos pais etc.), as práticas do ensino remoto são emergenciais, isto é, foram instadas por uma contingência para a qual não tivemos tempo de nos preparar ou, de outro ponto de vista, para a qual não achamos que deveríamos nos preparar por algumas décadas. Sem investimentos em práticas diferentes daquelas “presenciais”, improvisadamente e surpreendidos(as) pela pandemia, usamos o recurso tecnológico que sabíamos, meio vagamente, que tínhamos em 2020: o computador ligado à internet. Trata-se de uma possibilidade que já não se pode dizer nova e que já vinha sendo empregada para muitíssimos usos de comunicação à distância, não apenas com finalidade educacional, mas infinitas outras. E já que temos essa possibilidade, vamos a ela.

Em massa, como nunca antes, as escolas de todas as redes e todos os níveis de ensino enfrentaram a tarefa, com menos ou mais agilidade, de transpor ou adaptar suas aulas para uma mediação à qual não estavam acostumadas. Uma minoria de profissionais conhecedores(as) da Educação à Distância pode nos ensinar muito sobre isso, mas talvez eles não tenham sido nunca adequadamente ouvidos(as). O fato é que todos e todas nos vimos diante de uma situação desconhecida e desvelamos informações e situações que jaziam sob um véu espesso: nossa precariedade tecnológica é enorme, assim como nossas formações não nos prepararam para outro tipo de mediação que não a “presencial” no espaçotempo da escola. Há professores e professoras de todas as idades em atividade em escolas de todo tipo. Talvez fosse o momento de rever um discurso equivocado segundo o qual pessoas jovens já teriam soluções tecnológicas e lúdicas para uma escola mais conectada ao nosso tempo. Jovens profissionais também entraram no mesmo

buraco escuro que todos e todas, sem saber o que fazer diante de ferramentas, programas, equipamentos, aplicativos etc. que nunca haviam sido usados para a finalidade em xeque: ensinar e aprender. Uma coisa, lembremos, são os usos e as práticas sociais mais amplos; outra coisa é a sistematização de alguns itens para uma finalidade mais específica. Foi essa a oportunidade que veio juntamente com a calamidade.

Uma virada incômoda

Sincronia e diacronia passaram então a prioridades da pauta. No começo, a solução foi cadastrar estudantes em um ambiente virtual adquirido às pressas (nunca pensaram nisso?) e replicar, como se fosse a mesma coisa, a aula “presencial”, centrada no(a) docente, inclusive entendendo que as mesmas horas investidas no território escolar deveriam ser gastas na mediação por computador. Surgiram então os primeiros sinais de uma apropriação inadequada e excludente. Encarando-o como aprendizado, foi um momento interessante, que infelizmente ainda não está superado em todas as instituições. Nosso breve relatório: as pessoas ficam exaustas, as câmeras ficam fechadas entre estudantes, o(a) docente tem a sensação de falar sozinho(a), não se garante interação alguma, caso as atividades não sejam planejadas *para* o ambiente digital.

Não era lá, no digital, que diziam ser tudo tão mais interativo e esperto? Pois não é assim tão fácil e nem automático. Do lado de cá das câmeras, professores e professoras ansiosos(as), experimentando um tipo de aula que simplesmente não funcionava tão bem, quem sabe até pensando se funcionava mesmo antes. Do lado de lá, alguns estudantes certamente ouvindo, agora por meio de caixas de som, a voz meio metálica do(a) querido(a) mestre(a); outros(as) concentrados(as) nos games e em plataformas diversas acessíveis pela máquina, ao mesmo tempo; ou dormindo, se têm computador no quarto; ou vendo tv enquanto não chega o fim do período; ou ajudando em casa, a depender da situação.

Como fazer que esses e essas estudantes participassem efetivamente das aulas? Essa não é, afinal, uma pergunta do ensino remoto. Essa é uma questão geral, nascida antes da pandemia, mas enfatizada na situação de crise. Curiosamente, tecnologias digitais são um prato cheio para quem gosta de controle e patrulhamento. Por que foi tão difícil controlar a vida estudantil, ou mesmo a vida laboral de docentes em *home office*? Socialmente, os(as) professores(as) continuamos sendo desrespeitados(as) como se não estivéssemos trabalhando seriamente, como se não houvesse esforço em acertar a nova gestão de tempos, espaços, tecnologias e mediações. O discurso comum, inclusive na mídia, fala em “apagão”, mesmo para os que trabalhamos incansavelmente; e a disputa raivosa sobre o retorno à escola física deu voz a muitos e muitas profissionais, raramente a professores e professoras (vide matérias em jornais de todo tipo).

Calibragens e equilíbrios pertinentes

A mediação digital precisa ser experimentada e calibrada, como qualquer coisa que se comece e ajuste. A atividade síncrona está lá, quando combinamos um encontro ao mesmo tempo, e não nos enganemos: no mesmo espaço virtual. Em atividades síncronas, as pessoas precisam estar juntas num link, pelas mesmas horas. Não estão, é certo, no mesmo território (e essa é uma vantagem procurada por aqueles e aquelas que precisam disso), mas precisam estar presentes e em interação, por isso pode-se considerar inadequado dizer “presencial” em contraponto ao que está mediado por computador. Presenças são exigidas quando atuamos sincronamente.

Já o tempo assíncrono é aquele em que as atividades estão solicitadas, mas as pessoas não precisam estar juntas no mesmo link ao mesmo tempo. Podem produzir em tempos diferidos, desde que tenham informações essenciais para que tudo funcione bem: instruções claras, prazos estipulados, horário e esquema de

entrega. Pelo menos duas outras coisas tornam-se fundamentais aí: a possibilidade de uma comunicação aleatória, para tirar dúvidas e fazer consultas, e o feedback ágil, isto é, o comentário ou a avaliação da produção precisam vir logo. Nesse sentido, a gestão do síncrono e do assíncrono ganha pertinência: comentar, conversar, compartilhar, apresentar, expor, avaliar, aferir, discutir, debater, julgar, defender, argumentar, dirimir dúvidas, negociar etc., tudo isso chama à condição do síncrono, do encontro. Momentos como estes dificilmente prescindem das pessoas ativas, atentas, participantes. Se alguém precisa apresentar algo e defender sua produção, enquanto outros e outras precisam comentar, comparar, sugerir... vozes surgirão, mãos se levantarão, câmeras se abrirão, muito provavelmente.

De outro lado, no ensino remoto, o assíncrono é um tempo só, não é ou não deveria ser (nem precisa ser) o transbordamento do tempo de confinamento, como ocorre na escola física. As pessoas têm uma plataforma em que compartilham informações, instruções, solicitações, regras etc., isto é, têm um ponto de referência, e precisam ser muito diligentes para produzir o que é pedido ou exigido, num prazo posto, usando conhecimentos e ferramentas adequados à solicitação. Isso pode ocorrer num tempo diferido, naquele que poderia ser o tempo das aulas “presenciais”, mas que agora pode ser flexível, ou seja, o(a) estudante se organiza com a tarefa, que deve ter um objetivo claro, e sabe que tem no horizonte um encontro síncrono de interação. Não pode chegar de mãos abanando. Essa gestão de tempos e tarefas ocupa turnos das pessoas tanto quanto no espaço físico escolar, e pode ser excessiva também. Por isso é preciso aprender, calibrar, equilibrar, de todos os lados.

Uma ópera difícil de resumir

O que se quer dizer aqui é que trabalhamos muito, trabalhamos duro, mas nem todos e todas tivemos essa chance. A precariedade foi vista a olho nu, quando aprendemos sobre nós que

grande parte de nossas escolas não teve condição de oferecer o ensino remoto emergencial. Grande parte de nossos e nossas estudantes não tem equipamentos, recursos tecnológicos, condições financeiras e sociais de vir aprender esta modalidade de educação ou esta alternativa, num momento de crise grave. Incontáveis escolas foram excluídas deste aprendizado, triste e ansiogênico, é claro, mas relevante.

Não se defende aqui que a escola se transforme integralmente em educação à distância, em especial para crianças. Quanto mais jovem o(a) estudante, mas difícil foi esse processo. Não se despreza também a importância do encontro, das sociabilidades que se dão nos espaços físicos. De forma alguma. Mas há tempos que as sociabilidades alternam espaços e tempos, além dos equipamentos por meio dos quais acontecem. Muito de nossa vivência já era “híbrido”, embora sob esse nome coisas terríveis e mesmo estúpidas nos possam ser impingidas daqui em diante.

Há tempos que estávamos por experimentar possibilidades, mas não era possível sequer conversar sobre isso, sem que uma parte considerável dos e das colegas tivesse a condição que só a experiência dá. Se de início vimos professores(as) literalmente apavorados(as) com o que viria, esse medo passou. Agora talvez seja possível conversar, mais serenamente, sobre o que foi interessante, o que foi melhor e o que não foi. Porque certamente há de tudo nesta experiência forçada, mas não desprezível. E isso, por favor, quem sabe dizer são os e as docentes. É assunto de professor(a).

Aprendemos, por exemplo, que um país precisa investir seriamente em educação, e que educação se faz com boas condições de trabalho, formação docente, bons prédios, mas, principalmente, com gente bem equipada e cuidada. Em condições sociais melhores, a exclusão escolar teria sido muito menor do que foi, nesta situação em que faltou equipamento, banda larga, recurso de todo tipo. Não é nossa escola que vai mal; é a sociedade inteira. E, nesse sentido, exigir momentos síncronos de aula, nos moldes da escola pré-pandêmica, foi muito mais excludente do que dar tempo “livre” para que a pessoa se organizasse e produzisse. Bem, como

garantir que ela mesma esteja produzindo? Isso é assunto para outro texto. Mas fica a pergunta: a escola física garante algo nesse sentido? De que maneiras? Produzindo tecnologias de controle e vigilância? Trabalhos copiados, escritos por outrem, plagiados, feitos pelos pais, irmãos, colegas... já se ouviu falar?

E quanto às tecnologias digitais? Não se defende aqui a privatização de tudo, de espaços a conteúdos, por meia dúzia de grandes empresas bastante predatórias. Ocorre que há, de minha parte, grande esperança na rebeldia, na subversão, que é quando as pessoas reinventam como e o que fazer, usando recursos que poderiam servir para oprimir, mas que se transformam em uma esgrima inteligente, sagaz e “dão a volta”. Sabemos fazer isso, ao menos uma parte de nós sabe. Lidando com estudantes, por exemplo, do ensino médio, quem é que não vê sagacidade para a sobrevivência, inclusive à escola?

Para finalizar, mesmo sem concluir, retomo aqui um perigo delicado dos tempos de repensar a escola e seu tempo-espaço, na experiência pós-pandemia. Segundo os já citados Jan Masschelein e Maarten Simons, pesquisadores belgas, em sua origem grega, a escola quis garantir um “tempo livre” para que todos(as) os(as) jovens pudessem estudar e não fossem desde cedo cooptados pelo trabalho forçado ou por outras situações de subtração dessa oportunidade. Tempo livre para todos, democraticamente, a fim de que uma educação mínima fosse garantida. Por isso a ideia de um tempo-espaço onde “esconder” esses e essas jovens (hoje são meninos e meninas, que bom!, mas ainda não em todo lugar) das demandas furiosas do mundo. Imagine-se hoje!

Experimentamos agora uma situação que nos devolve aos tempos gregos: a fusão entre casa, mundo e escola nos confundiu e complicou bastante a dedicação de muita gente, que não sabia se prestava atenção à aula remota ou se fazia almoço, ajudava a mãe, tocava o gato de cima do teclado, calava o cachorro do vizinho, esperava o vendedor de pamonha ou de vassoura passar para abrir o microfone etc. Os mundos da casa e do trabalho costumam respeitar a escola, mas eles estiveram muito perto, excessivamente

à nossa volta, e na escola física isso não acontecia. Esse ponto é justo o nó de um debate antigo: quão distante da vida e do mundo a escola opera? Como aproximá-la, tornar seus muros mais permeáveis? Quanto não? Qual é a distância segura hoje? O ensino remoto emergencial recolocou questões fundamentais, no passado e, claro, para o futuro. Que este tal futuro seja, oxalá, melhor.

Referências

ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric. (Orgs.) *Práticas discursivas em letramento acadêmico* [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2020.

KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola*. Uma questão pública. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

RIBEIRO, Ana Elisa. Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos. In: ASSIS, Juliana A.; KOMESU, Fabiana; FLUCKIGER, Cédric. (Orgs.) *Práticas discursivas em letramento acadêmico* [recurso eletrônico]: questões em estudo: volume IV: Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora da PUC Minas, 2020. (p. 142-176)

AULAS DE LÍNGUA(S) NO ENSINO EMERGENCIAL: PRÁTICAS E PERCEPÇÕES INICIAIS DOS PROFESSORES

MENDONÇA, Márcia¹

Resumo: O objetivo deste capítulo é apresentar alguns resultados do projeto de pesquisa “Ensino de línguas e tecnologias digitais em contexto da pandemia: percepções de alunos universitários e de professores”, obtidos com a aplicação de questionários de perguntas abertas e fechadas, on-line, a 637 participantes entre março e junho de 2020, momento inicial do impacto da pandemia de COVID-19 no ensino em nosso país, quando instituições educacionais de caráter presencial tiveram de migrar para um modelo on-line de ensino². A pesquisa tem caráter exploratório e parte das perspectivas teóricas dos estudos socioculturais do letramentos (STREET, 1984, 2014[1995]; BARTON & HAMILTON, 1998), dos

¹ Professora do curso de Letras da Unicamp e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp (PPGLA - Unicamp).

² Além desses questionários, foram realizadas 16 entrevistas semiestruturadas com docentes, que estão analisadas e problematizadas nos demais capítulos deste livro.

COMO CITAR

MENDONÇA, Márcia. Aula de língua(s) no ensino emergencial remoto: práticas e percepções iniciais de professores. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 40-76.

multi e novos letramentos (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE & KALANTZIS, 2009; LEMKE, 2010), do *Webcurrículo* (ALMEIDA, 2019). Faz uso de alguns dados do Censo (IBGE, 2012) e de pesquisas de campo com populações mais amplas sobre usos de tecnologias (CGI.br, 2019). O trabalho de campo teve por objetivo conhecer experiências e percepções de professores de línguas, na educação básica, no ensino superior e em cursos livres, acerca das aulas e das atividades realizadas naquele contexto pandêmico. A análise combina aspectos quantitativos e qualitativos, na busca por desenhar um panorama que refletisse preocupações e vivências desses participantes, partindo de reflexões sobre uso de TDIC em contextos educacionais, letramentos, novos multiletramentos, trabalho docente e ensino de línguas. Os resultados destacam para pontos que merecem reflexão, por exemplo, a criação e adaptação de material elaborado/ utilizado, já em curso naquele momento; uso de (ou falta de acesso a) ferramentas e recursos digitais; percepções negativas sobre carga de trabalho, possibilidades de mediação pedagógica e de avaliação de aprendizagem, entre outros.

Palavras-chave: Ensino de Línguas; TDIC e Ensino de Línguas; Ensino Emergencial Remoto; Trabalho Docente; Multi Novos Letramentos.

Abstract: This chapter discusses results of the research project “Teaching languages and digital technologies in pandemic scenario: perceptions of undergraduate students, teachers”. These *data* were obtained by online survey with 637 participants, between March and June 2020, when Covid-19 pandemic has led Brazilian educational institutions to change from in presence activities to online ones. This exploratory research aligns quantitative and qualitative character and is based on sociocultural studies of literacies (STREET, 1984, 2014[1995]; BARTON & HAMILTON, 1998), multi and new literacies ones (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE & KALANTZIS, 2009; LEMKE, 2010), *webcurriculum* (ALMEIDA, 2019). This chapter uses some *data* from Brazil Demographic Census (2010) and Brazilian surveys about uses of technologies (CGI.br, 2019). Field survey searched for mapping experiences and perceptions of teachers, professors and language instructors concerning Emergency Remote Teaching (ERT), especially classes and other pedagogical mediations carried out then. The analysis combines quantitative and qualitative aspects in order to outline an overview of concerns and experiences faced by these participants. Some of these issues were: use of

digital information and communication technologies (DICT) in educational contexts, literacies, new multiliteracies and the pedagogical adaptations and changes they were supposed to do in a short period of time. Results point out some critical aspects already in progress at that time such as reconfiguration of didactic resources as well as creation of new ones; use of (or lack of access to) digital tools and resources; negative perceptions about work conditions, possibilities of pedagogical mediation and learning evaluation, among others.

Keywords: Language Teaching, DICT and Language Teaching, Emergency Remote Teaching, Work of Teachers, Multiliteracies, New Literacies.

A chegada da pandemia no contexto educacional

A pandemia da COVID-19 tem provocado mudanças importantes no mundo e nas relações humanas em diversos âmbitos, que podem ser listados separadamente — sanitário, demográfico, político, econômico, educacional, cultural, tecnológico, científico, etc. — mas que estão profundamente relacionados. No que tange ao ensino de línguas, à formação de professores e ao trabalho docente na área da linguagem, meus interesses de pesquisa, as mudanças no primeiro semestre de 2020, quando o mundo foi assolado pelo vírus SARS-CoV-2, se deram em curtíssimo espaço de tempo e sem tempo para um adequado planejamento.

Essas mudanças parecem ter provocado um processo de reconfiguração de práticas pedagógicas que trouxe — e ainda tem trazido — desafios enormes aos docentes, aos alunos e às famílias. Isso se torna mais complexo se considerarmos as interações à distância entre professores e estudantes, síncronas ou assíncronas, que substituíram a frequência ao espaço escolar. Esse complexo panorama impulsionou a publicação de diversos estudos no Brasil e no exterior (cf. KERSCH *et al.*, 2021; BENTES *et al.* 2020; LIBERALI *et al.*, 2020, entre outros).

Escrevo este capítulo no segundo semestre de 2021, mais de ano depois do início da pandemia, e já sabemos que o mundo não

será o mesmo, tampouco serão a escola e o ensino. Até espero que não o sejam, no sentido da potência disruptiva e transformadora que possa ser integrada a esse dolorido processo. Como serão as escolas, as salas de aula, os processos de ensino, os materiais didáticos, as relações pedagógicas, os currículos? Certamente, já mudou a familiaridade de vários professores e estudantes com recursos digitais e passou-se a conhecer melhor as desigualdades de acesso a tais recursos por parte dos alunos. Mas ainda é necessário continuar investigando as formas de mediação e avaliação postas em prática durante o período do ensino emergencial remoto.

Lanço o olhar para trás, para maio e junho de 2020, atenta ao que pensavam os professores de línguas naquele momento, a fim de compreender os processos por eles vivenciados e os inerentes desafios pedagógicos. Os dados obtidos pelo questionário on-line sinalizam como os docentes estavam vivenciando as restrições de convivência presencial na escola e o uso de TDIC no trabalho pedagógico, incluindo, por exemplo, informações sobre suas condições de trabalho à época, os recursos digitais e os materiais de que dispunham, o modo como os utilizavam, as mediações pedagógicas (im)possibilitadas por tais recursos, entre outros dados que ajudam na compreensão do cenário à época, como o perfil sociodemográfico dos docentes.

No radar: pressupostos e perspectivas

Pesquisar as práticas docentes de professores, suas experiências e percepções no contexto de ensino remoto, que implicaria uso intenso de tecnologias digitais, se configura como objeto pertinente às indagações da Linguística Aplicada, que busca dar respostas a problemas sociais emergentes (MOITA-LOPES, 2006), tal como apresenta esse novo cenário de ensino. No contexto pandêmico, emergiram “novas-velhas” interações pedagógicas, mediadas por dispositivos digitais — *smartphones*, *notebooks* ou *tablets*; aplicativos

de mensagens e reuniões com vídeo e *chat*; plataformas educacionais institucionais e recursos que se tornaram educacionais, meio à força. O “ensino emergencial remoto”³ realizado, muitas vezes em condições de trabalho e de estudo precárias, se organizou num misto de improvisação, criação e mimetização das aulas convencionais. Tal dinâmica nos interessa de perto especialmente porque permite vislumbrar “táticas” (CERTEAU, 1998) de docentes e de discentes para lidar com as novas situações e demandas, naquilo que trazem de tensão e de potência.

Os currículos escolares e as mediações pedagógicas são pensados para uma escola de tijolo, ocupada por corpos que se encontram presencialmente cinco dias por semana durante um expediente inteiro pelo menos. Não é tarefa fácil adaptá-los para um modelo on-line de educação, o que demanda um conjunto de conhecimentos e habilidades que não coincidem com aquelas exigidas no contexto educacional anterior à pandemia, e tensiona princípios caros à escola presencial que vivenciamos até então. A noção de *webcurrículo* defendida por Almeida (2018, 2019) aponta para essa complexidade ao supor a necessária integração entre o currículo, as mídias e as TDIC na prática pedagógica “por meio de relações dialógicas entre conhecimentos, valores, culturas e instrumentos mobilizados na atividade educativa” (2018, p. 690-691).

Sabemos que a simples inclusão de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) na escola não significa avanço pedagógico necessariamente. Isso porque a pedagogia dos multiletramentos, bem como estudos relacionados ao uso de TDIC na escola reconhecem que a incorporação de recursos e dispositivos digitais nos processos educativos ganha sentido se e quando se

³ Este termo surgiu nos debates entre especialistas da área, quando as atividades remotas se impuseram para muitos professores e estudantes e foi necessário distingui-las da Educação à Distância (EaD). Parece-nos que há uma disputa epistemológica traduzida na circulação de diferentes termos em referência ao trabalho educacional realizado de forma não presencial, que atrita os termos *educação à distância*; *ensino à distância*; *ensino on-line*; *aprendizagem on-line*, entre outros, que não cabe problematizar neste trabalho.

consideram os sujeitos da aprendizagem, os contextos socioculturais e, muito especialmente, ações intencionais que visem incorporar práticas de leitura e de escrita mediadas por tecnologias digitais como um direito dos estudantes contemporâneos, e não só para atender ao fetiche da modernização tecnológica em si ou ao canto da sereia da motivação lúdica que as telinhas brilhantes, sonoras e interativas podem desencadear. Nessa direção, o princípio de que a escola precisa explorar e incorporar práticas de *novos multiletramentos* (NEW LONDON GROUP, 1996; COPE e KALANTZIS, 2009; LEMKE, 2010) envolve não só a diversidade de mídias (impresa, digital, etc.), mas também a diversidade cultural e uma nova ética para novas estéticas:

Uma nova ética que já não se baseie tanto na propriedade (de direitos de autor, de rendimentos que se dissolveram na navegação livre da web), mas no diálogo (chancelado, citado) entre novos interpretantes (os remixers, mashupers). Uma nova ética que, seja na recepção, seja na produção ou design, baseie-se nos letramentos críticos [...] Novas estéticas também emergem, com critérios próprios (ROJO, 2012, p. 16).

Diante da multimodalidade constitutiva dos textos em circulação, de forma cada vez mais hipermediática, a autora se pergunta — e responde:

E como ficam nisso tudo os letramentos? Tornam-se **multiletramentos**: são necessárias novas ferramentas — além da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impresa (tipografia, imprensa) — de áudio, vídeo, tratamento da imagem, edição, diagramação. São requeridas novas práticas: a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas b) de análise crítica como receptor (p. 21).

Se esses já não fossem desafios suficientes para o ensino de línguas em um contexto de EER, agrega-se a necessidade de formação docente específica, *in progress*, que dialogue com as demandas emergentes. Sabemos que o trabalho docente é

impactado pelas condições materiais em que se realiza — e isso tanto de um ponto de vista positivo quanto negativo — e também pode oferecer resistência a mudanças. Os saberes pedagógicos, sempre em transformação, se originam de diferentes experiências e fontes: pessoais, profissionais, acadêmicas, etc. (TARDIF, 1998), numa amálgama de conhecimentos. No contexto pandêmico, a experiência traumática de se ver abruptamente inserido no ambiente on-line certamente trouxe novos conhecimentos para alunos e professores. E nem me refiro apenas ao uso de TDIC, mas, por exemplo, a certas constatações que, se não são novas, emergem de maneira eloquente no cenário pandêmico: as mediações pedagógicas mudam com e contra as mídias envolvidas; a avaliação é um ponto fulcral do ensino mediado por tecnologias; o *feedback* corporal dos alunos — expressão facial, olhar, postura —, permite uma melhor gestão das interações em sala de aula, para citar alguns exemplos.

Entre muitos pontos de atenção que o cenário pandêmico apontou para o ensino, podemos destacar o seguinte: acesso aos recursos tecnológicos, uso desses recursos (familiarização, domínio, etc.), aspectos socioculturais imbricados no uso desses recursos, natureza das interações, currículo implementado, elaboração e uso de materiais didáticos, gestão do tempo (qualidade e aproveitamento das horas em ensino e estudo remotos), especificidades do caráter público e do caráter privado das comunicações e registros (vídeos ao vivo, vídeos gravados, mensagens trocadas), organização da rotina pessoal e familiar na relação com atividades profissionais, tensões com gestão escolar, famílias e alunos, saúde física e mental. E tais pontos se desdobram em muitos outros quando sobre eles incidem a heterogeneidade subjetiva e sociodemográfica de qualquer sala de aula, assombrada pelas imensas desigualdades sociais que marcam o território e o povo brasileiros.

As interações conduzidas remotamente, em plataformas e aplicativos digitais, convidam ao uso de textos multimodais e a práticas de multiletramentos e novos letramentos, não sem

percalços. Já no texto do Grupo de Nova Londres de 1996, os autores se perguntavam “Como garantir que as diferenças de cultura, idioma e gênero não sejam barreiras ao sucesso educacional?” (NEW LONDON GROUP, 1996). Podemos reelaborar essa pergunta para o contexto da pandemia, de antes dela e do pós-pandêmico: *Como garantir que as dificuldades de acesso às TDIC, os diferentes percursos de familiarização com essas tecnologias e as diferenças culturais de seu uso não sejam barreiras ao sucesso educacional? Ou ainda, Como garantir, como direitos de aprendizagem, o acesso às TDIC, às práticas de linguagem por elas mediadas, aos diferentes percursos de apropriação crítica dos discursos em circulação na hipermissão e a diferentes comunidades de usuários on-line?* Não temos as respostas, mas uma demanda urgente é conhecer essas diferenças. Espero contribuir em alguma medida para esse esclarecimento com os dados apresentados neste capítulo, que se circunscrevem ao contexto das aulas on-line, na percepção de docentes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa.

Aspectos metodológicos

A pesquisa de campo foi realizada com dois instrumentos: entrevistas semiestruturadas e questionário on-line com perguntas abertas e fechadas. O questionário foi disponibilizado como formulário anônimo on-line, composto de 35 perguntas, sendo 29 fechadas e 6 abertas, e foi respondido por 637 participantes no período de 21/05 a 24/06/2020. O questionário foi elaborado e revisado a muitas mãos: os estudantes matriculados na disciplina LP197 — Formação de Professores e o Trabalho com Linguagens na Escola, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp (PPGLA Unicamp)⁴ e eu, como professora da disciplina. O formulário foi compartilhado em redes sociais e e-mails e foram gerados gráficos e tabelas que sintetizam os dados, apresentados em blocos de informações. As perguntas indagavam

⁴ Mais detalhes sobre a pesquisa encontram-se na apresentação deste livro.

sobre o perfil sociodemográfico dos participantes, condições de trabalho remoto, familiaridade com e uso de TDIC, além de percepções sobre mediações pedagógicas e aprendizagens no cenário pandêmico.

Embora nosso interesse maior fossem os professores de língua ou que estivessem atuando com ensino de língua, formados ou em formação, incluindo-se os que atuassem nos anos iniciais do ensino fundamental, abrimos a possibilidade de que professores de outras áreas também respondessem ao questionário.

Neste capítulo, apresento os dados quantitativos e busco relacioná-los com dados de outras pesquisas e com dados qualitativos que também geramos. Tecerei comentários acerca dos dados quantitativos, quando pertinente, sem o propósito de triangular todas as informações nem de derivar conclusões definitivas a respeito. Alguns trechos das respostas abertas podem ser mencionados caso ajudem a iluminar o conjunto de dados quantitativos. Esses trechos serão analisados, considerando-se o conteúdo explicitado e as eventuais apreciações valorativas deles constitutivas.

Principais achados: apresentando os dados

Perfil sociodemográfico e condições de trabalho

Quanto ao gênero, os participantes se identificaram da seguinte maneira: 75% se identificam com o gênero feminino, 24% com o masculino e 1% dividido entre não-binário e quem optou por não fornecer essa informação⁵. Quanto à faixa etária, temos um percentual de 20% abaixo de 30 anos, 37% situados entre 31 e 45 anos, 25% entre 46 e 55 anos e 8% com mais de 56 anos:

⁵ O Censo da Educação Básica de 2017 (INEP, 2017) indicou que havia 81% de docentes do sexo feminino e 19% do sexo masculino, englobando todas as etapas de ensino.

Gráfico 1 – Faixa etária

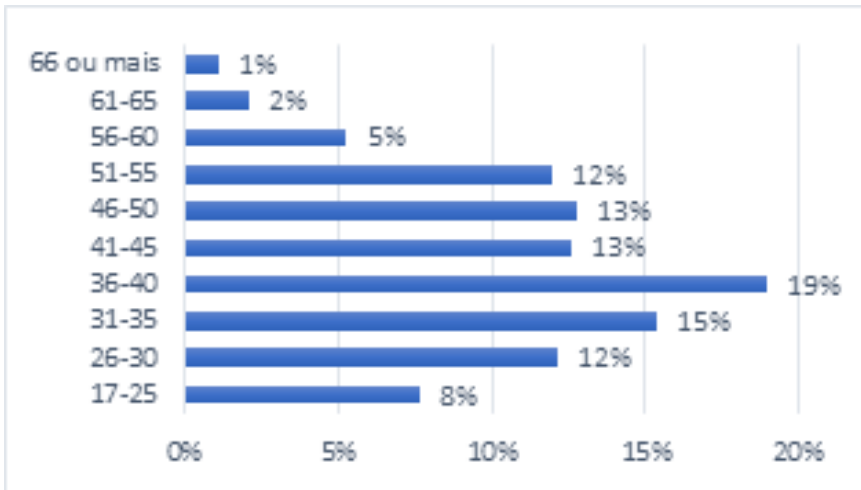
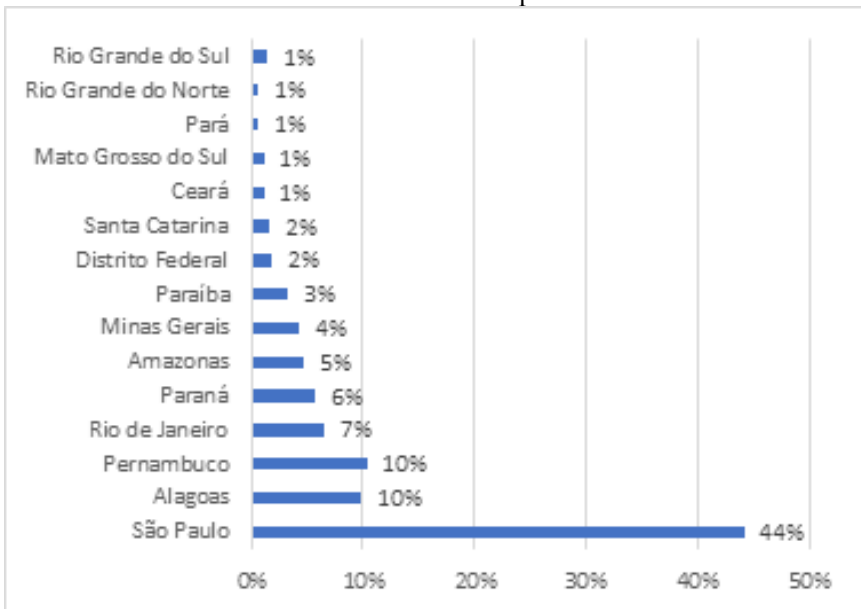


Gráfico 2 – Estado em que mora

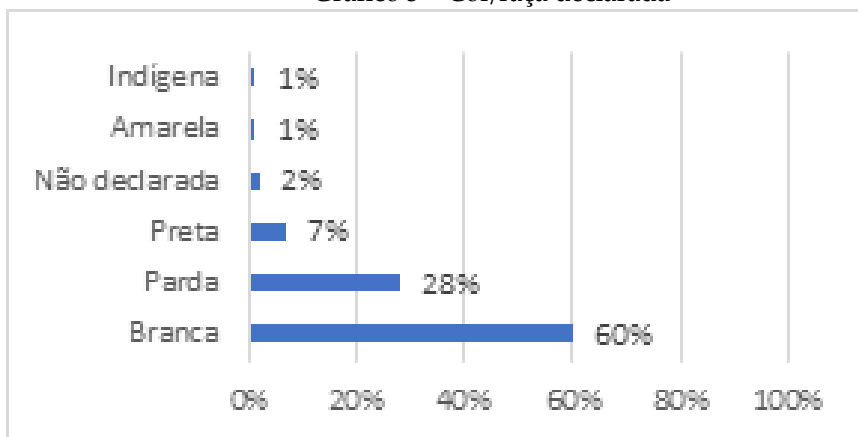


Nesse gráfico, dos 15 estados representados, temos 55% dos professores trabalhando na região Sudeste, 25% no Nordeste, 9% no Sul, 6% no Norte e 3% no Centro-Oeste. A concentração no

estado de São Paulo ocorreu, provavelmente, pelo raio de alcance da circulação do formulário, que foi replicado, em primeiro lugar, a partir das redes pessoais dos pesquisadores, a maioria deles estabelecida em São Paulo.

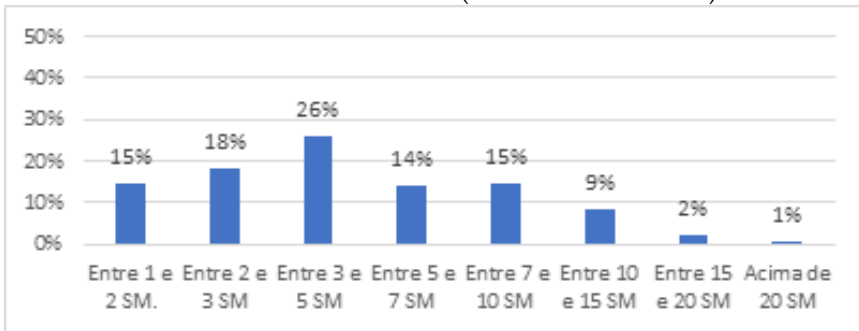
Quanto à cor/raça, temos uma maioria de pessoas brancas (60%), o que pode se relacionar com o indicador anterior, pois o estado de São Paulo, onde estão 44% dos participantes, teria, segundo o Censo de 2010 (IBGE, 2012), 63,91% da sua população autodeclarada branca, em comparação com 43,27% dos brasileiros autodeclarados brancos no total geral.

Gráfico 3 – Cor/raça declarada



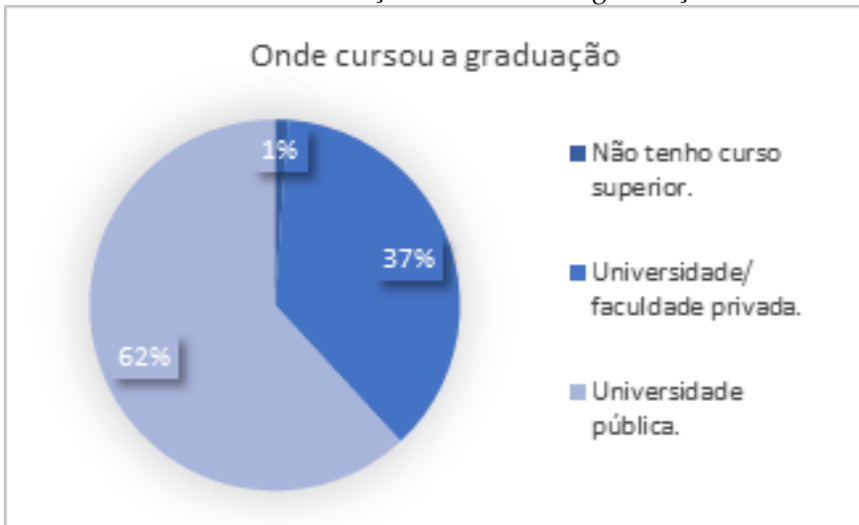
A renda mensal é outro dado do perfil sociodemográfico dos professores participantes, com 44% dos docentes recebendo de 2 a 5 salários-mínimos (renda bruta).

Gráfico 4 – Renda mensal (SM= salário-mínimo)



Quanto à formação educacional dos graduados (apenas 1% dos entrevistados não tinha curso superior), a maior parte cursou universidade pública, o que difere do perfil da maioria dos professores brasileiros, que se concentram em egressos da educação superior privada.⁶

Gráfico 5 – Instituição onde cursou a graduação



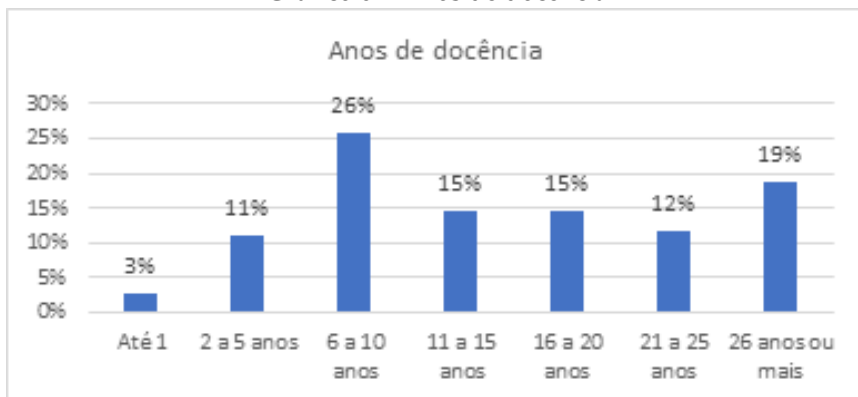
De um total de 622 respondentes graduados, 430 eram formados na área de Letras, em diversas modalidades e

⁶ Em estudo do INEP de 2018, 62% dos licenciandos estavam matriculados no sistema privado (INEP, 2019).

habilitações (69,1%), 44 eram formados em Pedagogia (7,1%), 20 (3,2%) declararam ter outras formações em língua/linguagens, e os demais – 128 – tinham outras formações (20,6%). Dado o nosso foco no ensino de língua(gens), sempre que alguém declarava mais de uma graduação, categorizei pelas formações próximas à área de linguagens, na seguinte ordem: Letras em suas diversas modalidades (língua materna, LE, linguística, tradução, etc.), Pedagogia, outra formação em linguagens e outra graduação ou área de formação. Por exemplo, quando alguém indicou ser formado em Letras e Pedagogia, contabilizei como formado em Letras; quando alguém declarou ser formado em Pedagogia e em História, contei como formado em Pedagogia; quando um participante indicou ser formado em Letras e em História, considerei apenas Letras e assim por diante. Do total de formados na área de Linguagens, 94% fizeram o curso de Letras, sendo 41% habilitados em ensino de língua materna, 45% em língua materna e estrangeira, 8% em língua estrangeira, 4% em Linguística, 2% em Estudos Literários e 1% em Tradução.

Em sua maioria, os professores têm bastante experiência profissional: 61% deles contam mais de 10 anos de docência e 26% têm entre 6 e 10 anos de atuação. Apenas 14% atuam como docentes há menos de 6 anos.

Gráfico 6 – Anos de docência



Investigamos também os turnos de trabalho e a carga horária semanal. Percebe-se que os professores têm uma carga de trabalho elevada, com 30% deles trabalhando os três turnos e mais 52% ocupados com dois expedientes de serviço. Quanto à carga horária semanal, mais de um terço (39%) trabalhava entre 36 e 40 horas, ou seja, praticamente dois expedientes fechados; e 15% trabalhavam mais de 40 horas, recobrando, portanto, mais de dois turnos. A despeito da experiência profissional acumulada, a disponibilidade reduzida de tempo para planejamento, condição essencial para a migração do modelo presencial para o EER, junto com exigências impostas pelas redes de ensino, tal como relatado em entrevistas e respostas abertas, pode ter contribuído para a precariedade da migração do presencial para o EER no contexto da população investigada. Vejamos os dados:

Gráfico 7 – Turnos de trabalho

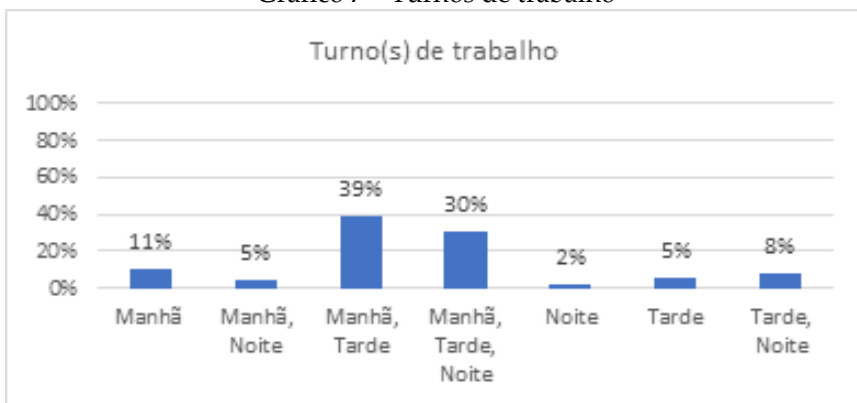
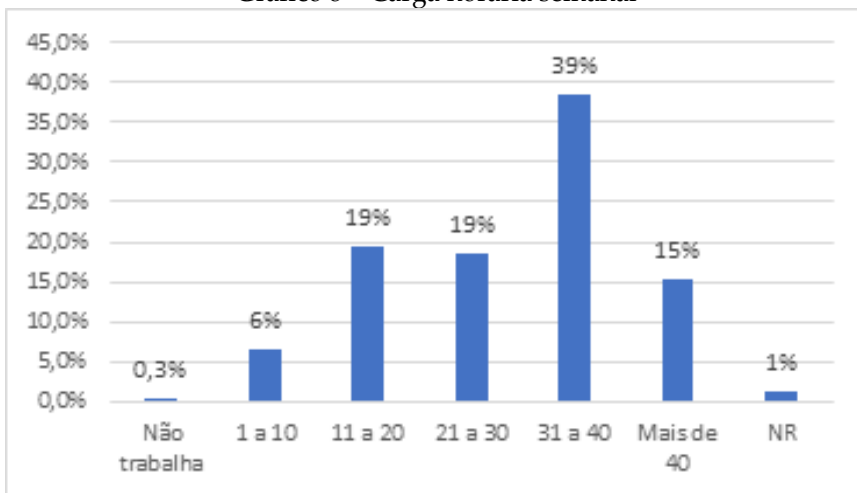
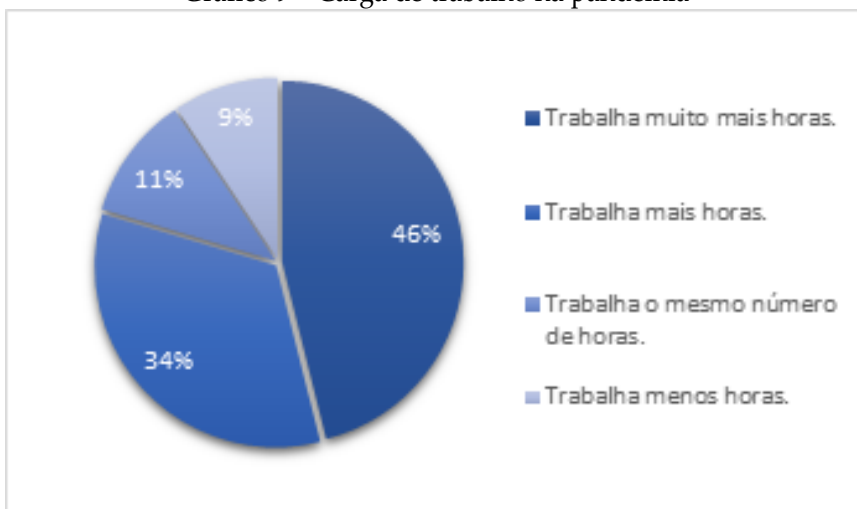


Gráfico 8 – Carga horária semanal



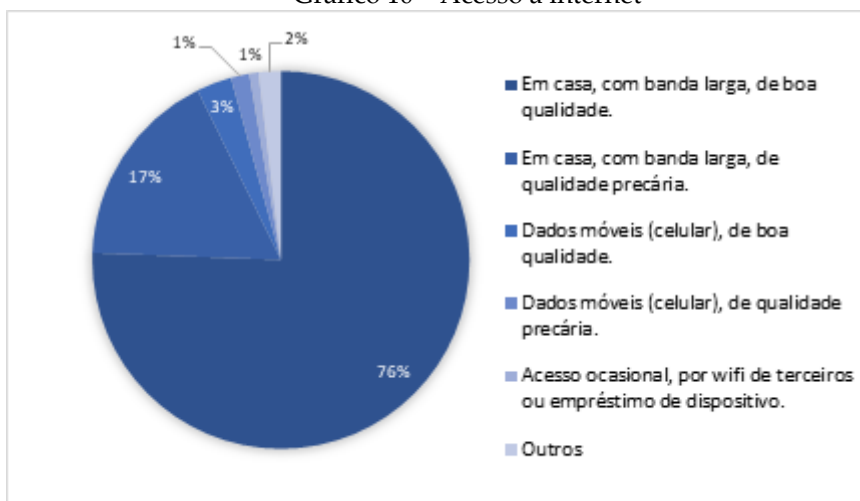
Corroborando esse cenário de sobrecarga laboral, a percepção sobre o número de horas trabalhadas naquele momento da pandemia é bastante negativa, com 46% dos docentes indicando alta sobrecarga com o advento da pandemia, em comparação com o cotidiano anterior:

Gráfico 9 – Carga de trabalho na pandemia



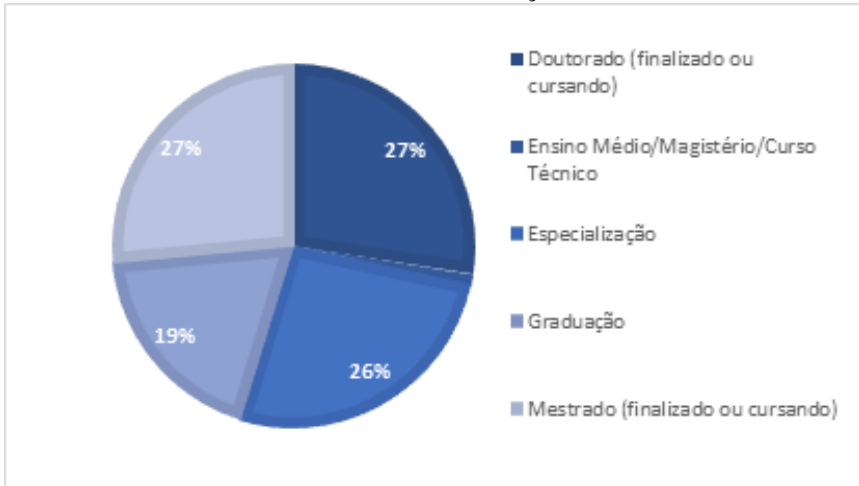
O acesso à internet é outro dado relevante para compreender as condições de trabalho dos docentes no primeiro semestre de 2020. Segundo a TIC Domicílios 2019 (CGI.br, 2019), 71% dos domicílios no Brasil têm acesso à internet, sendo 44% com cabo ou fibra ótica e 27% via modem ou chip (3G/4G). Na mesma direção, o acesso à rede não aparece como um problema para 76% dos docentes, que gozam de boa internet em casa, mas há 17% para quem a qualidade da banda larga é precária. Vale salientar a existência de docentes que utilizam dados móveis de celular (4%) e muito poucos que necessitam de dispositivos ou rede cedidos por terceiros (1%).

Gráfico 10 – Acesso à internet



Quanto à formação, nossa amostra é composta de uma maioria de professores com pós-graduação (80%) finalizada ou em andamento, sendo 54% deles com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

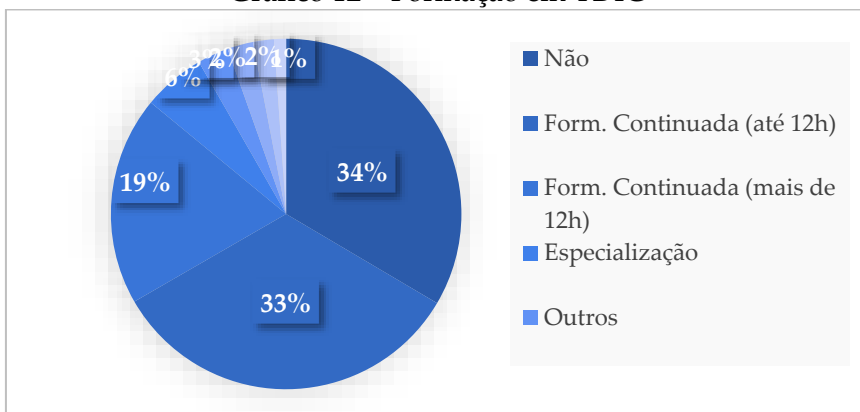
Gráfico 11 – Maior formação educacional



Esse perfil não corresponde à maior parte dos professores brasileiros, tal como constatado na pesquisa “Perfil do professor da educação básica” (CARVALHO, 2018), segundo a qual 35,9% dos docentes tinham finalizado pelo menos um curso de pós, fosse especialização, mestrado ou doutorado.

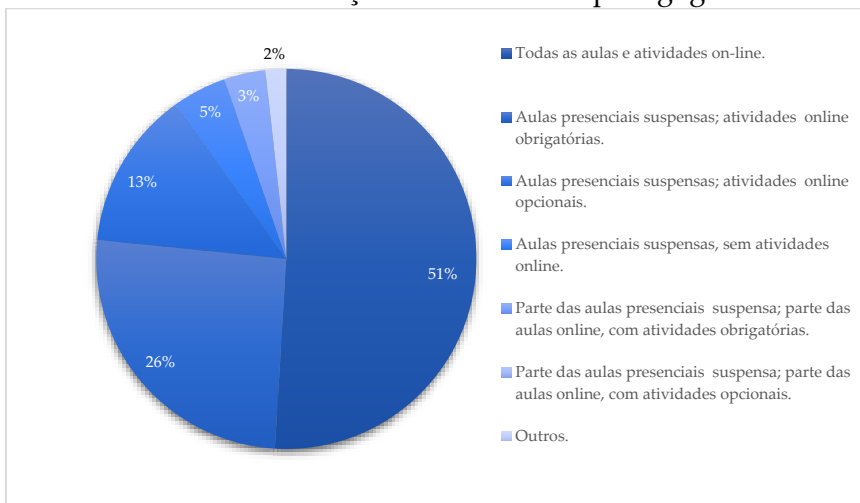
Já no tocante à formação específica relacionada com TDIC na educação, o quadro indicava que 34%, mais de um terço, não tinham formação no tema, enquanto 33% tinham formação de até 12h, o que não configura uma população com expertise suficiente para lidar com a novidade do EER para uma transição tanto rápida quanto segura do ponto de vista profissional. Apenas 14% tinham pós-graduação na área.

Gráfico 12 – Formação em TDIC



Naquele momento de 2020, mais da metade dos professores estavam trabalhando completamente on-line (51%) (Gráfico 13), o que os pressionou a buscar saídas para dar conta das diversas atividades pedagógicas, apesar da evidente sobrecarga de trabalho da maior parte dos respondentes (Gráficos 7 e 8). Rascunhos precários de *ensino híbrido* se insinuavam naquele momento do EER, com situações que envolviam ensino *on-line* e ensino presencial.

Gráfico 13 – Situação das atividades pedagógicas



Para aqueles que estavam ministrando aulas (90% dos docentes), predominava a modalidade das aulas exclusivamente ao vivo – 37,7% – seguida da divisão entre aulas ao vivo e aulas pré-gravadas. Ao passo que essa mediação apenas via telas é extremamente desgastante e cansativa para alunos e professores, tal como constataram aqueles que vivenciaram a experiência do EER, o contato assíncrono nas aulas pré-gravadas, que compõe 11% desse total, exige reconfigurações metodológicas profundas para construir mediações que propiciem engajamento e aprendizagens.

Sabendo que as “táticas” constituem a *arte do fraco*, podem ser entendidas como maneiras peculiares de fazer, de usar, de criar, de acordo com as oportunidades, dentro do campo do cotidiano e suas “mil maneiras de caça não autorizada” (CERTEAU, 1998: 98). Nesse contexto desfavorável do EER no qual docentes e estudantes são, todos, elos frágeis da cadeia de relações educacionais, alguns exemplos de *táticas* adotadas pelos professores aparecem nas respostas ao item “Outros”:

A vídeo aula é gravada pelas secretarias SEMED e SEDUC, gravo e repasso nos grupos, e complemento com atividades diversificadas.

Uso vídeos já gravados e slides com áudio para desenvolver o assunto, além de conversar com os alunos sobre as dúvidas de forma individual.

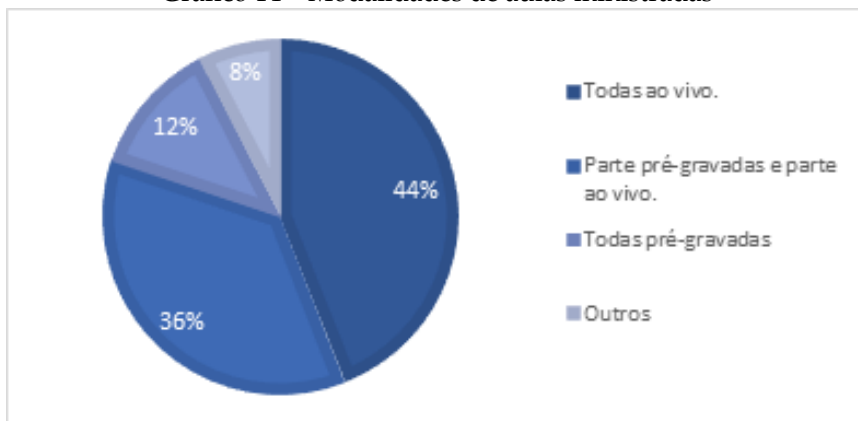
Depois de 72h do decreto do governador do RJ, em 17 de março, fomos obrigados a postar material na plataforma Moodle (com pouco e nenhum conhecimento) e seguir, sem qualquer modificação, o planejamento que fizemos para as aulas presenciais do 1º trimestre. Fizemos o que foi possível dentro das nossas possibilidades e conhecimento. Escaneamos alguns exercícios do livro didático (PNLD), fizemos material em Power Point.

Por não ter um celular bom o suficiente, procuro boas videoaulas no Youtube, que falem exatamente o assunto que iria explicar, e mando o link da aula no grupo da turma.

Todas essas mudanças foram realizadas em poucos meses (entre março e junho de 2020) e constituem tentativas não de driblar o ensino on-line, à época inescapável exceto pela suspensão total de atividades;

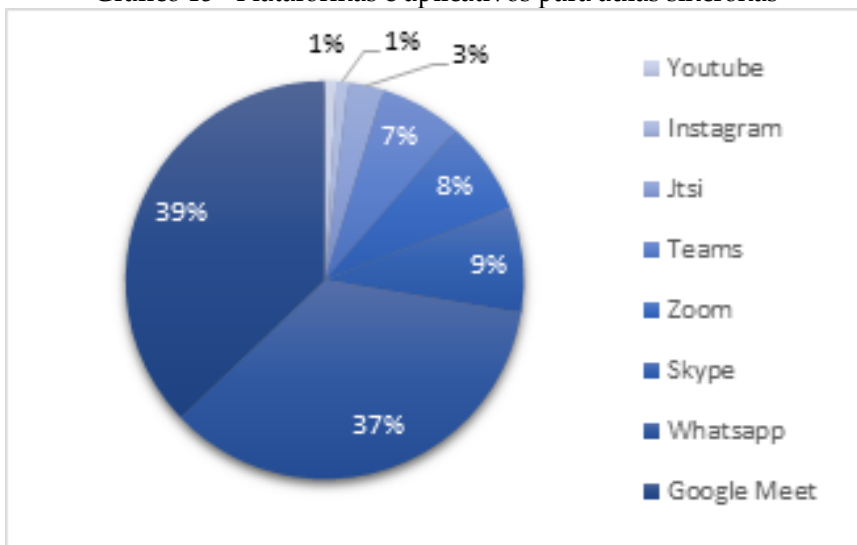
e adentrar no universo digital, ainda que *a contrapelo*. O cenário, portanto, era hostil tanto para professores, fossem eles experientes ou não, quanto para estudantes. Quanto às aulas síncronas, assíncronas, pré-gravadas ou não, 22% não as estavam ministrando, enquanto os demais se distribuía da seguinte maneira:

Gráfico 14 – Modalidades de aulas ministradas



O modelo da aula síncrona parece ter permanecido para a maior parte dos casos, sendo quase metade do total exclusivamente nesse modelo.

Gráfico 15 - Plataformas e aplicativos para aulas síncronas



O *Google Meet* esteve praticamente empatado com o *WhatsApp* nas aulas síncronas, o que é confirmado nos gráficos 17 e 18 adiante, que apontam a prevalência do uso dessa rede social junto com a plataforma institucional para as atividades pedagógicas e disponibilização de materiais.

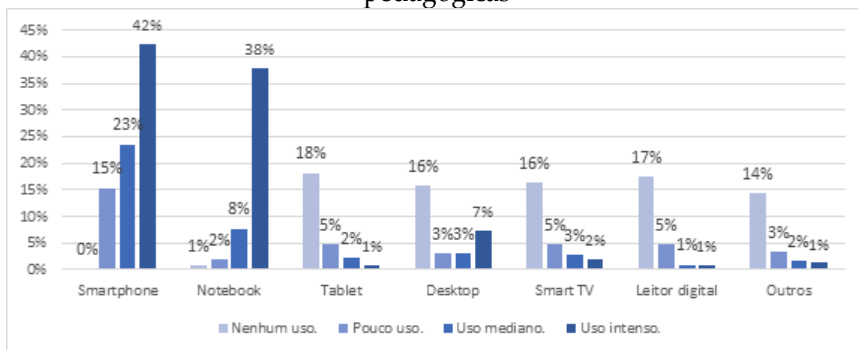
Na próxima seção, trago dados sobre o acesso a ferramentas digitais e os modos como estavam (ou não) sendo utilizadas.

Acesso aos recursos tecnológicos e seus usos

Este terceiro conjunto de dados diz respeito ao acesso aos recursos tecnológicos e ao uso que deles faziam.

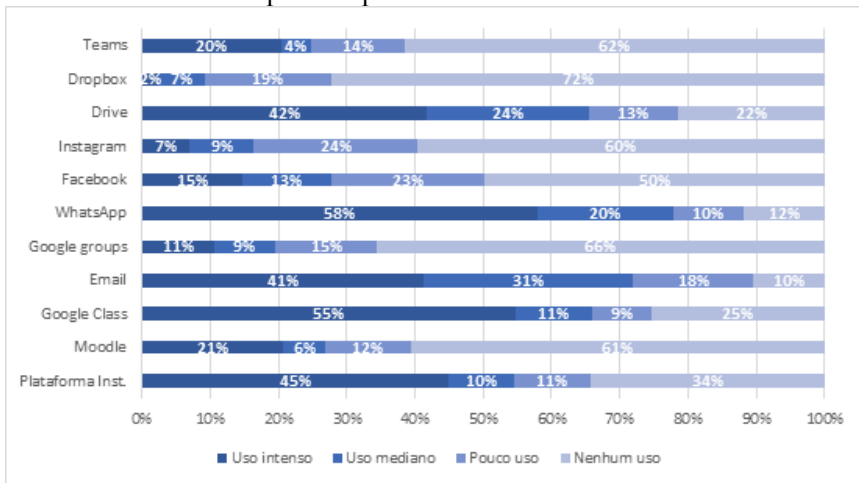
Quanto aos dispositivos mais utilizados, o *smartphone* aparece em primeiro lugar em intensidade de uso (42%), seguido do *notebook* (38%). Isso se aproxima dos dados da TIC Domicílios 2019, aplicada à população em geral, na qual 99% das pessoas indicaram usar mais o celular para acessar a internet e 58% delas afirmaram usar exclusivamente esse dispositivo para tal fim.

Gráfico 16 – Dispositivos usados pelos docentes para atividades pedagógicas



Havia certa liberdade de escolha das plataformas, aplicativos e serviços usados para disponibilizar textos e atividades: 31% puderam escolher o que usariam, 39% puderam fazê-lo em parte e 30% não puderam escolher. Nesse cenário, o *WhatsApp* concentra 78% de uso mediano a intenso, enquanto a plataforma da instituição desponta com 65% de uso mediano a intenso. Vale notar que esses dois recursos podem ser associados, de um lado, à maior institucionalidade — plataforma da instituição — e, de outro, à maior informalidade — o *WhatsApp*, aplicativo muito popular em todas as classes sociais no Brasil. Essas alternativas indiciam, em alguma medida, eventual falta de familiaridade com plataformas institucionais ou dificuldades de acesso às atividades/aulas em dispositivo que não seja o *smartphone*, de modo que o *WhatsApp*, aplicativo gratuito, disseminado no Brasil e com *design* pensado para acesso via celular pode ser a alternativa mais viável, seja para os estudantes que já acessam sozinhos, seja para os responsáveis por crianças menores, que precisam ajudá-las intensamente com isso. Segue o gráfico:

Gráfico 17 – Plataformas, aplicativos e serviços para disponibilizar materiais



As plataformas e aplicativos usados para as aulas síncronas seguem tendência semelhante, de maior institucionalidade e menor institucionalidade: o Google Meet vem na frente (39%), com ligeira diferença em relação ao WhatsApp, que conta com 37% das indicações.

Gráfico 18 - Plataformas e aplicativos usados nas aulas síncronas

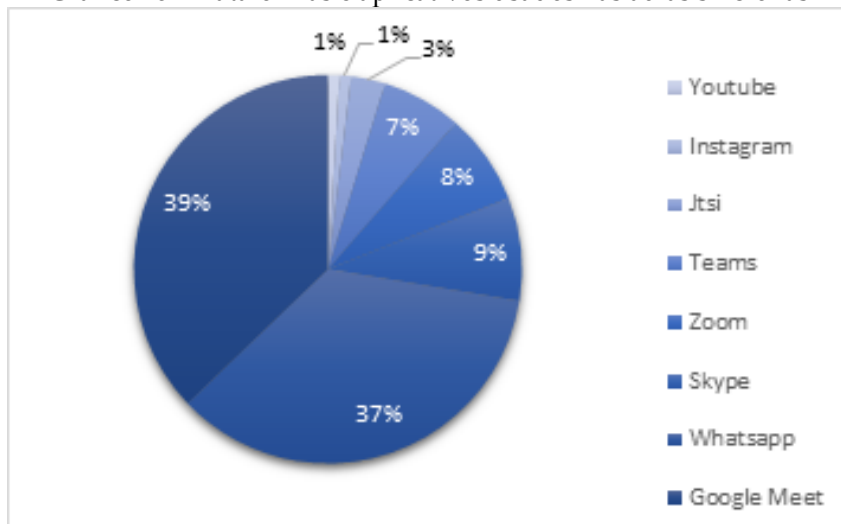


Gráfico 19 – Dificuldades enfrentadas pelos docentes



Esses dados me surpreenderam porque a falta de familiaridade com a tecnologia não está entre as mais mencionadas. A invasão da escola no espaço doméstico, não preparado para servir como cenário para atividades pedagógicas, parece ter causado bastante desconforto e estresse, especialmente quando se considera a realidade de famílias com filhos em idade escolar, que também estavam dividindo o espaço doméstico para as atividades pedagógicas, casa por conta da pandemia. Houve quem tivesse assinalado o item “outro” e respondido com um *combo* de aspectos afetados pelo contexto do EER:

A minha indignação quanto ao ensino remoto foi a imposição de várias ferramentas tecnológicas que muitos professores não dominam. Além disso, não nos deram tempo suficiente para conhecermos e dominarmos essas ferramentas. No meu caso, aprendi um pouco com a ajuda de colegas. Ao mesmo tempo em que temos de preparar material para a plataforma digital, estamos aprendendo a usar as ferramentas. Estamos trabalhando muito além de ficarmos mais tempo na frente da tela do computador, digitando e clicando por várias horas seguidas (isso tem nos cansado fisicamente, provocando dores no pescoço, nas mãos, nos braços, na coluna pela repetição de movimentos fora a questão do estresse).

Essa nova realidade trouxe dificuldades para nosso modo de trabalhar, baseado na participação das crianças, no aprender entre pares, nos grupos, com elaboração de hipóteses. Tivemos que adaptar muita coisa.

Ao mesmo tempo, outros relatos dão conta do processo de familiarização gradual com as TDIC que se deu ao longo dos meses iniciais da pandemia: “No início do isolamento foi bastante difícil, pois não tinha equipamentos adequados e não sabia usar as ferramentas tecnológicas. Depois de conhecer e dominar, tudo ficou mais tranquilo.”. Houve também quem indicasse ter familiaridade com as ferramentas, mas encontrava obstáculos para interagir com estudantes, inclusive devido ao contexto socioeconômico de suas famílias:

Tenho facilidade com as ferramentas atuais, inclusive faço aulas usando aplicativos para capturar telas, como Ocam. A dificuldade é quando solicito a participação dos alunos em uma aula on-line e a adesão é baixa, visto que os pais têm dificuldade com as tecnologias e até mesmo com horários de trabalho. Como minhas aulas são gravadas em uma escola, não é possível ter acesso ao entendimento ou acompanhamento dos alunos, já que a interação é zero.

Outro participante buscava deixar claro o quanto a migração para o EER foi abrupta e impactou as interações:

A interação entre professor e aluno não precisa ser presencial. Sabemos que a afetividade, importante no processo de ensino/aprendizagem, acontece também no ambiente virtual. O problema é como a mudança para a sala on-line se deu, não houve preparação e o professor precisou “se virar” para apresentar sua aula.

Mais indícios sobre as mediações pedagógicas levadas a cabo naquele momento e os desafios postos ao processo de ensino-aprendizagem estão na próxima seção.

Mediações em busca de aprendizagens

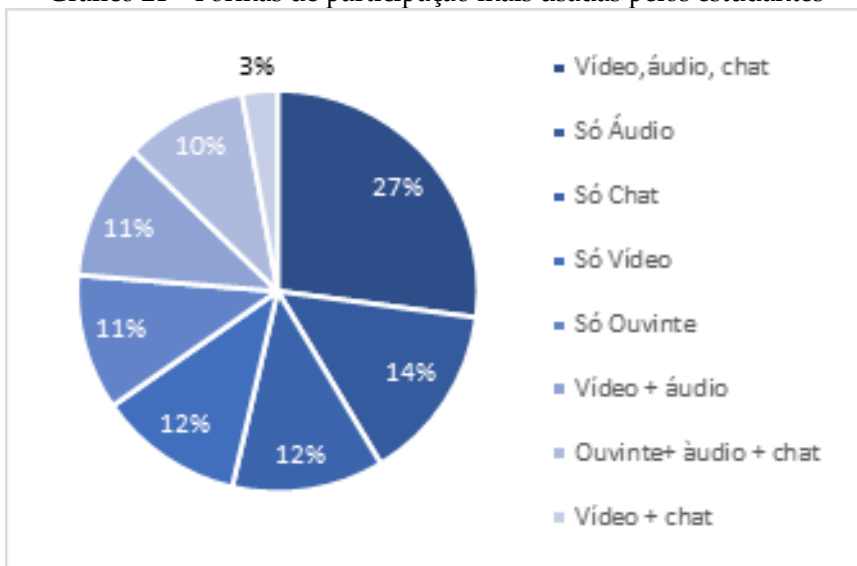
Quanto às interações realizadas, a aula síncrona, para mais da metade dos docentes (55%), se tornou — ou permaneceu? — um espaço aberto ao diálogo e à interação direta entre professor e alunos. O controle apenas institucional é minoritário (1%) e ainda divide espaço com a atuação do professor em 9% dos casos.

Gráfico 20 – Controle das interações



As possibilidades de interação, também circunscritas pelas configurações das mídias disponíveis em cada plataforma ou aplicativo, estavam assim distribuídas nas aulas síncronas:

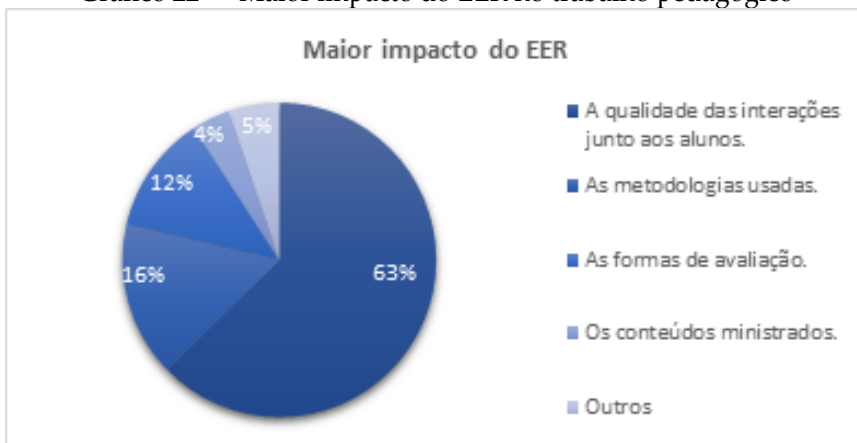
Gráfico 21 – Formas de participação mais usadas pelos estudantes



Vale destacar que 11% dos estudantes não se manifestam nas aulas, sequer ligando as câmeras, sendo apenas ouvintes/espectadores. Vê-se que as escolhas dos estudantes recaem sobre os múltiplos canais possibilitados pelas plataformas — vídeo, chat e áudio podem ser usados tanto em plataformas institucionais quanto no *WhatsApp*.

Para os que estavam ministrando aulas ao vivo, a qualidade das interações em sala de aula foi o aspecto mais impactado pelo EER, com 60% das indicações, seguida das metodologias (15%) e, em terceiro lugar, das formas de avaliação (12%). Destaque-se que os conteúdos ministrados permaneceram praticamente os mesmos, pois apenas 4% dos participantes indicaram mudanças quanto a o *quê* ensinavam.

Gráfico 22 — Maior impacto do EER no trabalho pedagógico

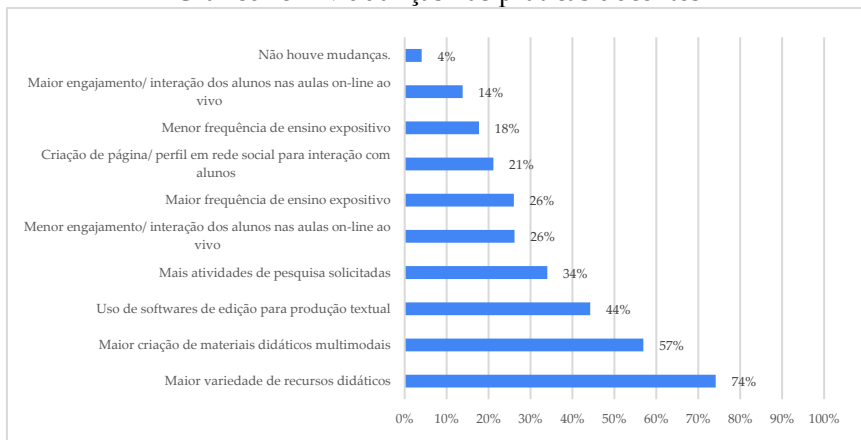


Considerando as complexas relações entre o que se ensina, como se ensina e como se avalia, constitutivas do currículo, chama minha atenção o fato de que impactos significativos sobre os conteúdos não tenham sido referidos pelos professores, em contraste com outros vértices do processo educativo, como as metodologias e a avaliação. Suponho ser este um ponto de grande tensão para o trabalho docente, visto que as mudanças impostas e/ou as adaptações engendradas naquele momento devem ter recaído sobre uma base imutável — os conteúdos — que certamente não poderiam sustentar as ações educativas diante de tantas alterações imprevistas. A esse respeito, Almeida (2018) nos lembra que a integração entre o currículo, as mídias e as TDIC na prática pedagógica deve se dar por relações dialógicas entre “conhecimentos, valores, culturas e instrumentos mobilizados na atividade educativa” (p. 690-691), o que não parece ter-se desenhado dessa maneira naquele momento (2018), pelo menos no que tange os conteúdos.

Por outro lado, 96% dos professores apontam mudanças nas suas práticas docentes, destacando-se o uso de maior variedade de materiais didáticos para 74% deles e maior criação de materiais multimodais para 57%. Saliente-se a menção a um aumento de atividades de pesquisa

(34%), sobre as quais não sabemos detalhes, se seriam buscas simples na internet ou atividades mais estruturadas.

Gráfico 23 – Mudanças nas práticas docentes

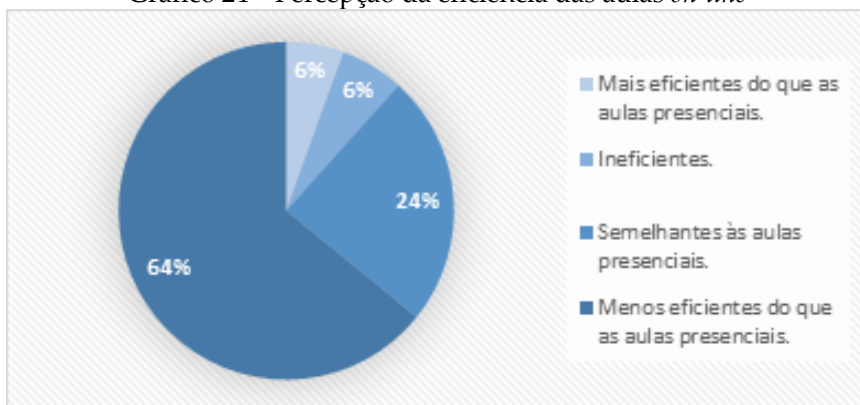


A frequência de ensino expositivo aumentou para 26% dos entrevistados e diminuiu para 18% deles, o que pode estar relacionado com as condições materiais específicas das comunidades escolares em que se concretizavam o EER e, claro, as aulas expositivas: o que era oferecido como plataforma e aplicativo para as aulas e o que os estudantes conseguiam acessar. Nas aulas pré-gravadas, por exemplo, seria esperada maior exposição; em interações via *WhatsApp*, isso poderia ser menos eficaz. Nesse mesmo gráfico, vale notar que 26% apontaram o menor engajamento dos estudantes/ a menor interação com eles ao passo que 14% indicaram maior engajamento. Não temos dados suficientes para explicar essa aparente contradição, mas podemos levantar uma hipótese

Acompanhando o maior impacto sobre as metodologias indicado pelo gráfico 21, um possível reflexo disso seriam a criação de redes sociais especificamente para mediação pedagógica e a reconfiguração dos materiais didáticos, seja pela diversificação dos tipos usados (74%), seja pela criação de novos materiais (57%), assim como o tipo de aula ofertado, já comentado.

Indagados sobre a eficiência das aulas on-line, os participantes apontaram grande desconfiança naquele momento, com 64% declarando menor eficiência e 6% declarando ineficiência total, o que perfaz 72% de professores insatisfeitos com as aulas on-line. Cerca de ¼ dos participantes indicaram tais aulas como semelhantes às aulas presenciais em termos de eficiência. Embora não tenhamos detalhado a que remetia o termo “eficiência”, plurissêmico e cujos *acentos apreciativos*⁷(BAKHTIN, 1995) podem incidir sobre *aprendizagem* e/ou *interação* e/ou *engajamento* ou outros fatores, os dados indicam que, na visão dos professores, aquelas aulas on-line do primeiro semestre de 2020 não os satisfaziam pedagogicamente.

Gráfico 24 – Percepção da eficiência das aulas on-line

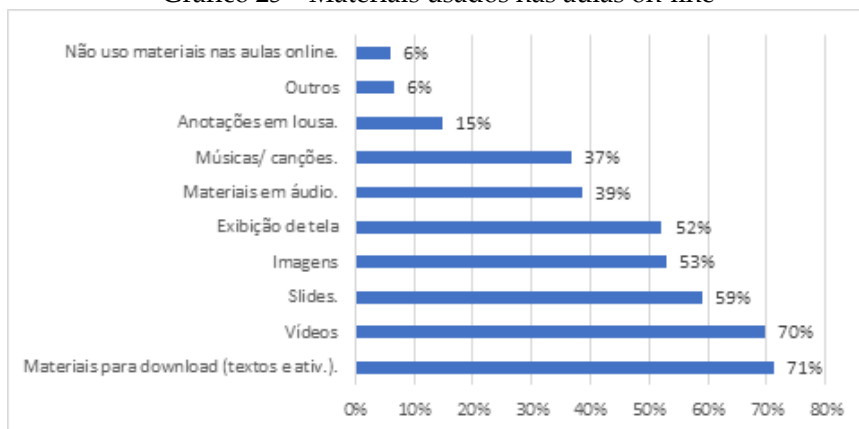


Apesar dessa percepção negativa acerca das aulas on-line, percebe-se que os professores estiveram engajados em mudanças no que tange os materiais didáticos. A pergunta trazia categorias relacionadas com as mídias de acesso, como “materiais para os alunos baixarem (textos, atividades, exercícios, etc.)”, “slides” e “exibição de

⁷ “Toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo, desses termos, mas também um *acento de valor* ou *apreciativo*, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra (BAKHTIN, 1995 [1929], p. 132).” (grifos nossos).

tela”, que poderiam ser textos verbais, multimodais, imagens, canções, etc. Também apresentou categorias ligadas às semioses envolvidas nos materiais, como “vídeo”, “imagens”, “áudio”.

Gráfico 25 – Materiais usados nas aulas on-line



Surpreendeu-me a menção aos vídeos por parte de 72% dos professores, 53% indicando usar imagens e 39% mencionando material em áudio. Se levarmos em conta as condições materiais do ensino presencial em boa parte das escolas públicas brasileiras, o uso do vídeo⁸ em sala de aula sempre esteve dependente da disponibilidade do equipamento de reprodução, que nem sempre existe para todas as salas.

As atividades solicitadas aos alunos também sofreram modificações, com incremento dos seguintes tipos:

⁸ O uso de materiais didáticos em áudio me parece outra novidade, a não ser que essa categoria envolva basicamente instruções breves do professor sobre as atividades, o que não configuraria uma inovação tão significativa. A pesquisa, porém, não permite saber esses detalhes.

Gráfico 26 – Atividades solicitadas aos alunos que tiveram incremento



Veem-se pistas de que as alterações em curso podem ter ensejado práticas de novos e multiletramentos. Por exemplo, o maior engajamento em redes sociais para aprendizagem, apontado por 37% dos participantes, permite ou mesmo demanda que os estudantes acessem, curtam e/ou compartilhem informações e conteúdos, inclusive (via) atividades escolares. Na mesma direção, a maior frequência de atividades de pesquisa solicitadas (30% de indicações) oportuniza a apropriação de mecanismos próprios do universo digital para busca, seleção e curadoria de fontes, informações e conteúdos. A produção de conteúdo digital também aponta para uma *agência* maior dos estudantes, desde que se constituam como sujeitos do conhecimento. Tais práticas, na visão de Cope e Kalantzis (2009), podem ser consideradas práticas de *novos letramentos* caso estejam imbuídas de um novo *ethos*. Apenas a utilização de TDIC (*new technical stuff*, Idem, 2009) não é suficiente para assim caracterizá-las. Nesses casos, espera-se que o navegador usuário que faz buscas na internet não o fará tal e qual o realizava com livros e enciclopédias impressas. Isso porque, ao procurar informação no meio digital, pode tornar-se mais capaz de encontrar, criticar, curar, compartilhar e produzir conteúdos digitais ou digitalizados, em processos complexos de *construção de sentidos* (*meaning making*), que envolvem negociações e eventualmente, participação em comunidades de usuários.

Sobre o incremento de atividades de escrita colaborativa, suponho que tenham alguma relação com as facilidades oferecidas pelas ferramentas digitais. Alguns editores de texto são bastante disseminados entre professores e estudantes, como o *Word*, do pacote *Office*. O *Google Docs* e o *Google Forms*, ambos operando na nuvem, permitem a criação e edição de textos, planilhas e formulários por várias pessoas, de forma síncrona ou assíncrona e on-line. Essa mudança parece positiva, mas não temos dados suficientes para avaliá-la qualitativamente, a não ser no terreno das hipóteses que levantamos.

Considerações finais

Os dados apresentados e brevemente discutidos apontam para um panorama extremamente diverso e complexo e também desfavorável aos processos de ensino-aprendizagem naquele momento, especialmente, quando comparados ao que até então fora vivenciado na educação presencial escolar. Para Liberali (2020),

A crise da covid-19, que suscita a criação do *inédito viável*, depende da forma como são acionados e desenvolvidos os patrimônios vivenciais de cada um. Em face das demandas impostas por essa realidade, é necessário potencializar os sujeitos. Assim, a busca por trabalhar com uma diversidade de saberes e modos de existir se faz mandatória. (p. 15) (grifo nosso).

As comunidades escolares às quais pertenciam/pertencem os participantes compõem um espectro potencialmente diversificado quanto ao acesso à internet para uso de aplicativos e plataformas indicados ou disponibilizados. Apesar disso, os caminhos trilhados pelos professores não contornam os pontos de maior tensão; antes a eles se dirigem, mesmo que de forma enviesada. Sendo as metodologias o fator mais impactado) pelo EER na visão docente (e de forma predominantemente negativa), um movimento docente

foi a tentativa de diversificar os materiais didáticos e criar materiais multimodais, já que estes poderiam ser disseminados nas mídias disponíveis, com destaque para os vídeos, por exemplo. Os estudantes também foram instados a produzir mais de forma colaborativa, realizar mais pesquisas e se engajar em redes sociais para fins educativos. Essa dinâmica indicia uma busca por enfrentar os desafios mais importantes postos pelo EER.

A pesquisa de campo permite entrever algumas das condições de trabalho dos professores no momento inicial da pandemia e suas percepções sobre as relações pedagógicas então. A disseminação mundial do COVID-19 deixou mais evidentes as grandes desigualdades sociais que persistem no Brasil e que estão, em alguma medida, refletidas nos dados gerados pela pesquisa. Se reaplicado o questionário no momento atual, a realidade das escolas e as percepções dos educadores seriam distintas, e não podemos precisar em que aspectos seriam mais positivas ou mais negativas.

Para fugir de generalizações apressadas pela via dos “números que falam por si”, desejo permanecer atenta ao que adverte Santos (2020): “A pandemia confere à realidade uma liberdade caótica, e qualquer tentativa de a aprisionar analiticamente está condenada ao fracasso, dado que a realidade vai sempre adiante do que pensamos ou sentimos sobre ela.” (p. 13). Por isso, não suponho que as perguntas feitas e as análises realizadas retratam fiel e completamente a realidade sobre a qual devemos agir, tampouco organizem o caos daquele momento. Elas são frestas que se abrem numa sala com pouca luz.

Acredito na escuta contínua do que dizem os sujeitos dos processos educativos — professores, estudantes, funcionários, gestores, familiares — tomados como uma comunidade capaz de tensionar e refletir sobre cenários desenhados por outros, inclusive por nós, pesquisadores. Isso para que, de forma coletiva e negociada, ainda que conflituosa, construam ações *inéditas e viáveis* (cf. LIBERALI, 2020) que respondam às necessidades educacionais desses sujeitos singulares, desde que fundadas na defesa e promoção dos seus direitos fundamentais, inclusive os de ensinar,

de aprender e se desenvolver, convivendo no *espaçotempo* escolar, seja ele presencial, seja ele virtual.

Referências

ALMEIDA, Beth. Webcurrículo. IN MILL, Daniel (org.). *Aprendizagem em rede: Dicionário crítico de educação e tecnologias e educação a distância*. Campinas: Papirus, 2018.

ALMEIDA, Beth. Web Currículo e as possibilidades de inovação em contexto digital de Aprendizagem. In DIAS, P.; MOREIRA, D.; QUINTAS-MENDES, A. (coords.). *Inovar para a qualidade na educação digital*. Lisboa: Universidade Aberta, 2019. P. 6-19.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Editora Hucitec, 1995 [1929].

BARTON, David & HAMILTON, Mary. *Local literacies*. London and NY: Routledge, 1998.

BENTES, José Anchieta de; FERREIRA, Débora N.; SILVA, Miguel C. Letramentos e afastamento social no contexto da pandemia: o que pensam os discentes do ensino médio de escolas públicas de Belém-PA? *Interações*, n. 55, p. 227-249, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Brasília, DF: INEP, 2019.

BRASIL. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: INEP, 2009.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. *Perfil do professor da educação básica*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil: pesquisa TIC Domicílios, ano 2019: Relatório de coleta de dados*. São Paulo: CGI.br, 2019.

COPE, Bill & KALANTZIS, Mary. 'Multiliteracies: New Literacies, New Learning'. *Pedagogies: An International Journal*, Vol. 4, 2009, pp. 164-195, 2009.

KERSCH, Dorotea *et al.* *Multiletramentos na pandemia: aprendizagens na, para a e além da escola*. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo Brasileiro de 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LEMKE, Jay. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010.

LIBERALI, Fernanda; FUGA, Valdite Pereira; DIEGUES, Ulysses Camargo Corrêa e CARVALHO, Márcia Pereira. *Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Pontes, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *In: CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library pg. 60.*

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR - NIC.br. *Desigualdades digitais no espaço urbano: um estudo sobre*

o acesso e o uso da Internet na cidade de São Paulo. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. *In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 11-31.

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

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia, na educação.* São Paulo: Parábola Editorial, 2014 [1995].

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 17ª ed. Petrópolis, Vozes, 1998.

PARTE 2

PANDEMIA, TECNOLOGIAS E FORMAÇÃO DOCENTE

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, PANDEMIA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE DE DUAS EXPERIÊNCIAS DOCENTES

COSTA, Felipe de Souza¹
NASCIMENTO, Kátia Gisele Turolo
do²

Resumo: Este capítulo, considerando o momento de pandemia imposto aos profissionais de educação, tem o objetivo de analisar as semelhanças, diferenças, desafios e modos de superação de duas docentes de língua portuguesa que atuam nos anos finais do ensino fundamental, as quais se encontram inseridas em contextos diferentes — escola pública e privada —

¹ Professor de Língua Portuguesa e Coordenador Pedagógico na rede municipal de ensino de São Paulo. Doutorando em Educação (USP) e mestre em Letras (UNIFESP). É, também, licenciado em Letras e Pedagogia. E-mail: fedesouzacosta@gmail.com.

² Professora de língua portuguesa na rede municipal de ensino de São Paulo. Mestra em Educação (USP) e licenciada em Letras. E-mail: katiaturollo@gmail.com

COMO CITAR

COSTA, Felipe de Souza; NASCIMENTO, Kátia Gisele Turolo do. Ensino de Língua portuguesa, pandemia e tecnologias digitais: uma análise de duas experiências docentes. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p.78-106.

acometidas pelo ineditismo do ensino remoto e em decorrência da pandemia. Por meio de entrevista semiestruturada, analisamos o impacto das tecnologias digitais na prática profissional, observando como se tem dado, nas duas realidades, o ensino não presencial, verificando conformidades, disparidades e os principais desafios quanto a estratégias e recursos que se fazem necessários no cenário atual. Os resultados da pesquisa nos indicam semelhanças e diferenças no uso das tecnologias digitais na prática das participantes quanto às plataformas e às atividades, síncronas e assíncronas; no processo de ensino e aprendizagem frente aos modos de aproveitamento e proposição das atividades; na formação inicial e continuada das duas participantes, em que as tecnologias digitais não foram abordadas.

Palavras-chave: pandemia; tecnologias digitais; ensino de língua portuguesa

Abstract: This article aims to analyze the similarities, differences, challenges and ways of overcoming two Portuguese language teachers who work in the final years of elementary school, who are inserted in different contexts — public and private schools — affected by the novelty of remote education and as a result of the pandemic. Through a semi-structured interview, we analyzed the impact of digital technologies on professional practice, observing how non-face-to-face teaching has been taking place in both realities, verifying compliance, disparities and the main challenges regarding the strategies and resources that are needed in the current scenario. The research results show us similarities and differences in the use of digital technologies in the participants' practice regarding platforms and activities, synchronous and asynchronous; in the teaching and learning process in face of the ways of taking advantage and proposing the activities; in the initial and continuing teacher training of the two participants, in which digital technologies were not addressed.

Keywords: pandemic; digital technologies; Portuguese language teaching.

Abrindo caminhos: os contextos da pesquisa

Este capítulo parte de um contexto profundamente atravessado pelos desafios que a pandemia da COVID-19 trouxe para a população mundial, mas, de modo mais proximal, aos brasileiros que exercem algum papel social nas escolas da Educação Básica, os quais tiveram suas atividades presenciais interrompidas a partir de meados de março de 2020. Essa interrupção impôs a professores, alunos, gestores, demais funcionários e sistemas de ensino a adoção de medidas ainda não vivenciadas, sobretudo as que dizem respeito aos diversos modos de organização escolar.

Diante de tais desafios, que se apresentam de formas heterogêneas e novas, realizamos um recorte do referido projeto de pesquisa, com vistas a analisar as experiências de duas professoras que atuam em redes de ensino distintas, mas que estão próximas geograficamente e encontram-se imersas no contexto de distanciamento físico, sendo que ambas as professoras lecionam o componente curricular de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental.

Em face de tais exposições contextuais, esta pesquisa justifica-se à medida que reúne experiências de professoras em meio a um paradigma de muitas mudanças, que imperativamente foram-lhes colocadas pela grande surpresa do tempo vivido. As experiências da fase pandêmica são importantes registros de como a humanidade – nas mais diferentes dimensões e sociedades – tem enfrentado um vírus que mudou as dinâmicas e relações sociais. No que diz respeito, especialmente, à educação, esta pesquisa apresenta um recorte temporal vivenciado por duas professoras que continuaram suas atividades profissionais, apesar de o novo tempo haver exigido delas mudanças significativas em suas rotinas de trabalho, o que pode interessar a sociedade não só como registro de uma vivência em meio às ameaças de saúde, mas como fonte de possibilidades inspiradoras ou revisoras de ações frente ao enfrentamento de contextos dessa natureza.

Nesse sentido, o capítulo tem como objetivo geral apresentar semelhanças, diferenças, desafios e modos de superação que as docentes, incumbidas de criar condições para a aprendizagem de língua portuguesa, têm experienciado diante de um contexto pandêmico. De modo mais específico, intentamos analisar em que medida a emergência do uso das tecnologias digitais impactou o surgimento de desafios em interface com estratégias e recursos que as professoras lançaram mão para continuar ensinando. Para alcançar tais objetivos, nós, os autores deste capítulo, norteamos-nos pelo seguinte problema de pesquisa: o que as experiências docentes têm revelado a respeito da imbricação entre tecnologias digitais, ensino de língua portuguesa e pandemia?

Sustentados por tais objetivos e pela questão norteadora, realizamos uma entrevista semiestruturada com cada uma das duas participantes, cujas perguntas versavam sobre o uso de tecnologias e suas experiências profissionais em tempos de pandemia. A participante “A” atua na rede municipal de ensino de São Paulo e a participante “B”, na rede privada. Ambas lecionam língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Elas têm mais de 10 anos de formação, graduaram-se em universidades privadas e atuam na região leste da cidade de São Paulo.

Os dados obtidos nas duas entrevistas compõem o *corpus* desta pesquisa e foram analisados a partir de três categorias verticais e interdependentes, a saber: uso de tecnologias digitais, ensino-aprendizagem de língua portuguesa e indícios de necessidades formativas. Para cada uma dessas categorias, estabelecemos critérios que horizontalizam e perpassam todas elas, que são: semelhanças, diferenças, desafios e formas de superação.

Explicitados os primeiros passos sobre os caminhos que traduzem os contextos da pesquisa, apoiamos-nos, principalmente, em contribuições teóricas de Buckingham (2010), Lévy (2011), Ferreira (2013) e Perrenoud (2001) para sustentar algumas análises que apresentaremos a seguir. Na primeira seção, trataremos, em linhas gerais, de discussões teóricas a favor de um diálogo entre contextos de mudanças, tecnologias digitais (ou não), ensino de

língua portuguesa e formação de professores. Em seguida, procedemos às análises, tendo como base os dados advindos de nosso *corpus* de pesquisa.

Apocalípticos e integrados ou agir na urgência e decidir na incerteza: incursões teórico-práticas em tempos de pandemia

Para iniciarmos esta seção, gostaríamos de discutir as referências, explícitas no título desta parte do capítulo, aos livros de Eco ([1967] 2008) e de Perrenoud ([1999] 2001). O primeiro autor, no final da década de 1960, apesar da não existência massiva dos recursos digitais que temos hoje, apresentava algumas problemáticas que envolviam a mídia de massa da época e os discursos que circulavam a seu respeito: quase todos apocalípticos. Se transpusessemos algumas preocupações que enredavam o “fim do mundo” para a sociedade daqueles tempos, poderíamos dizer que as tecnologias digitais, presentes em nosso dia a dia, já viveram os mesmos dilemas que a cultura de massa, discutida por Eco (2008), sofreu em um passado não muito distante.

Nessa direção, parece-nos que os dilemas que rivalizam entre o novo e o velho não são um debate recente. O que, a princípio, já foi apocalíptico em algum momento, somente depois de um processo de disputa por legitimação, torna-se integrado aos ritos da educação escolar, conforme nos alerta Ferreiro (2013): “a instituição escolar frequentemente aposta em batalhas perdidas de antemão, mas o faz com o propósito de manter ‘suas próprias tecnologias’” (FERREIRO, 2013, p. 456). Segundo a autora, outras tecnologias, que não são digitais, já passaram por esse processo que estamos chamando aqui de “apocalípticos”, para fazer uma referência a Eco (2008), mas depois de um tempo integraram-se, tardiamente, ao cotidiano escolar:

[...] essa mesma instituição reagiu com forte rejeição ao aparecimento do avanço tecnológico seguinte: a esferográfica, instrumento de escrita que trazia a tinta incorporada, evitando, portanto, o gesto arriscado de ir do tinteiro ao papel que, de fato, tornava inútil o buraco deixado nas carteiras para o famoso tinteiro e que, como acréscimo, substituía a ponta afiada da pena metálica (muitas vezes instrumento de agressão) por uma ponta arredondada. Diante destas vantagens a escola-instituição reagiu com um NÃO rotundo, usando argumentos que hoje soam ridículos, como o de que no novo instrumento (caneta esferográfica) ia “arruinar a letra” dos estudantes. [...] Outra tecnologia da escrita, às que fiz referência – as chamadas “máquinas de escrever” (mecânicas ou elétricas) – sempre foram rechaçadas pela instituição escolar. Em múltiplas pesquisas feitas com professores da América Latina, recebi sempre a mesma resposta: “fazem muito barulho”, razão suficiente para mantê-las fora do âmbito escolar. Na realidade, as máquinas de escrever entraram na burocracia escolar, mas não nas salas de aula (FERREIRO, 2013, p. 455-456).

Como vimos, o pêndulo sugerido no título do livro de Eco (2008), ou seja, “fim do mundo *versus* integração”, traduz-se de maneiras diversas quando tratamos de tecnologias (sejam elas digitais ou não) no contexto escolar. Ferreiro (2013), em uma retrospectiva histórica, trata das tecnologias ligadas à escrita como prática escolar e, conforme pudemos verificar, uma ou outra tecnologia, hoje incorporada à escola, em algum momento, já passou por esse dilema, sendo que a sua integração, embora pareça natural, tem origem em diversas disputas. Trata-se de espaços conquistados, cujos entraves não se situam apenas na ideia de oposição ao novo, mas em problemas históricos que perpassam as sociedades: manutenção de poder, economia, desigualdades acentuadas e o surgimento do novo como discurso hegemônico que inferioriza qualquer tipo de relação da qual ele [o novo] não faça parte.

Se, por um lado, as tecnologias (digitais ou não) surgem como necessidades prementes das sociedades em que vivemos, e isso fatalmente invade os muros da escola, por outro, o discurso do

novo aliado de condições para sua entrada em um ambiente completamente marcado pela tradição também promove disputas que, em vez de integrar, fazem surgir resistências. Tais dilemas resultam de um embate que, vez ou outra, colocam o “novo” e o “velho” como antagonísticos. Para ocupar um espaço disputado, a desqualificação do outro, por vezes, apaga o potencial de integração. É por isso que, ao discutir a cultura digital e a escolarização já nos idos deste século, Buckingham (2010) chama nossa atenção para o fato de que:

A ideia de que a tecnologia em si mesma transformaria radicalmente a educação – e até mesmo resultaria no fim da escola – não passou de ilusão. A escola provavelmente continue, ela serve a funções sociais (e de fato econômicas) que não se limitam ao seu papel com o ensino: historicamente, ela tem funcionado também como agência de cuidado da criança. Todavia, a escola não pode dar-se ao luxo de ignorar o papel cada vez mais significativo que a mídia digital passou a desempenhar na vida da maioria dos jovens. Como tenho argumentado, testemunhamos hoje o alargamento da lacuna entre a cultura escolar e a cultura das crianças fora da escola (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Nesse cenário marcado por um mundo bipartido: fim e/ou integração, queremos lançar luz aos tempos vividos, isto é, o da pandemia, que também trouxe à tona outros discursos e cenários apocalípticos. Com o aparecimento de uma doença altamente contagiosa e transmissível pelo contato com outros seres humanos, os locais em que se aglomeravam pessoas entraram em estado de interdição. Isso significa dizer que as escolas, por exemplo, como espaços potencialmente disseminadores do Coronavírus, tornaram-se alvos de suspeição, motivo pelo qual os diversos aparatos legais, promulgados pelo poder executivo de estados e municípios, promoveram a interdição das escolas com vistas a incentivar o que hoje conhecemos como “distanciamento físico” ou “distanciamento social”. A escola, obviamente, não ficou de fora dessa interdição.

É a partir desse contexto, que gostaríamos de retomar a referência do título que abre esta seção de nosso capítulo, fazendo especial alusão ao livro do segundo autor em destaque, ou seja, de Perrenoud (2001), que, no ano de 1999, escreveu *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Um trabalho publicado no início deste século, cujo título ilustra, mais ou menos, o que aconteceu em tempos de Pandemia da COVID-19. A escola (como instituição), os professores, alunos, gestores, demais funcionários e responsáveis por gerir sistemas de ensino precisaram agir diante da urgência da interdição, ao mesmo tempo em que todos os sujeitos que atuam na educação têm precisado decidir na incerteza.

Muitos sistemas de ensino, escolas, professores, gestores e alunos viram-se enredados pela imperiosa necessidade de criar outros espaços para a continuidade da escola. Na urgência que o aparecimento da pandemia nos trouxe, muitos escolheram experienciar a escola de modo remoto, como preferem chamar. A escolha por uma “educação remota” (não presencial) remonta um problema fulcral, que antecede a escolha de fixação em um espaço virtual para sua consecução (plataformas, dispositivos, acesso etc.). Referimo-nos às regulamentações legais que proíbem a modalidade à distância para a educação básica, motivo pelo qual a primeira oposição aparece na proposição do nome que se dá a essa nova forma de fazer escola: faz-se ensino remoto/não presencial e não educação a distância:

a fim de garantir atendimento escolar essencial, propõe-se, excepcionalmente, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas com os estudantes enquanto persistirem restrições sanitárias para presença completa dos estudantes nos ambientes escolares. Estas atividades podem ser mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, principalmente quando o uso destas tecnologias não for possível.

[...]

Cabe salientar que a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não

por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem e habilidades previstas na BNCC, currículos e propostas pedagógicas passíveis de serem alcançados através destas práticas.

[...]

Assim sendo, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. A comunicação é essencial neste processo, assim como a elaboração de guias de orientação das rotinas de atividades educacionais não presenciais para orientar famílias e estudantes, sob a supervisão de professores e dirigentes escolares (BRASIL, 2020, p. 8).

O fato é que, mesmo antes de qualquer regulamentação do não presencial, algumas redes e sistemas de ensino já haviam optado por antecipar períodos de recessos e férias ou iniciar as atividades não presenciais precedendo o Parecer que regulamentou o “ensino remoto”, que só se tornou oficial em 28/04/2020, por meio de outro documento do Conselho Nacional de Educação, do qual o excerto anterior faz parte. Mais de um mês depois da interdição das escolas, o documento regulador, com o costumeiro atraso dos aparatos legais no Brasil, ratificou uma realidade: o espaço virtual já estava, de algum modo, sendo ocupado pela instituição escola. Essa decisão das escolas, isto é, de ocupar o espaço virtual para continuar suas atividades, relembra que agir na urgência e decidir na incerteza são ações recorrentes no contexto educacional, mas Perrenoud (2001) alerta-nos:

Agir na urgência é agir sem ter tempo de pensar e, ainda menos, de pesar longamente os prós e os contras, de consultar obras de referência, de adiar a ação para identificar melhor os parâmetros da situação e considerar melhor as diversas possibilidades. Decidir na

incerteza significa decidir quando a razão ordenaria não decidir, significa decidir como se estivéssemos jogando pôquer, apenas com o *feeling*, pois não há dados nem modelos da realidade disponíveis para permitir calcular com uma certa certeza o que aconteceria se... Entretanto, na urgência e na incerteza, uma parte dos professores tem competências que lhes permitem agir sem saber, sem raciocinar e calcular tudo, mas que lhes dão certa eficácia na gestão das situações complexas (PERRENOUD, 2001, p. 16).

Com efeito, a geração de sujeitos que hoje povoa a instituição escola não passou por nada parecido e exigir qualquer planejamento prévio dos que decidiram agir na incerteza e decidir na urgência não parece razoável. Por isso, queremos discutir a ocupação desse espaço virtual, resultado dessa decisão apressada e agenciada pela urgência da pandemia, a partir de uma metáfora sugerida por Lévy (2011). O referido autor, no livro *O que é o virtual?*, apresenta uma imagem que justapõe o “não estar presente” com o “êxodo” que a virtualização, como fenômeno moderno, pode abarcar. Para Lévy (2011), antes de falar de virtualização, é necessário distinguir esse processo de outro, que ele chama de atualização:

A atualização aparece então como a solução de um problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado. A atualização é criação, invenção de uma forma a partir de uma configuração dinâmica de forças e finalidades. Acontece então algo mais que a dotação da realidade a um possível ou que uma escolha entre um conjunto predeterminado: uma produção de qualidades novas, uma transformação das ideias, um verdadeiro devir que alimenta de volta o virtual (LÉVY, 2011, p. 16-17).

Já no que diz respeito à virtualização, o mesmo autor define:

A virtualização pode ser definida como movimento inverso da atualização. Consiste em uma passagem do atual ao virtual, em uma “elevação à potência” da entidade considerada. A virtualização não é desrealização (a transformação de uma realidade num conjunto de

possíveis), mas uma mutação da 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. [...] Uma empresa virtual, em troca, serve-se principalmente do teletrabalho; tende a substituir a presença física de seus empregados nos mesmos locais de participação numa rede de comunicação eletrônica e pelo uso de recursos e programas que favoreçam a cooperação. Assim, a virtualização da empresa consiste sobretudo em fazer das coordenadas espaçotemporais do trabalho um problema sempre repensado e não uma solução estável (LÉVY, 2011, p. 17-18).

Entre a urgência e a incerteza ou entre o apocalipse e a integração, Lévy (2011) permite-nos refletir sobre como o uso das tecnologias digitais, adotadas pelas escolas como forma de responder ao “não presencial” e que se dão maciçamente em espaços virtuais, podem conjugar aprendizagem de língua portuguesa e trabalho docente em tempos de pandemia da COVID-19. Para nós, a instituição escola continua sendo uma realidade dos dias atuais, mas que tem continuado suas atividades na sociedade em espaços virtuais, mediada por tecnologias digitais e não dispensa a atuação dos sujeitos que a mantém viva. Resguardadas as devidas diferenças, a empresa, a que Lévy (2011) se refere no excerto anterior, está enredada em um processo de virtualização, porque faz “das coordenadas espaçotemporais do trabalho um problema sempre repensado e não uma solução estável” (LÉVY, 2011, p. 18). A escola, pensada no lugar da empresa ilustrada pelo autor, tem refratado esse mesmo desafio, que oportunizou a análise a seguir.

Uma análise das experiências docentes com ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia

Antes de iniciarmos nossas análises dos dados obtidos nas entrevistas, entendemos ser necessário alertar o leitor para o fato de que esta não é uma análise contrastiva e, por isso, não intenta

comparar a realidade de uma professora que atua na escola pública com aquela que está na rede privada. Antecipamos que ambas as participantes, apesar de não estarem geograficamente distantes, responderam às perguntas em territórios e condições contextuais completamente distintos. A aproximação se dá, no entanto, pela natureza da atividade profissional que as participantes desta pesquisa desempenham: a ocupação com o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental.

Anunciadas tais preocupações, iniciamos o nosso deslizar analítico a partir da primeira categoria estabelecida, que é a do “uso das tecnologias digitais”. Considerando que as atividades não presenciais ou remotas, autorizadas pelos órgãos responsáveis de nosso país, não acontecem única e exclusivamente mediadas pelas tecnologias digitais, sabemos que ambas as escolas em que as participantes lecionam valem-se de recursos digitais e outros mais tradicionais (como os livros impressos) para continuarem a realidade da instituição escola no ambiente virtual. Nesse sentido, o imperativo digital refrata e revela semelhanças, diferenças, desafios e formas de superação das duas experiências em análise.

No que diz respeito às diferenças no uso de tecnologias, observamos que as duas professoras demonstram dispor de plataformas virtuais de interação, oferecidas pelas escolas ou rede de ensino em que atuam, mas são utilizadas de modos diferentes. Enquanto a participante “A” utiliza a plataforma gerida pelo Google apenas para atividades mais assíncronas, a participante “B” faz uso do Zoom diariamente para atividades mais síncronas com os alunos:

Participante A: *O que eu uso, principalmente, são as mídias que a própria prefeitura tem disponibilizado que é o Google Classroom e o Meet, mas muito pouco, o principal mesmo é o Google Classroom.*

Entrevistador: *Uhum! E aí no Google Classroom você coloca lá atividades mais remotas, né, não necessariamente atividades que eles tenham que estar ao vivo, né?*

Participante A: *Sim, eu uso principalmente o formulário, lá... no Google Sala de Aula.*

[...]

Participante A: *Meet eu consegui fazer dois ou três com eles, porque é meio complicado com criança, né?*

Participante B - *Então, na escola em que eu atuo o que eu mais tenho utilizado é a plataforma Zoom, que é o que foi disponibilizado para a gente pela escola. E como eu trabalho com essa plataforma na minha realidade, né? Que no caso eu sou professora de língua portuguesa.... Os conceitos são apresentados por meio dos slides, os exercícios são feitos ainda com base no livro didático ou eu envio pra eles por meio do próprio chat do Zoom, um arquivo em Word, daí eles têm acesso, eles abrem e a gente faz na própria aula, no momento em que a gente está reunido ali ou eles fazem no momento posterior e depois a gente corrige no momento em que a gente se reúne novamente.*

Essa primeira diferença revela que, em ambas as experiências, a necessidade de uso de atividades síncronas parece estar associada a uma obrigatoriedade, que consiste no fato de a Participante B precisar manter uma rotina de aulas em que ela e seus alunos devem estar “reunidos” para responder a atividades no *chat* ou por meio do *software Microsoft Word*. No caso da Participante A, ela mesma faz uma diferenciação entre *Google Sala de Aula* e *Meet*. Para essa professora, o primeiro recurso assume o lugar de uso de atividades assíncronas, como o formulário, e o segundo meio digital é destinado às aulas síncronas.

Dessa maneira, também é possível identificar as limitações que a plataforma *Zoom* oferece em termos de integração de alguns recursos digitais. Por um lado, se dispusesse da plataforma gerida pelo *Google*, a Participante B poderia, por exemplo, abandonar o uso do *Word* ou, até mesmo, *chat*, explorando tudo o que uma ferramenta mais integrada poderia oferecer (formulários, por exemplo). Por outro lado, se o acesso dos estudantes da Participante A fosse uma realidade assegurada, o uso do *Meet* poderia ser um recurso que reuniria e aproximaria mais estudantes e professora, apesar da distância física que os tempos de pandemia exigem.

Participante B: *[...] Eu sinto falta, por exemplo, de coisas simples que até agora eu não aprendi, eu não sei usar o Google docs [...]*

Ademais, mais um fator chamou nossa atenção para a não utilização do *Meet* pela Participante A, a justificativa para essa não utilização, além da dificuldade de acesso, é o fato de os seus alunos serem crianças. Em ambos os casos, o público-alvo das professoras está centrado nos anos finais do ensino fundamental, mas a segunda participante não apresentou observações em relação à faixa etária dos estudantes e possíveis dificuldades para o uso de plataformas síncronas. Isso, de algum modo, pode revelar uma caracterização dos alunos desses anos como aqueles que teriam dificuldade (operacional ou atitudinal) em relação ao uso da tecnologia síncrona, ao mesmo tempo em que pode denotar preocupação com a adequação de ritmos dos estudantes ao espaço virtual. O fato é que, mesmo a Participante B, que mantém uma rotina de aulas síncronas, também explicou que, em sua experiência, o horário de aulas (que diz respeito aos encontros síncronos) também sofreu alteração:

Entrevistador II: *É... e aí...os alunos assistem aula no horário normal?*

Participante B - *Eles estão com uma.... é... uma.... redução... é ... eles tinham cinco aulas por semana, uma sala tem 4 aulas e as demais salas têm 3 aulas por semana.*

Outra diferença evidenciada pelas experiências de ambas as professoras está no estabelecimento de recursos digitais que elas utilizam para se comunicar com os alunos e/ou familiares. A Participante A centra a comunicação na plataforma do *Google Sala de Aula*, enquanto a Participante B relata a adoção de meios mais pessoais (redes sociais), como o *Whatsapp*, para comunicar-se com seus principais interlocutores:

Entrevistador II – *Essas mensagens eles mandam no Google ou eles mandam tipo Whatsapp pra você?*

Participante A - *No próprio aplicativo do Google Sala de Aula.*

Entrevistador - *Você também interage com eles por Whatsapp? Ou não?*

Participante B - Sim, pelo Whatsapp, principalmente, para esclarecimento de dúvidas. Têm alunos que justamente por usarem celular, eles não conseguem fazer a abertura de documentos pelo chat, então aí eu envio o documento pra eles, que nós vamos trabalhar naquela aula, pelo Whatsapp, mas a maioria das interações pelo Whatsapp é para esclarecimento de dúvidas.

No entanto, é importante registrar que o uso de aplicativos, considerados mais pessoais, ao mesmo tempo em que dinamiza e facilita a comunicação, também pode desencadear alguns conflitos de relações sociais, extrapolação de horas de trabalho, invasão de tempos de descanso, o que sugere a inobservância, por parte dos familiares e alunos, do tempo que a professora dedicaria ao trabalho, como desabafou, muito emocionada, a Participante B:

Participante B - Por outro lado, a minha rotina aumentou demais, eu estou trabalhando exaustivamente. Não tenho mais horário, meu Whatsapp bomba o dia inteiro, é pai, mãe, coordenador, aluno, e assim, por mais que a gente solicite eles não respeitam o horário, não respeitam o final de semana e assim...um movimento muito crescente dos pais querendo...é... responsabilizar o professor, porque o aluno não compareceu à aula, porque o aluno não fez o exercício, porque o aluno não consegue fazer o exercício, então assim, é.. é.. essa situação de pandemia que colocou o... o aluno dentro de casa, muitas vezes com o pai e mãe, e o pai e a mãe tendo que ajudá-lo a fazer o exercício, é muito complicado porque o pai e a mãe também estão com suas próprias demandas pessoais e não querem, logicamente, dar conta disso. E quando eles veem que o aluno, seu filho, não consegue, ele pede pra recorrer ao professor e nessa o professor não tem vida própria, porque ele precisa estar disponível o dia inteiro, eu recebo mensagens onze e pouco da noite, meia-noite, aos finais de semana, então isso é muito exaustivo, por quê? Eu tenho que tá ligada o tempo inteiro, o celular bomba o tempo inteiro, e como é uma escola particular, não é minha irmã, por exemplo, que dá aula numa escola pública, terminou o horário dela, terminou. O meu não, eu preciso dar conta disso, porque o meu emprego está em jogo, porque estamos numa situação onde o contexto financeiro é muito complicado, se o pai não tiver satisfeito ele vai tirar a criança daquela escola, e isso vai gerar um problema maior do que eu já tenho hoje, que é a redução de salário, então...

isso é uma pressão muito grande, eu voltei a tomar remédios que eu não tomava, né, porque o tempo inteiro tem um pai, uma mãe reclamando...no...no meu celular porque que eu não tô fazendo isso? porque que eu tô fazendo aquilo? Por que que o filho não enviou?... a situação chegou ao cúmulo, de uma mãe pedir pra eu entrar em contato com o filho dela e questionar por que o filho dela não entregou a avaliação, sendo que tecnicamente, se ela foi... é...se chegou ao conhecimento dela que o filho não entregou a avaliação, quem tem que questioná-lo é a própria mãe, né? E a justificativa que a mãe deu foi que essa criança é uma criança que precisa ser acolhida pelos professores, essa criança... não participa de nenhuma aula, trava a câmera em todas as aulas, faz mais de uma semana que não aparece na minha aula, então assim... é uma situação muito difícil, as emoções estão à flor da pele. Então assim, como docente, eu estou até.... é... me questionando sobre muitas coisas. Eu estou me questionando no seguinte sentido, Meu Deus (ênfase), será que eu escolhi a profissão certa? Porque eu parecia tão feliz antes de tudo isso, eu ia dar aula motivada, eu via as crianças aprendendo e agora eu tô me sentindo um lixo (ênfase) porque... eu falei pra minha filha esses dias, não tem um dia de paz na minha vida, todos os dias eu sou acusada, pressionada, sabe...é... é muito difícil, então como docente, eu tô muito tensa, preocupada é... no seguinte sentido, é... se essa situação não mudar, eu não sei o que será da minha profissão no futuro, se eu realmente vou cont.... vou poder continuar sendo professora e.... e... não sei como vai ser, eu estou realmente bem tensa e preocupada.

[...] É mesmo, sinceramente, se quando nós voltarmos essa situação não se normalizar, eu acho que eu vou até trocar o número do meu celular (risos), porque eu tô, assim, bem afetada (risos), desculpa o desabafo!

Optamos por deixar todo o desabafo da Participante B, pois isso, de alguma forma, evidencia como a simples exigência, por parte da escola, de uso de um recurso digital mais pessoal, desencadeou outros atravessamentos que estão em jogo no cenário de ensino em tempos de pandemia: as relações e as condições de trabalho, que têm sido precarizadas sob a justificativa de manutenção do emprego. Um recurso pessoal, colocado à disposição do trabalho, invadiu a rotina da professora e mudou radicalmente a relação que ela possuía com seus alunos e,

principalmente, familiares. Isso, inclusive, a fez repensar na escolha da profissão, caso a situação se estenda e, além disso, na possibilidade de troca de número do aparelho celular, tão logo a situação seja normalizada.

Certamente, não é nosso objetivo contrastar ou generalizar as duas experiências. Pode haver outras vivências em que o uso de recursos digitais mais pessoais não apresente tantos problemas de relacionamento interpessoais, de abuso das condições de trabalho ou de invasão de um espaço (virtual) ou de tempo privado. Mas há, também, uma forte evidência em duas direções: a plataforma mais formal (Sala de Aula) não dá conta de todas as comunicações necessárias e o recurso digital mais pessoal pode sugerir a quebra da percepção entre o público e o privado, conforme lembra Lévy (2011):

O membro da empresa habitual passava do espaço privado de seu domicílio ao espaço público do lugar de trabalho. Por contraste, o teletrabalhador transforma seu espaço privado em espaço público e vice-versa. Embora o inverso seja geralmente mais verdadeiro, ele consegue às vezes gerir segundo critérios puramente pessoais uma temporalidade pública. Os limites não são mais dados. Os lugares e tempo se misturam. As fronteiras nítidas dão lugar a uma fractalização das repartições. São as próprias noções de privado e de público que são questionadas (LÉVY, 2011, p. 25).

Para nós, no entanto, não é só uma situação limítrofe entre privado e público que está em jogo, mas uma fragilização das relações trabalhistas que, em geral, as empresas privadas (como é o caso da escola da Participante B) têm estabelecido com seus funcionários. Isso porque, segundo a referida professora, o fato de as aulas síncronas serem em menos tempo das que eram as presenciais (de 5 para 4 ou 3, em algumas turmas) ocasionou uma redução de jornada e, conseqüentemente, outra de salário, ambas as reduções autorizadas pela Medida Provisória 936/2020, sancionada pelo Presidente da República Federativa do Brasil:

Entrevistador II: *É em virtude disso que se justifica, por exemplo, a redução de "jornada" e de salário, né, apesar desse tempo remoto exigir um pouco mais?*

Participante B: *Exatamente, e exige mais não só em termos de preparo de aula, que é muito intenso, mas de atendimento aos próprios alunos, porque não existe um posicionamento assim da... direção em relação a, olha, atendam no seu horário de trabalho, isso já foi discutido em reunião, é... e os professores reclamando em relação, olha, eu ... eu... o final de semana bomba, o horário... mas não existe um posicionamento, assim, olha, pessoal, vocês têm que atender no horário de trabalho de vocês, não existe isso. Então tem uma situação implícita, olha.... atendam... então é difícil.*

Nesse ponto, vemos que o uso da tecnologia, além de gerar situações que não diferenciam noções importantes para a convivência em sociedade, como a do privado e a do público, também pode contribuir, quando utilizada a favor unilateral da empresa, para a precarização das relações de trabalho. A jornada foi supostamente reduzida e, como consequência, o salário, mas a atividade profissional da professora não. Inclusive nesse aspecto, vemos que há diferenças acentuadas nas experiências relatadas pelas duas participantes durante as entrevistas.

Já no tocante às semelhanças, consideramos importante destacar o fato de ambas as escolas ofertarem aos professores recursos digitais em plataformas amplamente conhecidas para a finalidade de reuniões virtuais. Mas algo relativo à similaridade, que também nos chamou a atenção, está ligado ao fato de a dificuldade de acesso e disponibilidade de dispositivos para usar os recursos digitais serem uma realidade nas experiências das duas professoras:

Participante A: *Então, a frequência é muito pequena, então aqueles poucos que frequentam, pra gente inferir (dificuldade de ouvir) as fragilidades, as dificuldades através dessa mídia que não permite a interação ali mais próxima*
[...]

Entrevistador: *Ah, você tá com o EJA também esse ano ou não?*

Participante A: *Tenho...*

Entrevistador: *E tem sido a mesma frequência, tem sido diferente?*

Participante A: Menor ainda a frequência do EJA, acho que como eles são mais velhos eles acabam tendo mais dificuldade com as ferramentas tecnológicas, né, então eles acabam frequentando menos ainda.

Entrevistador: Entendi...

Participante A: São os mais jovens mesmo que acessam

Entrevistador II: E mesmo assim não são muitos acessos, né?

Participante A: Não, não são muitos.

Participante B: mas assim...eu até me surpreendi com isso, mas nem todos os alunos têm acesso a computador e eles não conseguiram interagir pelo celular, o celular não conseguiu...

[...]

Eu tenho pelo menos seis alunos que ... ééé.... desapareceram das aulas on-line, eu tenho um que já... uma... uma menina do oitavo... do nono ano que desapareceu por três semanas, um menino do oitavo ano que desapareceu por duas semanas, ééé... e outros alunos que desapareceram por.. uma semana.... enfim, sem o conhecimento dos pais. Conforme as coisas foram acontecendo...ééé.. é tudo muito novo, a gente foi notificando os pais, olha seu filho não está comparecendo, o que está acontecendo? Ele tá doente?... E aí uma grande surpresa pros pais, nossa, mas o meu filho? Ele tá no quarto todos os dias, eu acredito que está assistindo à aula, e na realidade ele não está. Então assim, vários alunos, éé... não estão assistindo às aulas sem os pais saberem disso. Então, assim, eu vejo que o ensino também foi uma grande escapatória pra esses alunos que por algum motivo não querem esse contato com ééé...a escola. Então a interação é difícil nesse aspecto porque quando o aluno não quer, tem esse... esse... essa possibilidade de simplesmente, não, eu não vou assistir à essa aula hoje, e isso pode... é...desaparecer...pode ser que isso não seja imediatamente... é... de conhecimento dos meus pais, então isso é um fator problemático. '

Um esclarecimento importante: a Participante A acumula dois cargos de professora na mesma rede de ensino. No período diurno, ela leciona no ensino fundamental regular e, à noite, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como podemos observar, a falta de frequência dos alunos às plataformas é uma realidade das duas professoras, apesar de motivadas por aspectos distintos. No caso da primeira professora, a motivação tem duas naturezas: de ordem

de falta de acesso à internet ou aquela mais ligada ao desconhecimento das tecnologias digitais, mas, mesmo sendo atividades assíncronas, a Participante A usa várias vezes o adjetivo “pouco” para caracterizar os acessos de seus alunos. Isso revela que a decisão de agir na urgência, ou seja, de mobilizar o “êxodo” do presencial para o “virtual”, colocou holofote sobre problemas sociais que, obviamente, não seriam resolvidos no meio de uma pandemia. Referimo-nos ao acesso à internet como uma necessidade de política pública.

Por outro lado, a Participante B apresenta um dado, no mínimo controverso, para o imaginário comum de quem é o estudante de escolas particulares. A falta de frequência ao espaço virtual está motivada por dois fatores: a necessidade de utilizar um dispositivo mais tradicional, mas que permite o acesso a recursos digitais de modo mais eficiente, como os *notebooks* ou os computadores do tipo *Desktop*. Apesar de o celular ser uma tecnologia digital que permite o acesso, ele pode comprometer a exploração de alguns usos mais elaborados, que extrapolam o toque na tela.

Além disso, a Participante B também traz algo que poucos professores comentam a respeito: a falta de interesse e comprometimento de participação nas aulas. Como ela mesma relatou, há alunos que ficaram semanas sem entrar no espaço virtual, apesar de os pais acreditarem que eles estivessem em aula, pois mantinham-se trancados no quarto. As 3 semanas relatadas pela professora representam, praticamente, um mês de ausência de um de seus alunos. Isso nos leva a questionar se somente o acesso garante a participação nas aulas. Em se tornando uma política pública mais ampliada, é preciso discutir, além do acesso à internet, outros senões: o dispositivo de acesso adequado às aulas virtuais, a motivação, o comprometimento etc.

Os desafios e os modos de superação elaborados pelas duas professoras entrevistadas atravessam todos os relatos. Ao mesmo tempo em que apresentam suas dificuldades, demonstram algumas formas de contorná-las a partir daquilo que está ao alcance

delas. No tocante ao ensino de língua portuguesa, especificamente às aprendizagens, também encontramos semelhanças e diferenças nas experiências das duas professoras. Neste momento, queremos focar no aspecto da aprendizagem:

Participante A: *Eu...Eu acho que a questão de tentar adaptar a... as informações que os alunos precisam assimilar em poucas palavras ali, porque se você passa questões muito complexas e textos muito... muito extensos eles nem tentam fazer. Então procurar resumir o máximo as coisas pra eles poderem conseguir dar conta de algum conteúdo que você tá passando, acho que o principal é isso, você enxuga o máximo que pode.*

Entrevistador: *Ahan! Até porque no presencial tem outras interações que podem ajudar, né, nisso. O lugar (dificuldade na audição), um desenho na lousa, sei lá, alguma coisa do tipo.*

Participante A: *Exatamente, e a explicação repetida, né, porque se ele não entendeu você explica de outra forma, e de outra forma, ali não, você pôs ali e acabou.*

Entrevistador: *E aí quando ele acessa, talvez eles tenham dificuldades que não consigam expor, por que de alguma forma precisaria desse contato, né?*

Participante A: *Sim, um ou outro só que expõe através da pergunta no comentário, mas é um ou outro, a maioria acho que acaba guardando pra si as dúvidas.*

[...]

Participante A: *Com certeza, porque eu acho que... a assimilação dos conteúdos deve estar sendo muito pequena, como o 9º ano não é tão bom, não dá pra ter certeza disso, né, mas eu acho que a assimilação deve estar sendo muito pouca, uma vez que eles não têm ali (dificuldade de audição) verdadeira do conteúdo, eu procuro anexar vídeos explicativos junto com o comentário, mas eu acho que isso acaba sendo muito pouco pra realmente garantir que eles compreendam o que está sendo ensinado ali.*

Participante B - *Então... Em relação às aprendizagens eu percebo assim, que está basicamente, basicamente, a mesma coisa, no seguinte aspecto, os alunos que eram muito aplicados continuam muito aplicados e continuam tendo rendimento alto. Os alunos que tinham dificuldade continuam tendo dificuldade, mas continuam se esforçando, agora os alunos que tinham algum problema ligado à dificuldade de aprendizagem ou algum problema ligado a... é... realmente não se identificar muito... ééé... com o ambiente*

escolar ou não gostar muito... não estar muito ligado às responsabilidades que a escola e que a... o contexto escolar se impõe, continuam se comportando da mesma forma, então eu não percebi uma grande mudança. Alguns casos específicos mudaram muito, eu tenho uma aluna, por exemplo, que apresenta uma certa dificuldade de Análise Linguística, uma aluna no oitavo ano, por exemplo, é... poderia pensar, vai, um, dois alunos de cada sala que tem... que aconteceu esse perfil, que na Análise Linguística, conseguiram ter uma evolução devido às ferramentas que foram utilizadas, na... na hora de... de fazer essa explicação. Por exemplo, no momento em que... ééé... em que eu vou explicar a diferença entre sujeito e predicado, entre o verbo de ligação, como ele atua... a... a possibilidade de pintar de cores diferentes as funções de cada um desses termos dentro da oração, de destacar, de sublinhar, de apagar... então essas... essas possibilidades eu vejo que ajudaram alguns alunos a entender melhor como isso pode... como isso atua. Então, realmente isso foi um fator muito positivo. Agora, um fator bem negativo, que eu tô sentindo uma defasagem muito grande, que isso é algo que vai ficar pra mim, e que eu vou... não sei como eu vou lidar com isso no ano posterior, é questão da produção textual, isso assim...é... é notório (ênfase), é algo que não tem condições de você oferecer a mesma... qualidade. Eu acredito que Análise Linguística, ao invés de regredir até evoluiu, nessa... questão do ensino remoto, a questão da interpretação textual não foi prejudicada, eu acredito muito nisso, mas produção textual, não. A produção textual é algo que você precisa dar um atendimento individualizado, é você sentar com o aluno, é você analisar a escrita do parágrafo dele e mostrar pra ele como ele pode escrever aquilo de uma forma diferente, então é um atendimento muito (ênfase) peculiar e é um trabalho para o qual eu dou muita (ênfase) atenção, o aluno fazendo a reescrita, três vezes... Eu dei apenas uma produção com a reescrita, né, das... das três vezes, mas assim, não é a mesma coisa, até pra corrigir é muito difícil porque corrigir no Word, conseguir explicar para eles as diferenças... eu tento pintar de cores diferentes, mas é muito difícil conseguir dar o atendimento individualizado até por uma questão de falta de tempo. Então, esse... essa é uma questão que realmente, tá muito prejudicada.

A partir dos dois excertos, podemos refletir que as aprendizagens, quando podem ser realizadas de modo síncrono, para esse público-alvo em especial, sugerem um efeito mais eficiente. Certamente, se as condições de acesso dos alunos da

Participante A fossem as mais adequadas, provavelmente, ela pudesse observar casos de avanço ou outras dificuldades de ordem mais proximal de seu componente curricular. Como sua interação com os alunos ocorre, basicamente, de modo assíncrono, ela mesma relata que as aprendizagens estão prejudicadas, uma vez que, mesmo os que acessam, guardam para si as dúvidas ou enviam mensagens na plataforma em formas de perguntas. Apesar disso, a professora estabeleceu algumas estratégias para, de alguma forma, minimizar as dificuldades apresentadas: não passar questões complexas, evitar textos muito extensos, resumir as informações e anexar vídeos explicativos do conteúdo.

Por outro lado, a Participante B assume que a aprendizagem está “basicamente” a mesma coisa. Em seguida, ela pormenorizou o relato, acrescentando informações importantes, como a comparação com rendimentos de alunos no presencial e no ensino remoto (virtual), além de dividir dois fatos em positivo e negativo. Para ela, alguns alunos conseguiram progredir na aprendizagem de Análise Linguística, porque os recursos digitais permitiram tornar as aulas mais visuais, mas no que diz respeito à produção de texto (supomos que seja apenas na modalidade escrita, uma vez que ela cita o *Word*) o trabalho não está a contento e permanece prejudicado.

A Participante B sente falta do atendimento individualizado que dava a seus alunos quando propunha a revisão da produção de textos escritos e manifesta que, a despeito dos recursos visuais que o *Word* fornece, não poder conversar com eles de modo mais individual não permite o desenvolvimento dessa prática de linguagem de maneira mais eficaz.

O que nos permite inferir que se ela pudesse ter uma jornada remunerada, expandida, mas não reduzida, esse não seria um problema para o espaço virtual, uma vez que poderia marcar reuniões individuais com seus alunos para pormenorizar aspectos da revisão de texto mais particular. Igualmente, vale a pena registrar que recursos, como o da *Jamboard*, do *Google*, também permitiria aliar uma estratégia didática bastante promissora para

turmas mais numerosas e heterogêneas, como é o recurso didático da revisão coletiva.

De qualquer forma, chamou-nos também a atenção o fato de a Participante B não mencionar como os alunos têm aprendido oralidade, o que, de algum modo, revela dois fatores suggestionados pela nossa experiência docente: a quase impossibilidade de reunir os alunos para o trabalho com gêneros públicos orais e o papel subjugado que a oralidade ocupa na prática de professores de língua portuguesa, sendo que tal subutilização apenas foi transferida para o virtual, permanecendo como privilegiadas as práticas de linguagem que envolvem a leitura de textos, produção de textos escritos e o que ela chamou de Análise Linguística.

Finalmente, no que diz respeito aos indícios de necessidades formativas, apresentadas diante do novo contexto da pandemia, em ambos os relatos, observamos que a formação inicial das duas professoras não tematizou aspectos relacionados ao uso de tecnologias, uma delas, inclusive, chamou-nos a atenção para o fato de que, mesmo que alguns conteúdos tivessem sido tratados, pela característica dos recursos digitais, muitos deles estariam obsoletos, mas as participantes concordam que faltou formação continuada para enfrentamentos da nova realidade:

Participante A: *Olha, eu acredito que...o recurso tecnológico, a gente acaba não tendo contato nenhum na faculdade, né? Nem nas formações que eu fiz depois, de pós-graduação, nenhum curso voltado pra essa temática eu conheço, então, talvez a utilização dos recursos tecnológicos pra auxiliar no dia a dia de sala de aula, porque a gente acaba fazendo isso de modo intuitivo, né, não pensando só no contexto de pandemia, dentro da sala de aula, como esses recursos tecnológicos podem nos ajudar?*

Participante B: *Olha, eu acredito assim... que a formação, de uma forma geral, eu acho que até pela...a gente tem discutido bastante isso no meu mestrado, até pela duração, não tem condições de oferecer um pouco mais no aspecto da discussão tecnológica, das ferramentas, dos dispositivos, disso que poderia auxiliar um pouco mais o professor. Eu sinto falta, por exemplo, de coisas simples que até agora eu não aprendi, eu não sei usar o Google*

Docs, isso faz muita falta pra mim, não faz, porque eu continuo me virando no tradicional, mas poderia ser diferente, eu poderia ter caminhos mais fáceis mais tranquilos, eu poderia saber trabalhar com a nuvem e eu não sei trabalhar com a nuvem, então quer dizer, é uma coisa que... é muito simples pra algumas pessoas e é assim, é uma condição, é uma realidade, é uma ferramenta, enfim, a que eu não tenho acesso por uma questão de ignorância. Então, existem coisas simples que eu acredito que poderiam fazer a diferença e são importantes, mas eu acredito que a formação ...a continuada, eu acho que poderia dar conta disso, isso seria algo, que por exemplo, os colégios poderiam providenciar, mas é tudo tão urgente, por exemplo, a questão, falando em língua portuguesa... a questão da formação sobre o que ensinar? Como ensinar? É tão urgente, eu não sei o que é mais urgente se é isso, se é a questão de o que.... como utilizar a tecnologia de maneira apropriada, né, numa escola que nem tem um laboratório...Então eu não sei como a formação poderia me ajudar nesse caso, porque eu não saberia como elencar o que seria mais urgente, se eu tivesse que dizer que tipo de formação eu precisaria agora e como a escola poderia me ajudar nisso, sendo que, fazendo uma leitura, né, dos alunos que chegam para mim, né, no ensino fundamental II, no sexto ano, eu vejo que a formação, talvez, se fosse uma questão urgente, seria mais necessária para língua portuguesa no ensino fundamental I, que seria a base pra eles chegarem um pouquinho mais.... É um pouco louco isso, eu não se... sinceramente, eu não tenho competência para.... conseguir responder isso, num universo de tantas possibilidades, eu não saberia te responder, o que poderia ter sido melhor, porque é tanta coisa que eu preciso, eu sou deficiente em tantos aspectos, que eu não saberia te dizer, sinceramente (risos).

Entrevistador: *Todos nós somos, né, a gente tem má formação, né, de alguma maneira que às vezes... é o que você falou, a gente tem que priorizar, o que eu vou priorizar o como ensinar? O que ensinar? Pra que ensinar? E aí, nesse sentido, eu acho que a questão tecnológica pode agregar, porque tem muitos recursos, né, que... que agregam, mas acho também que ... que não pra... eu pelo menos não consigo... seriam muitos temas pra abordar em formação continuada e na formação inicial, não sei... você teve alguma coisa de... na formação inicial a respeito disso... de tecnologia, não?*

Participante B: *Não, não. E acho também que se tivesse tido naquela época, hoje também não atenderia às necessidades, assim, entendeu?*

Entrevistador: *Seria ultrapassado, né?*

Participante B: *É.*

Entrevistador: *Teria que ser na formação continuada mesmo, né?*

Participante B: *Isso, acredito.*

Embora existam muitos desafios a serem superados, diante da urgência e da necessidade de decidir na incerteza, consideramos importante apenas mencionar que o Parecer do Conselho Nacional de Educação sugere que os professores tenham uma formação pedagógica:

3. realização, quando possível, de processo de formação pedagógica dos professores para utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades remotas; e
4. realização de processo de orientação aos pais e estudantes sobre a utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades remotas (BRASIL, 2020, p. 23).

Mas em nossa avaliação, é necessário que, em havendo uma formação continuada, ela extrapole que o conteúdo da formação tematize apenas operacionalização das plataformas existentes e que inclua a possibilidade de reunir, ampliar e problematizar “metodologias” que abordem o uso de recursos digitais (ou não), uma vez que, apesar do imperativo do digital, muitos têm lançado mão de outros meios considerados por alguns ainda anacrônicos. Além disso, é claro, que as formações aconteçam em serviço, de modo a não exigir extensão da jornada do professor, que, como vimos, alguns deles têm estendido seus horários de trabalho sem remuneração.

Considerações (quase) finais

As análises aqui realizadas são apenas um pequeno recorte a partir do prisma desse momento pandêmico para a educação, em especial, no caso pesquisado, para os professores que ensinam língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Destacamos que, de modo algum, buscamos comparar a realidade das duas professoras, visto que são muito díspares.

Nossa intenção, neste capítulo, foi partir do que é comum a todos os professores no atual cenário, o uso das tecnologias digitais e, mediante as categorias escolhidas para a análise, destacar diferenças e semelhanças quanto às tecnologias digitais, o ensino de língua portuguesa e a formação de professores.

No que diz respeito às incursões teóricas que promovemos na segunda seção deste capítulo, cumpre-nos destacar o fato de que a virtualização do espaço, conforme sugere Lévy (2011), ainda que tenha se tornado incidental, trouxe para o âmbito da educação a possibilidade de tomar o virtual como local possível de interações com vistas à manutenção das aprendizagens. Em ambos os casos, é perceptível que o remoto, mesmo que não tenha ocorrido a expensas de “agir na urgência e decidir na certeza”, tornou-se uma realidade virtual, em que, muitas vezes, o não-presencial e a ficção figuravam como pontos para rechaçar a virtualização no ambiente escolar.

É bem verdade que a maneira aligeirada, sem planejamento, a falta de recursos tecnológicos e a ausência de formação continuada também promovem um cenário apocalíptico, mais do que integrado, para retomar Eco (2008). Isso, de alguma forma, também mobilizou o poder público para pensar em inclusão digital e acesso à internet como uma necessidade das sociedades de nosso tempo, o que nos leva inflexionar que “agir na urgência e decidir na certeza” para a virtualização do espaço escolar deverá ser repensado como prática governamental, se o virtual for uma escolha para expandir outras muitas aprendizagens que verificamos serem possíveis, além do presencial.

Quanto ao uso das tecnologias, foi possível verificar que, nas duas experiências docentes, as professoras utilizam plataformas digitais diferentes de maneiras também distintas. Enquanto a Participante A utiliza recursos mais focados em atividades assíncronas, a Participante B tem atuado de forma mais síncrona.

Ainda verificamos que, enquanto a Participante A usa plataformas indicadas pela instituição para comunicar-se com estudantes e escola, a Participante B precisa recorrer a aplicativos de comunicação pessoal também, inclusive sob orientação da

escola. O uso dos aplicativos pessoais, por vezes, sobrepuja a linha tênue entre público e privado e, por que não dizer, precariza as relações de trabalho, sobretudo nas instituições privadas.

Observamos, ainda, que há, nos dois casos, alguns impasses quanto à frequência, enquanto na rede pública a pouca participação parece se dar em função do acesso à internet, na rede privada, contrariando o imaginário social, há algumas dificuldades quanto aos dispositivos, motivação e comprometimento dos estudantes. Evidentemente, a disparidade na possibilidade de acesso dos estudantes da rede pública e privada traz luz a uma questão mais profunda cunhada em questões sociais.

No que tange ao ensino de língua portuguesa, foi possível inferir, de acordo com os relatos das professoras, que o modo síncrono talvez se apresente mais eficiente do que o modo assíncrono, visto que a Participante B, que trabalha majoritariamente com atividades síncronas, relata ter observado avanços nas práticas denominadas por ela de Análise Linguística, inclusive em função dos recursos digitais possíveis da plataforma. Já a Participante A, que atua mais recorrentemente com atividades assíncronas, conclui que, possivelmente, os estudantes retornem com bastante defasagem de aprendizagem.

A professora B, no entanto, apresentou pontos negativos também a respeito da aprendizagem dos estudantes. Para ela, a produção de texto fica prejudicada no ensino remoto, visto que realizava atendimentos individuais no presencial. Algo que, ao nosso ver, poderia ser solucionado se a professora usasse recursos diferenciados e se a escola proporcionasse uma jornada expandida, na qual ela pudesse fazer encontros individuais com os estudantes.

Quanto à formação, reafirmamos a importância desse processo de maneira continuada, preferencialmente em serviço. Nesse sentido, a pesquisa apresentada aqui, dadas as incertezas momentâneas, disparou em nós mais perguntas que respostas. A tecnologia digital, quando do retorno, entrará nas escolas efetivamente? O acesso à internet garante a participação na

modalidade de ensino remoto? Relações de trabalho atravessam a relação ensino-aprendizagem?

Por fim, entendemos que o momento traz luz a várias questões que atravessam o processo de ensino e aprendizagem como questões sociais, metodológicas, comportamentais, entre outras, que ultrapassam os muros e as conexões que a escola pode alcançar. Por isso, o recorte apresentado neste capítulo é apenas o início para discussões e investigações do legado desta pandemia.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19*. Disponível em: <https://bit.ly/3wioQPL>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERREIRO, Emilia. Alfabetização digital: do que estamos falando? In: FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2013. p. 445-470.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* São Paulo: Editora 34, 2011.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES EM LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

QUEIROZ, Karla de Oliveira¹
QUEIROZ, Rosângela Ferreira de
Souza²

Resumo: O presente capítulo pretende discutir a natureza dos percursos formativos organizados pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME SP), em 2020, para professores alfabetizadores e os desafios de pensarmos a alfabetização em Língua Portuguesa em tempos de ensino remoto. Para a constituição das análises presentes no texto, foram entrevistadas duas professoras com atuação no ciclo de Alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo, durante o primeiro semestre de 2020, quando as escolas foram fechadas e os processos de alfabetização passaram a ser realizados de maneira remota. A análise de relatos de duas professoras

¹ Pedagoga especialista em Alfabetização/ SME SP. E-mail: karlaqueiroz@sme.prefeitura.sp.gov.br.

² Mestre e Doutora em Educação/SME SP. E-mail: rqueiroz@sme.prefeitura.sp.gov.br.

COMO CITAR

QUEIROZ, Karla de Oliveira; QUEIROZ, Rosângela Ferreira de Souza. Formação de professores alfabetizadores em Língua portuguesa em tempos de pandemia. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 107-121.

alfabetizadoras nos ajudaram a compreender as demandas formativas de quem ensina a ler e a escrever no referido contexto, além de propiciar reflexões de como (re)pensar a formação continuada desses profissionais em redes públicas de ensino.

Palavras-chaves: formação de professores alfabetizadores; formação de formadores; formação de professores que ensinam Língua Portuguesa.

Abstract: This chapter aims to discuss the nature of the training courses organized by the São Paulo Municipal Education Secretariat (SME SP), in 2020, for literacy teachers and the challenges of thinking about literacy in Portuguese in times of remote learning. For the constitution of the analysis present in the text, two teachers working in the Literacy cycle in the municipal education system of São Paulo were interviewed, during the first semester of 2020, when the schools were closed and the literacy processes started to be carried out online. The analysis of the reports of two literacy teachers helped us to understand the training demands of those who teach reading and writing in that context, in addition to providing reflections on how to (re)think the continuing education of these professionals in public education networks.

Keywords: literacy teacher training; training of trainers; training of teachers who teach Portuguese Language.

Palavras de abrir: O que é formação?

Como alguém se torna professor? Como nos tornamos professores? Como alguém se torna professor que ensina Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Como compreender a experiência profissional e pessoal dos sujeitos que ensinam linguagens na escola? E por fim, como podemos refletir sobre essas questões em contextos como o da pandemia que vivemos desde o início de 2020? A partir de pressupostos teóricos (GARCIA, 1999, PLACCO, 2018) e indícios presentes aos relatos de professores de entrevistados, o presente texto pretende discutir concepções de formação docente inicial e, principalmente, continuada de docentes que ensinam Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino

Fundamental e a constituição dos percursos formativos dos referidos profissionais em contextos de pandemia. Cabe ressaltar que, para a constituição das análises presentes no texto, foram entrevistadas duas professoras com atuação no ciclo de Alfabetização na rede municipal de ensino de São Paulo, durante o 1º Semestre de 2020, quando as escolas foram fechadas e os processos de alfabetização passaram a ser realizados de maneira remota.

Mas o que estamos chamando de formação? Como se define, para a maioria dos autores, a formação? Ela existe para tratar do que acontece com o formando? Para cuidar da dimensão pessoal e individual desse formando? Para desencadear uma ação formadora? Segundo Garcia (1999),

A formação pode ser entendida como uma função social de transmissão de saberes, de um saber-fazer ou do saber-ser que se exerce em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode também ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa que se realiza como o duplo efeito de uma maturação interna e de possibilidades de aprendizagem, de experiências do sujeito (p. 19).

O autor considera a formação como um processo, no qual o sujeito vai se constituindo, estruturando-se a partir de suas possibilidades de compreensão sobre o que está sendo transmitido. Dessa forma, a formação teria como objetivo final o desenvolvimento pessoal do sujeito. Tal constatação, no entanto, não pode organizar conclusões de que a formação acontece de forma autônoma. Segundo o mesmo autor, apoiando-se em Debesse (1982), a formação pode ainda ser organizada em categorias: a autoformação, heteroformação e interformação. A autoformação é uma formação que requer do sujeito certa condição de independência na proposição dos objetivos, processos e resultados de seu percurso formativo. A heteroformação é aquela conduzida por agentes externos ao sujeito sem comprometimento com o formando. Por fim, a interformação é aquela que acontece entre pares em um mesmo contexto profissional. Esta última se aproximaria dos processos

de formação continuada, por exemplo, nos quais os professores em seus ambientes de trabalho, a partir de suas experiências, discutem e refletem sobre suas práticas pedagógicas.

A análise dos conceitos de formação mostra, primeiro, uma diferenciação fundamental entre o referido conceito e as ideias de educação, ensino e treino. Depois, em função de sua dimensão humana e pessoal, afasta a definição de sua dimensão meramente prática, e por fim, a relação da formação com a vontade de formação, com a capacidade de formação, como no caso da interformação.

Ainda sobre a ideia de formação, é importante ressaltar estudos recentes, como os realizados por Placco e Trevisan (2018), que buscam conceituações de formação, especialmente, a docente, a partir da perspectiva do formador. Segundo as autoras:

Entendemos como formação um conjunto de ações integradas, intencionalmente planejadas e desencadeadas pelo formador, voltadas ao(s) grupo(s) pelo(s) qual(is) é responsável, para promover mudanças na ação dos formandos. Essas ações integradas implicam o agir, o intervir e o mediar como ações do formador. As ações desse formador envolvem a proposição de objetivos comuns, por ele mesmo, pelos formandos e pelos sistemas de ensino. São ações que integram indissociavelmente teoria e prática, ampliando-as e aprimorando-as (p. 14).

As autoras propõem uma definição sob a ótica do formador, a fim de instrumentalizá-lo na elaboração do seu plano de formação, um plano que envolva não só os fazeres dos participantes da formação, mas também o seu fazer e que promova interações adequadas para a construção de novas práticas educativas.

A formação docente em foco: definições e problematizações

Concordamos com Cunha (2013), a qual afirma que para se refletir sobre o conceito de formação docente é preciso estabelecer

relações com aspectos históricos, com a legislação vigente, com a pesquisa acadêmica, com as práticas de formação e com o significado do papel dos professores na sociedade em que estão inseridos.

Historicamente, a formação de professores de anos iniciais sempre esteve atrelada, no Brasil, ao desenvolvimento de processos de escolarização. A lentidão desses processos impactou naturalmente a constituição de uma política pública para a formação de professores: sem um sistema de educação formal constituído, não se enxergava a necessidade de professores devidamente habilitados no exercício da docência. Datam do século XIX os primeiros registros históricos relativos à formação de professores, a partir da criação das escolas de ensino mútuo. Pela primeira vez na História da Educação Brasileira, surgiu a demanda de que os professores fossem formados para melhor organizar suas práticas docentes segundo o método em vigência. Posteriormente, observamos a criação das Escolas Normais, poucas e de eficiência questionável. Só com o advento da República e com a inserção de ideias de democratização e obrigatoriedade do ensino primário, é que as Escolas Normais ganham notoriedade e é impulsionado o processo de formação de professores das séries iniciais. A matriz de formação dos cursos oferecidos previa um ciclo de formação geral e outro de formação profissional, com estudos pedagógicos.

Durante todo o século XX, diversas iniciativas governamentais voltaram-se ao fortalecimento das Escolas Normais de nível primário e secundário, mais tarde agregadas ao ensino médio, as quais desempenharam papel importante na formação dos professores para os primeiros anos da educação básica durante o século XX, até o momento em que, após a promulgação da Lei no 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), surge a proposta de obrigatoriedade de formação de professores em nível superior.

Do ponto de vista legal, no Brasil, atualmente, a formação de professores dos anos iniciais foi definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e pela instituição de uma Base Nacional Comum

para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). O documento em seu Art. 2º anuncia que:

a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (2019, p. 2).

O documento traz, ainda, referência a um conjunto de competências necessárias ao exercício da docência: gerais e específicas. As competências específicas estão relacionadas a três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional; e engajamento profissional, devidamente divididos em uma carga horária a ser cumprida pelos estudantes das licenciaturas.

No Art. 13. são apresentadas as premissas para a formação de professores em anos iniciais das quais destacamos:

(...) IV - vivência, aprendizagem e utilização da linguagem digital em situações de ensino e de aprendizagem na Educação Básica; VIII - alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, com centralidade nos resultados quanto à fluência em leitura, à compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, dos jovens e dos adultos (...) (2019, p. 7).

Em contexto de ensino remoto, nos quais professores alfabetizadores precisam repensar suas concepções e práticas de alfabetização, ressaltamos a importância que um documento legal traga a preocupação de ressaltar na formação inicial de pedagogos questões relacionadas à linguagem digital tão necessária ao momento vivido por professores. Resta, no entanto, saber como as universidades organizarão espaços para a realização efetiva de práticas que garantam as aprendizagens de professores em formação e como as redes públicas e privadas de ensino criarão políticas

públicas de formação que efetivamente deem continuidade à construção de conhecimentos iniciada na universidade.

A maioria das definições centra-se em um arcabouço de premissas que aproximam a formação docente de ideias de desenvolvimento profissional, as quais deveriam manter em seu horizonte alguns princípios. O primeiro discorre sobre a ideia de que a organização da formação docente dar-se-á em um contínuo: guardadas as especificidades e a natureza de seu conteúdo, elementos éticos, pedagógicos e didáticos seriam comuns na formação inicial e continuada. Dessa forma, os percursos formativos deveriam ser planejados levando-se em conta que existe uma interdependência entre a formação inicial e a continuada. O curso de Licenciatura em Letras, por exemplo, não conseguiria oferecer a seus professores formados um produto acabado. Constituir-se-ia, quando muito, na primeira fase de seu processo de desenvolvimento profissional, o qual seria aprofundado, ampliado e aprimorado pela formação continuada.

Um segundo princípio consiste na possibilidade de pensarmos a formação docente integrada a processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular:

(...) a formação e a mudança têm que ser pensados em conjunto, como faces de uma mesma moeda. A formação, se bem entendida deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente, que deve ser, por sua vez, facilitadora dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos (ESCUDERO, 1992, p. 57).

O contexto de pandemia, no qual professores brasileiros estão inseridos desde março de 2020, revelou aos responsáveis pela formação docente a necessidade de reflexão sobre esse princípio, à medida que professores dos mais diversos sistemas de ensino passaram a demandar fortemente “reaprendizagens” sobre suas práticas pedagógicas, agora influenciadas pelas mídias digitais. Professores tiveram que repentinamente adaptar as aulas

presenciais ao universo digital, a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes. Como afirma nosso professor entrevistado:

Antes da pandemia eu usava de forma pessoal redes sociais. Usei o Google Classroom em cursos como aluna e não tinha ideia das dificuldades para postar e organizar uma atividade e fazer uma postagem... Eu não sabia usar essas plataformas como professor, preparar aulas, fazer vídeos. Nunca imaginei ter que organizar uma videoconferência, por exemplo, trazer para esse espaço digital a sala de aula. Não sabia fazer isso e ainda não sei direito, às vezes falha o som, às vezes não consigo compartilhar a apresentação, o Power Point, o vídeo.... uma loucura. Tem ainda o controle dos meninos no chat que ficam escrevendo sem parar, na maioria das vezes coisas que não estão relacionadas à aula. Acho que preciso aprender melhor sobre essas coisas (Professora A, professora dos anos iniciais da rede municipal de São Paulo).

Nesta perspectiva caberá aos sistemas de ensino e suas políticas públicas de formação, mesmo que emergenciais, providenciarem a organização de percursos formativos mais atrelados a essa nova realidade, criando novas perspectivas identitárias sobre os fazeres docentes. Para os docentes, isso significará como afirma Dubar (1997, p. 56): “uma tensão constante entre a atribuição e a pertença, ou seja, há um jogo de forças entre o que nos dizem que somos, como nos identificam, e o que sentimos e pensamos que somos, como nos definimos e nos identificamos”. Com os professores tal perspectiva ganha relevância se pensarmos nas responsabilidades que já são atribuídas à função docente, à prática docente e à sua responsabilidade nos resultados de aprendizagem dos alunos.

Outro princípio importante relevante a ser considerado em reflexões sobre a formação docente é a necessidade de uma integração entre teoria e prática. Alguns estudos apontam para a construção de teorias a partir de reflexões sobre a prática docente, valorizando os conhecimentos produzidos pelos próprios docentes a partir de suas experiências e vivências profissionais. Neste sentido afirma Schon (1983, p. 49):

(...) quando tentamos descrevê-lo (o conhecimento próprio do professor), ficamos hesitantes ou desenvolvemos descrições que são obviamente inadequadas. O nosso conhecimento está geralmente subentendido, implícito nos nossos modelos de ação e nos nossos sentimentos pelas coisas de que nos ocupamos.

Nesta perspectiva, acreditamos que a formação de professores tanto inicial quanto continuada deve apresentar aquilo que algumas pesquisas chamam de “reflexão epistemológica”, segundo a qual o desenvolvimento dos conteúdos formativos enfoca aspectos relacionados ao conhecimento teórico e conhecimento prático, sem posicioná-los, necessariamente em oposição, algo comum à fala de professores em formação:

A formação que nos foi oferecida na rede em que trabalho, antes da pandemia, sempre focou muito mais os conteúdos do componente curricular no currículo que a Cidade tem, não nas diferentes formas de ensinar, inclusive via digital, temos até uma área na secretaria que discute as tecnologias para a aprendizagem. existe um currículo sobre isso..., mas eu nunca tive, por exemplo, uma formação de como potencializar as mídias digitais para ensinar,.. para alfabetizar. nunca... um horror ... um desperdício de tempo ir nessas formações (Professora A, professora dos anos iniciais da rede municipal de São Paulo).

Em tempos de distanciamento físico – resultado da pandemia –, gestores, professores e equipes técnicas das secretarias de educação precisaram se reinventar urgentemente, e de forma muito rápida. Um período com muitas dúvidas, inquietações, angústias e incertezas, mas que rapidamente se converteu em uma ação formativa. O foco da formação docente centrou-se basicamente em treinamentos para o uso de tecnologias digitais, disponibilizando tutoriais de como criar uma sala on-line, como incluir as atividades na plataforma, como carregar vídeos ou como contabilizar as faltas e as presenças dos estudantes. Pode até ser uma ação compreensível, em função emergencial, já que a escola saiu do modo presencial para um formato a distância.

Em uma emergente corrida educacional de encontrar novos modelos de formação docente, os Institutos de Educação e algumas Secretarias de Ensino estão organizando encontros virtuais com especialistas em formação de professores. Recentemente, em uma webconferência, com a temática “Formação de Professores em tempo de pandemia”, Nóvoa (2020) traz uma reflexão importante:

A transição digital, por meio dos mais diversos dispositivos, irá acontecer de forma mais rápida e teremos uma mudança da escola. Será preciso criar novos ambientes de sala de aula e devemos nos reinventar enquanto educadores no pós-crise. Não há futuro para essa sociedade sem que os professores saibam estar no momento certo nesse lugar de coragem chamado agora. Precisamos discutir e compartilhar uns com os outros e reconstruir nossas aprendizagens.

O “desabafo” da professora A entrevistada, que agora diante de novos desafios ligados a alfabetizar remotamente, revela a necessidade de muitos professores pela prática, o imediato. É preciso que os percursos formativos, levando em conta o momento histórico, aponte para o professor alfabetizador a necessidade de rever práticas e concepções que embasam seu trabalho docente. Para tanto, o formador deve organizar uma prática formativa pautada na observação e na escuta, que permita identificar e considerar as expectativas e necessidades de aprendizagem dos educadores, tratando-os, de fato, como sujeitos/pessoas singulares.

Alfabetizar fora da escola: desafios da formação docente

A alfabetização em que acredito só acontece com mediação. Como poderei intervir naquilo que eles estão fazendo se muitos nem estão fazendo? As crianças do 1º Ano não conhecem nem as letras... Não sei ...me parece um ano perdido na vida dessas crianças (Professora B).

Em tempos difíceis como o que estamos vivendo, de distanciamento social e ensino remoto, um questionamento parece

permeiar os pensamentos de professores alfabetizadores neste momento: é possível alfabetizar crianças via plataformas digitais? Mais do que isso, professores se perguntam como fazer isso.

Além do desconhecimento sobre o funcionamento de plataformas digitais disponibilizadas para a realização do ensino remoto, muitos acreditam que os novos instrumentos de ensino não seriam adequados a uma perspectiva de alfabetização, que toma como fundamental a mediação do professor em relação à leitura e à escrita na escola. Mediação aqui entendida como, por exemplo, as intervenções propostas pelos professores durante o processo de aquisição da escrita alfabética, a fim de que os estudantes possam escrever e ler de forma autônoma. Intervenções que permitam que as crianças possam participar da maior diversidade possível de situações de ensino ao longo de seu processo de alfabetização com o desenvolvimento de suas competências escritoras e leitoras.

É justamente essa perspectiva que parece ser impossível, sob a ótica dos docentes, de ser concretizada em um modelo de ensino remoto, conforme nos contou a professora A:

Comecei a realizar postagens de atividades na plataforma... atividades muitas vezes soltas e eu tenho consciência disso: escreva o seu nome, escreva as letras do alfabeto, escreva o nome da sua brincadeira preferida, pinte a letra A nas palavras abaixo. Sempre pedindo que um adulto ajude. Mas são crianças de 1º ano. Que este ano frequentaram a escola por aproximadamente 1 mês... Alguns pais responderam que as crianças estavam com muitas dificuldades e que eles não sabiam como fazer para ajudá-las... Eu não consegui responder assertivamente... Com uma sugestão sabe... Apenas pedi que continuassem tentando. É tudo muito difícil. Para nós e para as famílias (Professora A, professora dos anos iniciais da rede municipal de São Paulo).

Para além das dificuldades com o mundo digital que se descortinaram com o contexto pandêmico, a principal dificuldade apresentada pela professora é compreender como agora pode ajudar os estudantes a compreender o sistema de escrita alfabético, como intervir de forma distanciada na escrita inicial dos

estudantes, como compreender as hipóteses construídas pelos estudantes ao escrever as palavras solicitadas.

Neste sentido, por onde começar a pensar a formação necessária aos docentes? Sabendo que os professores aprendem em relações entre saberes, não apenas com conteúdo conceituais, mas também por meio de afetos e memórias? Além disso, precisamos pensar em todo contexto atual e fazer as seguintes indagações: como aprendemos a ensinar neste tempo de pandemia? E o que aprendemos com esta experiência?

Além disso, pensando, especificamente, na formação com os professores alfabetizadores em Língua Portuguesa, será necessário utilizar uma metodologia para “ensinar o que o professor vai ensinar e como vai ensinar”, ou seja, como alfabetizar à distância, garantindo a reflexão da criança na construção do seu próprio conhecimento? Como garantir uma aprendizagem efetiva com atividades de leitura e escrita, sem a mediação presencial do professor, com a premissa de saber que muitos alunos ainda não escrevem e leem convencionalmente?

Um processo formativo que atenda a estas demandas deve, em primeiro lugar, orientar professores a manter contato com as famílias de forma frequente, a fim de amenizar possíveis angústias que possam aparecer nos momentos em que pais se veem rodeados por aspectos da educação formal no interior de seus lares. Criar formas alternativas de comunicação com as famílias, além das determinadas pelos sistemas de ensino, parece-nos ser um primeiro passo para a aproximação das famílias aos processos educativos aos quais estão submetidos seus filhos. Outro passo importante neste processo é explicitar aos responsáveis por nossas crianças que estes não podem e não devem assumir a responsabilidade de forma isolada de um processo tão complexo quanto o da alfabetização. O professor pode, no entanto, solicitar aos pais que respeitem etapas do processo, fazendo a criança refletir sobre como escreve sem corrigi-la, na hora que escreve, mas dando dicas e fazendo comparações entre a escrita de diferentes palavras. Além disso, é fundamental que os docentes expliquem aos pais sobre a

importância das interações que propiciarão momentos de conversa e construção de conhecimento, incluindo também aspectos lúdicos que em muito auxiliam as crianças em suas aprendizagens.

Ao atentarmos para essa dimensão nas orientações de um percurso formativo estaremos também contribuindo para os processos de profissionalização docente, pois, por um lado, uma ação como a descrita, reafirma o lugar da docência em meio a diferentes transformações sociais: mesmo distantes de seu objeto de trabalho, o objeto humano e suas peculiaridades, mantém-se a valorização das práticas inerentes ao trabalho docente e de sua competência profissional. Segundo Tardif (2009, p. 27):

(...) acreditamos ser necessário ligar a questão da profissionalização à questão mais ampla do trabalho docente. Por quê? Simplesmente porque a profissionalização coloca concretamente o problema do poder na organização do trabalho escolar e docente. Uma profissão, no fundo, não é outra coisa, senão um grupo de trabalhadores que conseguiu controlar (mais ou menos completamente, mas nunca totalmente) seu próprio campo de trabalho (...) e que possui uma certa autoridade sobre a execução de suas tarefas e os conhecimentos necessários à sua realização.

No que diz respeito aos processos de aquisição da competência leitora é importante que durante a formação se enfatize junto aos professores o fato de que esta é uma oportunidade para que as crianças desenvolvam o hábito de ler. Em casa, mesmo aqueles que ainda não leem convencionalmente, aprenderão se tiverem contato com livros e com leitores. Professores podem ser orientados a postar vídeos de contadores de histórias, disponíveis na Internet para incentivar a leitura.

Acreditamos que serão muitos os desafios para as futuras formações em tempos de pandemia, e será de fundamental importância que as redes educacionais públicas e privadas registrem essas experiências formativas, transformando-as em ferramentas de investigação para novas pesquisas e possíveis mudanças na prática docente.

No contexto de pandemia, especificamente para a rede municipal de São Paulo, a organização dos percursos formativos para os professores alfabetizadores priorizou primeiro, aspectos do Currículo da Cidade relacionados à concepção de alfabetização na perspectiva discursiva e baseada nos princípios da Psicogênese da Língua Escrita. As formações foram organizadas a partir de encontros síncronos e atividades assíncronas. Com o referido formato, foi possível contemplar um maior número de professores alfabetizadores (aproximadamente 1300 profissionais) de nossa rede, atendendo as demandas formativas desse grupo de docentes, entre elas, como promover interações adequadas dos estudantes com os objetos de conhecimento do Ciclo de Alfabetização, além dos recursos que poderiam ser utilizados para esse fim.

Para tanto, a estratégia formativa escolhida pelo grupo de formadores da Secretaria municipal e das diretorias de ensino foi a chamada Homologia de Processos, estratégia formativa segundo a qual o professor, na posição de estudante, vivencia ou experimenta em seu próprio processo de formação, as práticas didáticas, que podem ser desempenhadas em sala de aula. Nesse sentido, foram apresentadas diferentes plataformas de interação, com o objetivo de que houvesse também uma variação no uso dessas plataformas para as interações entre professores e estudantes, em um modelo de ensino remoto. Além disso, nas atividades assíncronas, foram disponibilizados materiais diversos sobre a temática da alfabetização e possibilidades didáticas e metodológicas da realização do trabalho docente.

Por fim, retomamos a concepção de formação adotada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a partir da qual as ações formativas são planejadas de modo a considerar os objetivos comuns de quem forma e de quem é formado. Essas ações intencionam promover mudanças na prática docente para garantir a aprendizagem dos estudantes. Acreditamos que esse novo rumo dado à formação contribuiu para o aperfeiçoamento de práticas docentes relacionadas à alfabetização.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e pela instituição de uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. 2019.

ESCUDERO, J.M. *Los desafios das reformas escolares*. Sevilla. Arquétipo. 1992.

GARCIA, C. M. *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto, Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

PLACCO, V. M. N. de S.; SOUZA, V. L. T. O que é formação? Convite ao debate e à proposição de uma definição. In: PLACCO, V. M. N.S.; ALMEIDA, L.R. (Org.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos*. São Paulo: Edições Loyola, 2018.

SCHÖN, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000..

TARDIF, M; LASSARD, Claude. *Trabalho docente: elementos de uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.

Web conferência: Formação Continuada Territorial à Distância, Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Formação Continuada - Aula Magna António Nóvoa. Disponível em: <https://bityli.com/GI8r9>. Acesso em: 29 jun 2020.

TECNOLOGIA E DOCÊNCIA NA PANDEMIA: DAS MARGENS AO CENTRO DA DISPUTA PELA AUTONOMIA DOCENTE

VALENTINI, Vanessa¹
VIÉGAS, Bruno²

Resumo: Este capítulo apresenta a análise de duas entrevistas com professores do ensino médio durante a pandemia de COVID-19. O objetivo é discutir a autonomia docente a partir do discurso do determinismo tecnológico e da apologia da modernização na gestão pública e institucional, a partir da literatura crítica (BUCKINGHAM, 2019; FREITAS, 2014; RIBEIRO, 2019). Para tanto, foram consultados dois professores em entrevista semiestruturada (MANZINI, 2003; LEFFA, 2006) durante o primeiro ano da atual pandemia no Brasil, que

¹ Mestranda em Linguística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL/Unicamp). E-mail: v124498@dac.unicamp.br.

² Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: bertacinib@gmail.com.

COMO CITAR

VALENTINI, Vanessa; VIÉGAS, Bruno. Tecnologia e docência na pandemia: das margens ao centro da disputa pela autonomia. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 122-140.

constatou o comprometimento da autonomia no trabalho e o aumento do controle e de estratégias precárias de ensino-aprendizagem. A seguir, apresenta-se a análise qualitativa dos temas abordados nas entrevistas à luz das referências bibliográficas apresentadas.

Palavras-chave: trabalho e docência; mídia e educação; autonomia docente.

Abstract: This chapter presents the analysis of two interviews with High School teachers during the COVID-19 pandemic. The aim is to discuss teaching autonomy among the discourse of technological determinism and modernization apology in public and institutional management, as set on critical literature (BUCKINGHAM, 2019; FREITAS, 2014; RIBEIRO, 2019). For this purpose, two teachers were consulted in a semi-structured interview (MANZINI, 2003; LEFFA, 2006) during the first year of the pandemic currently in Brazil, who confirmed the impairment of autonomy on their work and the increase of control and precariousness strategies. The following is the qualitative analysis of the topics covered on the interviews in the light of the presented bibliographic references.

Keywords: teaching autonomy; work and teaching; media and education.

Introdução

O biênio 2019-2020 trouxe, para toda a humanidade, o combate imperioso a uma das crises sanitárias e humanitárias mais graves do mundo contemporâneo: a epidemia de COVID-19, gerada pelo novo coronavírus. Para o contexto educacional global, esse cenário representou, ainda, o desafio de incorporar as novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) ao cotidiano escolar, a elas ainda desabitado, devido às medidas de isolamento social e suspensão das aulas presenciais. No Brasil, mas não apenas, essa armadilha do acaso colidiu frontalmente com o já fragilizado trabalho docente e foi capaz de intensificar conflitos já conhecidos, porém agora agravados sob a urgência de aplicação das medidas. Considerando-se tal realidade, tornou-se necessário conhecer aos detalhes como tais contingências impactaram o trabalho docente.

Nesse contexto, percebeu-se a necessidade de uma investigação de campo para conversar com professores e professoras em exercício a fim de ouvir o que teriam a dizer sobre suas experiências como docentes na pandemia. Nada mais coerente com o próprio fazer metodológico em Linguística Aplicada, área que se propõe a verificar as maneiras pelas quais as práticas (escolares ou não) afetam/são afetadas pelas teorias sobre as linguagens (LEFFA, 2006).

Essa pesquisa, de caráter experimental, concretizou-se e envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas³ (MANZINI, 2003) com docentes, que puderam contribuir com comparações entre suas experiências de práticas de ação docente pretéritas e presentes ao contexto pandêmico, em que foram implementadas as medidas de isolamento social. Assim, tem-se a expectativa de se estar apresentando um material apenas inicial e que trará muitos desdobramentos na medida em que se tornar ainda mais profícua a análise do contexto vivido e dos impactos no trabalho docente.

Fundamentação teórica

De acordo com Tardif e Lessard, é “praticamente impossível compreender o que os professores realmente fazem sem, ao mesmo tempo, interrogar-se e elucidar os modelos de gestão e de realização de seu trabalho.” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 25). Sendo assim, torna-se necessária uma incursão sobre esses aspectos que contribuíram para emoldurar o quadro da profissão docente no Brasil no contexto pré-pandêmico para, com isso, iluminar os conteúdos das entrevistas realizadas, as quais contribuíram, fundamentalmente, com discussões sobre os desafios do cotidiano na profissão docente.

Inicialmente, cabe um importante destaque: o Brasil não esteve isolado das movimentações globais na conjuntura contemporânea e,

³ O roteiro de perguntas-base foi definido coletivamente e encontra-se reproduzido adiante na seção sobre metodologia.

seja no âmbito de percepções individuais sobre o exercício da docência, seja no âmbito escolar e até mesmo social, de acordo com a análise do pesquisador francês Christian Laval, diz-se que chegamos “antes do que os outros países ao estágio do capitalismo escolar e universitário” (LAVAL, 2019, p. 13). Devido a isso, o contexto pré-pandêmico reservava aos professores brasileiros inúmeros impasses que afetaram diretamente o trabalho docente. É notório que, dentre eles, o uso das novas tecnologias ganhou centralidade em razão do “atraso” tecnológico das escolas brasileiras em relação a outros setores altamente informatizados da sociedade e da vida pessoal, mas, principalmente, após uma série de reformas educacionais e políticas curriculares as quais tiveram pouca participação dos professores para sua formação e consolidação⁴.

Como discutido pela pesquisadora Ana Elisa Ribeiro (2019), nos últimos vinte a trinta anos, não foi incomum a identificação de realidades heterogêneas em relação ao uso dessas novas tecnologias nas escolas: desde o total alheamento ao universo digital (seja por ausência de recursos ou por desinteresse) até iniciativas e práticas nas quais os recursos digitais puderam cumprir um papel realmente significativo na aprendizagem. Nesse período, a visão geral é a de que a modernização da educação brasileira passou “do fosso às pontes” (RIBEIRO, 2019), as quais foram construídas, em grande parte, por iniciativas isoladas ou conjuntas de professores e escolas que buscaram adaptar-se à realidade contemporânea.

Porém, se, por um lado, algumas escolas e alguns docentes brasileiros procuraram adaptar-se ao mundo digital em nome de sua sobrevivência institucional e profissional, por outro, viu-se o ascenso de um discurso que serviu para refrear o afã tecnológico por boa parte dos docentes. De forma bastante alinhada à “nova ordem educacional mundial” (LAVAL, 2019, p.12), viu-se tal discurso sendo produzido e veiculado por “reformadores

⁴ Refere-se especificamente, aqui, à Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, e à Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2018.

educacionais”, uma coalizão entre mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores aliados (FREITAS, 2014, p. 1088). Fortalecidos pelas ações promovidas por organizações multilaterais ligadas à educação, os reformadores se apropriaram da necessidade de “modernização” da educação para tomá-la como um nicho de atuação do poder simbólico, político e comercial.

Para isso, tais agentes trouxeram suas propostas de maximização da “eficiência” da escola e do “desempenho” do aluno por meio do uso das novas tecnologias, lugares-comuns da lógica neoliberal à qual se acomodou boa parte do sistema de ensino nas últimas décadas. Pode-se afirmar que, de acordo com Christian Laval (2019, p. 218), ao longo desse processo, “o valor dessas ‘inovações’ parece ser o próprio fato de serem novidade.”.

Esse deslocamento do poder simbólico para o centro dos debates sobre educação provocou um efeito sobre a categoria docente que, em parte, permite compreender a persistência de situações de aprendizagem ainda não verdadeiramente adaptadas ao mundo digital contemporâneo. Salvos os casos em que escolas e professores não tinham acesso aos recursos tecnológicos para tanto, a agenda neoliberal de “modernização” da educação seguiu destituindo os professores de seu lugar legítimo de conhecimento sobre o ensino-aprendizagem (BUCKINGHAM, 2010, p. 41), assumindo-se que a tecnologia carregaria, em si, o poder para transformação social. Mais ainda, tal movimento ocorre em sentido de ameaça ao próprio status profissional do docente, tornando boa parte dessa categoria como a força conservadora de resistência e relutância às inovações prometidas pelas novas tecnologias (GOODSON, 2019, p. 34-35).

Por óbvio, tal relutância não impediu que o discurso do determinismo tecnológico (BUCKINGHAM, 2019, p. 20), descrito acima, se sobrepusesse à autonomia docente. No contexto pré-pandêmico das escolas em que houve adesão a certos recursos digitais, via-se a ampla reprodução de um modelo escolar no qual o uso de recursos e dispositivos tecnológicos serviu,

prioritariamente, à burocratização da profissão docente. Nesse quadro, obriga-se esses profissionais a integrar um ambiente de trabalho que impõe práticas de segmentação, controle e padronização — um tipo de trabalho “codificado” (TARDIF e LESSARD, 2009, p.41) – e sua sobreposição às necessidades reais das situações de ensino-aprendizagem, que demandam do professor outros tipos de componentes formais em sua atuação (um tipo de trabalho invisível e flexível):

A introdução de novas tecnologias da comunicação na escola (Internet, multimídias, computadores, etc.) vai em geral, no mesmo sentido: o ensino se assemelha a um processo de “tratamento da informação” e se aplicam a ele modelos de racionalização tirados diretamente do trabalho tecnológico, sem se dar ao trabalho de questionar sua validade e sobretudo de avaliar seu impacto sobre os conhecimentos escolares, o ensino e a aprendizagem dos alunos (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 25).

Não surpreendentemente, observando-se o percurso trilhado pelas novas tecnologias ao se inserirem no ambiente escolar, como demonstra o britânico especialista em educação para os meios, David Buckingham (2010, p. 40), boa parte dos professores ocupou a posição de “céticos em relação aos benefícios educacionais da tecnologia computacional”, atestando-se também, por meio de pesquisas mencionadas pelo autor, que o fato de se investir em tecnologia não necessariamente resultará em novas e criativas formas de aprendizagem — ou, ainda, melhores resultados em provas e testes.

Na prática, esse aspecto não pode ser discutido, ingenuamente, apenas como falta de acesso aos recursos ou as limitações na formação docente (pouco familiarizados com as novas tecnologias digitais, por isso também chamados de “imigrantes digitais”, conceito proposto por Marc Prensky, em 2001, e debatido por Ana Elisa Ribeiro, em artigo de 2019), pois que, como já afirmado, a área das novas tecnologias constituiu o campo mais ostensivamente aliado à precarização da profissão docente:

O avanço do mercado das novas tecnologias educativas é acompanhado de um discurso “pedagógico” que anuncia “o fim dos professores”. A informática e a internet não são vistas como objetos técnicos que devem ser estudados e compreendidos, ou como ferramentas suplementares úteis à aprendizagem, mas como alavancas “revolucionárias” que permitirão mudar radicalmente a escola e a pedagogia (LAVAL, 2019, p. 143).

Um dos pontos mais críticos da imposição de tecnologias para demover autonomia ao trabalho docente é o risco de a automatização do trabalho escolar levar à perda de vínculos afetivos entre professores e alunos. Em geral, trata-se da redução do direito de aprendizagem ao básico e do controle dos processos educacionais pelos próprios reformadores empresariais (FREITAS, 2014, p. 1092). Alguns dos efeitos desse processo já se fazem presentes no cotidiano escolar: (i) a facilitação da prescrição de atividades padronizadas, previamente produzidas por um número reduzido de professores e difundida para a maior quantidade de alunos possível; (ii) a redução dos custos associados à remuneração das jornadas de trabalho e o aumento de responsabilização docente pelos resultados do seu trabalho; e (iii) a automatização da geração de relatórios de desempenho e frequência para controle do trabalho do aluno e do professor.

A escola, como conhecemos hoje, é um estabelecimento que foi organizado para que nela se encontre de forma institucionalizada a interação entre os sujeitos. Por isso,

(...) a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo do trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 23).

Como visto, o trabalho docente define-se, essencialmente, como um “trabalho sobre o outro” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 33). Se a afetividade está implicada nessas interações, no sentido freiriano do termo (FREIRE, 2014), esta tornou-se um dos motivos mais sólidos pelos quais se pode defender a permanência da figura do professor e sua importância no espaço escolar, aliada aos seus saberes práticos (CHARTIER, 2007). Assim, a pandemia criou oportunidades para que mais essa salvaguarda do trabalho docente se colocasse como ponto frágil e, não raro, para instaurar atmosfera de insegurança e instabilidade.

No contexto dessa histórica crise sanitária, as formas conhecidas de socialização e de interação humana foram ressignificadas e precisaram ser revistas pelas redes e sistemas educacionais, as quais demonstraram não estar preparadas para enfrentar a pandemia e tiveram que se realinhar para efetuar os próximos passos. Em grande parte, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e a grande maioria dos colégios privados optaram por, inicialmente, conceder férias aos docentes e discentes como medida de viabilizar um período de planejamento rumo a soluções imediatas, tendo-se em face a situação alarmante na qual o Brasil já estava inserido, as quais foram rapidamente transmitidas aos professores, que tiveram de prontamente assimilá-las. Mas, com o avanço da pandemia, outras estratégias também foram implementadas, como, por exemplo, a redução de carga horária docente a pretexto da adequação do horário escolar para diminuição da exposição dos estudantes ao conteúdo *on-line*.

Sem dúvida, um efeito panóptico foi retumbante com todo apoio dado por grandes empresas tecnológicas como *Google* e *Microsoft*, por exemplo, as quais cederam plataformas virtuais à maioria das escolas, gratuitamente, contribuindo assim, com mais um argumento favorável a sua adesão porque, mais uma vez, permitiu-se que gestores e familiares vigiassem as aulas síncronas e assíncronas dos seus alunos e filhos respectivamente.

Diante desse cenário, ganha fôlego o interesse em coletar as experiências concretas nessa sala de aula ampliada pelas novas

tecnologias. Na próxima seção, explica-se como foi preparada a metodologia de entrevista e análise do material coletado.

Metodologia

Foram entrevistados uma professora de língua portuguesa da rede pública de ensino da cidade de Valinhos/SP (identificada com o nome fictício de Sara) e um professor de filosofia e sociologia da rede privada de ensino, com subsídio estatal, da cidade de Campinas/SP (identificado com o nome fictício de Felipe). As entrevistas, semiestruturadas, contaram com as seguintes perguntas-base, as quais foram livremente adaptadas a partir das interações com os entrevistados:

1. Quais mídias e tecnologias digitais você tem utilizado com maior frequência no contexto do ensino remoto e como isso tem sido feito?

2. Como você avalia seus conhecimentos sobre o uso dessas mídias e tecnologias digitais no ensino antes da pandemia e atualmente?

3. Comente sobre as aprendizagens dos seus alunos e as suas interações com eles nesse contexto de pandemia.

4. Quais mudanças o contexto de ensino remoto trouxe para o seu trabalho como docente?

5. Em sua avaliação, essas mudanças podem impactar seu trabalho em um contexto pós-pandemia? Como?

6. Comente sobre habilidades, conhecimentos e atitudes da sua formação inicial que poderiam ter ajudado no momento atual, caso fossem do seu domínio.

Para garantir que os relatos pudessem se aproximar mais das experiências individuais, as entrevistas foram realizadas separadamente. Após a realização das gravações, trechos das entrevistas foram transcritos e, para fins de análise, os conteúdos das entrevistas foram divididos em dois grandes recortes: (A) experiências com as tecnologias mobilizadas para a adaptação ao

modelo do ensino remoto; e (B) perspectivas para o “novo normal” no contexto educacional.

Análise

Sara, a primeira entrevistada, está há 19 anos na rede estadual de ensino, atuando com alunos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Já Felipe, segundo entrevistado, tem experiência há 5 anos em sala de aula e, nesse período, atuou com diferentes perfis de alunos do ensino médio em escolas públicas e particulares. Atualmente, trabalha em uma escola particular do interior paulista, que atende um público heterogêneo de estudantes, com perfis socioeconômicos que variam entre classes média e baixa.

As experiências profissionais relatadas pelos entrevistados, no contexto da pandemia, são substancialmente diferentes entre si, questões estas que decorrem não apenas da qualidade material proporcionada pelas escolas em que trabalham ou dos perfis socioeconômicos dos alunos, mas também do grau de reflexão sobre a própria ação docente. A singularidade e as especificidades das experiências valeriam um texto para cada um; neste, será dado o destaque às diferenças entre os entrevistados. Com tal heterogeneidade, em vez de representar um solo infértil para conclusões, notou-se que é possível confirmar as análises sobre a profissão docente na literatura acerca desse tema, exploradas na introdução deste capítulo, que apontam tendências para o período pós-pandemia.

Experiências com as tecnologias e a adaptação para o ensino remoto

Com relação a este primeiro tópico, as entrevistas permitiram apreender indícios da profundidade dos desafios enfrentados pelas escolas brasileiras, seus alunos e seus profissionais para a adequação ao modelo não presencial da educação básica. Além das desigualdades sociais, que muito dificultam o amplo acesso a computadores e internet por parte de alunos e professores em suas residências, também a pouca familiaridade em relação aos recursos tecnológicos se tornou um dos centrais obstáculos no exercício da profissão docente, de acordo com os entrevistados.

O panorama geral, considerando-se ambas as entrevistas, permite apreender que o contexto pré-pandêmico trazia ao ensino presencial ainda certo distanciamento em relação aos usos das novas tecnologias e dos novos letramentos, o que dificultou a rápida adequação às demandas do ensino remoto. Viu-se, nas especificidades das experiências de cada docente, uma profunda heterogeneidade quanto à incorporação desses recursos em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Em sua entrevista, Sara afirma ter, intencionalmente, optado pelo não uso das novas tecnologias no contexto pré-pandêmico, muito embora tenha tido o acesso a um curso dedicado diretamente a isso, oferecido pela Diretoria de Ensino da rede estadual à qual pertence sua escola:

Olha, quando eu fui na DE (Diretoria de ensino) lá, eles tinham dado já alguns cursos, né, pra gente trabalhar... com a tecnologia, mas eu não coloquei nenhuma em prática, eu sou sincera, não coloquei...(...) e muitos professores lá da escola também não usam... de português. (Sara)

Em particular, a experiência de Sara evidencia a já mencionada atitude de resistência em aderir às determinações estabelecidas pelas instituições escolares, especialmente no campo das tecnologias. Embora a entrevistada não tenha desenvolvido em

mais detalhes em sua resposta, talvez a experiência de Sara tenha uma motivação muito próxima à de um ato de resistência para assegurar a legitimidade do seu lugar enquanto professora, diante de uma turma de alunos muito jovens e diante de uma burocracia escolar que lhe apresentava “soluções” a sua “defasagem”, com isso endossando a desvalorização de seus saberes práticos. Ao ter a oportunidade de associá-los às ferramentas digitais e investigar seu próprio percurso para tanto, foi possível encontrar uma outra perspectiva sobre esses recursos: “(...) a tecnologia tem facilitado bastante o meu trabalho, né, até pra fazer prova, ficou bem melhor. Se eu uso o *Forms*, (...) ficou muito bom. A gente manda pro aluno e não tem como... ‘ah dona’, sabe, entregou fora do prazo e já tá acusando (...)” (Sara).

Como visto, a necessidade de adaptação gerou a adesão aos recursos digitais pela professora, mas não necessariamente induziu uma mudança de cultura de estudos por parte dos alunos, visto que problemas já conhecidos, como o não cumprimento de prazos, persistiram. Caberia refletir sobre o real benefício desses relatórios automáticos, no caso de Sara, negando o determinismo tecnológico e manifestando a problematização apresentada por Ana Elisa Ribeiro, que afirma o fato de que as escolas brasileiras continuam “sem saber ao certo como incorporar esses meios e essas linguagens” (RIBEIRO, 2019, p. 17-18).

Essa perspectiva pode ser vista no relato de Felipe, que já trabalhava para a incorporação das tecnologias em suas práticas, mas, desmotivado pelas condições proporcionadas pela escola, não o fazia de forma rotineira:

(...) a gente tem dois laboratórios de informática com computadores individuais em cada um deles, que é algo bom (...) mas faz com que o uso das tecnologias da informação precisem de uma atividade bem estruturada e agendamento e, portanto, não pode ser um uso tão cotidiano. Além disso, as salas têm projeção, televisão... coisas mais normais. Então... eu diria que (...) não chega a permitir ainda um uso mais cotidiano desses dispositivos (Felipe).

Tais experiências permitem confirmar a percepção de que, ao se observar os usos das tecnologias no ambiente escolar para fins pedagógicos, deve-se ser sensível não apenas a como os docentes escolhem utilizá-las (o que, provavelmente, poderia tornar possível a um professor como Felipe um uso mais cotidiano dos recursos à disposição em sua escola), mas, principalmente, aos motivos pelos quais escolhem não o fazer.

Cabe destacar que, independentemente da experiência prévia com as tecnologias, não foi observado o relato de coparticipação dos professores nas tomadas de decisão sobre a escolha das ferramentas digitais que seriam adotadas para a oficialização do ensino remoto. Essa realidade marca o distanciamento entre a gestão escolar e o cotidiano pedagógico, evidenciado no relato de Felipe, que já usava uma ferramenta digital para criar sua “sala de aula virtual”, mas que fora substituída por outra sem justificativa para tanto:

O que eu acho que não acertou é em relação à plataforma que está sendo utilizada, que é uma plataforma tecnicamente muito ruim, que é uma adaptação do Moodle, né, que é um...uma plataforma bastante conhecida, é... mas, a meu ver, tem alguns problemas. Ela tem as vantagens, a vantagem de ela ser aberta a todo tipo de iniciativa que você pretender fazer, ela tem dispositivos e recursos para qualquer tipo de proposta, mas ela é muito lenta, ela é de muito difícil manejo, é... ela acaba fazendo com que, frequentemente, os professores e os alunos tenham um retrabalho... é... ela é difícil para visualizar ou acompanhar as atividades dos alunos, para criar contato com os alunos (...) poderia ter sido mais ousado, inclusive por já ter o acesso ao Microsoft Teams, que a escola já tem acesso ao pacote Office, todos os alunos. (...) o que explorei já percebi que ela é bem mais... bem mais flexível, dinâmica do que o Moodle (Felipe).

Como se vê, a adaptação ao meio digital tornou-se compulsória e, com ela, houve a intensificação da jornada de trabalho, dado que os professores tiveram de aprender a, em um curto prazo, se relacionar com novas linguagens e recursos tecnológicos, mesmo no caso daqueles professores que, como Felipe, já estavam consideravelmente familiarizados com isso:

Eu precisei aprender a criar podcast, eu precisei aprender a criar videoaula, a como organizar uma aula ao vivo na... na internet, como manejar a criação de questionários on-line, como manejar o alimento constante de dados na plataforma e... mesmo para mim, foi muito cansativo. É... a primeira vez que eu realizei todas essas tarefas, elas foram extremamente desgastantes, mas a segunda vez a... a criação já foi de melhor qualidade e... e mais rápida. O que eu percebo e que me causa preocupação é como isso tem sido para professores de gerações anteriores. Eu percebo que, para eles, a curva de aprendizagem é muito menor, para eles...é... é muito mais sofrido todo esse processo e, no entanto, não existe tanta...é...tanto apoio da própria instituição em relação ao aprendizado desses professores (Felipe).

Com esse relato, nota-se a estratégia da instituição escolar de transferir para o docente, ao menos durante o período de adaptação, a inteira responsabilidade pelo sucesso ou fracasso de sua atuação profissional, em um contexto em que nem mesmo a própria instituição estivera plenamente apta a uma rápida migração para o ensino totalmente remoto, como também já discutido no início deste capítulo. Essa estratégia alia-se ao amplo controle do trabalho docente por meio do monitoramento das ferramentas por eles utilizadas, seja pela frequência de suas publicações ou, até mesmo, pelo tipo de conteúdo disponibilizado aos alunos:

Contraditoriamente, apesar de estarmos trabalhando em nossas casas, estamos sendo mais controlados do que nunca, mais do que nunca nossa rotina, nosso cotidiano tem sido alvo de observação e de julgamento, é... inclusive nossa própria casa tem sido exposta em... no nosso trabalho... então, em diversos pontos, é... a situação se tornou muito mais difícil. Em parte, compreensível, já que estamos vivendo a maior crise das últimas décadas no mundo, mas, é... em parte, por características do ensino a distância mesmo (Felipe).

Quanto à interação com os alunos, outro ponto central na discussão sobre o trabalho docente, pode-se identificar certa preocupação, na entrevista com Felipe, em relação a esse aspecto, ao considerar-se sua experiência com o ensino remoto, que é de uma interação muito mais formal e burocrática ao ser mediada pelas ferramentas digitais:

(...) com toda certeza, eles interagem muito menos. Em parte, porque (...) eles ficam em uma situação de muita exposição. Então, é... tira a... um pouco da informalidade que alguns lugares da sala de aula tinham (...) que fazia com que o acesso dos alunos ao professor e vice-versa fosse muito mais fácil. Então... normalmente, é... durante as aulas, a gente faz comentários sobre situações que estão acontecendo na sala de aula, os alunos fazem referências a... a certos... a certos tipos de interação que nós temos... tem, enfim, uma dinâmica um pouco mais pessoal. Na plataforma on-line, numa turma com vinte e cinco, trinta alunos, (...) o contato acaba se tornando mínimo (Felipe).

Cabe destacar que essa experiência relatada pelo professor torna dúbias as previsões de que a “personalização” do ensino, a qual seria viabilizada justamente pelas novas tecnologias em uso no contexto pandêmico. Além disso, fortalece a sensação de que, ao perder-se a proximidade e a afetividade no processo educativo, ter-se-ia a derrocada de um dos pilares de sustentação do trabalho docente.

Perspectivas para o “novo normal”

Há um ponto em comum que aproxima os entrevistados: a percepção de que as transformações experienciadas pelo uso intensivo das novas tecnologias no contexto pandêmico impactaram profundamente o sistema escolar e já se torna uma via para a construção de um modelo alternativo ao tradicional no curto prazo, o “novo normal”. Ambos os docentes concordam que muitas ferramentas serão incorporadas em suas salas de aula definitivamente.

Na entrevista com Sara, que diz ter-se decidido por continuar o uso das ferramentas digitais descobertas no atual contexto, vemos a adesão irrestrita a esses recursos que, em outra experiência muito recente, tiveram sua entrada por ela negada: “Eu acho que toda essa aprendizagem agora da tecnologia, é o que eu já falei, eu vou adotar depois, eu vou continuar. Então eu vi que ajudou bastante, a tecnologia – ela veio pra ajudar e antes eu via a tecnologia de outra forma” (Sara).

A visão apresentada pelo outro docente entrevistado é similar em relação à perspectiva de continuidade, muito embora Felipe tenha uma percepção mais crítica quanto ao lugar que o professor ocupará nesse novo cenário escolar, profunda e amplamente mediado pelas tecnologias. Para ele, se, por um lado, a atual experiência dos estudantes, em geral, deveria apontar para a importância do ensino presencial e do professor como mediador dos processos de ensino-aprendizagem, por outro, a realidade econômica futura poderá impactar em decisões prejudiciais à profissão e à carreira docente.

Sob o argumento de corte de gastos, uma linguagem comum entre corporações e cidadãos, até mesmo a substituição do professor pode estar em vias de se concretizar:

(...) eu acredito que todas essas transformações, como a inserção dessas tecnologias, é... permitem uma economia de custos brutal na educação porque permitem a retirada do professor desse papel mais cotidiano de estar junto, de analisar junto, de problematizar, de criar situações de aprendizagem vivas e...e ser substituído justamente por esses lugares de fluxo de informação que são impessoais, como o acesso a uma aula ao vivo ou a uma aula gravada. (...) (Felipe).

Essa percepção alia-se ao fato de que, no contexto da pandemia, sob o argumento de evitar-se sobrecarga aos alunos, muitos professores experienciaram a redução de sua carga de trabalho. No momento, esta não veio associada à redução salarial, mas pairam dúvidas quanto aos caminhos reservados para a profissão docente nos próximos anos, como também apontado por Felipe:

E dado o fato de que a educação não é valorizada no país, é uma profissão em franca desvalorização. Então, o meu receio é esse e tenho uma visão muito pessimista sobre o que está acontecendo nesse sentido, acredito que o que vai ficar na educação depois seja uma drástica diminuição da qualidade associada a... uma... é... baixa da... dos custos e que isso seja vendido como um avanço de modernização da educação brasileira. Acho muito difícil que

não seja esse o resultado, mas temos que, como professores, batalhar para que seja diferente (Felipe).

Em geral, a percepção é a de uma escola transformada pelo contato com as tecnologias, agora em uso cotidiano. Esse suporte incorporado em definitivo (também por decisão dos docentes que com elas puderam interagir), poderá fazer a escola reinventar-se, nos próximos anos, para uma “modalidade híbrida”, a qual representa importantes inseguranças para o trabalho docente, o “novo normal”.

Conclusões

Como visto, as experiências cotidianas dos professores entrevistados diferem em práticas e percepções sobre a ação docente, o que confirma a necessidade de, ao se pesquisar sobre seu trabalho, evitem-se generalizações e reducionismos. A experiência proporcionada pelo contexto da pandemia de COVID-19 evidenciou uma série de problemáticas relacionadas a essa atividade profissional e à realidade escolar, confirmando apontamentos críticos e tendências discutidos sobre essa temática, em especial no que concerne aos usos das novas tecnologias (FREITAS, 2014; RIBEIRO, 2019), as quais foram arremessadas para o centro das práticas em sala de aula.

Por um lado, a imersão de professores e alunos em ambientes digitais que serviram à adaptação para o ensino remoto, além de ressignificar as formas de interação em “sala de aula” com seus recursos virtuais, levou ao contato direto com uma ampla gama de ferramentas e estratégias didáticas para viabilizar a continuidade dos estudos a distância. Essa imersão proporcionou um debate mais qualificado em relação à qualidade dos recursos digitais e seus usos nas práticas de sala de aula de acordo com critérios observados pelos próprios professores, o que outrora não fora proporcionado em função de ter-se pautado “de cima para baixo” no ambiente escolar.

Por outro lado, o alheamento dos professores no processo de escolha dos recursos digitais adotados, a automatização de alguns trabalhos pedagógicos, o maior distanciamento em relação aos alunos e a certeza de um futuro de austeridade econômica podem ser indícios de um movimento de aceleração da proletarização docente (TARDIF e LESSARD, 2009). Contra este processo, parece haver como solução o fortalecimento da autonomia do professor, que, ao decidir-se por tomar a frente das soluções praticadas em sua sala de aula (física ou virtual), reivindica para si o valor de seu saber da prática (CHARTIER, 2007) e sua centralidade no processo de ensino-aprendizagem, mediado pelos vínculos afetivos (FREIRE, 2014).

Portanto, observa-se que o movimento de deslocamento dos professores para o centro dos debates sobre os usos das novas tecnologias pode ser a janela de oportunidades não vista por essa categoria profissional em décadas. Se, entretanto, como apontado por Laval (2019), prevalecerem “soluções individuais” para os problemas que são de ordem coletiva, na sala de aula do futuro, híbrida e modernizada, poderá não haver espaço para “o trabalho sobre o outro” (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 33), a essência da ação docente, mas apenas para disputas pelo reconhecimento de trabalhos tão e unicamente valorizados pelos artefatos tecnológicos que os engendram (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 37).

Referências

BUCKINGHAM, D. *Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização*. Educ. Real., Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <https://bityli.com/o7wYR>. Acesso em: 10 de jun de 2020.

BUCKINGHAM, D.. *The media manifesto*. UK, Polity Press, 2019.

CHARTIER, A. Ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A. [Org.]. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2007, p. 185-207.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L. *Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out-dez., 2014.

GOODSON, I. Processos de mudança curricular e períodos históricos. In: *Currículo, narrativa pessoal e futuro social*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2019, p. 29-46.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEFFA, V. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

MANZINI, E. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.

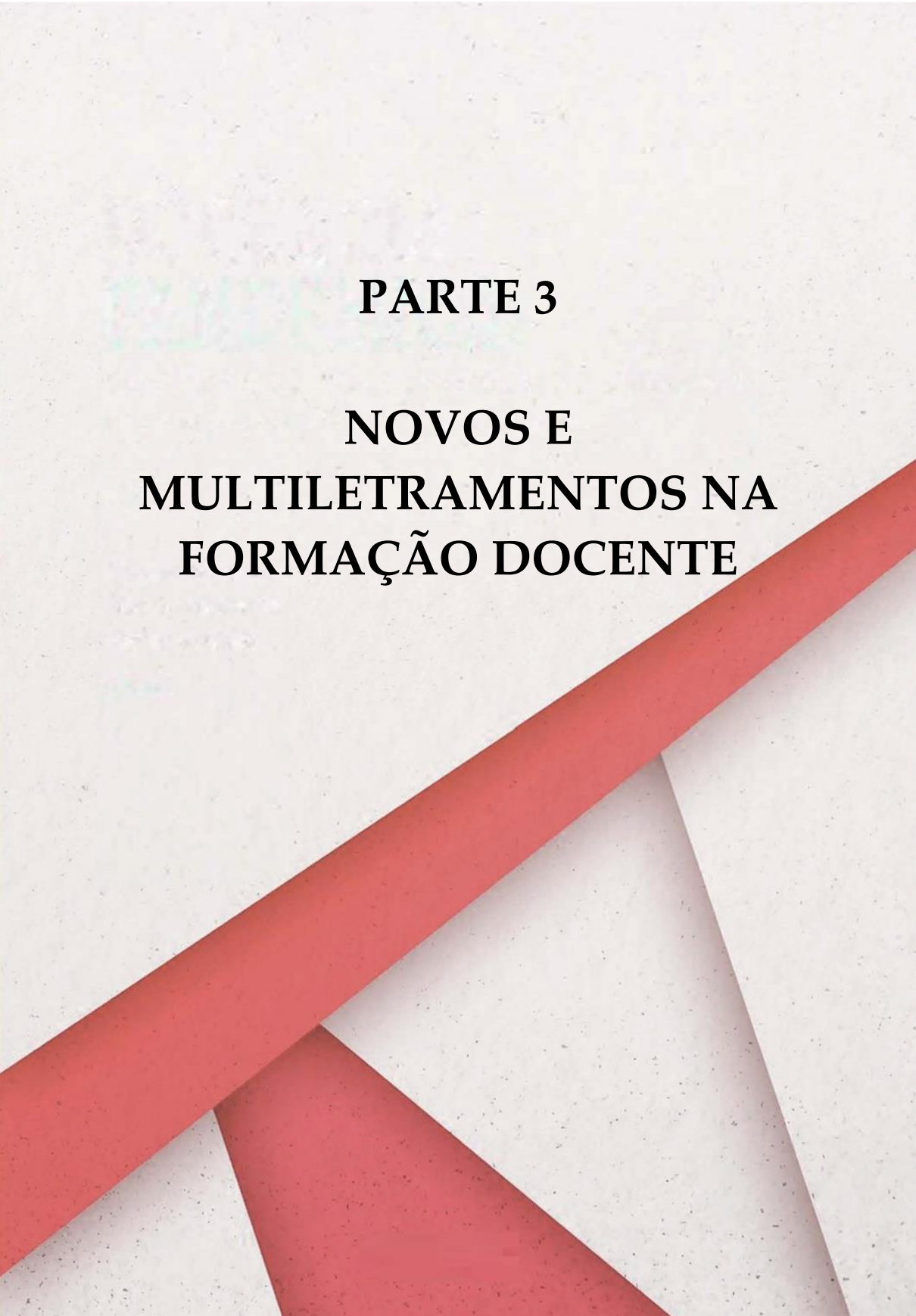
In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.) *Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial*. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.

RIBEIRO, A. *Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções*. Revista da Abralín, v. 18, n. 1, p. 01-24, 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para um quadro de análise. In: *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2009, p. 15-54.

PARTE 3

**NOVOS E
MULTILETRAMENTOS NA
FORMAÇÃO DOCENTE**

The background features an abstract geometric design. A prominent red diagonal band runs from the bottom left towards the top right. Below this band, there are several overlapping white and light gray geometric shapes, including a large white triangle and a smaller white trapezoid, creating a layered, architectural effect.

FORMAÇÃO EMERGENCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE A DOCÊNCIA DURANTE A PANDEMIA À LUZ DE SABERES E NÃO-SABERES SOBRE OS NOVOS MULTILETRAMENTOS

BELUFE, Mariana Dahrouge¹
MOREIRA, Sabrina Amorim²

Resumo: Poucos meses após o início da pandemia, destaca-se o desafio que tange à educação. Questões antes ignoradas tornam-se emergenciais, como a formação docente para uma atuação moderna e em conformidade com as múltiplas linguagens e

¹ Professora de Língua Portuguesa e Redação no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio. Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), graduanda em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera. E-mail: mdbelufe@gmail.com.

² Graduada em Letras pela Universidade de Taubaté (UNITAU). Professora autônoma de inglês, assessora pedagógica bilíngue e sócia da iniciativa Haus – Formação e Colaboração. E-mail: sabrina.amoreira@gmail.com.

COMO CITAR

BELUFE, Mariana Dahrouge; MOREIRA, Sabrina Amorim. Formação emergencial: uma análise sobre a docência durante a pandemia à luz de saberes e não-saberes sobre os novos multiletramentos. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 142-168.

padrões de comunicação e informação deste tempo histórico. A necessidade de práticas de letramentos e multiletramentos nas escolas, o desenvolvimento de atitudes críticas em relação ao consumo e ofertas digitais e midiáticas já existia (SIGNORINI, 2011). Para este trabalho foram entrevistados dois professores e evidenciadas em suas falas questões referentes às transformações de suas atuações em face ao ensino remoto. Todo o aporte teórico e análise se centralizam na formação docente e o eterno embate da dicotomia teoria e prática (SHÖN, 1995 apud GATTI *et al.*, 2019), quanto aos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996; PINHEIRO, 2020; RIBEIRO, 2020; KALANTZIS *et al.*, 2020), e também sobre como programas e tecnologias formativas poderiam eventualmente ter contribuído ou contribuir para uma amenização dos desafios enfrentados no combate ao afastamento total entre alunos e escola. Além de questões sobre condições estruturais, apontam-se também diferenças entre saberes e não-saberes técnicos. Estariam estes profissionais preparados para a realidade que os cerca? Trechos destacados das entrevistas levantam aspectos como a questão da apropriação do uso de multimodalidades como mera diferenciação entre textos impressos e não impressos (BALZAGETTE e BUCKINGHAM, 2013), a ressignificação de instrumentos de comunicação, o questionamento e reflexão quanto às próprias atividades profissionais dos docentes e também quanto à posição estruturalmente (desconfortável) imposta aos professores quanto aos seus saberes.

Palavras-chave: Formação docente; Multiletramentos; Ensino Remoto; TIC.

Abstract: A few months after the start of the pandemic, the challenge regarding education stands out. Issues that were ignored before have become emergent, such as teacher formation for a modern performance in accordance with multiple languages, communication and information standards of this historical time. The need for literacy and multi-literacy practices in schools, the development of critical attitudes towards digital and media consumption already existed (SIGNORINI, 2011). For this article, two teachers were interviewed and issues related to the transformations of their actions in the face of remote teaching were highlighted in their speeches. All the theoretical support and analysis are centered on teacher education and the eternal clash of the theory and practice dichotomy (SHÖN, 1995 apud GATTI *et al.*, 2019), multiliteracies (The New London Group, 1996) (PINHEIRO, 2020) (RIBEIRO 2020))

(KALANTZIS *et al.*, 2020), and also on how programs and training technologies have eventually contributed or contribute to a mitigation of the challenges faced in combating the total distance between students and school. In addition to questions about conditions, differences between technical knowledge and non-knowledge are also pointed out. Are these teachers ready for the reality that surrounds them? Highlighted excerpts from the changes raise aspects such as the appropriation of the use of multimodalities as a mere differentiation between printed and non-printed texts (BALZAGETTE and BUCKINGHAM, 2013), a redefinition of communication instruments, the questioning and reflection of teachers and also regarding the structurally (uncomfortable) position imposed on teachers regarding their knowledge.

Keywords: Teacher Formation; Multiliteracies; Remote Teaching; ICT.

Introdução

Ao investigarmos sobre problemáticas da formação docente nos deparamos com contextos educacionais, sociais e históricos. Para entendermos o que segue, se faz necessário um breve resumo sobre o atual cenário, bem como um aviso de que o texto contém termos relacionados ao letramento digital, este, aqui, como meio e não habilidade.

O capítulo traz análises de duas entrevistas realizadas com dois professores. Um deles é sócio-fundador de uma empresa de consultoria pedagógica, aqui chamado de formador de universidade (GATTI *et al.*, 2019, p.189) que trabalha na capital de São Paulo com vendas de cursos, *workshops* e mentorias direcionadas à formação de professores de línguas sem vínculo com instituições de formação superior básica. A outra, professora, em processo de formação profissional e indução profissional (GATTI *et al.*, p.183) atua no ensino de produção textual como atividade extracurricular em uma escola da rede privada do interior do estado de São Paulo, que atende alunos do Ensino Fundamental I.

A fim de conectar estes dois mundos com embasamento teórico, nossa análise se centraliza no apontamento e levantamento de questões que permeiam uma investigação sobre a formação docente quanto ao eterno embate da dicotomia teoria/prática, quanto aos multiletramentos³ e também sobre como programas formativos e tecnologias formativas poderiam eventualmente ter contribuído ou agora contribuir para uma amenização dos desafios enfrentados pela frente docente no combate ao afastamento total entre alunos e escola neste tempo histórico.

Contextualização

Entre a segunda e terceira semana de março de 2020, no Brasil, foi decretado pelas autoridades sanitárias e de saúde a suspensão de atividades nas dependências físicas das escolas, para que aglomerações fossem evitadas em face à circulação de uma nova doença com alto índice de contagiosidade e letalidade. A COVID-19 chegava ao país ainda devagar, tal qual em outras nações como China, Itália, França, Espanha, e que a exemplo nestes mesmos países, prometia rapidamente se espalhar caso medidas não fossem urgentemente tomadas. Aos poucos, também o comércio e serviços considerados não-essenciais tiveram suas atividades suspensas. Logo, instituições de ensino públicas e privadas deram início a atividades remotas. O Ministério da Educação, após semanas em profundo silêncio, passou a anunciar medidas temporárias com propostas, até então, paliativas, deixando à semideriva todo o corpo de magistério do país e conseqüentemente, toda uma nação de estudantes⁴.

³ A Pedagogia dos Multiletramentos visa ao desenvolvimento da capacidade de agência na construção de sentidos, com sensibilidade para as diferenças, mudanças e inovações, o que a faz uma pedagogia mais “produtiva, relevante, inovadora, criativa e capaz de transformar a vida” (COPE; KALANTZIS, 2013, p. 2).

⁴ O Decreto 64.862, de 13.03.2020, previa a suspensão das aulas presenciais até o dia 23.03, porém sendo prorrogada a cada quinze dias, mediante as medidas de prevenção da COVID-19.

Fez-se indispensável a adoção de práticas para um ensino remoto emergencial à distância e aqui, neste texto, por questões de assertividade, nos atemos ao cenário educacional do estado de São Paulo como contexto de atuação dos entrevistados.

Visando a uma rápida resposta ao momento vivido, foram adotadas novas formas de interação entre docentes e discentes. Com as instituições fechadas e fisicamente longe dos alunos, professores passaram a contar com o auxílio da internet e uso de ferramentas e mídias digitais como via de continuidade de ofertas de serviços que auxiliassem o desenvolvimento básico, essencial e profissional dos alunos que atendiam.

Tal prerrogativa pode levar um leitor atento a perceber que questões referentes a exclusões sociais partem de uma linha que separa para o lado de fora perfis de baixa renda, que não possuem sequer acesso à internet de qualidade e/ou aparelho tecnológico que sirva de ferramenta fundamental para a experimentação do novo formato designado. Havendo indivíduos em condições estruturalmente mais vantajosas do que outros, escancara-se ainda mais a desigualdade que se faz presente no contexto educacional no Brasil.

Sobre este fenômeno, questões como a dos letramentos digitais, novos, multi e hipermidiáticos ficam em xeque, como aborda Ana Elisa Ribeiro (2020), professora, pesquisadora e escritora conhecida pelo conteúdo que gera e compartilha nas redes em sua conta no *Instagram* @anadigital, em seu artigo “Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI”, publicado em julho de 2020:

Das muitas questões que sobrevêm, numa situação inédita como esta, vivida por todos e todas ao mesmo tempo, mas não igualmente, algumas tocam diretamente nossa relação com as tecnologias digitais da informação e da comunicação; outras tocam, sempre, nossos embates sobre a formação de professores/as no século XXI e para o século XXI (RIBEIRO, 2020, p. 3).

Ana Elisa Ribeiro (2020) procura apontar também questões que trazem para a discussão a relação de tais aspectos com a formação de professores. O contexto vivido coloca em evidência não somente a desigualdade entre os indivíduos que desempenham o papel de aluno, como também entre aqueles que, em tese, deveriam estar aptos e alinhados, com certo domínio, a utilizar as ferramentas básicas e necessárias para cumprir com a função de educar neste novo cenário emergencial. Aqui, além de questões sobre condições estruturais, apontam-se também diferenças entre saberes e não-saberes técnicos.

Inês Signorini, em “Letramentos Hipermidiáticos e a Formação de Professores de Língua”, capítulo publicado em 2011, enfatiza que se fazia necessária, já naquela época e até mesmo anteriormente, uma realidade em que formandos e formadores em Letras fossem inseridos em debates sobre letramentos multi-hipermidiáticos também postos como objetos de reflexão e ensino. Ao longo de sua linha argumentativa, abordou os conceitos de linguagem, poder, consumo e apropriação de letramentos para desenvolvimento de cidadania:

Acreditamos que tal inserção poderá contribuir para uma melhor qualificação dos futuros profissionais que enfrentarão (ou já estão enfrentando) o desafio de levar seus alunos a se apropriarem desses letramentos enquanto cidadãos – ou seja, enquanto indivíduos e grupos capazes de fazer ligações mais profícuas entre linguagem, saber e poder –, e não apenas enquanto consumidores de produtos tecnológicos (SIGNORINI, 2011, p. 263).

Os professores que, à época de tal publicação, já enfrentavam desafios e os que (ainda) não enfrentavam, são hoje, quase 10 anos mais tarde, os mencionados “que enfrentarão” (estão enfrentando), agora como via única de percurso. Não há para onde fugir. Como estariam então estes profissionais preparados para esta nova realidade que os cerca?

Com o objetivo de encontrar na fala de professores evidências sobre estas questões, nos guiamos por uma entrevista semiestruturada de oito perguntas, desenhada pela professora doutora e estudantes de uma disciplina de pós-graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Entre outras, optamos pela comunicação guiada com profissionais atuantes durante a epidemia no conceito de reflexão na ação de Donald A. Schön (1983), que sugere que não somente podemos pensar sobre a ação, mas também pensar durante a ação, e que “alguns dos exemplos mais interessantes deste processo ocorrem no meio da performance” (SCHÖN, 1983, p. 54).

Entre os trechos que destacamos, buscamos ressaltar semelhanças, diferenças e relevâncias nas falas destes educadores à luz das bases teóricas aqui mencionadas para entender como as teorias se relacionam com o objetivo e aspectos abordados.

Multiletramentos, Formação de Professores e Reflexão na ação

Em 1996, um grupo de pesquisadores, The New London Group, trouxe pela primeira vez o termo “multiletramentos” em seu Manifesto intitulado “*A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*”. Foi escrito originalmente em inglês e em 2021 traduzido para o português por pesquisadores brasileiros na área da Linguística Aplicada. O grupo apontou para a importância de educadores e alunos se reconhecerem como aprendizes que podem ser protagonistas e criadores de seus futuros sociais. A significância deste então novo termo, “Multiletramentos”, trazia embutido um impacto grande na pedagogia de letramento e questões sobre como se daria a aplicação do conceito em sala de aula. A resposta foi centralizada no conceito de “*design*”, que propunha estudar padrões e convenções de significado e eventualmente traduzi-los para o próprio entendimento de quem os explora, inicialmente. O grupo defende na obra (que também considera em contínua evolução),

entre outros aspectos, uma agenda de letramentos (leitura e escrita) que prime pelo uso de diferentes modos de sentido que não se baseiam somente no verbal. Tal uso permitiria espaço e aberturas de caminhos para múltiplas linguagens e também à reflexão de processos de suas produções. Os modos destacados foram o visual, espacial, gestual, auditivo e linguístico. (NLG, 1996).

Atualmente, no país, o conceito de multiletramentos e multimodalidades é constante objeto de estudos acadêmicos e está incluso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que cita a palavra “digital” múltiplas vezes e a palavra “multiletramentos” (um pouco menos) também. O documento evoca a necessidade de novas práticas de letramentos e multiletramentos nas escolas para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação ao consumo e à multiplicidade de ofertas digitais e midiáticas que transforme o uso das tecnologias para uma participação mais consciente e democrática na cultura digital⁵.

Esta implementação, porém, ainda é um grande desafio. A apropriação de suas perspectivas requer muita reflexão. Buckingham e Bazalgette (2013) provocam, entre outros, um debate sobre a questão da apropriação popular do uso da pedagogia de modalidades e multimodalidades, como podem ser entendidas como uma mera diferenciação entre textos impressos e não impressos. Questionam a contribuição desta tendência para a negligência das escolas quanto à especificação de uma mídia de imagem móvel, tal como filmes e vídeos. Ainda destacam o uso de mídias que são centrais para a aprendizagem e experiências corriqueiras na vida de aprendizes (BUCKINGHAM e BAZALGETTE, 2013). Os alunos de hoje estão imersos em jogos, vídeos (que consomem e também produzem da câmera de seus

⁵ “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BNCC, 2018, p. 68). Na BNCC, os multiletramentos são mais enfatizados na área de Linguagens do Ensino Fundamental e Médio.

celulares), animações e tantos outros artifícios disponíveis nas redes. Estas atividades os acompanham fora da escola.

Quase 20 anos depois do manifesto, Petrilson Pinheiro (2020) reforça que os letramentos são cada vez mais influenciados pela expansão da comunicação de massa e pelas novas tecnologias de informação e comunicação, denominadas TIC. É primordial que se entenda que as transformações de ordem social, política e cultural são também resultado de mudanças no mundo, inclusive por conta da globalização e das TIC. Pinheiro (2020) aponta que tal perspectiva caminha para criação de modelos de ensino que se enquadram nas lógicas do mercado, sendo até mesmo impostas. Pensando na multiplicidade ou multiletramentos e na construção de significado, é importante pensar na expansão da comunicação de massa e na sociedade em várias esferas, inclusive nas múltiplas linguagens e padrões de comunicação.

Hoje vivenciamos um período de duração indeterminada na história em que, para aqueles que respeitam e seguem as recomendações da Organização Mundial de Saúde⁶ a respeito de distanciamento social, essas esferas de comunicação estão condicionadas a acontecer de forma remota e/ou híbrida, entre professores e alunos, entre conhecidos e amigos, entre outros indivíduos que não os de seus convívios que constituem suas “bolhas”. O uso de TIC, para que no espaço virtual haja socialização entre as pessoas, coloca o professor em uma situação em que o conhecimento do funcionamento de ferramentas digitais seja de seu (quase) pleno domínio. Sobre este aspecto, Ribeiro (2020) situa também esta problemática enfrentada pelos docentes no Brasil no cenário atual, enquanto cita o manifesto:

⁶ Recomendação n° 036 de 11 de maio de 2020: cumprindo as disposições da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e da legislação brasileira correlata, considerando a nota pública de 13 de abril de 2020, na qual o CNS defende a necessidade de manutenção do isolamento (ou distanciamento) social como método mais eficaz na prevenção à pandemia, conforme orientam a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas) e a OMS para a preservação da vida da população brasileira.

Enquanto os/as dez pesquisadores/as tratavam desse tema, no Brasil ainda aprendíamos a ter computadores e internet. A ansiedade do “como e o que fazer” ainda nos perturba; a inclusão honesta da diversidade ainda é tensa; a negociação entre culturas, subculturas e linguagens se dá com conflito; e a arbitragem das diferenças tem alto custo para os/as que realmente tentam exercê-la. Ainda assim, de forma impressionista, é possível dizer que mudamos muito, avançamos em vários pontos, embora ainda tenhamos dificuldades, por exemplo, quanto aos usos de tecnologias digitais, retrato que a pandemia de Coronavírus deixou evidente (RIBEIRO, 2020, p. 13).

A perspectiva de formação docente que exploramos aqui é a do professor de linguagens, graduado em Letras, considerando ser este um processo de longo prazo, que pode ser individual ou coletivo e integra diferentes oportunidades e experiências (GATTI *et al.*, p. 183). No artigo publicado pela UNESCO em 2019, “Professores do Brasil: Novos cenários de formação: Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica”, as autoras citam Schön ao mencionar a proposta de formação profissional que se sustenta em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação na ação (GATTI *et al.*, p.184). Sobre a dimensão técnica, destacam a falta de questionamento quanto às próprias atividades profissionais do professor quando cumprindo o papel daquele que busca resultados e se baseia em métodos e técnicas para garanti-los. Elas trazem neste capítulo considerações epistemológicas, conceituais e também práticas, reforçando que toda ação voltada à formação deve possuir significação:

(...) a análise de concepções e práticas na formação docente não pode ocorrer sem considerar o contexto social e histórico em que essas concepções e práticas foram produzidas, bem como as condições efetivas em que os professores desenvolvem seu trabalho. Do mesmo modo, ‘a necessidade de estudar o professor e sua formação é tão permanente quanto inexorável é a ideia do processo na condição

humana em sua organização social' (CUNHA, 2013 apud GATTI *et. al.*, 2019, p. 180).

Estas concepções se conectam com a investigação proposta quando consideramos que a última versão da BNCC foi homologada em 2017 definindo a leitura e produção de textos no ensino básico como práticas construídas em diferentes linguagens (sonoras, visuais, escritas, corporais e digitais) e que, por isso, exigem letramentos diversificados, os Multiletramentos. O documento afirma que letramentos da mídia digital devem permear diferentes contextos educacionais. Este embate entre teoria e prática e a questão sobre o (não) domínio de TIC é o que pretendemos levantar com a análise a seguir.

Análise de dados

Os recortes aqui apresentados se relacionam com os objetivos de pesquisa e os conceitos por eles mobilizados. Entendemos que o material coletado traz uma gama de interpretações e evidências para estudos, porém, com o intuito de manter a eficiência de nossa sequência e arquitetura textual, não consideramos todas as falas dos entrevistados. Os nomes da professora e do professor, bem como qualquer elemento que comprometa o sigilo de suas identidades foram retirados dos registros. Aqui, são chamados de “a professora” e “o professor”.

A professora, finalizando o último semestre de sua primeira graduação no curso de Letras, atua profissionalmente como professora de produção de texto para alunos do ensino fundamental I e como corretora de redação.

O professor, sócio-fundador de uma empresa de consultoria, também é professor de pós-graduação e tutor de mestrado, consultor de gestão educacional e autor de séries didáticas, tendo já publicado três livros de metodologia.

As perguntas foram desenhadas sobre as mídias e tecnologias digitais que estavam sendo utilizadas em seus contextos

profissionais levantando os seguintes aspectos: como as tem utilizado, como avalia seus conhecimentos sobre as TIC antes e depois da pandemia, como descreve a interação com os alunos e o aprendizado, mudanças que o ensino remoto trouxe à prática docente, como tais mudanças poderão impactar seus contextos futuros e se considera que sua experiência anterior poderia facilitar este momento, caso houvesse sido diferente e em que aspectos. As entrevistadoras não apresentaram exemplos e deixaram os entrevistados discorrerem livremente.

Obtivemos respostas diferentes e semelhantes. Muitas semelhanças se deram quanto à questão de significação e ressignificação dos meios digitais utilizados para comunicação, como podemos observar nos seguintes excertos:

(...)acho que quando a gente pensa em mídia digital, principalmente neste momento, vem a questão do vídeo. Isso aqui que estamos fazendo agora, fazendo as vídeos chamadas, vídeos aulas são bem úteis, tenho utilizado bastante como ferramenta o WhatsApp, principalmente pra conversar com os alunos, o áudio e o vídeo ajudam a aproximar (Professora).

Ao abordar o uso de vídeo e mencionar “isso aqui que estamos fazendo agora”, a professora se refere ao momento da realização da entrevista e ao espaço virtual⁷ utilizado, uma videoconferência on-line realizada pela plataforma *Zoom*, a mesma de suas aulas on-line ao vivo com seus alunos. Ela aponta o uso do aplicativo de comunicação instantânea *WhatsApp*. O professor fala sobre os mesmos recursos e menciona outros, como o *e-mail*:

Para cursos e palestras eu uso as diferentes mídias que existem na internet, como ZOOM, como google Meet para fazer cursos e palestras de diferentes durações, uso muito E-MAIL, naturalmente é uma mídia que muito nos ajuda, uso WhatsApp também, bastante, inclusive para consultoria, para

⁷ Para a pedagogia dos multiletramentos, os espaços são lugares que habitamos, onde movemo-nos e fazemos coisas, sejam eles reais e virtuais (KALANTZIS *et al.*, 2020).

dar suporte também tanto ligação, quanto vídeo, como até mesmo por mensagem de voz, acho que essas são as principais (Professor).

Aqui os recortes apontam como o uso de tecnologias e dispositivos computacionais podem criar novas práticas que passam a ter suas relações construídas ao longo do processo de fluidez entre domínios (SIGNORINI, p. 265, 2011). O aplicativo para conversas passa a ser utilizado para conversas “da escola”, como a ressignificação de um meio que, ao mesmo tempo, não deixa de cumprir com sua primeira função social. A palavra “primeira” aqui configura a ordem de acontecimentos – os alunos já utilizavam o *app* para conversas com amigos, familiares e afins e passaram a utilizar também para conversas sobre os assuntos da aula, no caso da professora, e o mesmo com os clientes de consultoria, no caso do professor.

Em sua fala seguinte, a professora fala sobre os aspectos negativos trazidos pelo aumento de fluxo de mensagens da nova função atribuída ao *WhatsApp*:

(...) a gente consegue ressignificar as necessidades de agora, uso do celular e a tecnologia, mas eu vejo um fluxo muito grande de informações, eu fico muito saturada... eu acho que um fluxo de informação muito grande, embora tenha sim seus pontos positivos, não dá para fugir dele neste momento, mas dá para ressignificar o uso quando depois que isso passar (Professor).

Ao responder a pergunta que gerou tal fala, a professora traz a ideia de ressignificação da necessidade do uso do telefone celular, “a gente consegue ressignificar as necessidades de agora...”, e conclui com uma outra menção do termo, desta vez, ligando-o a uma possibilidade de contexto futuro. “Não dá para fugir dele [o celular] neste momento, mas dá para ressignificar o uso quando... depois que isso passar”. A “fuga” mencionada, então impossível e ligada ao presente, parece ser algo a ser alcançado quando o uso de tal tecnologia não for mais necessário para estes fins. A professora parece indicar aqui que, para ela, tal meio de comunicação é

temporário e tem data de validade. Iremos adiante discorrer mais sobre essa fala quando explorarmos outro aspecto.

Uma das diferenças que pode ser apontada quanto ao uso das TIC para comunicação dá-se a um possível entendimento dos entrevistados sobre este caráter de ressignificações, como podemos observar na fala do professor ao descrever o novo uso de uma das mídias, como nos excertos a seguir:

(...)o que pra mim passou a ter um uso novo foi realmente o Instagram... porque eu usava o Instagram com outros propósitos antes, mas depois que a pandemia começou eu olhei para essa mídia com uma maneira diferente... (...) eu sempre usei o Instagram para fazer comunicados muito específicos pra quem me segue, pra quem acompanha meu trabalho, nunca fui de ficar buscando seguidores, utilizar Instagram para expandir meu network, ele sempre foi usado para manter meu network... (Professor).

O professor aponta a mudança de propósitos quanto ao uso de sua conta no aplicativo *Instagram* ao mencionar que passou a fazer vídeos no canal *IGTV* para promoção de conteúdos também através de *lives* para conteúdos interativos.

Outro aspecto a ser destacado, também exaltando semelhanças e diferenças, dá-se quanto à reflexão sobre a própria prática, trazida em falas diferentes ao longo das entrevistas, pelos dois professores. Iremos explorar primeiro a fala da professora. Sobre recursos tecnológicos antes e depois da pandemia, em ordem cronológica, a professora se manifesta quanto ao uso de TIC atribuindo diferentes funções e conceitos a elas: "Acho que os recursos tecnológicos usados e pensados eram outros, como o projetor, às vezes passar um filme para eles, utilizar uma música, e uma canção, era outra dinâmica com os meios de tecnologia..." (Professora). Em seguida, a professora aponta ser o uso das TIC como recurso não tão úteis em suas aulas:

Eu acho que não vejo maneiras da tecnologia me ajudar tanto durante as minhas aulas porque eu acabo não fugindo da contação de história, e de uma

devolutiva deles, pedir para que eles respondam questões, questionamentos sobre uma determinada história, e um texto (Professora).

Podemos perceber um movimento que sugere uma prática voltada às vias tradicionais de ensino que precisa ser cumprida, “eu acabo não fugindo da contação de histórias”, com a ideia da fuga impossível novamente trazida pela professora, ou seja, é algo que ela acredita ser necessário ser concretizado. Ela elenca uma possível sequência didática que se baseia em exposição (“contação de história”) seguida de uma conferência por entendimento (“uma devolutiva deles”) e de uma produção textual que se dá através de respostas de questões sobre a história contada e também a escrita de um texto. Quando explicava sobre as videoaulas que produzia (a professora gravando a si mesma, em frente à câmera, contando histórias e instruindo atividades), retoma o uso de diferentes modos: “(...) recursos midiáticos e tecnológicos assim, às vezes uso a inserção de uma imagem no vídeo, uma própria história já feita, para eles trabalharem com a interpretação, mas eu acho que é um pouco difícil, limitante (Professora).

A professora indica desde o início da sequência como considera fazer uso de recursos tecnológicos de forma diferente quando compara o antes e o agora, “era outra dinâmica com os meios de tecnologia”. Nas falas seguintes afirma que, em suas aulas, conta histórias aos alunos e instrui atividades através das videoaulas que produz. Podemos entender que quando ela se refere à dinâmica “que era outra”, o faz comparando as diferentes tecnologias utilizadas. Aqui levantamos questões acerca de seu entendimento quando diz “eu acho que não vejo maneiras da tecnologia me ajudar tanto durante as minhas aulas” e em seguida descreve os recursos que costuma usar como apoio, “às vezes uso a inserção de uma imagem no vídeo, uma própria história já feita”. Quando anteriormente aponta as diferenças se referindo às ferramentas que configuram o espaço e instrumentos tecnológicos (o retroprojetor de antes e o vídeo transmitido por uma plataforma) parece não perceber que fala do uso das TIC como meio e que os

fins acabam sendo os mesmos, “para eles trabalharem com a interpretação”. Expor um vídeo, música ou imagem como recurso adicional tem o mesmo propósito nos dois tipos de práticas que descreve, a de antes e depois das mudanças, e quando fala do novo contexto on-line, atribui certo impedimento à dinâmica, “mas eu acho que é um pouco difícil, limitante”.

Mais adiante, sobre o possível desempenho dos alunos, aborda mais uma vez as ferramentas que tem utilizado, desta vez, trazendo as mesmas por um ponto de vista diferente dos anteriores: “Tenho utilizado muita arte, muita cultura a nosso favor, música, filme, história, animações, acho que tem sido positivo neste sentido, explorar tudo que tem de recurso” (Professora).

O que quer dizer então a professora sobre os recursos que utiliza? São úteis, foram úteis, nunca foram, poderiam ser? Em outra fala, sobre as possíveis mudanças no porvir, aborda alguns possíveis benefícios: “Acho que como todo processo histórico, ele é grandioso, trazendo aspectos positivos e negativos a serem repensados, a gente está saindo de uma zona de conforto, para repensar aquilo que funcionava, e aquilo que não” (Professora).

Essas falas um tanto dicotômicas fazem levantar duas hipóteses. A primeira, retoma a crítica e proposta de mudança quanto à formação de professores nos moldes de um currículo normativo, por Shön (1995, p.91) trazido por Gatti *et al.* (2019):

(...) propõe, então, a formação de um profissional capaz de refletir sobre sua experiência para compreender e melhorar o seu ensino, com base na epistemologia da prática, que se sustenta em três conceitos fundamentais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação (GATTI *et al.*, p. 184).

A professora fala duas vezes sobre sua sequência pedagógica, que parece se repetir continuamente (“acabo não fugindo...”), fala sobre os recursos tecnológicos como meio e fim e ora os afirma como úteis, importantes e que vieram para ficar, ora aponta certa irrelevância e aspectos negativos em relação a eles. Mais adiante,

nos traz um dado sobre o que pensa de sua formação quanto a questões tecnológicas, o que nos leva à nossa segunda hipótese – a de que sua pouca experiência (tanto de atuação como de formação) seja um indicativo do que parece indicar uma reflexão confusa sobre a própria prática, resultando em falas arbitrárias sobre as TIC e seus propósitos em sala de aula: “Eu acho que a faculdade não me ensinou no domínio da tecnologia, apesar de isso estar em pauta, de estar estudando, isso é um ponto a ser melhorado” (Professora).

A fala da professora sugere que parte do conteúdo que trabalhou enquanto profissional em formação está relacionado ao uso de tecnologias para o ensino, quando menciona “apesar de isso estar em pauta” mas também evidencia que não considera que isso de fato aconteceu (“apesar de”). Parece apontar que o que aprendeu no passado (pois está cursando o último semestre e usa o verbo no pretérito, “ensinou”) não trouxe experiências práticas o suficiente, “no domínio da tecnologia”. O uso da preposição “no” traz a ideia de estar dentro, no interior, no meio. E a negativa precedente, “não me ensinou no domínio” traz a ideia oposta – a de estar fora deste domínio, de longe, sem poder de fato, tocar. Ao falar sobre a reflexão na articulação teoria e prática, as autoras de “Professores do Brasil: Novos cenários de formação” (2019) falam sobre o dever de práticas formativas proporcionarem vivências que retratem, ao máximo a complexidade de ensinar com a intenção de desencadear a integração entre a atividade teórica e a atividade prática:

A concepção de reflexão como orientação conceitual na formação docente integra o conhecimento pessoal, profissional, proposicional e teórico. Assim, o conhecimento-base na formação deve constituir-se a partir de experiências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática profissional e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários (GATTI *et al.*, p. 187).

Em uma fala próxima, em relação aos seus formadores, aponta a crença na possibilidade de que até mesmos estes estejam de fato

experimentando o uso das TIC nas aulas somente agora, que se faz necessário: “(...) mas assim, eu me sinto muito apoiada, porque tenho professores totalmente acessíveis, mas é uma troca a distância, e talvez eu esteja aprendendo junto com meus professores” (Professora).

A professora segue:

(...) pensando em recursos teóricos, eu tento lembrar das minhas aulas de linguística e ensino de leitura e consigo ter um norte, e eu penso no objetivo e no meu foco, como eu uso a tecnologia a meu favor. Me sinto segura, mas não posso afirmar que ela ensina a prática (Professora).

No excerto acima a professora fala sobre o objetivo de suas aulas, de interpretação e produção de texto, e menciona o uso de tecnologia a seu favor – e anteriormente aponta os recursos que usa para transmissão de um vídeo ou imagens que auxiliem a compreensão como um todo e na sequência, aposta em técnicas grafocêntricas após a exposição. Como já exposto anteriormente, os alunos respondem questões sobre o texto e escrevem. Quanto a esta prática, podemos perguntar: por que ela considera que expor os alunos a vídeos pode levá-los a ter uma melhor compreensão do texto? Embora esse questionamento não caiba nos objetivos desta análise, sugerimos a quem deseja aprofundar-se mais a leitura do capítulo nove da obra “Letramentos”, por Kalantzis *et al.* (2020), intitulado “Construindo significados por meio da Leitura”.

Em contraste ao que podemos levantar de hipóteses na fala da professora, trazemos a fala do professor ao responder sobre as diferenças em sua atuação antes e depois do fechamento das escolas, quando discorre sobre como não somente seus cursos oferecidos presencialmente foram modificados, mas também os que antes já eram ofertados on-line:

Antes o nosso modelo on-line, ele era basicamente uma oferta pra quem não podia fazer o presencial, de acompanhar o curso, ele não era desenhado pra ser on-line... era um livestream do curso, era um curso que permitia que pessoas de outras localidades acompanhassem, porém de uma maneira

passiva, somente receptiva. Hoje com a pandemia a gente passou a fazer cursos realmente que são desenhados para a entrega on-line, então isso muda completamente o desenho institucional do curso, de interação, de números de participantes (Professor).

Podemos notar como o professor parece se conectar com o conceito de *design*, aqui, com relevância tanto no formato de entrega de serviços quanto na ressignificação, “a gente passou a fazer cursos realmente que são **desenhados** (grifo nosso) para a entrega on-line”. Ao citar que houve mudanças no desenho institucional do curso quanto à interação, entendemos que se refere às características anteriormente mencionadas, “porém de uma maneira passiva, somente receptiva”. Quando fala sobre os desafios, destaca questões metodológicas e suas transferências e reflexões sobre estas diferenças que apontam não somente as diferenças quanto a formas de interação, mas também as possíveis consequências que podem acontecer, em contraste com os outros modos:

Nos nossos cursos presenciais a gente trabalha com princípios andrológicos fortes, com metodologias muito ativas, e aí, no ambiente on-line fica difícil ter essas estratégias que funcionem bem, a gente ainda tá investigando, experimentando, mas não é a mesma coisa.

(...) outros cursos (on-line) com número menor de participantes a gente tem interações que podem ser através de salas paralelas, né, que os participantes são direcionados pras salas em que eles podem trabalhar juntos, que é uma coisa que a gente não gosta muito, porque é difícil de você monitorar. Nesse novo desenho você tem que entrar, sala por sala, e com isso você já perde muitas oportunidades de fazer um gerenciamento de turma mais eficiente.

(...) esse é um modelo né, no caso de ser ainda turmas pequenas, a gente permite interações diretas, via liberação de microfones, então a gente joga perguntas, e as pessoas interagem abrindo seus microfones, falando alguma coisa, e assim por diante.

(...) tem mais um tipo de interação que a gente usa, que é através de documentos colaborativos, então às vezes a gente direciona os participantes para um google docs da vida, alguma coisa assim, e onde tem uma atividade onde eles interagem escrevendo respostas ou ideias e assim por diante. Acho que essas são as principais maneiras de interação (Professor).

Nas falas seguintes o professor discorre sobre os problemas que as novas práticas trouxeram/ trazem, destacando o papel do professor e menciona os multiletramentos, como segue abaixo:

Acho que um dos maiores problemas dessa migração na verdade é como desenvolver mesmo, desenvolver habilidades nessa mídia, porque o que eu tenho visto assim no geral, foi uma mera transferência de mídias com foco para se garantir o conteúdo passado, passar conteúdo, então, isso eu acho bem complicado porque, é partir do pressuposto de que a pessoa está usando mídias sociais diferentes, outras mídias, ela está desenvolvendo multiletramentos, ela está desenvolvendo letramento digital, é extremamente ingênuo, é a mesma coisa que você jogar uma galinha na água, e falar pra ela “nada, minha filha” , assim, só que você tá tendo que sobreviver naquele ambiente, não faz com que as suas habilidades sejam desenvolvidas né?(Professor).

O professor cita no início do excerto o que considera ser uma grande dificuldade atual o desenvolvimento de habilidades “nesta mídia”. Entendemos a crítica em sua fala quanto a entender que professores e alunos que passam a utilizar o meio digital para dinâmicas de aprendizagem estejam automaticamente desenvolvendo habilidades quanto aos letramentos digitais, que não é tão simples como se pensa, mas nos perguntamos se quando menciona que o que tem visto tratar-se de “uma mera transferência de mídias com foco para se garantir o conteúdo passado”, estaria agrupando os termos “multiletramentos” e “letramento digital” como algo de conceitos iguais. Em sua próxima fala, segue fazendo considerações sobre o que chama de habilidades:

(...) são habilidades reais, você tá usando aquilo pra conseguir sobreviver, mas com estratégias mesmo educacionais, pedagógicas, desenvolvem competências e suas habilidades eu não vejo isso acontecendo muito não, então, inclusive eu... falar por mim mesmo, tem coisas que eu sei fazer presencialmente pra desenvolver pensamento crítico, pra desenvolver colaboração, pra desenvolver trabalho em equipe, negociação, uma série de outras habilidades que permeiam desenvolvimento profissional que é minha área, eu não tenho o mesmo repertório e não tenho a mesma eficácia num

ambiente digital... então é de se esperar que as pessoas que estão lá usando algumas novas ferramentas estejam também desenvolvendo algumas novas habilidades, mas eu acho que não um desenvolvimento assim, é um uso de habilidades, né? (Professor).

O professor segue apontando a questão de habilidades quanto ao uso das TIC como o maior desafio dentro do contexto que havia há pouco abordado, “eu não tenho o mesmo repertório e não tenho a mesma eficácia num ambiente digital” e aponta que ao utilizar novas ferramentas, os professores estariam desenvolvendo esta questão específica mas não o todo, “as pessoas que estão lá usando algumas novas ferramentas estejam também desenvolvendo algumas novas habilidades, mas eu acho que não um desenvolvimento assim, é um uso de habilidades, né?”. Ainda nos perguntávamos se o professor se referia a este entendimento maior como a pedagogia dos multiletramentos. Quando passou a falar sobre a questão de formação de profissionais e a possibilidade de experiências prévias terem facilitado o processo de transição, fala dos *designs* disponíveis dentro da educação:

Todo desenho institucional que permeia a prática docente foi feita para uma outra mídia, então nem adianta você ter determinadas competências e habilidades acumuladas se a maneira como o curso está desenhado, como o conteúdo programático foi construído, com os objetivos de aprendizagem determinadas, pressupõe uma determinada mídia, e sem julgamento de valor, eu acho que assim, é... a gente tinha um outro contexto... (Professor).

O uso da conjunção “se” em sua fala expõe uma circunstância condicional entre as sentenças e novamente cita a palavra “habilidades”, agora em relação ao *design* ligado à construção do conteúdo programático e seus objetivos de aprendizagem. Diz ser tal circunstância conectada a uma “determinada mídia, e sem julgamento de valor”. Levantamos a hipótese de aqui o professor deixar mais claro indícios de que pode considerar haver valores relacionados às mídias, o que implica certa visão de entendimento acerca da existência de funções além do mero desenvolvimento

técnico quanto ao uso das TIC. A partir desta fala, também passa a discorrer sobre as condições que se encontravam os docentes no momento que foram forçados a mudar suas práticas:

Ensinar está em cada contexto, a gente ter que desenvolver e aqui é um ponto importante, a gente ter um compromisso de desenvolver nos nossos alunos pensamento crítico, letramento digital, habilidade de usar tecnologias de uma maneira ativa e não só passiva, isso são discussões educacionais extremamente relevantes para a contemporaneidade. São discussões super válidas, mas nada disso prepararia a gente pro que estamos vivendo agora, porque quem está tendo problema ou stress, ou desmotivação por causa do que a gente está vivendo, não está sofrendo essa angústia toda porque não tem pensamento crítico, porque não tem letramento digital (Professor).

Na fala em destaque, o professor finalmente traz conceitos que estão intimamente ligados às definições dos multiletramentos ao elencar no mesmo grupo afirmações acerca do compromisso docente em relação ao corpo discente, “desenvolver nos nossos alunos pensamentos críticos, letramento digital, habilidade de usar tecnologias de maneira ativa e não só passiva” como lemos na tradução para a língua portuguesa do Manifesto (2021):

Os multiletramentos, de acordo com os autores, superam as limitações das abordagens tradicionais, enfatizando como a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos. Os autores afirmam que o uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores (Grupo Nova Londres, 2006).

É importante trazer à discussão o que está em sua fala quanto ao preparo dos docentes para enfrentamento da pandemia em relação aos seus conhecimentos e habilidades das TIC:

A gente precisa olhar com muito carinho e afeto pras pessoas que estão tentando adaptar uma realidade pra outra sem desmerecer quem tá indo super bem, nadando de braçada, mas sem também falar que isso é um mérito de desenvolvimento profissional, porque essas pessoas estavam melhor preparadas, eu acho que contexto menos conteudistas por exemplo, tiveram impacto menor e isso é uma coisa legal porque menos conteudistas é um objetivo de uma educação mais moderna, mais contemporânea, mas não dá pra gente desmerecer e estabelecer o que a gente deveria ter feito, ter aprendido, pra avaliar quem está melhor agora ou não, sabe? (Professor).

O professor aponta que não se deve afirmar que estar ou não pronto deve ser relacionado “a mérito de desenvolvimento profissional”. Considerando as múltiplas vezes em que aborda as dificuldades categorizando-as como habilidades, nos faz retornar à Signorini (2011) quando retoma os apontamentos de Bayne e Ross (2007), Prensky (2008) e outros teóricos sobre o ato de se colocar professores em posições estruturalmente desfavoráveis quanto a um determinismo tecnológico ao trazer questões sobre as definições de nativos e imigrantes digitais e suas relações que caracterizam uma constante evolução lógica: os nativos hoje serão os imigrantes de amanhã com a chegada de novos nativos e assim por diante, já que o desenvolvimento tecnológico é tão acelerado (SIGNORINI, 2011).

Contudo, destacamos ainda nesta fala o trecho “eu acho que contexto menos conteudistas por exemplo, tiveram impacto menor e isso é uma coisa legal porque menos conteudistas é um objetivo de uma educação mais moderna, mais contemporânea” — o professor destaca aqui características presentes na definição dos professores de amanhã, como consta na introdução da obra *Letramentos* (2020), o que o afasta do conceito de habilidade adentrando questões mais profundas:

Nenhuma grande mudança pode de fato ser alcançada sem que haja uma transformação da profissão docente. Se queremos ter novos aprendizes, precisamos nada menos do que novos professores, que sejam designer de ambientes de aprendizagem para alunos

engajados, em vez de indivíduos que regurgitam o conteúdo do livro didático; profissionais capazes de criar as condições nas quais os aprendizes assumiram maior responsabilidade pelo próprio aprendizado; que permaneçam, como fontes de conhecimento que de fato são, na condição de autoridade sem que se tornem autoritários; que se sintam confortáveis com o design de aprendizagem da internet, os espaços de instrução que não se limitam a planos de aula, livros didáticos, ou manuais de estudante (...) (KALANTZIS *et al.*, p. 27, 2020).

À luz desta mesma citação e conceito, voltamos à fala da professora, “mas dá para ressignificar o uso quando depois que isso passar”, associando a ideia de que este cenário terá um fim, para conectar-se ao discurso do professor quando questionado se teria alguma mudança feita que levaria consigo em face ao fim da pandemia e retorno das aulas 100% presenciais, o professor responde: “Não, não tenho nada”.

Em contraste a tais afirmações, ainda em Letramentos (2020), sobre o professor de amanhã, finalizamos com o que dizem os autores sobre a evolução das práticas de ensino:

A evolução das práticas de ensino envolve, portanto, uma grande mudança na identidade profissional, uma vez que o ato de ensinar é cada vez menos expositivo, tornando-se progressivamente uma profissão híbrida de documentação e geração de dados. Nesse sentido, o ambiente on-line expande o alcance da aprendizagem através do tempo e do espaço, para além das paredes que confinam alunos em uma sala de aula e do sino que restringe os horários de aprendizagem a um determinado número de minutos para cada “aula” (KALANTZIS *et al.* p. 28).

Considerações finais

Entendemos que mudanças educacionais pressupõem mudanças culturais e isso leva tempo, tempo que não se compara à velocidade de transmutação da tecnologia. Não gostaríamos de

romantizar as dificuldades de professores como o fazem os *coaches* hoje em dia, diminuindo as pedras no caminho a pedras que edificam castelos se vistas por uma perspectiva otimista e produtora. Também entendemos que o futuro do pretérito quanto à aquisição da pedagogia dos multiletramentos, “e se tivéssemos investido, e se tivéssemos aplicado” faz apenas suposições de que se assim feita a transição para um ensino completamente remoto seria mais amena do que foi/é, contudo, tais questionamentos são indissociáveis do agora.

Os recortes resultantes da análise elaborada constituem indícios de que, em geral, os entrevistados relacionam questões acerca da resignificação dos meios de comunicação — do pessoal e profissional ao educacional, também acerca de reflexões sobre a ação quanto ao uso das TIC como meio e não fim e/ou como mera questão de habilidade tecnológica. Além disso, as falas refletem a pressão sofrida pelos profissionais quanto às cobranças pelo saber e sobre uma possível crença de que estando dentro do sistema, para sair da caixa, é preciso ousar. Nesta linha de pensamento, percebemos que é (e muito) preciso trazer ao debate o como, o quê, e em quais circunstâncias devemos falar em multiletramentos, o que queremos dizer com letramento digital e como culturas formadoras geradoras de novas práticas e novas metodologias estão ao nosso alcance. Além da tecnologia e com a tecnologia.

Em sua obra *Pedagogia da Esperança* (1992), Paulo Freire proclamou que:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992).

Acreditamos que, quanto ao mundo da educação, as novas gerações que configuram estes “outros”, conforme apontado por

Freire, seja composta não só de professores e seus formadores e, já que os papéis docente-discente tendem a se inverter ao passo que evolutivamente os mais novos nascem em um mundo que é transformado entre poucos anos, o “fazer de outro modo” acaba sendo uma constante. Assim como lemos em grandes filósofos da antiguidade que a vida é feita de recomeços, que possamos sempre recomeçar agindo com a esperança proposta por nosso gigante patrono. Ir atrás, construir, não desistir, levar adiante... juntos.

Referências

BAZALGETTE, C. BUCKINGHAM, D. Literacy, Media and multimodality: a critical response. *Literacy*: 47:2, 95-102, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GATTI, A. B. *et al.*. *Professores do Brasil: Novos cenários de formação. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica*. Brasília: UNESCO, 2019.

GRUPO NOVA LONDRES. *Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais*. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. Disponível em: <https://bit.ly/2TqIZEW>. Acesso em: 25 de jun. de 2020.

KALANTZIS, M. *et al.*. *Letramentos*. Tradução de Petrilson Pinheiro. Campinas, SP; Editora da Unicamp, 2020.

PINHEIRO, P. A. Sobre o Manifesto Pedagogy of multiliteracies: designing social futures - 20 anos depois. *Trab. Linguística Aplicada*. V.55, n. 2, Campinas, 2016.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus Ecos no Brasil

para o Século XXI. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

SIGNORINI, I. Letramentos Multi-Hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p.283-303, 2011.

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

PRÁTICAS DOCENTES EM MEIO À PANDEMIA: A (RE)INVENÇÃO DO COTIDIANO E OS MULTILETRAMENTOS EM DOIS CONTEXTOS DIAMETRALMENTE OPOSTOS

LEITE, Ana Luisa Marrocos¹
SILVA, Renata Andrea²

Resumo: Nosso objetivo neste capítulo é investigar de que modo dois professores responderam aos desafios profissionais impostos pela situação pandêmica a partir de duas perguntas de pesquisa: (i) de que forma e até que ponto a estratégia representada pela implantação emergencial da pedagogia dos multiletramentos

¹ Mestranda pelo programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. E-mail: anamarrocos@yahoo.com.br.

² Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de São Paulo. E-mail: renatandrea@gmail.com.

COMO CITAR

LEITE, Ana Luisa Marrocos; SILVA, Renata Andrea da. Práticas docentes em meio à pandemia: a (re)invenção do cotidiano e os multiletramentos em dois contextos diametralmente opostos. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p.169-197.

tem funcionado nos contextos analisados? (ii) quais pistas ou indícios de táticas surgidas nesses dois contextos aparecem no discurso desses participantes que possam apontar para uma (re)invenção do cotidiano escolar no cenário pandêmico? A fundamentação teórica combina os estudos de Certeau (1990) sobre os modos de fazer do cotidiano; as teorias dos multiletramentos postuladas pelo New London Group (1996) e sua operacionalização pedagógica proposta por Cope e Kalantzis (2000). Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas com professores de Ensino Fundamental II, pertencentes a realidades educacionais diametralmente opostas, visando a evidenciar o papel do contexto na efetivação da estratégia governamental. Os resultados indicam que as discrepâncias do cenário educacional nacional, impostas pela desigualdade já existente, ficaram ainda mais evidentes no contexto pandêmico e que a imposição emergencial dos multiletramentos a distância como estratégia educacional não conseguiu se fixar de forma eficaz. Conforme preconiza o conceito de uso (de tecnologias) como produção em Certeau (1990), o que se produziu, efetivamente, foi uma série de táticas que trouxeram à luz justamente a necessidade de os professores e comunidades participarem da elaboração de uma estratégia de multiletramentos a partir dos seus saberes locais e de suas disposições para se apropriarem das tecnologias criativamente.

Palavras-chave: multiletramentos; vida cotidiana; prática docente

Abstract: Our objective in this chapter was to investigate how two teachers responded to the professional challenges posed by the pandemic situation based on two research questions: (i) how and to what extent did the strategy represented by the implementation of emergency multiliteracies pedagogy has worked in those contexts? (ii) what clues or signs of tactics arising in these two contexts appear in the discourse of these participants that may point to a (re)invention of everyday school life in the pandemic scenario? The theoretical foundation combines the studies of de Certeau (1990) on everyday ways of doing; the theories of multiliteracies postulated by the New London Group (1996) and its pedagogical operationalization proposed by Cope & Kalantzis (2000). Two semi-structured interviews were carried out with 6th to 9th year Elementary School teachers belonging to diametrically opposed educational realities, aiming to highlight the role of the context in the implementation of the governmental strategy. The results indicate that the discrepancies in the national educational scenario, imposed by the existing

inequality, were even more evident in the pandemic context and that the emergency imposition of distance multiliteracies as an educational strategy was not able to be effectively deployed. As advocated by the concept of use (of technologies) as production in de Certeau (1990), what was actually produced was a series of tactics that brought to light precisely the need for teachers and communities to participate in the development of a multiliteracies strategy that draws on their local knowledge and dispositions to creatively appropriate technologies.

Key-words: multiliteracies; everyday life; teaching practices

Introdução

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia, em virtude do aumento de contágios provocados pelo novo coronavírus. Com isso, muitos Estados adotaram emergencialmente o isolamento social como medida de contenção desses exponenciais índices de contaminação, iniciativa que não apenas fomentou mudanças de ordem econômica, política e social, como também evidenciou disparidades já existentes em um cenário pré-pandêmico. Tendo esses acontecimentos em vista, Boaventura de Sousa Santos explica-nos que, na verdade, a pandemia apenas agrava uma situação de crise que já vinha sendo experienciada pela população, de forma que:

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável (SANTOS, 2020, p. 28).

Nesse cenário de mudanças e de emergências, podemos contextualizar o campo educacional brasileiro. Isso porque o fechamento das escolas para as atividades presenciais, e o

consequente afastamento físico ocorrido entre professores e alunos, fez com que a comunidade escolar precisasse se reestruturar às pressas para garantir que o vínculo com alunos e familiares e o processo de ensino-aprendizagem, de alguma forma, se mantivessem presentes. Todavia, considerando-se a já conhecida seara de desigualdades socioeconômicas de nosso país, esse processo não foi homogêneo, o que é indicativo, pois, da incapacidade de o Estado responder às emergências e às demandas populacionais, as quais se apresentam agravadas em virtude do cenário já díspar.

Assim sendo, em algumas escolas, a adoção de plataformas digitais permitiu dar continuidade, ao menos em parte, às estratégias pedagógicas predeterminadas e às atividades previstas em currículo. Contudo, em outros contextos educacionais – sobretudo naqueles carentes de acesso aos recursos tecnológicos e/ou à internet – a improvisação passou a ser parte ainda mais evidente do cotidiano da comunidade escolar. Nesse sentido, ao passo que uma parcela de professores e alunos pôde ver testadas, ainda que de maneira amarga, algumas formas de “inovação tecnológica” (que custaram árduo trabalho docente e, por isso, não devem ser romantizadas), outros se perceberam à margem do que representaria, de fato, uma escola que prepara cidadãos para atuar ativamente nas mais diversas esferas sociais – inclusive na digital. A esse respeito, Rojo (2009, p. 23) explica que, infelizmente, “temos pelo menos metade da população ainda muito longe da realidade de uma escolaridade de longa duração, que possa ser tomada como uma experiência significativa e rica, ao invés de um percurso de fracasso e exclusão”.

O que chama a atenção é que, por um lado, as teorias ligadas à educação, à formação de professores e ao campo aplicado dos estudos da linguagem há mais de vinte anos já vêm discutindo as formas de levar o digital para a escola, seja com apontamentos sobre o uso de plataformas on-line ou sobre a necessidade de se projetarem práticas de ensino-aprendizagem associadas aos letramentos digitais, que, enfim, deem conta de uma escola mais afinada com a cultura contemporânea. Por outro lado, a quarentena

imposta pela COVID-19 acabou levando, repentina e precariamente, a escola para o digital, num processo que instiga pesquisadores do campo a mapear e a compreender como tais atividades escolares vêm ocorrendo em um país que carrega em seu âmago realidades educacionais tão desiguais.

Assim, apesar de a visão de alguns estudiosos apontar a escola como “uma entidade contextual estável, homogênea, com função e limites definidos; uma espécie de pano de fundo do trabalho de professores e alunos em sala de aula” (SIGNORINI, 2007, p. 178), os cenários encontrados na prática – e que se tornam ainda mais evidentes em contextos que exigem um suposto movimento pela “inovação” – demonstram que “quando se pretende focar a questão da inovação e seus impactos, é a dimensão organizacional, ou seja, processual, dinâmica, múltipla e contingente da instituição a que apresenta maior interesse” (SIGNORINI, 2007, p. 178). Ou seja:

Sem essa mudança no modo de apreender a ordem institucional, não há como compreender por que e como a escola parece, muitas vezes, funcionar como uma espécie de processador gigante, que ora tritura, mói e faz desaparecer toda diferença, toda heterogeneidade da inovação em relação ao que já existia antes, ora transforma e amplia essa diferença e essa heterogeneidade em séries de transformações em cadeia, que, muitas vezes, fogem completamente aos desígnios e previsões iniciais (SIGNORINI, 2007, p. 178-179).

Em outras palavras, apesar de haver a expectativa de que o digital seja incorporado às práticas pedagógicas da escola de modo organizado e orientado por teorias que tomam a cibercultura como fator essencial para a melhora dos processos de ensino e de aprendizagem, a realidade escolar se mostra diferente, tal como apontado por Rojo (2009) e Signorini (2007). Isso porque, de acordo com as pesquisadoras, essa incorporação não se trata de simples transposição de teorias, na medida em que há grande heterogeneidade não apenas entre escolas como também dentro de cada escola. Logo, pensar nesse processo significa olhar para além da ideia de simples implantação de teorias sobre o digital. Por essa

razão, é necessária a tarefa de compreender se à escola levada para o digital, de forma emergencial, foram computados prejuízos mais significativos ou se esse movimento facultou novas experiências aos atores do contexto escolar.

Para isso, indubitavelmente, é preciso considerar, nas pesquisas acadêmicas, a heterogeneidade dos cenários revelados nesta pandemia, em especial na forma como ela se manifestou na prática do processo de inovação e improvisado da atuação docente. É nesse sentido que Certeau (1990) nos acolhe ao oferecer um caminho teórico de compreensão dos fazeres populares, heterogêneos por natureza: a recepção e o uso da língua, dos textos, das pedagogias, relacionadas ou não à tecnologia, não são neutros, nem passivos; ou melhor, os usos de teorias, por exemplo, são produções tanto quanto o são as teorias propriamente ditas. Logo, a réplica à inovação feita de cima para baixo – no caso da produção acadêmica destinada ao diálogo com os contextos escolares – é a apropriação, feita, por sua vez, de baixo para cima. Para Certeau, essa inovação que ocorre de cima para baixo associa-se ao conceito de *estratégia*, enquanto o movimento de apropriação (manifestada pelo uso criativo que produz um novo fazer local, que não é, necessariamente, o esperado) é denominado de *tática*. Este último, portanto, opera inevitavelmente sobre os espaços deixados pela estratégia. A tática, de acordo com o estudioso, não é, então, uma forma de resistência ao processo, mas um movimento de reinvenção, que ocorre, por sua vez, de maneira diferente em cada lugar afetado pela estratégia, porque, como se sabe, os recursos locais (materiais, tecnológicos, econômicos, culturais, cognitivos etc.) são sempre diferentes.

Assim, projetando as reflexões sugeridas por Certeau ao contexto do ensino emergencial brasileiro desenhado pela pandemia, o que se tornou evidente é que, com as próprias estratégias sendo definidas às pressas, sem controle ou vigilância – dada a condição remota de ensino –, abriu-se uma oportunidade especial para a observação das táticas empreendidas pelos professores a fim de reinventarem seu cotidiano para incorporar

práticas do mundo digital às suas aulas. Tais práticas, por sua vez, como reforçam Cazden *et al.* (1996), com o fito de produzirem sentido, devem, idealmente, considerar não apenas a diversidade linguística cultural da comunidade escolar e seus contextos históricos, sociais e políticos, mas também os impactos que as tecnologias e as mídias exercem sobre esse grupo. A partir dessa multiplicidade de fatores, ainda segundo os estudiosos, surgem múltiplas e diferentes formas de linguagem que não podem ser ignoradas – escrita, sons, imagens, gestos, entre outros (daí o termo multimodalidade). Então, a necessidade de se observar como se movimenta a pedagogia dos novos e multiletramentos nessa seara pandêmica de ensino se faz imperativa, considerando que, conforme postula o New London Group (1996), a multiplicidade de linguagens nos textos, sejam eles impressos ou digitais, promove novas e diferentes dinâmicas de interação, de colaboração e de hibridização de linguagens, mídias e culturas, como sugerem Cope e Kalantzis (2000).

Tendo isso em vista, nossa investigação busca estudar, exploratoriamente, dois contextos escolares diferentes para observar que táticas foram acionadas pelos docentes no processo de adaptação ao ensino remoto. De maneira mais específica, nosso objetivo é investigar de que modo dois professores de Ensino Fundamental II, que atuam no mesmo cenário de pandemia, mas em contextos de ensino remoto diametralmente opostos, responderam taticamente à estratégia de “inovação forçada” implementada pelo Estado diante do afastamento das aulas presenciais. Ou seja: de que forma e até que ponto a estratégia representada pela implantação da pedagogia dos novos e multiletramentos tem funcionado nos contextos em que os professores participantes atuam? Quais pistas ou indícios de táticas surgidas nesses dois contextos aparecem no discurso desses participantes que possam apontar para uma (re)invenção do cotidiano escolar no cenário pandêmico?

Nossa reflexão, voltada para as indagações descritas, foi orientada conceitualmente pelos trabalhos de Certeau (1990) e as

suas categorias de tática e estratégia nos modos de fazer do cotidiano; pelas teorias dos novos e multiletramentos (NEW LONDON GROUP, 1996); bem como pelos estudos de uma pedagogia mais colaborativa e criativa, que permita ao aluno movimentos de *redesign* (COPE; KALANTZIS, 2000). Organizamos este capítulo do seguinte modo: nesta seção, desenhamos o contexto mais geral da pesquisa; em seguida, delinearemos a fundamentação teórica; o método; a análise e a discussão; e, finalmente, as nossas últimas considerações.

A prática docente na pandemia: entre a pedagogia dos novos e multiletramentos e o jogo “tática” versus “estratégia”

Os novos e multiletramentos

A título de breve contextualização, julgamos importante recordar que, em meados da década de 1990, estudiosos e educadores passaram a refletir sobre o fato de que as transformações vivenciadas pela sociedade, de modo geral, afetavam também as formas de comunicar, estudar, pesquisar, produzir conteúdo, trabalhar, entreter e exercer a cidadania (ainda que, como vimos, isso até hoje se dê de forma desigual e heterogênea). Isso porque, a essa época, transformações sociais, econômicas e políticas significativas estavam ocorrendo em decorrência do mundo globalizado, acompanhadas do advento das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (conhecidas como TICs) e da disseminação da internet.

Paulatinamente, a percepção de que a cultura digital começou a fazer parte, direta ou indiretamente, da vida em sociedade fez com que se pensasse mais tecnicamente que a exposição dos indivíduos a novos eventos de letramento também havia se tornado recorrente, isto é, passou a ser consenso o fato de que era necessário repensar tal conceito. A visão monocultural, monolinguística e grafocêntrica –

como a designa o New London Group (1996) – até então estabelecida pelas tradicionais pedagogias do Letramento tornou-se, assim, insuficiente diante das exigências múltiplas que passaram a ser requisitadas dos indivíduos. Ou seja, as transformações da sociedade globalizada e as evidências quanto ao caráter plural da cultura, associadas à multiplicidade de textos em circulação e à própria natureza multimodal da comunicação – com “novas mídias” (MANOVICH, 2001) e o fenômeno da “convergência midiática” (JENKINS, 2009) – exigiram que se reconfigurasse/aperfeiçoasse a visão sobre o letramento e, sobretudo, sobre suas pedagogias (COPE; KALANTZIS, 2000; ROJO, 2012).

Uma das primeiras iniciativas para avançar em relação às discussões sobre os letramentos (termo que passou a ser empregado no plural para atender às demandas da sociedade também mais plural) partiu de um grupo de pesquisadores anglo-saxões, em 1996, que se reuniu para pensar formas de propor uma pedagogia que apontasse para experiências mais significativas na preparação dos indivíduos para o novo século (virada do século XXI). Surge então a base da “Pedagogia dos Multiletramentos” (COPE; KALANTZIS, 2000), que parte do pressuposto de que a forma como cada aluno aprende é diferente, assim como o contexto do qual o aprendizado emerge; por isso, o processo de aprendizagem é visto como parte de um percurso de interações colaborativas com sujeitos que dispõem de diferentes habilidades, formações culturais e perspectivas sobre a vida.

Nesse sentido, cabe à escola, como principal agência de letramento dos cidadãos, auxiliar os indivíduos a construir ou ampliar sua capacidade sistemática em atuar de forma competente em diversos letramentos. É central no trabalho do grupo a ideia de que se deve caminhar da pedagogia centrada na escrita, para uma pedagogia centrada no “*design*”, isto é, uma pedagogia em que o sujeito não aprende normas ou formatos a serem reproduzidos como cânones, mas constrói, de sua perspectiva, soluções para seus propósitos discursivos e comunicativos a partir das formas semióticas disponíveis na cultura. Assim sendo, o processo

pedagógico do letramento envolve os “*available designs*” (conhecer os gêneros, as formas e as mídias), o “*designing*” (praticar esses *designs* moldando-os às potencialidades dos códigos e linguagens semióticas da cultura) e o *redesigned* (o produto desse trabalho que passa a ser um instrumento no repertório multimodal e intercultural do aluno).³

Como aponta o NLG (1996), a função institucionalizada e burocrática da escola, ao buscar trabalhar em torno da ideia disciplinadora e do desenvolvimento de habilidades pouco críticas dos indivíduos, acaba apenas por contribuir para um processo de homogeneização das diferenças e, dessa forma, propaga a concepção de que as diversidades (culturais, linguísticas etc.) representam sempre um déficit em relação a algo que foi estabelecido como padrão. Assim, o que o manifesto redigido pelos pesquisadores do New London Group defendia e deixa-nos como legado, há mais de vinte anos, é que o ensino escolar deve sempre ser voltado para projetos que considerem essa diversidade (de culturas e de mídias ou recursos disponíveis) presente na sociedade, para que possam, então, dar visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica (PINHEIRO, 2016, p.2).

As novas possibilidades de produção, comunicação e compartilhamento propiciadas pelas mídias digitais e suas características que favorecem a multimodalidade, a convergência e a ressignificação do princípio de autoria, já prenunciadas no manifesto do New London Group, ganharam ainda mais visibilidade na vida em sociedade – mesmo que, como vimos, isso

³ Esses termos quase não aparecem traduzidos para o Português nos estudos do campo aplicado da linguagem devido às ambivalências de sentido possíveis no idioma original e que são perdidas na transposição para o Português. A respeito, Pinheiro (2016, p. 2, nota de rodapé) esclarece: “O termo *design*, na concepção com a qual se lida neste (con)texto, engloba tanto um sentido mais restrito, isto é, uma instanciação de convenções e recursos construídos e reificados socioculturalmente, como também um sentido mais amplo, o de um processo de retrabalho que leva a sua própria ressignificação, transformação. Dada a ambivalência do termo e a possibilidade de a tradução para o português não contemplar ou mesmo distorcer, fica a opção foi deixar o termo em inglês” (p. 2, nota de rodapé).

ocorra de forma desigual no cenário brasileiro. Esse movimento é evidenciado por meio da ampliação do acesso às tecnologias digitais conectadas, sobretudo via *smartphone*, no Brasil, desenvolvendo-se, em escala global, uma cultura digital que favorece, via de regra, novos espaços de pesquisa e aprendizagem e, cria, assim, novas práticas e eventos de letramento não escolares que são parte do repertório cultural (*available designs*) dos alunos.

Todos esses discursos e a forma como se projetou essa discussão para muitos estudos posteriores na área educacional (e no campo aplicado da linguagem) levaram a pensar, de maneira geral, que o uso da tecnologia e dos letramentos digitais mais informais, por si só, seriam então capazes de auxiliar a escola a atingir sua missão tradicional. Uma vez projetada essa utopia, porém, os professores passaram a ser apontados como os responsáveis por resistirem à aplicação de uma pedagogia alinhada com os novos e multiletramentos, já que haveria uma disparidade entre as práticas efetivadas pelos alunos no contexto extraescolar e a mentalidade dos docentes.

É nesse sentido que Buckingham (2010), crítico da utopia de que a tecnologia representa, por si só, uma promessa de empoderamento e inovação, recorre a Tyack e Cuban (1995) para afirmar que uma reforma educacional vai muito além da tecnologia. Para ele,

o problema não é que os professores sejam inflexíveis, mas que a grande maioria das reformas educacionais – inclusive as dirigidas pela tecnologia – são implementadas sem o envolvimento ativo dos próprios professores (...). Uma reforma educacional duradoura deve envolver os professores como agentes de liderança, não só como consumidores ou distribuidores de planos vindos de outro lugar (BUCKINGHAM, 2010, p. 41).

Assim, o que se observa é que, apesar de o professor ser constantemente responsabilizado pelo “fracasso” da adoção de uma pedagogia mais afinada com as necessidades do mundo

contemporâneo, o que ocorre, na verdade, é que o poder de agentividade dos docentes segue sendo negligenciado.

A tática e a estratégia

A respeito da atuação dos professores (enquanto sujeitos imersos em uma complexa sociologia cotidiana) e o movimento por eles estabelecido na tentativa de adaptarem suas práticas para o cenário emergencial do ensino remoto, no qual está presente uma negociação constante de, ao mesmo tempo, adaptações, sujeições e agentividade, recorreremos às reflexões sobre o “sujeito ordinário”, sugeridas na obra *A invenção do cotidiano*, de Certeau (1990, p. 71).

Para o autor, um sujeito não pode ser visto nem como um indivíduo precisamente autônomo (no sentido de que pertence a um ambiente complexo, marcado por relações de poder e sistemas disciplinadores), nem como um produto completo das relações sociais que o cercam, já que, se assim o fosse, o delimitariam, por absoluto, como um ser subalterno e imóvel diante do sistema disciplinar que o rodeia. Esse sujeito, então, tal qual explica Certeau (1990, p. 38-42), como forma de resistir à ideia passiva de simplesmente consumir as imposições fabricadas pelos detentores dos esquemas de ação, busca combinatórias de operações que compõem também uma espécie de “cultura”, porém, nesse caso, formando uma rede designada como uma “antidisciplina”.

Da extensa e complexa rede de conceitos usados por Certeau, fixaremos nosso olhar apenas nas questões relativas às discussões sobre “táticas e estratégias”, levantadas pelo autor para dar luz às relações de força que caracterizam os mais diferentes espaços de ação (e que, na escola, se repetem).

Por estratégia, Certeau (1990, p. 47) concebe “o cálculo das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado”. Assim, a estratégia trata-se da ação autônoma do forte sobre um espaço que

lhe é próprio ou que lhe foi propriamente delimitado. A escola, enquanto aparato estatal, é, então, um desses espaços: ela representa e sustenta uma estratégia e, para isso, se apoia em tecnologias como currículos, salas de aula, horários, provas etc.

Por sua vez, a noção de tática remete à arte do fraco que se realiza no espaço do forte, isto é, consiste em algo que aproveita falhas na vigilância para defletir a influência das estratégias (CERTEAU, 1990). O poder de sua eficiência está justamente no fato de se caracterizar como imprevisível, porque se dá apoiada em saberes e recursos locais que não foram pensados para a finalidade que virão a adquirir.

Vale ressaltar, contudo, que os usos e as táticas não são necessariamente sinônimos de resistência, pois a formulação da estratégia é, muitas vezes, uma resposta aos usos e táticas já manifestos, isto é, são os usos e táticas que frequentemente definem os contornos e limites das estratégias e não o contrário, como no caso da resistência pura e simples (BUZATO, 2008). De fato, tática e estratégia são estatutos relativos, já que nenhum ator social é tão poderoso que não esteja inserido na estratégia de outrem, nem tão desprovido de poder ou recursos que não tenha suas próprias estratégias. No caso dos professores participantes da pesquisa, podemos dizer que, ao mesmo tempo em que devem desenhar estratégias de ensino para dar conta do andamento da aprendizagem dos alunos na pandemia, são obrigados a lançar mão de táticas que permitam fazê-lo na ausência dos recursos necessários à implementação da estratégia. Ao mesmo tempo, a quebra momentânea no funcionamento da estratégia por conta da pandemia abre oportunidades para o emprego de táticas locais desses professores (por exemplo, adicionar os alunos no Facebook para obter *feedback* que o sistema oficial da secretaria de educação não lhes oferece, como registrou um de nossos sujeitos entrevistados).

Método

Em busca de refletir sobre os questionamentos levantados na introdução deste capítulo, procedemos à análise de duas entrevistas, realizadas com professores pertencentes a duas realidades bastante distintas, que enfrentam os desafios de manter seus fazeres docentes no cenário marcado pelas desigualdades e emergências do ensino domiciliar remoto imposto pela situação pandêmica. Assim, embora seja parte de um contexto de investigação maior, de abordagem tanto qualitativa quanto quantitativa, a presente investigação caracteriza-se pela abordagem qualitativa. De acordo com Chizzotti (2014), a pesquisa qualitativa implica:

uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz, em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (p. 28).

Nossa investigação é, ainda, de tipo exploratória, realizada por meio de um estudo de caso, na medida em que pretendemos realizar análise de duas situações particulares, a fim de compreendê-las o mais amplamente possível no contexto brasileiro de pandemia. Segundo Chizzotti (2014, p. 142), o estudo de caso permite estender a investigação de diversos casos para ampliar uma teorização ou a compreensão de um dado objeto de estudo, já que um caso pode revelar realidades universais, porque, salvaguardadas as peculiaridades, nenhum caso independe das relações sociais onde ocorre. Realizamos, dessa maneira, uma leitura reflexiva de cada uma das entrevistas, com vistas a levantar, nas falas de cada entrevistado, os aspectos que as teorias e as perguntas elencadas colocassem em relevo.

A fase quantitativa desta pesquisa diz respeito a um questionário on-line, o qual objetivava ouvir e registrar as experiências e as impressões de professores brasileiros em meio ao cenário emergencial de ensino remoto. Esse banco de dados compreende registros que abordam desde questões socioeconômicas gerais, tais como nível de escolaridade, carga horária de trabalho, renda mensal, até temas mais específicos, como multiletramentos e interação com alunos.

A etapa qualitativa desta investigação, por sua vez, é concernente a entrevistas semiestruturadas, instrumentos de dados que promovem a possibilidade de uma discussão orientada para um objetivo definido (COUTO; ARNOLDI, 2006, p. 17). Tais entrevistas, por sua vez, podem ser aplicadas por diversos pesquisadores dentro de um contexto amplo de investigação. Além disso, a opção pelas entrevistas semiestruturadas (com um roteiro de seis perguntas principais, as quais poderiam ser complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias da entrevista) deu-se porque elas favorecem um questionamento mais profundo, na medida em que, frequentemente, “dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos” (COUTO; ARNOLDI, 2006, p. 30).

As seis perguntas principais que guiaram as entrevistas semiestruturadas foram:

Pergunta 1: Que mídias e tecnologias digitais você tem utilizado com maior frequência no contexto do ensino remoto e como isso tem sido feito?;

Pergunta 2: Como você avalia seus conhecimentos sobre o uso dessas mídias e tecnologias digitais no ensino antes da pandemia e atualmente?;

Pergunta 3: Comente sobre as aprendizagens dos seus alunos e as suas interações com eles nesse contexto de pandemia;

Pergunta 4: Quais mudanças o contexto de ensino remoto trouxe para o seu trabalho como docente?

Pergunta 5: Essas mudanças podem impactar seu trabalho em um contexto pós- pandemia? Como?

Pergunta 6: Comente sobre habilidades, conhecimentos e atitudes da sua formação que poderiam ter ajudado no momento atual, caso fossem do seu domínio já antes da pandemia.

É importante destacar que as entrevistas foram realizadas de forma remota, em junho de 2020 – visando, inclusive, atender às medidas de distanciamento social – e ocorreram por áudio (via *WhatsApp*), de maneira assíncrona. Posteriormente, as falas foram transcritas e, só então, analisadas. A opção por obter as respostas em áudio se deu para que se buscasse manter uma certa liberdade de registro à manifestação das entonações e ênfases e de certo improviso dos entrevistados – o que poderia ser menos marcado se os professores precisassem redigir as suas respostas.

É nesse cenário que foram realizadas as entrevistas com nossos dois sujeitos de pesquisa. O primeiro sujeito, doravante Professor 1 – docente de Língua Portuguesa, para Ensino Fundamental II, de duas escolas públicas municipais do interior de São Paulo, graduada, em Letras e em Linguística, pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) – pertence ao grupo daqueles docentes que tiveram suspensas todas as aulas (síncronas ou assíncronas) e seguiram com a oferta opcional de atividades on-line e impressas. O segundo sujeito, doravante Professor 2 – professor de História para Ensino Fundamental II em duas escolas particulares do interior de São Paulo, graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo; em Pedagogia pela Universidade de Franca e atualmente cursando Geografia, no Centro Universitário FAVENI, com três especializações lato sensu, sendo a última em Docência e Tutoria em EaD, realizada na Faculdade FAMART- MG, e mestrado em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) – faz parte do grupo que manteve a realização de todas as atividades escolares de forma on-line (síncronas e assíncronas).

Análise e discussão

Uma vez delineados os aspectos teóricos que ancoram nosso estudo, com vistas a responder às nossas questões de pesquisa – (i) de que forma e até que ponto a estratégia representada pela implantação da pedagogia dos novos e multiletramentos tem funcionado nos contextos em que os professores participantes atuam?; (ii) quais pistas ou indícios de táticas surgidas nesses dois contextos aparecem no discurso desses participantes que possam apontar para uma (re)invenção do cotidiano escolar no cenário pandêmico? – procederemos à análise das entrevistas. Assim, a seguir, apresentaremos trechos das falas do Professor 1 e do Professor 2 que permitem a observação dos fenômenos dos multiletramentos e do jogo “tática” *versus* “estratégia” no processo de (re)invenção do cotidiano.

Vale a pena fazer a ressalva de que, por ser vasta natureza de respostas ao conjunto das seis perguntas realizadas, selecionamos os excertos que mais dialogassem com nosso objetivo de investigação.

Professor 1

Ao ser questionado sobre quais mídias e tecnologias digitais têm sido utilizadas com maior frequência no contexto do ensino remoto e como isso tem sido feito em sua realidade (tópico estruturado como conteúdo da primeira pergunta de nossa entrevista), o professor respondeu que, nas escolas de EF II de ambas as prefeituras às quais se encontra vinculado, houve suspensão completa das aulas, já que, segundo ele, os alunos não têm acesso à internet. Nesse caso, está sendo requerido dos professores que elaborem atividades impressas (a serem retiradas pelos alunos ou seus familiares nas escolas) e também que as disponibilizem na plataforma digital da própria prefeitura (uma opção para os que têm acesso à rede em seus domicílios).

Após essas explicações, entretanto, dois aspectos chamaram nossa atenção na resposta do entrevistado e nos levaram a pensar sobre as discussões acerca da Pedagogia dos Novos e Multiletramentos e sobre as táticas do professor para tentar trazer aos alunos, ainda que pontualmente e em circunstâncias desfavoráveis a um trabalho com letramento digital (dada a precariedade de acesso à internet em que os alunos se encontram), uma oportunidade de construir uma aprendizagem situada e afinada com o caráter multimodal que marca os eventos de letramento contemporâneos da web. Vejamos o trecho:

P1⁴ - (...) ainda sobre as atividades, no começo, eu estava colocando nelas alguns links, como, por exemplo, “assista ao vídeo e responda às questões” ou “veja esta imagem, que está no site tal, e comente”. Só que, depois de cerca de um mês, nos foi informado para não fazermos mais isso, pois estava dando muito problema, uma vez que os alunos que pegavam as atividades impressas na escola não estavam tendo como acessar os sites. Então, foi uma dificuldade que nós encontramos (trecho de resposta dada por P1).

Percebemos que, na situação descrita por P1, há uma clara tentativa de instigar os alunos a mergulharem no potencial do universo digital (*available designs*) e, assim, levá-los a explorar um pouco mais autonomamente o caráter multimodal dos textos próprios da internet e o potencial das novas mídias para a pesquisa e para as práticas de aprendizagem (que os permitiria, então, o que se entende como *redesign*). Isto é, conscientemente ou não, e mesmo limitado pelo fato de precisar produzir uma versão impressa das atividades, o professor demonstrou entender a necessidade de instigar os alunos a práticas mais inovadoras (no sentido de se apresentarem pareadas com os letramentos que circulam nos meios digitais), já que, inevitavelmente, estão todos distantes da sala de aula física e precisam, então, de maior autonomia para conduzirem seus percursos de aprendizagem. Nesse sentido, a noção sobre a

⁴ Doravante, usaremos a designação “P1” para indicarmos as falas do “Professor 1” e “P2” para as alusões feitas ao “Professor 2”

importância de fazer suas práticas dialogarem com uma pedagogia de multiletramentos aparece de maneira indireta na fala do docente e se revela exatamente no movimento de buscar a “reinvenção das práticas cotidianas”, ainda que não houvesse incentivo para isso (como será mostrado a seguir).

O que chama atenção, assim, é o fato de que a manobra do tipo “tática” (no sentido empregado por Certeau, 1990), adotada pelo professor ao digitar os links de vídeos nas atividades impressas dos alunos, foi cortada pela escola (num movimento *top down*) no momento que se constatou haver alunos que não acessavam os materiais na plataforma on-line. Isso representa, nas ideias de Certeau, uma tentativa estratégica recorrente aos produtores, que buscam sempre atuar em torno da padronização e uniformização das ações, reforçando a tendência disciplinar das elites produtoras da linguagem, cujo objetivo é o de regular os “modos de fazer”, advindos do imprevisto, da bricolagem e das formas de agir no cotidiano daqueles que seriam, em princípio, os produtores secundários (1990, p. 46,47).

Um outro momento em que notamos um movimento tático de P1 se dá quando esse comenta sobre o uso de suas redes sociais para tentar obter um *feedback* de seus alunos. Com essa atitude, percebe-se que, em detrimento da instrução institucional oficialmente adotada (que não instigou, orientou ou promoveu a busca por interações pelas redes sociais), o professor usa dos meios que tem disponíveis para manter uma interação com os seus alunos. Até porque, em outro trecho de suas declarações, esse professor demonstra ter conhecimento de que seus alunos, em geral, apesar de não terem acesso a recursos mais elaborados de interação on-line (que exigiriam uma internet de maior banda e, provavelmente, um computador), usam as redes sociais para a troca de mensagens. Assim, o que se percebe é que o professor, novamente de forma tática, se apega a uma iniciativa não formal de interação e aprendizagem, para poder executar uma de suas funções enquanto docente (a de tirar dúvidas de seus alunos).

A seguir, os dois trechos da entrevista que retratam os tópicos supramencionados:

Então, colocamos a atividade no site, sabemos que tem aluno acessando, mas não sabemos quem, não sabemos com que frequência ou se estão entendendo a matéria. Portanto, essa é a nossa grande dificuldade. Eu tenho alunos no Messenger e no Facebook que me mandam perguntas e dúvidas, mas são poucos. Da maioria eu não sei a respeito, se estão fazendo as atividades, se as estão entendendo. Inclusive hoje participei de uma reunião e nos foi dito que isso está para mudar, pois haverá uma plataforma diferente que, ao que parece, terá esse feedback dos alunos (trecho de resposta dada por P1).

(...) Esses alunos têm, sim, internet no celular, mas apenas para tarefas mais simples, como entrar em grupos no WhatsApp. Quando algo exige uso mais complexo, eles demonstram dificuldade. Essa será uma mudança, então, que terá que entrar de alguma forma no ensino (...) (trecho de resposta dada por P1).

Professor 2

Nas falas do nosso segundo entrevistado, também professor do EF II, mas atuante na rede privada de ensino, percebemos apontamentos que, por um lado, diferem daqueles trazidos por P1 e, por outro, deles se aproximam – em especial no que diz respeito ao funcionamento da escola enquanto instituição disciplinadora.

Antes de analisar alguns de seus relatos, é importante destacar que, nas escolas em que o P2 atua, as aulas e atividades migraram integralmente para as plataformas digitais (*Google for Education*, o *Google Classroom* e o *Zoom*). Ele destaca que, em um dos colégios, recebeu “todas as determinações e notificações quanto ao que deveria ser feito”, não lhe restando espaço algum para sugerir ferramentas ou percursos de aprendizagem que julgasse mais interessantes. Nesse caso, suas impressões são de que as aulas ficaram mais “superficiais”, pois não há espaço para “interações mais sofisticadas” ou “quebras” (como ocorrem nas aulas presenciais nos momentos em que o professor percebe que os

alunos não estão atentos ou que a aula está monótona). Nesse primeiro colégio, a distribuição do tempo de aula (20 a 25 minutos de aula gravada e depois 25 minutos para interação) e do formato das atividades (questionários no *Google Forms*) também foi determinado pela coordenação. Na outra escola em que leciona, P2 diz ter “liberdade” para atuar, já que o colégio tem uma “forma mais democrática de agir”. Em suas palavras:

Em relação às práticas nesse colégio... esse segundo colégio do Zoom... eu posso formular práticas mais adequadas em relação ao universo on-line... tenho feito situações mais interativas, como joguinhos, buscado com eles algo mais interativo (trecho de resposta dada por P2).

Essa fala revela que somente quando o professor desfruta de uma maior liberdade para exercer seu trabalho é que se torna possível sugerir atividades mais multimodais e desafiadoras aos alunos, isto é, práticas que aproximam os letramentos escolares dos eventos de letramento mais informais que ocorrem efetivamente na cultura digital.

Após essa análise inicial sobre as condições de trabalho de P2, percebemos que a principal divergência entre o relato deste docente e o de P1 é o fato de que o nosso segundo entrevistado sequer menciona existirem problemas quanto à falta de *feedback* e interação com os alunos e não aponta as condições de acesso às aulas on-line como um fator impeditivo à continuidade das atividades. Em contrapartida, o que se nota de semelhante entre eles é que P2 também tem consciência de que deve se movimentar de forma a buscar práticas mais próximas de uma pedagogia dos multiletramentos, mas, assim como observado no caso de P1, tem suas iniciativas castradas pelo funcionamento enrijecido das estratégias definidas pela escola – que, nesse caso, incorpora seu status de “empresa” e está mais preocupada em manter a fidelidade de seus “clientes” no contexto pandêmico (e pós-pandêmico) do que se engajar com uma pedagogia mais múltipla e inovadora. Novamente os aspectos organizacionais da escola se

entrelaçam e se emaranham com o propósito emancipatório que deveria ser priorizado no trabalho do professor.

Quanto à consciência demonstrada pelo segundo entrevistado acerca de que seria importante aproveitar o momento de projeção da escola para o formato digital para avançar em busca de uma educação baseada no *design/redesign* e afinada com os novos e multiletramentos destacamos os seguintes trechos:

(...) eles têm participado de forma mais efetiva(...), fazendo perguntas bem interessantes com relação àquilo que eles têm assistido no vídeo... tenho percebido muita interação nessa parte, lembrando sempre que você precisa suscitar a vontade deles de questionar(...) (trecho da resposta dada por P2).

(...)Eu acredito que possa ser algo complementar, feito diante de rotinas no horário contrário das aulas, com práticas dos professores aplicando isso, dentro de um cenário com aulas mais sofisticadas ou aulas interativas, com aulas com outra abordagem, com outras questões, com coisas mais amplas... Como, na parte de História, poder discutir mais o racismo, o sexismo – alguns temas importantes que estão dentro da Lei de Diretrizes Brasileiras, a LDB, e nós não conseguimos fazer nos materiais apostilados(...) (trecho da resposta dada por P2).

Em ambos os excertos, além de explicitar a importância de levar os alunos à adoção de uma postura crítica face às informações com as quais entram em contato (que sabemos ser um dos principais objetivos das práticas do letramento escolar), P2 percebe o potencial interdisciplinar e emancipatório das novas mídias. Ademais, ao citar a LDB e contrastá-la com as atividades limitadoras impostas pela escola por meio da adoção dos materiais didáticos apostilados (nesse segundo trecho), o professor se mostra convencido de que os meios digitais podem, de fato, contribuir para um ensino que possibilite ao aluno um *redesign*, mas que as estratégias escolares (sempre controladoras e até contraditórias – na medida em que, na opinião do professor, se opõem, inclusive, ao documento oficial regulador) insistem em não deixá-lo agir.

Abaixo, seguem mais alguns trechos que confirmam a visão otimista (porém não acrítica) do professor sobre o potencial das novas tecnologias na formação de seus alunos (em especial por serem jovens e já “pertencerem” ao mundo conectado). Fica evidente, nos dizeres abaixo, que trabalhar em função de possibilitar novos letramentos aos alunos é, na verdade, capacitá-los para o exercício da cidadania na era atual. Contudo, também fica clara sua opinião de que tais práticas só seriam proveitosas se seguissem como complementares (e não substitutivas) ao ensino presencial e à atuação do docente em sala de aula. Para ele, aqueles que pensam o contrário disso não passam de entusiastas ingênuos (às vezes, até mal-intencionados), cujas mentalidades estão verdadeiramente distantes do que significa fazer educação.

(...) é necessário conhecer essas ferramentas (...) porque é o mundo das pessoas que nós estamos atendendo na sala de aula, e essas pessoas precisam que quem está com elas conheça um pouco desse universo para que possa ajudá-las a entender aquilo que elas precisam para se desenvolver dentro das circunstâncias do seio social – que é isso que a escola precisa: desenvolvimento de seres humanos de forma adequada, ampla e digna conforme prevê a Constituição Brasileira de 1988, chamada Constituição Cidadã.” (trecho da resposta dada por P2).

(...)Eu vejo o ensino on-line, especialmente ao público de crianças e adolescentes (...) como algo complementar e muito importante pra eles, para dar uma outra qualificação àquilo que eles aprendem dentro da sala de aula, porque possibilita entrar dentro do universo deles, daquilo que eles estão mais antenados, daquilo com que eles têm contato e estão conectados. Enfim, o mundo é deles agora, a perspectiva é deles, e a escola precisa buscar mecanismos para fazer eles interagirem melhor com o conhecimento, e eu acredito que esse modelo on-line, no contra-horário, seria uma forma muito bacana de fazer uma complementação e aumentar as capacidades de ensino-aprendizagem dessas crianças. Eu vejo com bons olhos isso, mas acredito que não vai ser feito dessa forma, porque tanto os mantenedores quanto os coordenadores têm uma visão muito utópica sobre esse ensino on-line... Eu vejo os pedagogos com uma grande ilusão com o ensino on-line(...) (trecho da resposta dada por P2).

Conclusão sobre as falas de P1 e P2

Em síntese, quando analisamos as falas de nossos dois sujeitos entrevistados nos momentos em que eles mencionam suas ações didáticas nesse período de readaptação das atividades para o modelo não presencial (mesmo em seus contextos tão distintos de atuação), o que fica claro é que, em momento algum, eles impuseram resistência à criação de atividades multimodais e potencialmente mais interativas na elaboração das aulas on-line ou das atividades. Muito pelo contrário – e a despeito de esse movimento lhes custar mais tempo na preparação das atividades – o que se viu, em geral, foi um professor verdadeiramente comprometido com uma “ética da ação” (NÓVOA, 2020), assumindo para si a responsabilidade de manter o vínculo com os alunos e o compromisso com suas aprendizagens e, por que não dizer, com o currículo e o cronograma escolar.

Mais do que isso, o que se percebeu é que os professores têm consciência de que uma educação que prepare os indivíduos para o futuro envolve necessariamente englobar práticas mais inovadoras e “multi” ao processo de ensino. Porém, quando os impedimentos não vêm da falta de acesso às ferramentas e à internet (questão sem a qual é impossível pensar em novos letramentos), derivam da desconfiança sobre o potencial do professor ou dos engessamentos institucionais. O que se percebe, na verdade, é que os responsáveis por ditar a “estratégia” ora parecem imputar ingenuamente sobre as tecnologias a garantia do sucesso para a missão escolar, ora as salientam em práticas reducionistas, em que funcionam simplesmente como aparatos técnicos, geralmente relegados a laboratórios de informática e a atividades curriculares desconectadas dos letramentos digitais contemporâneos mais espontâneos.

Assim, apesar de o cenário de transição do ensino presencial para a modalidade remota ter se configurado, para muitos, como uma aparente oportunidade para a implantação de práticas

escolares a um modelo mais afinado com a pedagogia dos multiletramentos, o que nossa investigação ilustra é o que já estava previsto no conceito de uso como produção de Certeau: os multiletramentos só serão efetivamente parte da escola num movimento de baixo para cima, em que as táticas docentes e as estratégias propostas por currículos e processos formativos se encontrem de forma produtiva e continuamente dialógica.

Considerações finais

A partir do breve percurso teórico delineado neste trabalho, bem como das análises tecidas, observamos que as desigualdades do cenário escolar nacional, já amplamente estudadas pelas teorias de formação de professores e de exercício docente, ficaram ainda mais evidentes no contexto pandêmico de 2020. Isso porque ao mesmo tempo em que houve, por um lado, uma infinidade de iniciativas emergenciais que conseguiram, de alguma forma, levar a produção docente para o meio digital, por outro, notou-se um total desespero de outra parte da comunidade escolar para que se conseguisse garantir, aos alunos, ao menos a manutenção de algum vínculo com a instituição e os docentes.

O que parece ficar claro a partir dessa realidade, entretanto, é que, diferentemente do que consideravam algumas pesquisas centradas nas dificuldades de implementação das TICS nas escolas, as barreiras para uma educação mais afinada com a cultura digital e com os novos e múltiplos letramentos não estão diretamente ligadas à falta de letramento digital do professor ou à resistência desses quanto à utilização das novas mídias, mas a aspectos ainda mais basilares acerca da organização escolar e do acesso desigual às ferramentas digitais ou à internet. Assim, apesar de muitas vezes se autoavaliar como pouco letrado na esfera digital e de assumir lacunas em sua formação a respeito dos usos mais apropriados e inovadores das TICS, o professor tem iniciativas que superaram os

desafios impostos à sua profissão, ainda que elas não se aproximem do que se postula, em algumas esferas, como ideal.

Na base das táticas, da bricolagem, das trocas de experiências com os pares, a imagem (tão criticada e propagada) do professor que resiste às mudanças e se recusa a repensar os meios de fazer-se educador não se sustenta no cenário emergencial imposto. O que se vê é, na verdade, um professor ainda mais consciente do que significa ter um trabalho interativo – o qual, para Tardif (2009, p. 20) “consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias(...), que não são um meio ou uma finalidade, mas a matéria-prima do processo – e a escola seguindo com o seu projeto engessado de burocracia impositiva (JOHSON, 1999 apud TARDIF, 2009, p. 25), a qual, mesmo quando desprovida de recursos e surpreendida por um caráter emergencial, busca invalidar ou castrar as táticas docentes em busca de estratégias fadadas ao fracasso.

Em outras palavras, o que os dois cenários por nós observados, a partir dos relatos dos professores entrevistados, demonstram é que pontos anteriores e mais básicos precisam ser postos em discussão antes de se pensar em tachar o professor como desatualizado e simplesmente cético quanto aos benefícios das novas tecnologias em sala de aula. Até que a questão do acesso (à internet, aos aparelhos tecnológicos e às práticas de letramento digitais) seja resolvida, assim como enquanto se encarar o docente como coadjuvante no processo prático de tomadas de decisão na escola (podendo ser visto como um professor reflexivo, profissional e colaborador do projeto pedagógico), não haverá espaço para se pensar em uma educação engajada com um “novo ethos”, que destoe do *ethos* escolar tradicional, centrado na autoridade e na *expertise*, na autoria individual, na tecnologia do impresso e nos gêneros canônicos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2011).

Finalmente, não podemos deixar de mencionar, quanto às impressões registradas tanto por P1 quanto por P2, que ambos julgam ser imprescindível o papel do docente em sala de aula e veem que as atividades on-line devem seguir como parte da rotina

escolar, numa espécie de legado da quarentena, a ocorrer de forma complementar/paralela ao ensino presencial. Em momento algum, os professores entrevistados se apresentam iludidos de que qualquer iniciativa traçada nesse período, por mais interessante que possa ter sido (pela diversidade de plataformas ou de experiências vivenciadas) – dado o seu caráter emergencial –, pode ou deve fazer prescindir o papel social da escola na sociedade contemporânea. Obviamente, novos desafios foram traçados e a discussão sobre o papel das ferramentas e dos letramentos digitais na escola será ainda mais acalorada, de forma a sustentarmos a hipótese de que será praticamente impossível desvincular por completo as atividades didáticas no cenário pós-pandêmico do formato virtual. Entretanto, resta saber se a escola, mesmo tendo vivenciado explicitamente o fracasso das estratégias adotadas em caráter emergencial, insistirá em seguir seu modelo impositivo, que desconsidera as táticas docentes e a heterogeneidade dos cenários, ou se finalmente se abrirá à adoção de processos formativos produtivos e dialógicos.

Referências

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Real.*, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3roYiL3>. Acesso em: 01 ago. 2020.

BUZATO, M. E. K. *Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso*. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 325-342, ago. 2008. Disponível em: <https://bityli.com/GNna2>. Acesso em: 01 ago. 2020.

CAZDEN, C.; COPE, W.; FAIRCLOUTH, N.; GEE, J.; *et al.*. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. In: *Harvard Educational Review*, 1996. p. 60-93.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge: London; New York, 2000.

COUTO, M. V. F. P.; ARNOLDI, M.A.G.C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. From “reading” to “new” literacies (p. 3–31). In: *New Literacies*. Edition: 3rd. New York, USA: Open University Press, ISBN: 970 0355 220 106, 2011.

MANOVICH, L. *The language of new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2001.

NÓVOA, A. Webconferência sobre o tema “*Formação de professores em tempos de pandemia*”, transmitida ao vivo no dia 06/04/2020, pelo canal do “Instituto iungo”, no YouTube. Disponível em: **Erro! A referência de hiperlink não é válida.**com/CaAf2. Acesso em: 28 de jul. 2020.

PINHEIRO, P. A. (2016). *Sobre o Manifesto “a Pedagogy of multiliteracies: designing social futures” – 20 anos depois*. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, 55(2), 525-530.

ROJO, R. *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R.; ALMEIDA, E.M. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SIGNORINI, I. *Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa*, in (org.). *Significados da inovação no*

ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. 5, ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THE NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60–93, 1996.

TYACK, D.; CUBAN, L. *Tinkering toward utopia: a century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

LETRAMENTOS, ENSINO- APRENDIZAGEM E TECNOLOGIAS DIGITAIS: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO REMOTO PANDÊMICO

ROCHA, Suzy da Costa¹
SCHLUDE, Victor²

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar socioideologicamente narrativas docentes em contexto pandêmico tendo como pano de fundo práticas orientadas por novos e multiletramentos para uma educação contemporânea. Para isso, a partir do trabalho desenvolvido em uma disciplina de pós-graduação, foram levantados dados que foram analisados à luz das perspectivas teóricas já citadas. As análises demonstraram uma demanda pela formação para educação/letramentos

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: suzy.paramore@gmail.com.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: vschlude@gmail.com.

COMO CITAR

ROCHA, Suzy da Costa; SCHLUDE, Victor. Letramentos, ensino-aprendizagem e tecnologias digitais: práticas de formação docente em contexto remoto pandêmico. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 198-225.

digitais, bem como práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais que não promovessem, necessariamente, novos ou multiletramentos. Dessa maneira, conclui-se que a proximidade das tecnologias digitais dos professores tem se dado mais por uma necessidade administrativa da modalidade (emergencial) remota do que uma inovação pedagógica significativa.

Palavras-chave: ensino pandêmico; narrativas docentes; novos letramentos; multiletramentos; inovação pedagógica.

Abstract: This paper aims to socioideologically analyze teaching narratives in a pandemic context against a background of practices oriented by new and multi literacies for a contemporary education. For this, based on the work developed in a graduate course, data were collected and analyzed in light of the theoretical perspectives already mentioned. The analyses showed a demand for digital literacies/education, as well as pedagogical practices mediated by digital technologies that did not necessarily promote new or multi literacies. Thus, it is concluded that the proximity of digital technologies to teachers has been more due to an administrative need of the (emergency) remote modality than a significant pedagogical innovation.

Keywords: pandemic teaching; teaching narratives; new literacies; multiliteracies; pedagogical innovation.

Introdução

A pandemia trouxe novas configurações para diferentes esferas da sociedade. Assim como o *Home Office*, o ensino remoto também virou uma realidade imposta para boa parte da população mundial. Mas sabemos que, quando se trata de educação, as desigualdades que permeiam nossa sociedade costumam ser potencializadas ao invés de extinguidas. Dessa forma, é importante olhar para esse momento não só para descrevê-lo, mas também para refletir profundamente sobre ele, suas causas e possíveis desdobramentos.

Para isso, este trabalho se propõe a construir uma discussão sobre o ensino remoto durante a pandemia a partir de entrevistas

com professoras e de resultados de um questionário direcionado para esse grupo de profissionais. Ambas as ferramentas foram elaboradas colaborativamente a partir da pesquisa “Ensino e tecnologias digitais em contexto da pandemia: experiências e percepções de professores”, desenvolvida durante a disciplina LP197-A da pós-graduação do Instituto de Estudos da Linguagem, na Unicamp. Tal discussão, construída neste trabalho, terá seu foco em dois pontos: o papel das tecnologias no processo de ensino aprendizagem e a questão da formação de professores. No primeiro ponto, o objetivo é compreender qual uso é feito dessas tecnologias e quais letramentos são acionados e desenvolvidos pelos professores e alunos. Já no segundo ponto, pretende-se analisar como a formação docente se relaciona com as possibilidades pedagógicas geradas nesse novo contexto.

Antes de entrar nas análises, é importante também refletir sobre o contexto no qual este trabalho foi desenvolvido. Por isso, uma breve reflexão sobre o ensino durante a Pandemia de Coronavírus será construída a partir de outros autores que abordaram essa temática (PINHEIRO, 2020; WILLIAMSON, *et al.*, 2020; LIM, 2020). Tal reflexão é importante para que seja possível compreender que esse não é um contexto comum, mas sim atípico, o qual impôs diversas mudanças inesperadas e para as quais escola, professores e alunos não estavam preparados. Tendo isso em mente, é possível fazer análises mais precisas e que considerem aspectos específicos dentro deste contexto.

Por fim, as considerações finais indicarão conclusões possíveis de serem tiradas a partir das reflexões e análises construídas. Além disso, também serão apontadas possíveis proposições para o futuro, pensando tanto no ensino remoto quanto na volta para o ensino presencial.

A Pandemia de Coronavírus e os novos *ethos*

Menos de um ano após o primeiro caso confirmado de infecção pelo coronavírus, é impossível não enxergar as mudanças

ocasionadas pela pandemia. Mais do que uma crise de saúde e sanitária, o Sars-CoV-2 desencadeou e agravou crises econômicas, políticas, sociais e, claro, educacionais. A letalidade do vírus e a falta de preparo para lidar com ele e com a nova estrutura social que ele impôs (necessidade de distanciamento e isolamento social) evidenciaram vários problemas presentes na sociedade mundial e, mais especificamente, na sociedade brasileira, a qual analisamos.

O distanciamento social (uma das ferramentas usadas para tentar frear a disseminação do vírus), por mais que não tenha sido seguido de maneira adequada no Brasil, trouxe novas configurações para algumas das esferas sociais, como a profissional, a acadêmica e a de lazer. No caso da educação, seguiu-se o modelo adotado para o trabalho: fazer de casa aquilo que era feito nas escolas. Assim, de uma hora para a outra e sem tempo hábil para adequações, o ensino remoto se tornou a realidade dos estudantes brasileiros tanto na rede privada de educação como na pública. Dessa forma, a estrutura de sala de aula tradicional que era utilizada há séculos foi dissolvida. Mas isso não quer dizer que o ensino se adequou a essa nova realidade, como veremos mais à frente neste trabalho.

Para Williamson *et al.* (2020), a realidade pandêmica na educação iluminou certos pontos cegos ou tópicos polêmicos no campo da educação e tecnologia. Em primeiro lugar, os autores ressaltam a massiva presença de empresas privadas que passaram a desenhar produtos e conteúdos para o mercado educacional. Em segundo, as promessas sobre acesso de longo alcance e “aprendizagem flexível” caíram por terra ao evidenciar como a rotina escolar em casa criou outros problemas e desafios, pondo em cheque a facilidade espaço-temporal da educação on-line, e também da importância qualitativa, e não quantitativa, no acesso às tecnologias digitais e rede de Internet. Por fim, os autores questionam o discurso dos nativos digitais, visto que a juventude não se mostrou tão pronta assim para uma educação digital quanto as fábulas sobre a geração Z nos fazem acreditar.

Ao balancear as perdas e ganhos na transição do contexto presencial para o digital durante a pandemia, Lim (2020) ressalta a descorporificação de professores de alunos, dissolução de comunidades presenciais de aprendizagem e a hibridações de espaços privados (casa) e espaços públicos (escola e trabalho) em um momento em que tudo se dá por meio de *gadgets* e acesso à Internet. Essas três perdas se relacionam justamente com os desafios que grande parte dos trabalhadores e estudantes enfrentam ao redor do mundo. Em contraponto, Lim (2020) afirma que os espaços on-line são potentes possibilidades de democratização da relação aluno-professor, descentralizando o saber e promovendo mais horizontalidade nos processos de ensino e aprendizagem. Ademais, o autor pontua que a geração de dados sobre a aprendizagem e performance dos alunos é benéfica para o planejamento docente. Entendemos que esses benefícios da sala de aula on-line ou híbrida sempre foram as promessas desse tipo de ensino ou integração. Nossa questão, tendo em vista a conjuntura macropolítica e global ilustrada por Williamson *et al.* (2020), é se os desafios conseguem ser devidamente superados tendo em vista a massiva desigualdade de acesso e letramento digital de alunos e professores, além das nem sempre “horizontais e democráticas” relações com instituições e secretarias da área da educação.

No Brasil, um país onde um a cada quatro brasileiros não têm acesso à Internet³, não é surpreendente que as desigualdades presentes em nosso sistema educacional se agravem. O ensino remoto, no modelo adotado pelas escolas durante a pandemia, pressupõe acesso à internet e o uso de dispositivos digitais como notebook e smartphone. Porém, parte dos alunos de educação básica (e até superior) não tem acesso à internet de qualidade ou nem mesmo possui dispositivos adequados para o desenvolvimento de atividades. Esses problemas fazem com que as medidas adotadas se tornem apenas paliativas, buscando diminuir os impactos das suspensões das aulas (PINHEIRO, 2020), não havendo uma real

³ Disponível em <https://bit.ly/3zrUdIN>. Acesso em: 27 de jul. 2020.

reflexão e aplicação da Educação a Distância. Portanto, o contexto que temos para a educação durante a pandemia é de um novo *ethos* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), mas que perpetua as mesmas desigualdades que a configuração anterior.

Além da desigualdade, outros pontos podem ser evidenciados ao se tratar do ensino remoto durante a pandemia, um deles é o papel das tecnologias nesse ensino. Diferentes instituições, com diferentes metodologias de ensino e diferentes níveis de acesso às tecnologias propõem diferentes maneiras de construir as aulas e atividades on-line. Nesse contexto, pode tanto ser feito um uso reflexivo e efetivo das tecnologias como um uso apenas técnico, no qual não há um desenvolvimento dos novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Tem-se, então, a mesma problemática encontrada no ensino presencial quando o assunto é a inserção de *smartphones*, *tablets* e *notebooks* nas aulas: qual uso é feito dessas tecnologias? O *tablet* será usado como ferramenta para desenvolver os novos letramentos e um aprendizado crítico em relação ao próprio dispositivo ou servirá apenas para guardar as versões em PDF dos livros didáticos e paradidáticos e para assistir alguns vídeos? Pensa-se sobre questões relacionadas ao uso de diferentes interfaces e modelização dos conteúdos ou o uso de celulares e outros *gadgets* representa somente um acessório para práticas pedagógicas convencionais digitalizadas?

Como indicam Williamson *et al.* (2020), o contexto pandêmico tem servido de laboratório para tópicos de pesquisa e reflexão no campo dos estudos da educação e tecnologia. Empresas e instituições privadas têm se aproveitado dos abundantes dados gerados pelo uso de plataformas digitais, agora indispensáveis para quaisquer práticas pedagógicas. Mesmo em plena pandemia, sinais da precarização do trabalho docente já são visíveis⁴. Diante deste contexto, nos interessa pensar eticamente como professores, alunos, instituições têm lidado com recursos e ferramentas digitais em contexto emergencial. Como indicam Williamson *et al.* (2020):

⁴ Disponível em: <https://bit.ly/3iythQP>. Acesso em: 27 de jul. 2020.

As políticas, pedagogias e práticas pandêmicas relativas ao campo educacional no ano de 2020 urgem por uma abordagem revigorada que busque investigar tecnologias educacionais e mídias desde que orientadas por análises críticas e embasadas teoricamente (p. 8).

É nesse sentido que buscamos ouvir responsabilmente os docentes envolvidos na árdua tarefa de educar em tempos de calamidade social. Colocamo-nos a escutar ativamente as vozes atravessadas por diferentes desafios e questões frente a um surto pandêmico que impossibilitou a escola de existir enquanto físico. Nosso movimento de escuta, portanto, procurará delinear visões singulares sobre os fazeres pedagógicos remotos, a partir das quais buscaremos tecer reflexões críticas que pensem integrações responsáveis entre tecnologias e educação linguística.

Contexto do trabalho e metodologia de análise

Assumimos neste trabalho uma perspectiva socioideológica da realidade (VOLOCHINOV, 2017 [1929]), segundo a qual as construções de sentido estão intrinsecamente conectadas a nossa organização social. Nosso objetivo com este trabalho foi compreender os enunciados que são (re)produzidos na esfera educacional sobre a conjuntura pandêmica e os letramentos neste contexto sócio-histórico. Para isso, entrevistamos duas professoras de escola básica que têm atuado remotamente junto aos seus alunos durante esse período de isolamento social. As entrevistas foram semiestruturadas e gravadas, gerando posteriormente uma transcrição sem convenções específicas. Como dito anteriormente, nosso objetivo é avaliar os enunciados a partir de uma perspectiva bakhtiniana, o que significa que olharemos para nossos dados buscando as relações dialógicas (BAKHTIN, 2010 [1963]) entre os posicionamentos dos sujeitos entrevistados, seu contexto de atuação e a conjuntura atual, como evidenciado acima. Além disso, traçaremos algumas pontes com apontamentos teóricos de estudos dos letramentos (SIGNORINI, 2007; 2011; LANKSHEAR;

KNOBEL, 2006; THE NEW LONDON GROUP, 1996) e formação docente (KLEIMAN, 2006; TARDIF; LESSARD, 2008;).

Para investigarmos as relações dialógicas (BAKHTIN, 2010 [1963]), seguiremos a proposição metodológica de Brait (2006), de acordo com a qual os enunciados devem ser observados em sua complexa cadeia enunciativa, o que inclui não somente a interação verbal em si como também sua relação com as identidades, contextos e valores que atravessam os sentidos. É por isso que Brait (2006) afirma que:

Só é possível perceber que a construção do conhecimento vai se dando, levando-se em conta que “a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações”) (p. 57).

Acreditamos, portanto, que tal perspectiva enunciativa se estabelece com a evidência de dois conceitos bakhtinianos: multiacentuação do signo ideológico e horizonte valorativo (VOLOCHINOV, 2017 [1929]). O primeiro define que o signo linguístico pode fazer referência a diferentes esferas da atividade humana, percepções éticas sobre os atos enunciativos e sujeitos envolvidos na interação verbal, justamente potencializando as associações e conexões que definem as relações de sentido enquanto essencialmente dialógicas. Similarmente, o horizonte valorativo faz referência ao repertório e lugar social dos falantes, demarcando diferentes acentuações do signo ideológico. O reconhecimento desses enunciados enquanto respectivos aos seus contextos de produção e valorações específicas sobre a conjuntura atual é fundamental para preservarmos olhares situados e singulares para os discursos sobre a pandemia, negando histórias únicas sobre realidades sociais complexas.

Nossa entrevista semiestruturada foi composta pelas perguntas dispostas abaixo, as quais poderiam sofrer variações

com o decorrer da interação. As entrevistadas concordaram em ceder suas falas para a pesquisa desenvolvida, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE). O anonimato das professoras foi mantido com a preservação de suas informações pessoais e uso de pseudônimos durante as reproduções das falas que realizaremos neste trabalho.

1. Que mídias e tecnologias digitais você tem utilizado com maior frequência no contexto do ensino remoto e como isso tem sido feito?

2. Como você avalia seus conhecimentos sobre o uso dessas mídias e tecnologias digitais no ensino antes da pandemia e atualmente?

3. Comente sobre as aprendizagens dos seus alunos e as suas interações com eles nesse contexto de pandemia.

4. Quais mudanças o contexto de ensino remoto trouxe para o seu trabalho como docente?

5. Essas mudanças podem impactar seu trabalho em um contexto pós-pandemia? Como?

6. Comente sobre habilidades, conhecimentos e atitudes da sua formação que poderiam ter ajudado no momento atual, caso fossem do seu domínio já antes da pandemia.

Como dito anteriormente, tal pesquisa faz parte do projeto “Ensino e tecnologias digitais em contexto da pandemia: experiências e percepções de professores”, coordenado pela Profa. Dra. Márcia Mendonça. Antes da realização das entrevistas, um questionário (com o mesmo nome) foi amplamente divulgado para professores de línguas de todo Brasil, gerando 624 respostas até 24/06/2020. Quanto aos pontos-chaves do questionário, são eles: uso das tecnologias e dispositivos digitais; interação professor-aluno no ensino remoto; impactos do ensino remoto no processo de ensino e nas práticas docentes; formação dos docentes para o uso das TIC; perfil dos docentes. A partir das respostas dadas pelos voluntários, um relatório do questionário foi elaborado. Os pontos úteis deste documento são:

- Uso de ferramentas para interação com alunos (*Teams, Google Meets, etc.*);
- Preferência por ferramentas de fácil acesso pelos alunos;
- Liberdade ou não na escolha da plataforma ou aplicativo que armazena as aulas e atividades;
- Frequência e controle sobre as interações dos alunos durante aulas ao vivo;
- Dificuldades enfrentadas pelos docentes durante o ensino remoto;
- Predominância do uso de materiais didáticos para alunos baixarem, o que pode indicar uma transposição do impresso e presencial para o digital e remoto;
- Aumento significativo do tempo de trabalho dos docentes;
- Queda da eficiência da aprendizagem no ensino remoto, segundo dados do questionário;
- Impactos na interação com os alunos durante as aulas e atividades;
- Existência de uma parcela que alega não ter havido mudanças nas atividades pedagógicas influenciadas pelas TIC;
- Em relação à formação voltada para as TIC, boa parte não fez. Dos que fizeram, a maioria fez formação continuada. Há relatos de autoformação e de cursos rápidos da instituição para o contexto em específico do ensino remoto na pandemia.

A primeira entrevistada, Juliana, é professora recém-formada de língua portuguesa e ministra aulas em uma escola particular do estado de São Paulo. Juliana considera que a sala de aula como um todo tem sido uma surpresa, logo, as mudanças recentes não se destacariam em sua experiência. Por ter atuado anteriormente em espaço corporativo, ela considera que seus conhecimentos básicos de informática e tecnologia puderam ser transpostos para esse contexto remoto. A segunda entrevistada é Héliida, professora de língua inglesa e portuguesa de uma escola pública do Rio de Janeiro. Héliida possui 10 anos de experiência no ensino público, possui especialização em sua área de atuação, porém não se

considera hábil com tecnologia, indicando que não adota esses recursos em suas aulas presenciais.

Assim, a partir dos resultados apontados no relatório do questionário e das respostas dadas pelas entrevistadas, foi possível construir uma análise focada em determinados aspectos relacionados ao ensino remoto no contexto da pandemia. A seguir, essas análises serão construídas levando em consideração a metodologia anteriormente descrita e elaborações teóricas apropriadas. Os excertos selecionados das entrevistas foram divididos em duas seções 1) letramentos digitais e 2) formação docente. Nelas, ressaltamos as principais valorações das professoras sobre esses dois arcos temáticos.

Letramentos digitais, uso de ferramentas e recursos digitais: uma reflexão sobre adaptação da prática pedagógica no contexto pandêmico

Já é vasta na literatura a discussão sobre o uso de ferramentas e recursos digitais na escola. Os trabalhos voltados para essa temática vão desde análises sobre essas ferramentas e recursos até discussões sobre os letramentos acionados quando essas tecnologias estão presentes na sala de aula (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; THE NEW LONDON GROUP, 1996; SIGNORI 2007; 2011). Mas o contexto pensado nestes trabalhos não previa a realidade vivida pela educação atualmente: o ensino remoto imposto por uma pandemia. Dessa forma, muito do que já havia sido teorizado, mas ainda não efetivamente aplicado, foi colocado em prática. Ou, ao menos, algumas escolas parecem estar tentando colocar em prática.

Contudo, enquanto as instituições fazem a parte de disponibilizar ferramentas e recursos digitais para serem usados por professores e alunos, fica a cargo dos docentes tornar esse uso eficiente no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o papel que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)

vão desempenhar no ensino remoto parece ser mais responsabilidade de quem ministra a aula do que da instituição de ensino. Mas, para compreender melhor como se dá a presença das TDICs, é preciso analisar a realidade de seus usos.

Uma primeira reflexão importante de se fazer é sobre a relação das professoras entrevistadas com as tecnologias usadas para o ensino remoto. De um lado temos Juliana, recém-formada, com pouca experiência docente e com familiaridade com o uso de tecnologias digitais. Durante a entrevista, ela mesma afirma que “é tudo muito novo, porque eu dou aula há pouquíssimo tempo. [...] Então meio que minha prática pedagógica está se solidificando no meio disso tudo.”. Ou seja, Juliana não tem sua prática docente já consolidada antes do ensino remoto, o que pode significar uma melhor adaptação a esse contexto, pois ela não carrega “vícios” do ensino presencial e o ensino on-line pode representar mais uma experiência de aprendizagem sobre o trabalho docente.

Juliana ainda afirma que, em seu pouco período de experiência, já usava algumas ferramentas digitais como suporte em sala de aula e que pretendia desenvolver determinados letramentos em seus alunos:

Na sala de aula eu já fazia uso de slides. O que está diferente mesmo são as aulas on-line, que é algo que muito provavelmente eu não usaria. Agora, os demais recursos... Eu pretendia usar, ensiná-los a fazer trabalhos em Word e Powerpoint. Usar ferramentas de escrita colaborativa, essas coisas. O que se tornou difícil, ironicamente, foi introduzir neles o uso das tecnologias que eu pretendia, porque não posso colocar essa carga, já que estão com as aulas on-line e tendo que fazer essas atividades em EaD (grifos nossos).

Porém, ao invés de o ensino remoto facilitar essas perspectivas que Juliana tinha, ele parece ter dificultado. A entrevistada alega não ser possível fazer uma “cobrança” em cima dos alunos referente ao desenvolvimento dos letramentos, pois eles já teriam muitas outras atividades a serem entregues. Não parece haver, portanto, uma ligação entre as atividades feitas remotamente e o

desenvolvimento dos letramentos necessários para usar as ferramentas elencadas por ela.

Juliana, portanto, compreende as aulas on-line não enquanto uma grande mudança já que “é tudo muito novo” por sua pouca experiência docente. Ela associa o uso de tecnologias com o “uso de slides” e outras ferramentas, como word, powerpoint e aplicativos/software de escrita colaborativa. As atividades mencionadas como EaD não parecem se integrar com esses recursos, inclusive apontados como expectativas de aprendizagem (“eu pretendia usar, ensiná-los a fazer [...]”), mas sim com outras tarefas, não destacadas, que geram devida sobrecarga. Um aspecto de sua formação que pode contribuir para essa visão das tecnologias é o fato de ela ter trabalhado com essas ferramentas fora da docência, tendo familiaridade com elas, mas não necessariamente enxergando as potencialidades delas em sala de aula. Isso fica claro em sua fala:

Olha, pra mim não é tão difícil porque eu trabalhei cinco anos em uma empresa corporativa. Então eu usava constantemente pacote office, Skype e sistemas em geral, tinha contato com área de T.I. e etc. Em paralelo, eu estava na faculdade, o que te obriga a usar muito Powerpoint e Word também.

Essa relação com as tecnologias pode não se materializar em um uso pensado para os novos letramentos nas aulas, mas facilita a apropriação das tecnologias por parte da professora. Como ela mesma afirma “como tenho um conhecimento relativamente ‘bom’, consigo ir fuçando e aprendendo e pensando em outras coisas.”.

De outro lado, temos Héliida, com dez anos de experiência docente. Para ela, a relação com as tecnologias não é tão natural, seja dentro ou fora da sala de aula:

De tecnologia assim de equipamento mesmo eu não tenho e... porque nunca foi meu forte, eu nunca gostei muito disso, então assim, como durante esses dez anos, as minhas aulas sempre foram presenciais, né, aquela questão em sala de aula do contato, né, e infelizmente os recursos são

poucos também na escola, né, falando em termos de tecnologia, então a gente, a gente tem que se virar um pouco com outros recursos, né.

Dessa forma, as dificuldades de apropriação das ferramentas e recursos digitais parecem ser maiores para Héliida do que para Juliana, pois a primeira alega ter tido dificuldades para compreender a plataforma utilizada por sua escola (Google Meet) para ministrar aulas ao vivo e gravar videoaulas.

Mas, mesmo com a diferença de familiaridade entre as duas professoras, ambas precisaram buscar uma formação extra para se sentirem preparadas, e esse é o ponto que analisaremos mais à frente.

*Então eu tô tentando mudar minha prática, né, ao longo dos dias, fazendo aulas mais dinâmicas, trabalhando conteúdo sim, porque é importante, eles precisam ter... saber do conteúdo deles, do ano deles, mas **trabalhando de forma mais dinâmica**, então assim, eu **tento explorar o recurso que a Internet me oferece**, né, me fornece. Então, por exemplo, em aulas de língua estrangeiras, nas aulas de inglês, [inaudível] eu passo um conteúdo, eu passo uma explicação de determinado conteúdo gramatical e aí eu não fico só aí, eu vou contextualizando com o trabalho com audição, do listening, através do trabalho em **assistir a um vídeo em inglês**, e aí daquele vídeo em inglês eu faço uma atividade daquilo ali. Então, eu tô tentando fazer aulas mais dinâmicas, trabalhando conteúdo de uma outra maneira, com **outro formato**, e não presa somente àquela questão de copiar a matéria e depois fazer o exercício, porque às vezes isso não prende, ainda mais que ele tá sozinho em casa, e agora ele precisa ser autônomo, ele precisa fazer atividades muitas das vezes sozinho, porque às vezes não tem um responsável ao lado pra poder ajudá-lo e tudo mais, então eu tenho tentado fazer dessa forma, fazer atividades mais dinâmicas, com exercícios on-line, com jogos, exercícios mais interativos. (grifos nossos)*

Héliida menciona o grande impacto que o novo formato trouxe para sua prática, indicando “aulas mais dinâmicas”, “explorando o recurso que a Internet me oferece”. Os letramentos desenvolvidos parecem delinear um contraste considerável com sua prática presencial, já que após as exposições de conteúdo, Héliida diz que “não fico[a] só aí”, ressaltando o trabalho com vídeos, exercícios *on-line*,

jogos e outras atividades mais interativas. Segundo ela, esses outros objetos permitem que ela trabalhe o conteúdo de outra maneira, “outro formato” – tido como *mais* interativo e dinâmico, “e não presa[o] somente àquela questão de copiar a matéria e depois fazer exercício”, já que, em sua visão, no contexto atual, com os alunos em casa, “ele[s] precisa[m] ser autônomo[s]”. Os letramentos presentes na sala de aula presencial, portanto, são positivamente ressignificados, permitindo o uso de objetos digitais de aprendizagem que não só não eram utilizados anteriormente, como permitem o desenvolvimento de letramentos para além do “conteúdo gramatical” e “copiar a matéria e depois fazer o exercício”.

Tomando como ponto de partida a perspectiva dos multiletramentos (THE NEW LONDON GROUP, 1996) e novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006), consideramos que os letramentos desenvolvidos, ainda que mediados por tecnologias digitais, ainda se encontram em uma transição da base grafocêntrica para a multi/hipermidiática (SIGNORINI, 2011). Isto porque:

No quadro dos letramentos hipermidiáticos, porém, a lógica da abundância tornada fluida pela imediatez, associada à da memória aumentada e distribuída, coloca em xeque tais mecanismos de filtragem e distribuição de recursos simbólicos. Em primeiro lugar porque impõe a lógica computacional dos sistemas automáticos de classificação e ranqueamento a partir do tratamento de bases de dados; e em segundo lugar porque introduz as redes sociotécnicas como ferramentas de cognição distribuída [...] (p. 268).

Por questões institucionais (“carga” das atividades EaD, no caso de Juliana) e modelos de aprendizagem e sala, no caso de Héliida, os alunos e professores estão se apropriando dos recursos que transpõe a lógica e funcionamento da sala de aula para seus computadores e celulares. Essa transição apresenta limitações naturais para um processo de adaptação e estágio inicial de apropriação desses recursos, explicitando a transição de letramentos grafocêntricos (“copiar a matéria e depois fazer exercício”) para expectativas mais amplas de uso de *software* e

outras ferramentas. Nesse gradiente, entende-se que ambientes digitais de aprendizagem, plataformas de *streaming* e *softwares* de edição textual/multimodal são mais do que espaços digitais de reambientação dos conteúdos e lógicas presenciais. Mais do que uma possibilidade para o dinamismo, apresentado por Héliida, tais recursos podem fornecer a alunos e professores outras formas de organização do pensamento e cognição. Nessa perspectiva, não se trata da escola penetrar o computador, mas da aprendizagem se colocar significativa e potencialmente nas espaço-temporalidades mais apropriadas.

Essa realocação da aprendizagem, porém, não é uma questão exclusiva do contexto pandêmico. A estrutura tradicional de escola, que surgiu há séculos, sobreviveu no ensino presencial até logo antes da pandemia. Sem grandes modificações em sua estrutura, o formato das aulas e as regras das escolas permanecem praticamente inalteradas, mesmo com todas as mudanças pelas quais a sociedade fora da escola passou. Não é nenhuma novidade que essa estrutura ultrapassada não estava conseguindo suprir as necessidades do aluno do século XXI, e nem preparar os jovens para exercerem seus papéis de cidadãos de forma completa. Isso porque as escolas se encontram ainda perdidas em um sistema industrial baseado no fordismo, que busca formar alunos em uma linha de montagem, sem levar em consideração as particularidades de cada um. Enquanto isso, a sociedade vive um momento de transição, guiado pelo capitalismo veloz, no qual a formação diversificada e flexibilizada é mais importante do que a massificação das pessoas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

Como bem apontam Tardif e Lessard (2009):

Historicamente falando, a organização da escola tem sido concebida, tanto nas suas formas quanto o conteúdo, estritamente relacionada aos modelos organizacionais do trabalho produtivo e à regulamentação dos comportamentos e atitudes que sustentam a racionalização das sociedades modernas pelo Estado. [...] De fato, [...] a escola moderna reproduz no plano de sua organização interna um

grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado. Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos (p. 24).

No contexto de ensino remoto, era de se esperar que essa estrutura tradicional fosse implodida, influenciada pela imposição do uso das TDICs. Mas, de acordo com as entrevistadas, esse movimento não foi natural. Héliida aponta em sua própria prática pedagógica um apego à exposição de conteúdos que foi desconstruído conforme as vivências no ensino remoto foram acontecendo, conforme evidenciado anteriormente.

Para Juliana, a postura da família e da escola delimita o quão fora do tradicional podem ser suas aulas e atividades on-line, já que há uma persistência em se manter determinada quantidade de horas-aula semanais dadas ao vivo e on-line.

Mas o que eu estou achando mais difícil, para falar a verdade, é com a postura, é, tanto das famílias, como também da escola. Porque fica com essa preocupação de sobrecarregar, e eu entendo isso, mas eu acho também que a gente poderia ter uma liberdade de entender: quando nesse dia posso dar uma aula mais longa, quando nesse dia posso dar uma aula menos [mais] curta. Por exemplo, a gente tem que ter encontro com os alunos toda semana on-line. Mas tem semana que o conteúdo em si não necessitaria ter uma aula. E já tem outras semanas em que eu poderia ter até uma aula a mais (grifos nossos).

Não há, portanto, plena liberdade para os professores decidirem a melhor abordagem em suas aulas on-line dentro da instituição em que Juliana trabalha. Essa falta de liberdade também é evidenciada nos dados do questionário que apontam que 30% dos entrevistados não podem escolher nem mesmo os aplicativos a serem utilizados no ensino remoto.

Outro dado retirado do relatório que aponta para uma permanência da estrutura tradicional da escola é o grande uso de materiais didáticos para serem baixados pelos alunos. 71% dos profissionais que responderam ao questionário afirmou disponibilizar atividades e conteúdos para que os alunos baixem, ao invés de fornecer materiais interativos on-line que possam ser explorados acionando novos letramentos. Percebe-se, então, uma sustentação do formato livro didático impresso apenas transferido para a tela do notebook ou smartphone.

Além disso, a questão da massificação dos alunos também causa outro problema no ensino presencial que parece ter sido potencializado no ensino remoto: a falta de equidade no ensino (TARDIF e LESSARD, 2009). Para averiguar esse ponto, o medidor utilizado pode ser o nível de interação dos alunos em aula. No modelo presencial, é fácil perceber visualmente quais alunos foram fisgados pela aula e, mesmo que em silêncio, estão participando da construção do conhecimento. Já no ensino remoto, essa medição só pode ser feita por meio das intervenções feitas pelos alunos em aula ao vivo via chat, vídeo ou áudio.

Para a professora Juliana, a interação dos alunos é um problema relacionado ao perfil de cada um deles. Segundo ela, “os alunos que são ativos nas aulas on-lines são os mesmos que são ativos na sala de aula”. Do outro lado da ponte, temos uma realidade diferente e mais dura. A desigualdade social, presente na vida dos estudantes da escola pública na qual Héliida leciona, fortalece a desigualdade na interação deles no ensino remoto. Para a professora, a principal fonte dessa falha na interação é a falta de acesso às tecnologias e à internet, e isso é sustentado por dados de pesquisas anteriormente citados neste trabalho. Além disso, outras preocupações da realidade vivenciada pelos alunos podem influenciar nas atividades escolares remotas, da mesma maneira que ocorre no ensino presencial. De acordo com Héliida, esse é o contexto deles:

É, infelizmente, a gente sabe da situação dos alunos da... de escola pública, né. Infelizmente são poucos os alunos que têm acesso à plataforma, é,

inclusive a gente não fica muito preso na plataforma, só a esse recurso. Eu disponibilizei pra escola o número do meu celular pra ter esse contato com o aluno mais direto através do whatsapp. Então a gente também faz as atividades através do whatsapp, eu envio as atividades, e aí os alunos que não conseguem acessar a plataforma, eles conversam comigo por whatsapp. Só que são poucos alunos. Porque eu tenho visto assim, por causa da carência mesmo, na falta de recursos básicos como alimentação e tudo mais, então isso vai desmotivando cada dia mais esses alunos. Então assim, são poucos alunos que acessam a plataforma. E aí esses poucos eles fazem a atividade, a gente colocar um prazo lá pra devolução das atividades. Eles devolvem e quando eles têm dúvida, eu coloco lá, sempre lá, alguma dúvida, qualquer questionamento qualquer dúvida, vocês podem falar comigo no comentário privado, então alguns vêm e falam comigo no comentário privado, e aí eu vou lá, tentando explicar a matéria ou eu vou pro whatsapp, que eu acho que é até melhor, né, esse contato com eles. E aí eu gravo áudio no whatsapp pra eles, pra eles poderem entender a matéria pra fazer uma atividade, mas assim, eles têm dificuldade, porque com a gente em sala de aula, com o professor em sala de aula, já era difícil a aprendizagem, e aí com essas aulas remotas, o professor ele não tá presente, porque a gente precisa estar na plataforma no horário de nossas aulas, e às vezes o aluno ele não tem acesso no horário da aula dele, ele vai acessar no horário à tarde, ou no horário à noite. E o professor ele não tá ali. E às vezes isso é uma dificuldade pra eles, né, e aí eles não conseguem fazer o exercício, e aí deixam mensagem, e aí na outra aula eu verifico a mensagem e tento responder, mas não é aquela coisa, como é que eu posso dizer, aquela coisa, é, ao vivo, né, que o aluno tá com dúvida naquele momento e você naquele momento tira a dúvida do aluno, passa pra uma outra atividade, aquela interação maior, então fica um pouco assim, picotado, é, essa questão da aprendizagem.

Outros pontos importantes que podem ser observados na fala da professora são: a tentativa de estabelecer a interação com os alunos por meios não institucionais e a diferença que a falta de sincronicidade causa no processo de ensino. O primeiro ponto se materializa na disponibilização do número de telefone pessoal da professora para contato com os alunos. Tal estratégia foi escolhida para tentar contornar a falta de acesso dos estudantes à plataforma, pois esta exige um letramento específico e um dispositivo digital

adequado. Por outro lado, o whatsapp, aplicativo amplamente utilizado para comunicação e conhecido pelos alunos anteriormente, é possível de ser usado na grande maioria dos smartphones.

O uso dessa ferramenta para estabelecer a interação com os alunos não foi exclusividade de Héliida. Dentre os professores que responderam ao questionário, 29% afirmam utilizar o Whatsapp para suas aulas ao vivo, ficando atrás apenas do Google Meets, com 31%. Este, inclusive, é usado por Héliida como indicação da rede de ensino na qual leciona. Por ser uma ferramenta gratuita, ela foi adotada por boa parte da rede de ensino pública no Brasil e até por uma parcela da rede particular.

No que se refere à falta de sincronicidade, Héliida aponta para segmentação do processo de ensino aprendizagem. Isso ocorre porque não há uma comunicação síncrona entre professora e alunos fora dos momentos “ao vivo”. Esse ponto também é evidenciado como uma questão a ser enfrentada por Juliana quando ela afirma que “a dificuldade que eu tenho com eles é a mesma da sala de aula, só **potencializa que eu não consigo ter a oportunidade de estar junto sempre que eu posso**” (grifos nossos).

Portanto, apesar das grandes diferenças sociais que permeiam as realidades de ambas as professoras e seus alunos, a aprendizagem parece ter sofrido os mesmos impactos nos dois contextos, mas em níveis diferentes. O desenvolvimento dos novos e multiletramentos não aparece como central em nenhum dos contextos de aprendizagem. Nos dois casos, as professoras e as escolas fazem apenas o movimento de transposição dos métodos e pedagogias utilizados no ensino presencial para o ensino remoto, confirmando a afirmação de Pinheiro (2020) de que essas medidas tomadas são apenas paliativas.

Tal cenário deixa clara a necessidade (que já existia antes) de se pensar uma educação voltada para o desenvolvimento dos novos e multiletramentos. Pois nem mesmo durante a aplicação em massa daquilo que deveria ser uma educação a distância — ou letramento a distância, como nomeia Pinheiro (2020) —, houve uma reflexão sobre o que e como ensinar.

Formação de professores: deficiências institucionais, autoformação e compartilhamento de narrativas

A formação de professores sempre foi um tema muito discutido, pois muitos licenciados alegam falhas nos cursos de graduação no que se refere ao preparo para a docência. Além disso, a formação continuada parece também não dar conta das necessidades que a realidade em sala de aula impõe. Dessa forma, os professores se veem desamparados quando o assunto é sua própria formação. Essa realidade está presente na vida docente há um bom tempo, o que faz com que esses profissionais busquem a autoformação por meio da prática e de outras alternativas. Segundo Tardif e Lessard (2009),

A docência é, então, concebida como um “artesanato”, uma arte aprendida no tato, realizada principalmente às apalpadelas e por reações parcialmente refletidas em contextos de urgência. Os fundamentos cognitivos desse trabalho, ou seja, o conjunto de conhecimentos, competências e habilidades necessárias ao seu cumprimento diário, assumem aqui uma coloração bastante experimental, existencial: o “saber ensinar” parece um recurso exclusivo da vivência, da experiência pessoal, até da história anterior, familiar ou escolar (BUTT *et al.*, 1988; CARTER & DOYLE, 1996) (p. 46).

Portanto, mesmo sem pensar exclusivamente no uso de TDICs em sala de aula, o professor já buscava outras formas de se aprimorar para além daquelas institucionalizadas. Dentro do atual contexto de ensino remoto, esse cenário se potencializou. Ambas as entrevistadas alegaram ter tido algum tipo de curso de formação para o uso das plataformas escolhidas por suas instituições. Mas as duas afirmam que essa breve formação não foi suficiente, tendo que “aprender na prática” como funcionam os recursos disponíveis para elas. Como é o caso de Héliida: “O conhecimento que eu tenho eu tô... eu estou adquirindo através de tutoriais, vídeos on-line, vídeos pelo youtube, né.”. As duas professoras também afirmam

que não tiveram contato com esses tópicos sobre ensino em suas formações iniciais, mesmo com a distância de geração entre as duas. Héliida, inclusive, diz que nem em sua especialização na área da educação ela teve aulas voltadas para esses assuntos.

Os resultados do questionário aplicado com os professores voluntários também evidenciam a falta de formação para as TDICs. Segundo os dados, 34% dos profissionais que responderam não fizeram nenhum tipo de formação voltada para as novas tecnologias. Mais da metade, 52%, fez algum curso de formação continuada, mas apenas 11% tiveram essa formação dentro da academia (durante graduação, especialização, mestrado ou doutorado). Ou seja, mais de um terço dos profissionais entrevistados que estão dando aulas no ensino remoto não teve nenhum tipo de formação institucionalizada voltada para o uso das novas tecnologias. Dessa forma, coube a eles buscar alternativas para conseguir lidar com essa nova realidade. Esses dados nos fazem pensar que, apesar do crescente campo de estudos de educação e tecnologias (digitais), tais discussões ainda são pouco presentes em espaços institucionais, isto é, garantidas solidamente por meio de políticas públicas que pensem a formação inicial e continuada dos professores.

Outro ponto importante e presente nas falas das duas professoras é a importância do compartilhamento de narrativas entre colegas. Mais do que buscar informações sozinhas, elas também buscavam em seus semelhantes, se apropriando das experiências de outros professores para construir suas próprias formações. Como afirma Juliana na entrevista: “O que **influenciou positivamente** para a prática pedagógica **mesmo** foram as **trocias de experiências** com os **colegas de profissão, dentro e fora** da unidade onde trabalho.”. Héliida traz o mesmo posicionamento, ressaltando que observar e dialogar com “professores que têm um conhecimento maior dessa área da tecnologia” foi fundamental para lidar com as ferramentas disponibilizadas e aprender sobre outros recursos e possibilidades.

Entendemos, portanto, que os professores mais experientes e os recursos e tutoriais tem servido como agentes de letramento (KLEIMAN, 2006), uma vez que os fins — educar alunos durante a pandemia, ou seja, em contexto remoto —, são desafiados pelos meios — plataformas e ambientes digitais de aprendizagem, fornecendo redes de sentido e propósito e, portanto, letramentos a “recursos, materiais e interesses heterogêneos, desde pessoas, máquinas e textos, até arquiteturas e esquemas tácitos de percepção, construção e classificação de objetos de conhecimento” (SIGNORINI, 2007, p. 178). É nesse sentido que a autora afirma que:

[...] esquemas tácitos de cognição e avaliação são geradores de estruturas subjetivas e objetivas de organização e interpretação da realidade e estão distribuídos entre os diferentes atores do coletivo de trabalho na instituição, portanto não apenas entre as mentes e os corpos dos diferentes agentes institucionais (atores humanos) envolvidos (cf. Bourdieu, 1995 [1977]), mas também entre os diferentes artefatos simbólicos, textuais e tecnológicos (atores não humanos) "prenhes" de história, saberes e normas objetivadas de cognição, prescrições de uso, e que atuam nas práticas, portanto também atuam nos processos de contextualização da inovação (a esse respeito, ver também Latour e Woolgar, 1986; Law, 1991; Latour, 1994).

É triste observar que as oportunidades aqui disponibilizadas tenham sido geradas a partir da impossibilidade de frequentar o espaço físico escolar; além de ser atravessada, inclusive, pela desigualdade de (qualidade) de acesso de alunos e professores. Contudo, é notável como projetos pedagógicos e recursos digitais efetivos podem agir como redes formativas, permitindo que os professores e alunos (re)signifiquem suas práticas, relações e objetos de aprendizagem. As professoras atentam para o apoio das instituições, que não só forneceram capacitações como também plataformas e outros recursos. Contudo, o desenvolvimento foi *agenciado* por meio dos objetivos possíveis delineados pelo ensino remoto. Ainda que não possamos traçar conclusões neste trabalho sobre a perspectiva discente, supomos que o mesmo processo

ocorra com eles, destacando a utilidade urgente de tantas ferramentas e aplicativos que talvez nunca tenham feito tanto sentido em suas vidas escolares. O imperativo, entretanto, ainda é: reconstrua sua escola ou a destrua.

Considerações finais

Como dito anteriormente, as análises feitas neste trabalho buscaram compreender as práticas docentes no contexto do ensino remoto durante a pandemia, relacionando-as com a formação docente e com o desenvolvimento dos letramentos. A partir das discussões aqui construídas, pode-se observar a necessidade de mudanças nos cursos de formação docente, principalmente no que se refere ao uso de tecnologias digitais no processo de ensino aprendizagem.

Tanto as entrevistas quanto o questionário evidenciaram a existência de lacunas formativas nos cursos de graduação e insuficiência nos cursos de formação continuada (isso quando eles ocorrem). Dessa forma, os professores buscam alternativas para complementar seus conhecimentos, construindo uma autoformação composta da prática, de conteúdos disponíveis na internet e do compartilhamento de informações com seus pares. Portanto, é possível concluir que a urgência e preocupação com a responsabilidade dos professores (tanto institucional quanto social) demanda essas aprendizagens e desenvolvimento desses letramentos, o que evidencia a falta de cuidado, preparo e suporte tanto institucional quanto acadêmico para os letramentos digitais na prática docente. Isso ainda é evidente quando a autoformação, ainda com o apoio institucional, é mais produtiva e potente do que as formações oferecidas e formais, e a falta dessa temática na graduação e pós-graduação das professoras.

Entretanto, não é só em sua formação que as professoras assumem um papel de protagonismo imposto a elas. A inovação pedagógica (c.f. SIGNORINI, 2007) se presta na reflexão das próprias professoras, já que o maior impacto é de fato em suas práticas e reflexões sobre as práticas. Ainda parece que o sistema e as instituições educacionais não se

prestam a grandes modificações por si só, tendo o professor que ser o líder ou condutor das mudanças orientadas pelo uso de tecnologias digitais em sua própria sala de aula.

Outro ponto importante evidenciado por este trabalho se refere ao nível de apropriação tecnológica dos alunos, que não parece crítico, mas sim básico, lidando com dificuldades do contexto social e da falta de letramento que eles possuem. Não há evidência de desenvolvimento de novos letramentos, como explicitado pela professora Juliana e demonstrado na fala da professora Héliida ao mencionar uso de ODAs e conteúdos simples. Entende-se o digital mais enquanto conjunto de recursos e ferramentas e menos enquanto potenciais de formação de sentido, justamente porque aqui sua função principal é estabelecer contato em momento de calamidade social.

Por outro lado, quando se trata do impacto tecnológico que o ensino remoto tem causado nas realidades escolares, há uma grande diferença entre a escola particular e a pública. As falas da professora Juliana não evidenciam nenhum tipo de grande inovação no contexto e na realidade de seus alunos, pois eles já tinham acesso e contato com as tecnologias digitais no ensino presencial e até fora da escola. Do contrário, no contexto do ensino público, as falas de Héliida demonstram bastante disrupção, justamente por não serem recursos que a professora poderia utilizar antes ou era estimulada a fazê-lo — e o mesmo pode ser inferido sobre seus alunos.

Por fim, quando o objetivo é pensar em perspectivas para o futuro, as duas professoras concordam que mudanças acontecerão no momento em que o ensino presencial for retomado. Para Juliana, essas mudanças ocorrerão nas dinâmicas das atividades e no nível de letramento que os alunos terão em relação às tecnologias digitais. Já para Héliida, as mudanças se darão nas práticas docentes e, principalmente, na relação entre professor e aluno, que deverá ser mais afetuosa e empática.

Entretanto, nenhuma das entrevistadas levanta a possibilidade de mudanças sistêmicas nas suas próprias formações

ou na formação de futuros professores, algo que ficou claro ser necessário. Tanto as realidades das entrevistadas (expressas em suas falas) quanto os dados retirados do relatório do questionário apontaram para uma defasagem na formação dos professores no que diz respeito ao uso de tecnologias no processo de ensino aprendizagem. Por isso, é preciso uma reestruturação curricular dos cursos de graduação e pós-graduação que ainda falham nesse aspecto e um investimento público e privado na formação continuada dos professores. Como evidencia a pandemia, é a significação do propósito e função social/cognitiva dos usos de recursos e ambientes digitais que promovem agência no desenvolvimento de letramentos (KLEIMAN, 2006). Pensamos se a escola e a universidade não têm falhado em pressupor e significar esses usos no contexto da sala de aula.

Dessa forma, os letramentos que Juliana acredita que seus alunos desenvolverão durante o ensino remoto poderão realmente ser trabalhados de maneira efetiva dentro das salas de aula, abandonando o caráter ferramental que ainda é empregado às tecnologias, até mesmo no ensino remoto, contexto 100% digital. Nesse sentido, pensamos futuros possíveis (THE NEW LONDON GROUP, 1996) a partir dos quais possamos desenhar bases não exclusivamente grafocêntricas para os letramentos promovidos (SIGNORINI, 2011), dando espaço a hipermídias e múltiplas linguagens e culturas que se provem significativas a suas comunidades de aprendizagem.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010 [1963].

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. *Gragoatá*. n. 20, 2006, p. 47-62.

KLEIMAN, Ângela. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, nº 8, pp. 409-424, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. New literacies: Everyday practices and classroom learning. *Open University Press*, 2006.

LIM, Fei Victor . Losses and Gains in Digital Learning. *PanMeMic*, 2020, Disponível em: <https://bit.ly/3rqJL18>. Acesso em: 01 de ago. 2020.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: Signorini, I. e Fiad, Raquel S. (Orgs). *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, p. 283-303.

SIGNORINI, I.. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: Inês Signorini (org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007, v. , p. 211-2

TARDIF, M. LESSARD, C. O trabalho docente hoje: Elementos para um quadro de análise. In: TARDIF, M. LESSARD, C. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução: KREUCH, J. B. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*. n. 66, v. 1, 1996, p. 60-93.

PINHEIRO, Petrilson. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. *Revista Linguagem em Foco*, ahead of print, v.12, n.2, 2020. p.1 - 14. Disponível em: <https://bit.ly/3ry0v6P>. Acesso em: 01 de ago. 2020.

VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency, *Learning, Media and Technology*, v. 45, n. 2, 2020.

PARTE 4

ENSINO EMERGENCIAL REMOTO E DESIGUALDADES SOCIAIS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TECNOLOGIAS: ANGÚSTIAS, LIMITES E POSSIBILIDADES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA EM ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

CORAZZA, Bruna Ximenes¹
ANDREATTA, Elaine Pereira²

Resumo: Em tempos de pandemia causada pela COVID-19, as tecnologias digitais da informação e da comunicação (as TDICs) têm sido grandes aliadas para o ensino remoto no Brasil e no mundo, gerando a possibilidade de continuar aprendendo durante o distanciamento social. No entanto, essa prática vem carregada de debates e

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: brunaxcorazza@gmail.com

² Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Professora Assistente na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: eandreatta@uea.edu.br.

COMO CITAR

CORAZZA, Bruna Ximenes; ANDREATTA, Elaine Pereira. Formação de professores e tecnologias: angústias, limites e possibilidades no exercício da docência em ensino emergencial remoto. *In*: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 227-257.

questionamentos. Por isso, este capítulo tem o objetivo de analisar as práticas pedagógicas vivenciadas por duas professoras de língua portuguesa na experiência do ensino remoto durante a pandemia. Para tanto, realizou-se entrevista semiestruturada com as professoras para proceder à discussão dos dados, a qual foi realizada com base em Tardif e Lessard (2005); Freire (1987; 1996); Gatti *et al.* (2019); Almeida e Silva (2011); Cunha (2013), dentre outros. Além disso, considerou-se, para a análise, que as professoras entrevistadas pertencem a regiões diferentes do país (sudeste e norte) e vivenciam práticas escolares em âmbitos distintos, o que oportunizou uma comparação das duas realidades escolares a partir de três abordagens: condições heterogêneas de acesso, reflexão sobre a interação e a aprendizagem dos alunos e formação de professores e tecnologia. Após as análises, ratifica-se a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas efetivas de acesso aos bens digitais, além de formação de professores que integre as tecnologias digitais de informação e comunicação (as TDICs) ao currículo para garantir aprendizados.

Palavras-chave: Ensino remoto; Formação de professores; Acesso; Ensino-aprendizagem; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Abstract: In times of pandemic caused by COVID-19, digital information and communication technologies (TDICs) have been great allies for remote teaching in Brazil and worldwide, generating the possibility of continuing to learn during social distance. However, this practice is fraught with debates and questions. Therefore, this chapter aims to analyze the pedagogical practices experienced by two Portuguese-speaking teachers in the experience of remote teaching during the pandemic. Therefore, a semi-structured interview with the teachers was carried out to discuss the data, which was carried out based on Tardif and Lessard (2005); Freire (1987; 1996); Gatti *et al.* (2019); Almeida and Silva (2011); Cunha (2013), among others. In addition, for the analysis, it was considered that the interviewed teachers belong to different regions of the country (southeast and north) and experience school practices in different areas, which provided an opportunity to compare the two school realities from three approaches: conditions access, reflection on student interaction and learning, and teacher education and technology. After the analyses, the need to develop effective public policies for access to digital goods is ratified, as well as

teacher training that integrates digital information and communication technologies (TDICs) into the curriculum to ensure learning.

Keywords: Remote teaching; Teacher training; Access; Teaching-learning; Digital Information and Communication Technologies (TDICs).

Considerações iniciais

Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto da doença causada por um novo tipo de coronavírus (COVID-19) como uma pandemia. Diante desse cenário e do aumento de números de casos de pessoas infectadas e de óbitos confirmados, constituiu-se um estado de Emergência de Saúde Pública em que a medida restritiva urgente tomada para conter a contaminação, além das medidas sanitárias, foi o isolamento social, muito fortemente iniciado pela Educação.

Do ensino básico ao superior, do sistema público ao privado, as aulas presenciais foram suspensas no Brasil e muitas adaptações precisaram ser feitas para que o ensino remoto se tornasse uma possibilidade ainda que de caráter emergencial. Embora seja evidente que a escola representa um papel muito maior do que ensinar, importa ressaltar que ela desempenha um papel social muitas vezes decisivo, se pensarmos que, para muitos alunos, a única refeição do dia é a merenda escolar, por exemplo. Mas, agora, esse cenário se alterou profundamente: as salas de aula estão em casa e os recursos digitais têm sido um fator fundamental não só para a educação, mas também para minimizar a sensação de isolamento.

Desse modo, a proposição de um plano de ensino que compreenda o uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação (as TDICs) viabiliza o que se convencionou chamar de ensino remoto³, gerando a possibilidade de continuar

³ Optamos aqui pelo termo “ensino remoto” e não “ensino a distância”, uma vez que, por mais que se assemelhe ao EaD por ser mediado por tecnologia, os princípios da educação presencial permanecem com, por exemplo, aulas síncronas e outros fatores.

aprendendo e, ainda, manter o contato com professores e colegas de sala. No entanto, a necessidade emergencial em se usar a tecnologia traz à tona diversos fatores, dentre eles a desigualdade social, evidenciada pela disparidade entre as condições para o ensino remoto da rede pública e privada, como também entre regiões distintas do país.

Neste capítulo, realizamos um estudo comparativo a partir de uma entrevista semiestruturada entre práticas pedagógicas vivenciadas por duas professoras de Língua Portuguesa em redes de ensino e regiões diferentes, a fim de (re)pensar a questão dos desafios da formação, inicial e continuada, do professor de línguas. Uma delas, que será denominada Professora A, 38 anos, reside no município de Manaus - AM, e atua na Educação Básica das redes pública municipal (Ensino Fundamental II) e estadual (Ensino Médio) e no Ensino Superior de uma universidade particular. A outra professora entrevistada, a qual será denominada Professora B, 32 anos, atua em dois colégios da rede particular de ensino no interior de São Paulo, com Ensino Fundamental I, Ensino Médio e também em um cursinho popular⁴. As duas são formadas em Letras - Língua Portuguesa, com experiência docente de mais de 10 anos.

Na primeira parte deste capítulo, apresentaremos as diferentes condições de acesso no contexto de ensino das professoras A e B, de forma a compreender as realidades sociogeográficas distintas para refletir, na segunda parte, sobre a interação e aprendizagem dos alunos no contexto de pandemia. Na terceira parte, propusemo-nos a refletir sobre a formação de professores concernente às tecnologias digitais de informação e comunicação

⁴ A Professora B, ao longo da entrevista, não faz considerações a respeito do ensino remoto no cursinho popular em que atua. No entanto, verificamos posteriormente com a professora e obtivemos a informação de que as aulas estão sendo gravadas e disponibilizadas aos alunos pelo *Whatsapp*, onde podem sanar suas dúvidas. A professora observa que vários alunos estão com dificuldades no acesso, já que alguns o fazem apenas pelo celular e o pacote de dados não é suficiente para baixar todos os vídeos.

não somente neste momento, em caráter inédito e emergencial, mas também antes e pós-pandemia.

As condições heterogêneas de acesso à educação remota

Diante do cenário que apresentamos, a escola passou a pensar, de acordo com as possibilidades singulares de cada local, em como continuar a oferecer atividades de ensino por meio das tecnologias digitais da informação e da comunicação (as TDICs). Dentre as inúmeras problemáticas e potencialidades que o uso da tecnologia apresenta, passamos a discutir, inicialmente, a questão de acesso a partir das falas das professoras A e B.

As redes de educação existentes reproduzem os processos históricos de um território e configuram-se a partir das relações sociais e de produção em sistemas públicos e privados. Desse modo, as desigualdades sociais presentes no cotidiano das pessoas refletem no campo escolar, não só em relação aos alunos que frequentam esse espaço, mas também concernente à organização, à estrutura da escola, à formação de professores, de inicial à continuada, uma vez que

no âmbito das políticas, destacam-se as críticas de desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação (GATTI *et al.*, 2019, p. 177).

Kleiman (2001), ao discutir o letramento dos professores, reforça que a categoria está, em sua maioria, constituída por mulheres que conseguiram aumentar os níveis de escolaridade de sua família e que muitas profissionais conseguem o diploma derivado de um esforço coletivo do grupo familiar em busca da ascensão social via escola. Adicionamos a essas considerações que muitos professores não têm acesso aos bens culturais, ou ainda, aos

bens de consumo no âmbito digital para desenvolver conhecimentos e/ou letramentos voltados às tecnologias e às mídias de informação e comunicação, o que reflete nas práticas pedagógicas desses professores no cotidiano escolar.

Nesse sentido, ao aliar as considerações de Gatti *et al.* (2019) e Kleiman (2001), é possível afirmar que, no processo de formação dos professores, ainda há um caminho extenso a ser percorrido para que estes se apropriem dos conhecimentos do mundo digital e os apliquem como metodologias em suas salas de aula. Além disso, em um contexto como o que estamos vivendo, é crucial avaliar os recursos tecnológicos disponíveis para alunos e professores, uma vez que todas as atividades estão sendo feitas de casa.

As duas professoras participantes da nossa pesquisa não mencionaram, nas entrevistas, problemas individuais em relação ao acesso às tecnologias ou mesmo a produtos do mundo tecnológico, como computadores, internet, celular, televisão, fones e outros. No entanto, a preocupação em relação ao acesso dos alunos mostra as diferenças entre as duas professoras. A Professora A reforça que

(...) no Ensino Fundamental, que é na rede municipal, é muito mais complicado trabalhar com mídias e tecnologia. Por quê? Eh... são alunos de baixa renda... eu acredito que mais da metade dos alunos não têm acesso à internet com frequência, o que eles têm é aquele pacote básico de dados em que a gente não consegue comunicação... muitas vezes.

Já a professora B não menciona nenhum problema relacionado ao acesso às tecnologias por parte dos alunos, mas ressalta como tem explorado esses recursos nos diferentes segmentos em que atua e o quanto tem aprendido com as tecnologias digitais. Como os colégios vêm trabalhando de formas distintas, a Professora B tem experienciado aulas síncronas em uma escola em que a carga horária e o planejamento permaneceram inalterados, uma vez que a instituição se organizou e transitou rapidamente das aulas presenciais para as aulas síncronas. Já no outro colégio em que

leciona, as férias foram antecipadas para haver tempo hábil de reorganização. No retorno, decidiu-se que as aulas seriam gravadas e haveria os plantões on-line para tirar dúvidas quanto às tarefas enviadas regularmente aos alunos. A Professora B explica:

(...) Então das sete às dez e meia, os alunos têm um cronograma de tarefas a serem realizadas. Uma vez por semana tem um vídeo onde a gente faz uma explicação geral daquilo que nós colocamos em tarefa, no... do assunto abordado que eles farão a tarefa... então nós gravamos um vídeo por semana. Eu... consegui dois vídeos por semana porque o assunto... às vezes é extenso, então eu utilizo de dois vídeos por semana, mas eu libero no mesmo dia, eu gravo um seguido do outro. A gente usa um programa também... bem... bem fácil de gravar vídeo, a gente pode... compartilhar a tela enquanto explica, o nosso rostinho fica num canto e a tela... vai rodando, assim, é muito simples, qualquer um consegue, se eu consegui, eu digo que qualquer um consegue.

Sabemos que a crescente possibilidade de acesso e de utilização dos meios de comunicação digital aconteceu de forma considerável nos últimos anos. No entanto, ao nos depararmos com a necessidade de acesso a plataformas digitais sendo usadas em um contexto pandêmico para o ensino-aprendizagem, é preciso que consideremos não só as disparidades sociais do Brasil, mas também as desigualdades existentes entre redes de ensino e, ainda, entre alunos da mesma rede. É notável, como discorreremos mais adiante, que a preocupação da Professora B e os desafios que ela tem enfrentado estão relacionados à adaptação do ensino presencial para o remoto, mas não relativos ao acesso, como a Professora A. Supõe-se, portanto, que esse não é um problema enfrentado nem pela maioria dos professores da rede privada e nem pelos alunos, ou, que se houver, sejam casos isolados e em menor quantidade que os alunos da rede pública de ensino.

Segundo dados do documento “Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros – 2018”, produzido pelo Centro Regional de Estudos

para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br)⁵, publicado em 2019, o Brasil tem 67% dos domicílios com acesso à rede. O percentual varia bastante entre as classes sociais: 99% de acesso na classe A, 94% na B, 76% na C e 40% nas classes D e E.

Pereira (2005, p. 15) afirma que “quando as pessoas em situação de exclusão social passam a ter acesso ao computador e a seus recursos, pode-se falar em popularização ou mesmo democratização da informática, mas não necessariamente de inclusão digital”. O autor ainda menciona que “a inclusão é um processo em que uma pessoa ou grupo de pessoas passa a participar dos usos e costumes de outro grupo, passando a ter os mesmos direitos e os mesmos deveres dos já participantes daquele grupo em que está se incluindo”. Assim, quando discutimos acesso e evidenciamos aqui, por meio de dados estatísticos e das falas das professoras, as disparidades vivenciadas, ainda não estamos refletindo quanto à inclusão de um grupo, mas quanto à democratização de acesso a um bem digital, seja ele de qualquer ordem.

A Professora A, em vários momentos da entrevista, demonstra a preocupação com o acesso, ainda que menor no Ensino Médio da rede pública em que ela trabalha: “o que difere é que grande parte a gente consegue abarcar... acredito que de setenta a oitenta por cento dos alunos... isso é um fato positivo, (...) ainda que seja um celular e... internet, mas me preocupa bastante esses vinte ou trinta por cento que não têm”.

Diante dessas informações, parece importante considerar que, segundo o CETIC (2019), “entre os usuários de Internet, quase a totalidade utilizou a rede pelo telefone celular (97%), e a maior parte (56%) usou a rede exclusivamente por esse dispositivo” (2019, p. 103).

⁵ Documento disponível no site do Comitê Gestor de Internet no Brasil, no link: <https://bit.ly/3kJDwV0>. No site, afirma-se que o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) tem a missão de monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no Brasil. Criado em 2005, o Cetic.br é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br), ligado ao Comitê Gestor da Internet do Brasil (CGI.br).

Essa realidade é refletida no grupo de alunos com os quais a Professora A trabalha. Ela ainda destaca, ao mencionar o Ensino Fundamental:

(...) a maneira que eu tenho trabalhado com eles é através do WhatsApp dos pais, né, porque a maioria das crianças — eu trabalho com o sexto ano, sexto e sétimo ano — e a maioria das crianças, elas não têm celular próprio, né. Então tem sido até um transtorno, tanto pras crianças quanto para os pais, porque muitos precisam sair pra trabalhar, né, e eles... apenas quando eles retornam à noite pra casa que as crianças podem acompanhar as atividades.

De acordo com o Cetic (2019), o telefone celular já está presente em 93% dos domicílios brasileiros. Computadores, por outro lado, estão em 42%. Em âmbito nacional e/ou regional, dois importantes veículos que asseguram amplo alcance são o rádio e a televisão. Isso tem sido uma forma alternativa de garantia de acesso no estado do Amazonas, conforme mencionado pela Professora A: “a prefeitura, em parceria com a Seduc, tá fazendo esse projeto “Aula em Casa”, que as crianças podem, tanto acompanhar a aula pela tevê, tem os horários, tem toda uma programação, quanto pelo computador”. O Projeto “Aula em Casa”⁶ é uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas por meio da Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEDUC-AM) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Consiste na gravação de aulas que podem ser assistidas pela televisão em canais abertos, sites e aplicativos. Apesar de a televisão ser uma possibilidade de acesso a muitos, a Professora A ainda relata a sua preocupação com um aluno que entrou em contato com ela, pois “ele não tem um celular com tecnologia que dê pra ele acessar a internet, o celular dele é um celular antigo e ele tava com medo de perder o ano porque ele não tinha sequer uma televisão em casa”.

Nesse sentido é que o uso de plataformas que as escolas lançam mão no ensino remoto – e sua possibilidade de diversificação – acaba também sendo oportunizado pela igualdade ou não de acesso a bens tecnológicos e à internet tanto por alunos

⁶ Para mais informações sobre o projeto “Aula em casa”, acessar <https://bit.ly/3kEtIeY>.

quanto por professores e escolas. O acesso a computadores nos domicílios apresenta diferenças em função da classe e da área em que estão localizados, assim como o acesso à rede mundial de computadores, sendo menos frequente entre domicílios de áreas rurais e de classes mais baixas. A Professora A trabalha em três realidades distintas e, no ensino superior, atua em uma faculdade particular. As preocupações com acesso nesse espaço já se reduzem, mas ela ainda considera:

No ensino superior, eles têm... a maioria tem o acesso... eh... vamos dizer, uns dez por cento ficam prejudicados, ou porque não têm acesso à internet, ou porque com essa situação da, da pandemia foram para o interior e o interior do Amazonas não tem uma internet, uma conexão de internet boa, ou... eles não têm... tem alunos também que alegam não ter notebook.

Enquanto a rede pública de ensino básico busca formas de possibilitar um ensino remoto viável para os alunos de diferentes regiões, as escolas da rede privada apresentaram, segundo a Professora B, uma facilidade na adaptação das aulas e estratégias na tentativa de prejudicar o mínimo possível a aprendizagem dos alunos. Se antes da pandemia o abismo entre as redes de ensino já era alarmante, tornou-se ainda mais evidente no contexto de pandemia, fato representado pelo índice de ingresso desses alunos no ensino superior. A publicação do documento “Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira” (SIS/IBGE⁷) de 2019 aponta que

(...) há forte desigualdade no perfil dos estudantes das diferentes redes de ensino na educação básica e superior [...]. Na educação básica, a rede pública é composta majoritariamente por estudantes

⁷ Documento disponível no site do Instituto Brasileiros de Geografia e Estatística, no link: <https://bit.ly/3roST6F>. No site, afirma-se que “analisa a qualidade de vida e os níveis de bem-estar das pessoas, famílias e grupos populacionais, a efetivação de direitos humanos e sociais, bem como o acesso a diferentes serviços, bens e oportunidades, por meio de indicadores que visam contemplar a heterogeneidade da sociedade brasileira sob a perspectiva das desigualdades sociais”.

dos dois quintos da população com os menores rendimentos, enquanto na rede privada esse padrão se inverte. Por exemplo: somente 5,6% dos estudantes da rede pública de Ensino Médio pertenciam aos 20% da população com os maiores rendimentos, enquanto 46,7% dos estudantes da rede privada faziam parte desse quinto da população.

O estudo discute que as redes de educação brasileira geram condições muito desiguais para os estudantes, seja de acesso, de trajetória e/ou aprendizado e o ponto nevrálgico dessa discrepância está na origem socioeconômica e nas diferentes formas de funcionamento das escolas e de seus respectivos processos de gestão. Portanto, o ensino no contexto de pandemia reforça essa desigualdade social, pois, enquanto alguns alunos da rede pública enfrentam situações domiciliares desafiadoras – que perpassam da alimentação ao menor (nenhum) acesso à internet – os alunos da rede privada estão com o conteúdo “em dia” e muitos se preparando, como no caso dos alunos do Ensino Médio, para participar dos processos seletivos para ingresso às universidades.

No entanto, não é apenas na mínima ação de garantir que os alunos assistam às aulas que o acesso à internet ou a produtos tecnológicos interfere, ele também é determinante para a seleção de plataformas na construção de metodologias de ensino-aprendizagem no ensino remoto. Desse modo, enquanto a Professora A, a partir da realidade vivenciada, utiliza o projeto “Aula em casa” nas redes públicas municipal e estadual, além de orientações, diálogos e disponibilização de materiais em PDF pelo *Whatsapp* e por e-mail, além de aulas síncronas pela plataforma *Microsoft Team* no ensino superior em espaço particular, a Professora B utiliza a plataforma *Zoom* para as aulas síncronas e plantões on-line, bem como faz uso de vídeos gravados por ela, vídeos do *Youtube* e materiais em PDF postados na plataforma do colégio ou enviados por e-mail aos alunos do Ensino Médio e pelo *Whatsapp* para os pais dos alunos do Ensino Fundamental I.

Como entrevistamos duas professoras de regiões diferentes do país, cabe ainda apresentar alguns dados comparativos entre a região norte e a região sudeste do Brasil. Essa opção tem o objetivo de refletir sobre a necessidade de cada escola ter autonomia para criar seus mecanismos, buscando garantir o mínimo neste contexto: a possibilidade de assistir às aulas síncronas ou não e acessar aos materiais de apoio tão necessários ao aprendizado, mesmo que construído de uma forma diferente do que consideramos como tradicional, questão que iremos discutir adiante. Por enquanto, ainda gostaríamos de apresentar outros fatores diferenciais entre o sudeste, espaço da Professora B e o Norte, espaço da Professora A.

De acordo com a Pesquisa Cetic (2019), entre as regiões do país, o Sudeste apresentou o maior percentual de domicílios com acesso à internet (73%), enquanto a região Norte apresenta 63%. Quando avaliamos o acesso à internet apenas pelo celular, o Sudeste apresenta 53% por usuário e o Norte apresenta 69% dos usuários. Nesse sentido, consideramos a importância de avaliar que tipo de plataforma será utilizada pela escola considerando o bem utilizado pelo aluno para assistir às aulas, para produzir materiais ou, ainda, para se comunicar com a escola e com o professor e, principalmente, para alcançar aprendizado significativo.

Embora, neste capítulo, não possamos ampliar as discussões em relação às desigualdades de acesso que geram outras tantas desigualdades, porque entendemos, conforme já explicitado, que apenas dispor de bens materiais e culturais não significa a garantia de aprendizados ou de letramentos múltiplos, parece-nos, ainda, fundamental mencionar a discussão realizada por Garcia Canclini, na obra *Culturas Híbridas*. Ao pensar as políticas culturais para garantir o desenvolvimento social e cultural dos sujeitos, o autor reverbera a necessidade de uma política democrática que seja capaz de “construir sociedades com projetos democráticos compartilhados por todos sem que igualem todos, em que as desigualdades (entre classes, etnias ou grupos) se reduzam a diferenças” (2011, p. 157).

Tendo discorrido, nesta primeira parte, sobre as condições heterogêneas de acesso ao ensino remoto, no que segue, apresentaremos uma reflexão sobre a interação e a aprendizagem dos alunos no contexto de ensino emergencial remoto.

A questão da interação e da aprendizagem no ensino remoto

À luz da teoria sócio-histórica-cultural de Lev Vygotsky (1896-1934) que apregoa, grosso modo, que o desenvolvimento humano está estritamente relacionado às interações sociais entre sujeito, sociedade, cultura e sua história individual (VYGOTSKY, 1991), e as contribuições do autor à área da educação, objetivamos, nesta seção, a partir das falas das professoras A e B, pensar os desafios para o processo de ensino-aprendizagem em um contexto emergencial de ensino remoto, sobretudo, do aprendizado de língua portuguesa.

As implicações da teoria vygotskyana do desenvolvimento voltadas, portanto, para a educação estão relacionadas ao fato de que o processo de ensino-aprendizagem é estabelecido quando se inclui quem está aprendendo, quem está ensinando e a relação entre essas pessoas e o ambiente. Nesse viés, o desenvolvimento e a aprendizagem de um aluno estão inter-relacionados, uma vez que, ao entrar na escola, uma criança já possui conhecimentos prévios de sua experiência pessoal e está ali para adquirir conhecimentos científicos que são mediados por um professor. O papel do professor é fundamental neste processo, já que, conforme afirma Rego (1995, p. 108),

a escola desempenhará bem seu papel na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas "teorias" acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskyana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos

educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar, passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens.

Ou seja, o papel do professor não é apenas de transferir conhecimentos, como aponta Paulo Freire (1996), mas de criar possibilidades para a produção e a construção dos conhecimentos de seus alunos em busca de sua própria autonomia. É nesse sentido e com a emergencial necessidade do uso de tecnologias que a pandemia causada pela COVID-19 trouxe para a sala de aula uma nova discussão, uma vez que as relações entre professor e aluno, ensino e aprendizagem, foram deslocadas de forma abrupta e o processo de ensino-aprendizagem foi colocado em questão.

O trabalho docente, no entanto, entendido como uma atividade composta e complexa, pressupõe uma interação humana, já que tem, assim como apontam Tardif e Lessard (2009, p. 31), os seres humanos como objetos de trabalho, pois “ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”. O exercício da docência, portanto, tem como foco principal as interações humanas cotidianas entre professores e alunos, ambientadas na escola, já que, sem essas interações, ela não passa de uma “imensa concha vazia” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 23).

É nesse cenário de uma escola vazia e do trabalho remoto que as aulas estão sendo ministradas. Notamos, nas falas das professoras A e B, a preocupação com a aprendizagem dos alunos, embora, importa ressaltar, que a Professora B demonstra essa preocupação ao longo de toda a entrevista, já que o acesso não foi um problema para os alunos das escolas da rede privada em que leciona, ao contrário da Professora A que, prioritariamente, preocupa-se em conseguir se comunicar com os alunos, já que “o que eles têm é aquele pacote básico de dados em que a gente não consegue, eh... comunicação... muitas vezes”, conforme explicitado na primeira parte deste capítulo.

Em relação ao Ensino Fundamental I, segmento em que trabalha a Professora B, os alunos têm ganhado uma autonomia maior em

relação às atividades propostas, segundo a professora, a qual enfatizou que, quando das aulas presenciais, os alunos ainda demonstravam muita dependência em relação a ela e que, da mesma forma, ela também respondia muito precocemente às dificuldades deles, porque “a gente vai lá na mesinha e ajuda a encontrar a página, e agora eles estão fazendo sozinhos [...] eles podem ser mais autônomos, se a gente puder, assim, deixá-los desenvolver”. Talvez a constatação da professora não esteja considerando que alguns pais estejam contribuindo para a realização das tarefas ou, quem sabe, ainda, por conhecer a comunidade escolar onde atua, a professora considere que os pais não estejam participando ativamente deste processo de aprendizagem. Em contrapartida, ela revela uma preocupação muito grande em relação à escrita desses alunos em anos iniciais, porque

nessa faixa etária a gente se preocupa muito com o contorno da letra, com ortografia, se eles estão escrevendo a letrinha com... se o “bumbum” da letrinha tá na linha, então isso a gente perde o controle e pelas fotos eu percebo que tenho retrocedido, porque, por mais que eu fale aqui, é diferente de você pegar na mãozinha e ensinar como é, mostrar...Essa prática da escrita tem ficado aquém, a gente tem uma perda... nessa parte, e com os pequenos isso é muito... eh... a lacuna é muito grande, né...

Considerando que a aquisição da escrita vai muito além das habilidades motoras, o desconforto da professora em não poder estar presente como uma orientadora, uma facilitadora do processo, parece muito mais relacionada ao fato de o ambiente escolar proporcionar essas observações que passam despercebidas quando falamos das aulas síncronas, por exemplo, como ela mesma afirma:

essa falta do contato, de olhar mesmo em tempo real, presencial, você sente que o aluno tem dúvidas sem que ele fale nada, é o... o jeitinho de ele mexer o corpo, o jeitinho de ele estar batendo na carteira, a gente conhece, né... presencial você consegue ter essa noção, e no on-line, não... sabe só o rostinho, ou às vezes eles colocam o stop video, né...[...] Porque não tem

como, você não percebe ele como um todo, né, você tá vendo só o momento, ali, o rostinho, que às vezes nem o vídeo eles abrem.

A fala da Professora B aponta para a importância da interação presencial na sala de aula e como isso tem se mostrado um processo desafiador, já que, no caso das aulas síncronas — quiçá das aulas gravadas ou dos documentos anexados em plataformas digitais — é restrita essa percepção a respeito do aluno que está do outro lado da tela. A materialidade do espaço escolar, dentro e fora da sala de aula, e o seu caráter socializante, conforme aponta Freire (1996, p. 20), embora negligenciados, são repletos de significação e o que de fato importa na formação docente, segundo o autor, “é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser ‘educado’, vai gerando a coragem.”.

É nesse sentido que a atualização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica trouxe à tona o debate da formação de professores. A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) acerca da “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”⁸ reforça, no eixo “dimensão do conhecimento e da prática profissional do docente”, a necessidade em demonstrar conhecimento sobre o aprendizado dos alunos, reconhecer contextos, criar e saber gerir ambientes de aprendizagem. No contexto de ensino remoto, acompanhar e mensurar o aprendizado dos alunos tem sido um entre tantos desafios enfrentados, segundo as professoras entrevistadas.

No caso do Ensino Médio, a situação em relação à aprendizagem é um pouco diferente. A Professora A acredita que os alunos deste segmento já têm maturidade e autonomia para

⁸ O documento citado refere-se à Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), publicada no DOU de 10/2/2020, Seção 1, pp. 87 a 90.

acompanhar as aulas neste novo formato, comparados com os do Fundamental II, segmento que também atua, em que afirma que não é possível mensurar, pois tem um baixíssimo retorno das atividades solicitadas e enviadas pelo *Whatsapp* e acredita que “quem está aprendendo alguma coisa é porque tem a família ao lado, lá... ajudando a fazer e incentivando e explicando”. Ela complementa dizendo que a questão da aprendizagem está comprometida também para os que têm acesso à internet, pois não é possível acompanhar de maneira próxima o desenvolvimento do aluno.

É notório, portanto, que a questão da sociabilidade e interação na sala de aula são fundamentais para mensurar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, para que, assim como evidencia a teoria de Vygotsky, essa interação dialética com a sociedade, com o outro, encaminhe o aluno para o seu desenvolvimento, pois “ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (REGO, 1995, p. 41).

É nesse sentido que Freire (1987, p.47) aponta para o diálogo como essência da educação problematizadora, em que professor e aluno, educador e educando, estabelecem uma relação de construção de conhecimento, aprendem em conjunto formas de pronunciar esse mundo, já que “sem ele [o diálogo], não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”. Em um cenário de medidas emergenciais na educação, o diálogo diário, entendendo o diálogo como define Freire (1987, p. 45), um “encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado”, entre professor-aluno, alunos-alunos, alunos-escola, ficou prejudicado. A Professora A, que trabalha na rede pública de ensino, portanto sem a possibilidade das aulas síncronas, relata como essa dialogicidade é ausente neste momento:

seria uma atividade que eu faria em sala de aula, né, aquela correção coletiva que a gente vai discutindo questão a questão, que eles podem ir falando as

opiniões deles... esse momento aí nós não temos, e eu acredito que é o momento que falta nesse ensino remoto, tanto para o fundamental quanto para o médio, aquele momento de interação, porque parece que os conteúdos estão sendo jogados, né... nós não temos esse feedback.

Já a Professora B, que trabalha na rede privada de ensino, também aponta para esta dificuldade em mensurar o aprendizado dos alunos do Ensino Médio e observa que, durante as aulas síncronas, eles têm participado bem menos comparado às aulas presenciais,

porque eles têm mais vergonha ainda de se expor, né. Eles têm mais vergonha nessa plataforma on-line do que na sala de aula, então, com os meus alunos, se for comparar antes dessa pandemia e depois, eles estão participando bem menos e... até que ponto, né... não dá pra mensurar o quanto eles estão aprendendo (...) [os trabalhos solicitados] a gente não tem como saber se foram eles mesmos que... fizeram sozinhos, se eles tiveram ajuda, não dá pra ter essa certeza, né, vem tudo muito... polido, tudo muito perfeito, eu acho.

Outro ponto suscitado pela Professora B é a questão da realização das tarefas solicitadas, já que não é possível acompanhar o aluno e, de fato, saber se ele está tentando realizá-las como faria em sala de aula, sem acesso a outros materiais de consulta, em um primeiro momento, e sob a supervisão do docente.

Nos dois segmentos, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ficou evidente o fato da maturidade, autonomia e a falta de interação diárias entre professor e aluno impactarem negativamente na aprendizagem dos discentes, bem como na possibilidade do professor em gerir esse processo. Por tratar-se de um ensino remoto de caráter emergencial, os professores também estão sendo postos à prova ao tentarem reestruturar a sua forma de ensinar, somando-se a isso suas inquietações e desconfortos exemplificados nas falas das professoras entrevistadas, que contribuem para reforçar a preocupação em um contexto pós-pandemia. A professora B acredita que haverá lacunas nesta

aprendizagem e que, quando as aulas presenciais retornarem será necessário “fazer uma sondagem com todo mundo, pra gente ter uma real noção do quê que tá faltando pra montar um material em cima disso, né, um material à parte.”

Embora as professoras atuem em redes de ensino distintas e a rede privada ofereça a possibilidade das aulas síncronas, é possível notar, nos dois contextos, que o processo de ensino-aprendizagem tem sido um ponto preocupante do ensino remoto, muito pela pouca ou nenhuma interação entre professor-aluno e aluno-aluno na construção do conhecimento em sala de aula. Anteriormente, apontamos para a questão da faixa etária dos alunos desses dois segmentos como um ponto que dificultaria o ensino, já que os alunos mais jovens ainda estão em busca de sua autonomia, responsabilidade e necessitam de outros estímulos para conseguirem aprender de forma mais eficiente. No entanto, a Professora A, que atua também no Ensino Superior, com aulas síncronas, afirma um outro problema em relação a esse ensino remoto:

No ensino superior eu vejo que, que há, sim... há um entendimento, há o feedback de todos, pelo menos de todos que acompanham, né, porque... houve uma evasão muito grande também — não mencionei anteriormente, mas houve... os alunos... eh, eles foram muito resistentes a esse sistema de ensino remoto, muitos trancaram o período, desistiram, quem estava no primeiro período, assim, acabou desistindo... por conta desse...desse, da resistência, né, a esse sistema de ensino remoto.

Apesar de não ser o nosso enfoque neste texto, apresentamos outro fator que é o da evasão escolar, mencionado pela Professora A, que, embora trabalhando com alunos de graduação dos cursos de Pedagogia e Letras, encontrou resistência para ensinar, apesar de estar em um contexto de Ensino Superior que oferece suporte em relação às tecnologias. A Professora também observa que consegue perceber o aprendizado pelas avaliações, textos e tarefas realizados pelos alunos, mas avalia a dificuldade de interação: “Saber se eu alcanço cem por cento dos alunos? Não tenho essa certeza, porque

uma grande parte, assim, não participa das discussões”. É nesse sentido que a questão da educação dialógica parece desafiadora neste contexto, pois, conforme afirma Paulo Freire (1987, p. 44), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. Nesse viés, a Professora A comenta que

ainda não tinha conseguido mensurar, assim, na prática, o quanto que o aluno, ele é o autor do seu aprendizado, que na sala de aula, nós professores somos... totalmente coadjuvantes... o artista, a estrela principal mesmo é o aluno. Ele que tem o poder do aprendizado nas suas mãos, de fato mesmo. Eh... eu posso tá... dar uma aula maravilhosa, mas se o aluno lá do outro lado, ele não está disposto a aprender, isso aí não vai acontecer.

Isto posto, os desafios em relação à interação e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos em tempos de pandemia, apresentados nesta seção, apontam para repensar a questão da formação dos professores, inicial e continuada, no que diz respeito às tecnologias neste novo cenário vivenciado pela educação, tópico que discutiremos na seção a seguir.

Formação de professores e tecnologias digitais de informação e comunicação

No final da década de 90, muitas escolas brasileiras já contavam com modestos laboratórios de informática e professores inauguravam as discussões em torno da informática na educação. As tecnologias de informação e comunicação haviam chegado à escola e, com elas, o debate didático em torno do seu uso. Escolas públicas e particulares tiveram, como ainda têm, largadas diferentes neste processo: não só as verbas para compra e manutenção de equipamentos foram diferenciadas, mas também as políticas de formação continuada de professores. Os docentes das escolas particulares sentiram-se intimados a adaptarem-se ao ensino que fazia uso desse avanço tecnológico inevitável e também

rentável para o marketing da escola que melhor preparava para um mundo automatizado e conectado.

Enquanto isso, a maioria das escolas públicas ainda tinha um outro desafio: o fato de que grande parte dos seus alunos e, nesse início, também dos professores, não ter computadores em casa, artigos caros e inacessíveis. Neste contexto, os cursos de informática surgiram, assim como as *lan-houses* em diversos locais do país e, paulatinamente, escolas públicas e particulares começaram a montar suas salas de aula com máquinas dispostas em “U”, preferencialmente. Os laboratórios de informática nas escolas, como bem lembra Ana Elisa Ribeiro⁹ (2020), eram “salas resfriadas, cheias de máquinas cabeadas, regras, regulamentos, proibições, bloqueios preparados, softwares dedicados, senhas e modos de usar”.

Nesta esteira, os laboratórios fizeram parte dos jingles de campanhas eleitorais para governos municipais, estaduais e federal ou de marketing de redes de ensino. Os projetos de aquisição de materiais foram muitos, mas desde sempre faltaram programas de formação de professores para refletir sobre as possibilidades pedagógicas e inserir nas aulas as tecnologias digitais de informação e comunicação. Ribeiro (2020) ainda reforça

Quando meus/minhas colegas quiseram fazer uma especialização, com aulas duas vezes por semana, a escola não deixou; quando outros(as) colegas se prepararam para fazer um mestrado profissional sobre o tema, a prefeitura ou o estado não liberaram. As urgências do capital e o relógio de ponto são muito maiores do que o preparo profissional. Isso não deveria ser negociável: uma das missões do/a professor(a) é estudar. Há pelo menos trinta anos, especialistas em educação e tecnologias mostram a nós que é preciso integrar, que é importante aprender, que é interessante saber usar, que é preciso tempo para adaptar, que é fundamental ter

⁹ O texto “Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação”, escrito por Ana Elisa Ribeiro no blog da Parábola Editorial está disponível no link: <https://bit.ly/3eGdkXs>. Acesso em: 09 de julho de 2020.

infraestrutura, sim, mas que é ainda mais fundamental ter ideias, ter experiências, aprender os caminhos, ter coragem para remodelagens que demoram a acontecer.

Nesse sentido é que a discussão desta terceira seção é exatamente sobre formação de professores para o uso das tecnologias no espaço escolar e para os fazeres das práticas pedagógicas necessárias ao ensino de língua, foco da nossa discussão. O fato é que, apesar de falarmos em laboratórios de informática, informática e educação, uso de ferramentas tecnológicas na escola, metodologias ativas, inserção das TDICs, dentre outras nomenclaturas, ainda não temos políticas efetivas para garantir que a formação dos professores – de inicial a continuada – promova a possibilidade de ter ideias, experiências, aprender os caminhos, como afirma Ribeiro (2020). E isso ficou ainda mais evidente neste contexto de pandemia. O uso obrigatório das tecnologias apontou, de forma contundente e alarmante, as angústias, os limites e as possibilidades que carregamos no nosso processo formativo. O que temos são professores que se destacam e que fazem cursos, pós-graduação e pesquisa por conta própria, escolas que se esforçam com projetos isolados encabeçados por professores e gestores, algumas secretarias municipais e estaduais que promovem formação continuada relacionada ao tema, além de um número inexpressivo de universidades que se diferenciam ao inserir disciplinas para a formação de professores no seu programa curricular ou como cursos de especialização. Desse modo, “mesmo reconhecendo esse movimento, um olhar mais detido sobre o atual cenário não permite otimismo, pois, apesar de existirem boas iniciativas, elas não atingem a todos” (GATTI *et al.*, 2019, p, 178).

No ensino de língua, a preocupação de uma prática de ensino-aprendizagem que se volte à tecnologia reforça-se não só pelo uso desta como ferramenta pedagógica, mas por uma nova relação estabelecida entre textos, autores, leitores, suportes e gêneros, uma vez que as práticas de linguagem – oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica

– ressignificam-se pelas diferentes potencialidades geradas pelas TDICs. Para evidenciar tal questão, vejamos uma competência geral do ensino de língua a ser desenvolvida na educação básica, preconizada pela Base Nacional Curricular Comum (2017):

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (2017, p. 09).

Aliás, numa rápida pesquisa pelo sistema de busca de PDF na BNCC da Educação Básica, as palavras “digital” e seu plural “digitais” aparecem 353 vezes no documento, o que deixa clara a ênfase dada aos gêneros, suportes, mídias e cultura digital a serem trabalhados no ensino de língua. Essa competência se repete na Resolução nº 2, de 2020 – já mencionada neste texto – que se refere às competências gerais da Formação Inicial dos docentes, que se inicia também com “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes”, mas se modifica em relação à ação desejada: *“como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens”* (grifos nossos) (2020, p. 13).

Com efeito, se é “recurso pedagógico e ferramenta de formação”, tem a ver diretamente com a concepção de ensino-aprendizagem que temos e acerca das metodologias que utilizamos, mas, e estamos dizendo o óbvio, como ensinar aos alunos a compreender, utilizar e criar tais tecnologias se ainda não aprendemos a fazê-lo? A resposta da Professora B nos faz refletir sobre isso quando diz que “por mais que o professor seja muito criativo, nós não somos uma fonte inesgotável de criatividade e temos uma limitação, assim como os alunos”. Acontece que o que

hoje é difícil no ensino remoto, também já representou dificuldade no ensino presencial: a inserção das tecnologias em sala de aula, as propostas de criação de conteúdo digital, as metodologias mais criativas, dinâmicas e atrativas, o trabalho com a linguagem em plataformas on-line para compreender o texto multi-hipermidiático.

Isso se evidencia ao perguntarmos às duas professoras entrevistadas acerca das suas habilidades, conhecimentos e atitudes para o uso das tecnologias no ensino neste momento de pandemia. A Professora B responde que antes da pandemia “usava bem menos” por gostar mais de trabalho manual e que “às vezes [usava] uma música ou um vídeo mesmo no Youtube, mas quase não usava... O máximo que eu usava era uma musiquinha ou uma animação” e neste momento tem se apoiado muito em materiais do Youtube, além disso, ela afirma: “Tenho trabalhado com slides e alguns jogos virtuais”. Já a Professora A responde que sempre se considerou “uma profissional conectada com as mídias”. Ela observa: “sempre fiz uso de internet, de redes sociais... gosto muito de trabalhar a questão de vídeos, de memes nas minhas aulas... mas eu confesso que eu não sabia vinte por cento aí de toda essa situação”. É por isso que ela tem a clareza: “de uma hora pra outra... eu tive que aprender, sem nenhuma formação, a mexer com essas plataformas, a ter o desafio de encontrar um ambiente propício dentro da minha casa, eu que moro com mais... seis pessoas”.

Os depoimentos das professoras ratificam, como é apontado por Gatti *et al.* (2019, p. 181), que “existe uma ênfase nas questões de organização em que a ação pedagógica se reduz aos momentos de execução e avaliação do processo pedagógico, desconsiderando especialmente o contexto político, econômico e social da prática educativa”. Parece ser importante perguntar o que vem antes desse momento de execução e avaliação, o que envolve espaço, materiais, acesso, planejamento, além de mudança de paradigmas relacionados a conteúdos programáticos, por exemplo. Nesse sentido, o modelo de escola tradicionalmente valorizado é colocado em xeque diante de uma realidade que não nasceu em contexto de pandemia, mas convive

conosco há algum tempo e foi desconsiderada, por vezes, quando falamos em formação de professores.

No entanto, mais uma vez, todo o processo de ensino-aprendizagem tem se centrado na figura do professor, como ele se porta, que mecanismos busca, como planeja seu trabalho, se é criativo, se tem a capacidade de prender a atenção dos alunos do outro lado da tela, se tem “jeito” para a câmera. A Professora A tem consciência da complexidade do seu trabalho: “trabalhar no sistema remoto significa destinar um tempo muito, muito maior ao planejamento. O trabalho do professor – já é histórico isso, né, ele ultrapassa muito mais do que as horas destinadas ao trabalho”. Ela também observa que no “ensino remoto parece que essa necessidade de planejamento, ela triplica, porque é algo totalmente novo, desconhecido, né, e você tem sempre que estar replanejando porque você está numa fase de experimentação”. A professora B também observa: “O que eu tenho lido e pesquisado sobre ensino remoto... o ensino emergencial, a questão da carga horária, ela exige demais das duas partes, né... principalmente do aluno, que é o que eu olho... que é o foco, o objetivo”.

Quando questionamos sobre processo formativo e disciplinas que os professores tenham cursado sobre práticas pedagógicas relacionadas à tecnologia, a Professora A acentua: “Durante a minha, os meus estudos, eu não lembro de algum momento, salvo “Introdução à Informática”, a única disciplina de graduação que eu tive, assim, voltada pra alguma coisa de tecnologia”. Por outro lado, no entendimento da professora, as tecnologias atravessam algumas disciplinas, quando afirma: “isso eu penso que tava muito implícito em algumas disciplinas, porque tudo depende do professor também”.

Assim, aposta-se, mais uma vez, na capacidade de o professor lidar com o contexto, sem uma análise mais cuidadosa em relação às condições que estão postas. Por isso, é fundamental refletir sobre a formação para pensar nesse momento específico. Cunha (2013, p. 3) esclarece que, “em sentido amplo, a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do

professor até a sua trajetória formal e acadêmica”. Quanto aos espaços formais, a possibilidade de desenvolvimento da docência se dá pela formação inicial e pela formação continuada. A primeira refere-se a “processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público” (CUNHA, 2013, p. 4), enquanto a formação continuada diz respeito a “iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo” (p.4).

Desse modo, as discussões em relação às angústias, limites e possibilidades pedagógicas no contexto de pandemia teriam um cenário diferente se existisse um investimento na promoção de formação de educadores, “oferecendo-lhes condições de integrar criticamente as TDIC à prática pedagógica” (ALMEIDA e SILVA, 2011, p. 5), de modo a “apropriar-se da cultura digital e das propriedades intrínsecas das TDIC”, o que deveria ser uma realidade desde a década de 90, quando os computadores passaram a fazer parte, ainda que timidamente, de uma parcela da população.

Almeida e Silva (2011) ainda reforçam, quanto às tecnologias digitais de informação e comunicação, a necessidade de uma formação de professores que os faça “utilizá-las na própria aprendizagem e na prática pedagógica e refletir sobre por que e para que usar a tecnologia, como se dá esse uso e que contribuições ela pode trazer à aprendizagem e ao desenvolvimento do currículo” (ALMEIDA apud ALMEIDA e SILVA, 2011, p. 6). As proposições das pesquisadoras refletem uma formação de professores que incorpore e integre as TDICs às dimensões que se envolvem no seu uso: dimensão crítica humanizadora, tecnológica, pedagógica e didática.

Acerca da dimensão crítica humanizadora do ato pedagógico, Almeida e Silva (2011, p. 6) esclarecem que “representa uma opção política ancorada em valores e compromissos éticos que relacionam a teoria com a prática, a formação de educadores com o fazer pedagógico e o pensar sobre o fazer, o currículo com a experiência e

com a emancipação humana” (2011, p. 6). Nesse sentido é que as autoras observam que o domínio instrumental deverá ser desenvolvido de forma articulada à prática pedagógica e fundamentado por teorias educacionais para refletir sobre o uso das TDIC na educação. Já a dimensão tecnológica está relacionada à capacidade de dominar as tecnologias e suas linguagens “de tal modo que o professor explore seus recursos e funcionalidades, se familiarize com as possibilidades de interagir por meio deles e tenha autonomia para desenvolver atividades pedagógicas que incorporem as TDIC” (2011, p. 6). Quanto às dimensões pedagógica e didática, a primeira diz respeito “ao acompanhamento de processo de aprendizagem do aluno, a busca de compreender sua história e universo de conhecimentos, valores, crenças e modo de ser, estar e interagir com o mundo mediatizado”; a segunda trata de pensar sobre o conhecimento do professor em sua área de atuação, os quais são mobilizados no ato pedagógico. A busca de todas essas dimensões requer uma formação de professores que integre as TDICs ao currículo, não como um projeto a mais ou um tema transversal, seja na formação inicial ou na formação continuada.

Diante de todas essas considerações, é inescapável encarar uma nova postura frente às tecnologias a partir de agora. Por isso, as professoras entrevistadas mostram que as mudanças e impactos do ensino remoto para o trabalho docente são muitos. A Professora A afirma: “sobre as tecnologias, eu achei maravilhosa a plataforma, eu acredito... que é uma solução assim pra, de compartilhamento de materiais, é uma solução bastante viável, até para os próprios alunos”. Já a Professora B aprofunda tal debate, dizendo que o ensino mudará para melhor e acrescenta: “eu gosto sempre daquela ideia de ação-reflexão-ação, então eu gosto muito de refletir sobre a prática e... enfim, fazendo toda essa reflexão eu faço um diário e faço anotações do que deu certo e do que não deu, o que eu posso aproveitar”. Nessa avaliação feita pela professora, há a consciência do que as tecnologias podem oportunizar, pois ainda diz: “então tem muita coisa que eu vou aproveitar, os vídeos, o trabalho mais

virtual, exposição virtual, nós fizemos uma, eu fiz com o quinto ano uma exposição virtual, fiz com o ensino médio um sarau virtual”.

Isso tudo nos leva a uma problematização mais ampla e que careceria de uma série de conceituações se a trouxéssemos de forma completa neste texto. No entanto, só queremos fazer um apontamento para entender que, nas aulas de língua, temos muitas “bordas e fronteiras entre o letramento de base grafolinguística e os multiletramentos de base multimodal e hipermidiática”, usando os termos de Inês Signorini (2011), a qual aponta que práticas antigas e novas se tornam intercambiáveis na possibilidade de desenvolver novos multiletramentos. Assim, as práticas pedagógicas emprestam conceitos da sociedade do impresso, sem descartá-las, e repensam impactos da escrita nos meios digitais para lidar com as tecnologias da leitura e da escrita, debate longo que já tem um caminho percorrido, mas que ainda precisa alcançar o chão da escola.

Por fim, parece conveniente encerrar essa seção citando Buckingham (2010), o qual avalia que, “em sentido amplo, poder-se-ia argumentar que a incursão da tecnologia/incursão tecnológica dirigida comercialmente a tantas esferas das vidas pública e privada exige um novo enfoque no papel da escola enquanto instituição da esfera pública”. E, nessa incursão, há muito trabalho pela frente.

Considerações finais

A adoção das tecnologias já é uma realidade no ensino, embora não signifique melhoria da qualidade do processo e mudança do paradigma educativo, como demonstram as entrevistadas. No entanto, tal adoção deve permanecer como pauta, por meio de políticas públicas, quanto ao que se entende desses usos no âmbito educacional, ou seja, um olhar crítico para que, de fato, o uso das tecnologias seja viável e, sobretudo, democratizado. Embora seja um processo desafiador, não basta pensar na questão do acesso como algo finalizado, ou seja, como a condição de produto dado,

em que apenas o fato de acessar já significaria “colher os frutos”, conforme observam Heinsfeld e Pischetola (2019, p. 11).

O termo *acesso* quando em um contexto em que tecnologia e educação estão relacionadas, sugere um deslocamento em que a importância do sujeito no processo é minimizada (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019). Assim, a palavra *acesso* tem sentido mais amplo e aprofundado, pressupondo também a capacidade de fazer uso das formas culturais de expressão, comunicação e informação, assim como a possibilidade de estimular uma compreensão mais sistemática de como funciona a mídia e promover formas mais reflexivas desse uso, questões discutidas em nosso texto.

Durante a produção desta análise e reflexão, rememoramos as palavras do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2020), o qual destaca que a pandemia agrava uma crise preexistente e expõe as fragilidades de um modelo capitalista, de lógica neoliberal, que sujeita todas as áreas sociais, dentre elas, a educação. Segundo o autor, “as pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências” (p. 28) e, mesmo que essas respostas variem de lugar para lugar, nenhum Estado “pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável. (SOUSA SANTOS, 2020, p. 28).

Na esteira do que aponta o sociólogo e com a pandemia em curso, mais do que nunca, entendemos que as angústias, os limites e as potencialidades do uso da tecnologia para promover práticas pedagógicas em sala de aula passam pela formação dos professores, pelas políticas públicas de inclusão, acesso e produção de experiências para que as aprendizagens sejam efetivadas e as desigualdades sejam reduzidas.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*. São Paulo, v.7, n.1, Abril de 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

CETIC (2018). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC domicílios 2018* [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2019.

CNE (2019). Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e institui a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Disponível em: <https://bit.ly/3eIczgw>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto,

Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. Brasília: UNESCO, 2019.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. *Educação e Pesquisa*. vol.45, São Paulo, 2019, Epub, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/36PJZFR>. Acesso em: 26 de jun. 2020.

KLEIMAN, Angela. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, Angela (org.). *A formação do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.39-68.

PEREIRA, João Thomaz. Educação e sociedade da informação. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky. Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. São Paulo: Boitempo, 2020.

SIS (2019). *Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019 / IBGE*, Coordenação de População e Indicadores Sociais [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

SIGNORINI, Inês. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, I. e FIAD, Raquel S. (orgs) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011, p. 283-303.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. In: *O trabalho docente. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 15-54.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *A Formação Social da Mente*. 4ª ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

RELATOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA

SCHIAVON, Kauan Taiar¹
CATAI, Carla Botteon²

Resumo: Este capítulo tem como objetivo analisar e discutir experiências de professores durante a pandemia da COVID-19, focando na comparação entre relatos do ensino público e do privado. Com isso, estabelece-se um percurso teórico referente à discussão da relação de tecnologia e educação, que se amplificou no contexto analisado. Para isso, foram selecionadas duas professoras, que relataram suas aulas de Língua Portuguesa no ensino remoto. Assim, a partir das conversas realizadas, pode-se observar as mudanças – positivas e negativas – do trabalho delas, acarretando no processo de aprendizado e diferentes percepções subjetivas. Dessa forma, este capítulo propõe-se a perceber

¹ Doutorando e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). kauan_ts@outlook.com

² Mestranda em Linguística Aplicada e graduada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). cbotteonc@gmail.com

COMO CITAR

SCHIAVON, Kauan Taiar; CATAI, Carla Botteon. Relatos de educação em tempos de pandemia: entre a escola pública e privada. In: MENDONÇA, Márcia; ANDREATTA, Elaine; SCHLUDE, Victor (org.). *Docência pandêmica: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 258-283.

como o ensino é feito na era da pandemia, chegando, nas conclusões, na percepção de que em ambos os ensinos analisados houve prejuízos, fazendo com que as professoras desenvolvessem novas técnicas e estratégias para enfrentar os novos desafios.

Palavras-chave: ensino de língua materna; experiências de professores; ensino remoto; COVID-19

Abstract: This chapter aims to analyze and discuss the experiences of teachers during the COVID-19 pandemic, focusing on the comparison between experiences from public and private education. With this, a theoretical path is established regarding the discussion of the relationship between technology and education, which was amplified in the analyzed context. For this, two teachers were selected, who reported their Portuguese classes in remote education. Thus, from the conversations carried out, it can be observed the changes – positive and negative – in their work, resulting in the learning process and different subjective perceptions. Thus, this chapter proposes to understand how teaching is done in the era of the pandemic, reaching, in the conclusions, the perception that in both teachings analyzed there were losses, causing the teachers to develop new techniques and strategies to face the new challenges.

Key-words: native language teaching; teacher's experiences; remote teaching; COVID-19

Introdução

Desde março de 2020, o planeta, de acordo com a OMS³, vive em um estado de pandemia. O novo coronavírus começou a se espalhar pelo mundo após confirmação de mortes de causa incerta na China⁴. Todavia, o que parecia ser apenas uma crise de saúde pública, mostrou-se ao longo do tempo muito maior. Ao se pensar

³ World Health Organization (WHO). *WHO announces COVID-19 outbreak a pandemic*. Disponível em <https://bit.ly/2UxAKr6>. Acesso em: 9 jun. 2020.

⁴ World Health Organization (WHO). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic: about the virus*.

Disponível em: <https://bit.ly/36VCVHL>. Acesso em: 9 jun. 2020.

no contexto brasileiro, não só a saúde, mas também a educação, encontra-se em um cenário precário de infraestrutura à espera de uma perspectiva saudável de futuro.

No entanto, a pandemia se acentuou e colocou ainda mais em evidência as crises do país. De acordo com Santaella (2020), estas crises, até então dissimuladas, tornam-se nesse contexto interrelacionadas. A partir disso, a quarentena, medida para tentar diminuir a disseminação do vírus, ao isolar tantos do trabalho e de outros direitos já negados normalmente, como a educação, a alimentação e a saúde, apenas reforça a discriminação e a exclusão social.

Logo, essa crise social afeta grupos cuja vulnerabilidade advém de questões históricas mais amplas e possui um impacto direto no trabalho desses grupos sociais. Santaella (2020), ao exemplificar tal questão, coloca em destaque o grupo de professores na pandemia, que teve de se reinventar em um ambiente insalubre em um prazo de horas ou poucos dias. Com isso, "possíveis ferramentas e meios começaram a ser vasculhados e suas aplicações, viabilidade e adaptações à diversidade de contextos, avaliadas" (SANTAELLA, 2020, p. 19) para que o aprendizado e a educação não parassem.

É nesse contexto que se insere este capítulo, que pretende, nas próximas seções, descrever brevemente a relação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) com a educação, principalmente na realidade brasileira, e, a partir desse aporte teórico, analisar entrevistas com duas professoras de educação básica.

Tecnologias e educação: um panorama teórico

Com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas últimas três décadas, a discussão a respeito do uso de ferramentas tecnológicas em sala de aula aumentou. A partir desse desenvolvimento, surgiu uma mentalidade (LANKSHEAR e KNOBEL, 2007) associada a novas

práticas e formas de interação on-line, o que causa um impacto direto em professores e alunos.

Dessa forma, Laval (2019, p. 12) mostra justamente que, junto desse contexto, surgem reformas impostas à escola "guiadas pela preocupação com a competição econômica entre sistemas sociais e educativos e pela adaptação às condições sociais e subjetivas da mobilização econômica geral". Criou-se, então, um mercado de tecnologias para uso educativo, em que grandes empresas do setor começaram a competir para oferecer dispositivos e programas, vendendo ilusões pedagógicas a escolas e professores (BUCKINGHAM, 2007; LAVAL, 2019), como uma forma de entender esses recursos que não passava de uma estratégia mercadológica.

Nessa perspectiva, como discutido por ambos os autores, usa-se a tecnologia como um fim em si mesmo, como se o simples acesso a ela pudesse sozinho promover um ensino mais eficiente e, inclusive, cria-se um cenário em que o professor não é mais necessário, pois os *softwares* e *hardwares* poderiam substituí-lo com eficiência.

No entanto, o problema da primeira questão é que se desconsidera que o simples acesso às ferramentas tecnológicas não significa um uso crítico delas, ou seja, o domínio de determinadas habilidades técnicas não assegura que haja apropriação da tecnologia de forma crítica para fins educacionais (BUCKINGHAM, 2007). Por outro lado, o problema da segunda é que se ignora o papel da escola, que, segundo Buckingham (2007), é fundamental para promover relações pedagógicas consistentes entre alunos, professores e tecnologias, levando em conta os contextos sociais em que essas relações estão inseridas. Em outras palavras, em oposição ao que propõe a pedagogia freireana, ignora-se a atribuição da escola e do professor de não apenas "transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2002, p. 27), atitudes que podem ser feitas por meio das ferramentas tecnológicas.

Logo, ao se pensar o contexto apresentado na seção anterior, percebe-se que a pandemia trouxe à maioria das escolas brasileiras problemas além dos que já existiam. Santaella (2020, p.19) comenta

a respeito do papel do professor neste contexto, que trouxe "de temores, dores, dúvidas, ansiedades, angústias e incertezas, e não levou os professores a cederem ou se afastarem um dedo de seus papéis", pois tiveram, em caráter imediato e emergencial, familiarizar-se com os meios digitais, com a colocação de alunos em aulas síncronas virtuais ou para fazer atividades usando a tecnologia sem que houvesse tido qualquer tipo de trabalho de adaptação anterior. Embora a situação atípica e de caráter emergencial deva ser levada em conta, em muitos casos foi ignorado que não havia um domínio das habilidades e relações necessárias para esse uso, tanto da parte dos alunos quanto dos professores, o que demonstra que a escola ainda não estava promovendo a apropriação necessária da tecnologia como sugerida por Buckingham. Para a análise das entrevistas, interessa pensar esse cenário, pois é nele que estão inseridas as professoras entrevistadas, embora de maneiras distintas.

É inegável a necessidade, dentro do contexto do século XXI, de as TDIC e os multiletramentos fazerem parte do cotidiano da sala de aula, seja no ensino de línguas ou não, já que essas linguagens promoveram mudanças na forma de pensar e de agir em sociedade dos indivíduos em diversos âmbitos de suas vidas (NEW LONDON GROUP, 1996). Tal importância é demonstrada pela inserção das tecnologias digitais em documentos oficiais que balizam o ensino básico ao redor do mundo, o que pode ser exemplificado, no caso do Brasil, com a Base Nacional Comum Curricular, que tem como uma de suas competências gerais:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Entretanto, é discutível o quanto essa noção é efetivamente integrada aos currículos das escolas, ou seja, às práticas educacionais construídas socialmente e desenvolvidas em determinado tempo, lugar e contexto, com os instrumentos presentes naquela cultura (ALMEIDA & SILVA, 2011). Para as autoras,

integrar as TDIC com o currículo significa que essas tecnologias passam a compor o currículo, que as engloba aos seus demais componentes e assim não se trata de ter as tecnologias como um apêndice ou algo tangencial ao currículo e sim de buscar a integração transversal das competências no domínio das TDIC com o currículo, pois este é o orientador das ações de uso das tecnologias (ALMEIDA & SILVA, 2011, p. 8).

No contexto da pandemia da COVID-19, em que as atividades educacionais passaram a ser remotas, essa realidade acabou por influenciar de forma expressiva a maneira como o ensino se deu. Por um lado, professores se viram em uma situação em que as TDIC, que antes eram tangenciais em suas práticas pedagógicas, tornaram-se centrais; por outro lado, alunos muitas vezes despreparados para usar a tecnologia de forma intensa em sua aprendizagem passaram a realizar todas as suas atividades on-line. Além disso, como já mencionado, o acesso a essas tecnologias não é homogêneo para todos, o que torna ainda mais complexa a análise da situação do ensino durante a pandemia. A pesquisa TIC Domicílios 2019⁵ demonstrou ter havido aumento no acesso à internet nas casas em relação aos dados de 2015, inclusive nas classes D e E e nas áreas rurais, mas um contingente relevante de indivíduos ainda segue distante desse acesso, sendo a proporção muito maior nos grupos denominados de “Sul” por Santos (2020): população rural, classes socioeconomicamente desfavorecidas, pretos, pardos e indígenas e pessoas com baixa escolarização. Levando essas informações em conta, é possível entender por que

⁵ TIC Domicílios 2019: principais resultados. Disponível em: <https://bit.ly/3kHgGgI>. Acesso em: 20 jun. 2020.

apenas 47% dos alunos da rede estadual paulista tinham acessado o aplicativo lançado pelo governo do estado de São Paulo duas semanas após o início do ensino remoto⁶.

É nesse sentido, portanto, que se torna relevante analisar, do ponto de vista dos professores, como está sendo a experiência do ensino remoto, seus ganhos e dificuldades no processo, principalmente no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais nas aulas de línguas.

Procedimentos metodológicos

As entrevistas que deram origem a esta análise foram feitas com o objetivo de investigar o uso de tecnologias digitais no cotidiano de professores, no contexto da pandemia da COVID-19, a fim de melhor compreender os impactos no trabalho docente desses sujeitos e suas percepções a respeito. O método de coleta de dados foi, portanto, uma entrevista semiestruturada, devidamente acompanhada de um Termo de Compromisso Livre e Esclarecido assinado pelas participantes.

Esse método de coleta foi utilizado para que houvesse uma percepção mais completa da situação do ensino remoto a partir da experiência das professoras entrevistadas, com valorização das suas caracterizações e percepções a respeito do próprio contexto. Tal tipo de entrevista consiste em um roteiro de perguntas prévio — que, no nosso caso, foi formulado em conjunto com os pesquisadores participantes — relacionado aos objetivos da pesquisa, no qual o pesquisador pode interferir ao longo da entrevista, caso deseje mais informações ou precise esclarecer algum ponto do que foi falado pelo entrevistado.

Nesse sentido, torna-se válida no nosso contexto, porque “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece

⁶ PINHO, A. Menos da metade dos alunos da rede estadual de SP acessa ensino on-line na quarentena. *Folha de S. Paulo*. São Paulo, 14 mai. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2V6CabW>. Acesso em: 30 jun. 2020.

todas as liberdades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146). As entrevistas foram feitas por videochamada e gravadas, com a permissão das participantes, para que pudessem ser posteriormente transcritas e textualizadas, objetivando uma análise mais atenta dos relatos. É importante destacar que as transcrições procuraram preservar da forma mais fidedigna possível o que foi dito pelas entrevistadas, retirando-se apenas marcas de oralidade que prejudicassem sua fluidez, como repetições e pausas excessivas.

E, por fim, depois de feitas as transcrições, selecionamos dois eixos que nos pareceram produtivos para a análise comparativa das experiências, levando em conta o uso das tecnologias digitais no ensino de línguas durante o ensino remoto na pandemia: a) a comparação entre a escola pública e a privada em relação às ferramentas tecnológicas utilizadas, o acesso a essas ferramentas e o que isso acarreta em relação à participação dos alunos e b) as percepções mais subjetivas das entrevistadas em relação ao processo, focando na interação com alunos e insegurança sobre o seu aprendizado; colaboração entre pares como ganho de experiência e no processo de escrita dos alunos. Dentro desses eixos, separamos trechos das entrevistas que correspondiam a essas questões e que pudessem ser utilizados para comprovar nossa análise delas.

Análise das entrevistas

As participantes

Para conhecer a perspectiva de quem esteve (e ainda está) vivendo o contexto educacional durante a pandemia do coronavírus, entrevistamos duas professoras de língua portuguesa, uma que dá aula tanto na escola privada quanto na pública e outra que trabalha somente em colégios particulares, como forma de

comparar as duas experiências, em busca das diferenças e, também, das semelhanças. A escolha por esse perfil de entrevistadas foi proposital, uma vez que queríamos que nossa análise contasse com essa comparação entre o contexto público e privado de educação.

Uma das entrevistadas é A., 40 anos, formada em Letras e Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo, com duas pós-graduações do tipo especialização em ensino de língua portuguesa (LP) pela Unicamp e professora há 16 anos. Hoje, ela trabalha como professora de LP em duas escolas: em uma escola estadual, onde leciona para duas turmas de 7º ano, e em uma escola privada internacional, onde leciona para as quatro turmas do chamado High School, do 9th ao 12th grade⁷.

A outra entrevistada é C.S., 47 anos, com 27 anos de experiência como professora. Ela é formada em Jornalismo e Letras pela PUC Campinas e tem um curso de especialização em Análise do Discurso. Iniciou sua carreira como professora ao se formar em Letras, quando passou em um concurso do Estado para dar aula em uma escola da rede pública, onde ficou por cinco anos. Depois, começou a lecionar na rede particular, na qual trabalha até hoje. Atualmente, C.S. é professora em três escolas particulares: na escola 1, ela trabalha com gramática no 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais (EF) e redação na 2ª e 3ª séries do Ensino Médio (EM) e cursinho; na escola 2, com leitura e interpretação de textos no 8º e 9º anos do EF e com gramática em todo o EM e também substitui uma professora na disciplina de gramática para a 3ª série do EM e cursinho; na escola 3, ela dá aulas de gramática e "Aula ENEM"⁸ na 1ª e 3ª séries do EM.

⁷ De forma geral, pode-se dizer que essas turmas correspondem ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais e às três séries do Ensino Médio, porém as idades dos alunos são ligeiramente diferentes das dos alunos nesses níveis no ensino brasileiro tradicional, uma vez que o ano letivo começa em agosto.

⁸ Aula em que ela trabalha as competências e habilidades de Linguagens avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

As diferenças entre a escola pública e a escola privada

A primeira diferença apontada por A. em relação à sua atuação entre a escola pública e a privada, que ela classificou como “realidades absurdamente diferentes”, no contexto do ensino remoto, foi em relação às ferramentas utilizadas. Na segunda, ela apontou estar usando as ferramentas Google, que já faziam parte do cotidiano da escola. Essa inserção dos aplicativos da empresa, como o Google Meet, usado para reuniões e para ministrar as aulas síncronas, faz parte de um movimento recente nos últimos anos, em que a empresa americana, por meio do programa Google for Education, realiza parcerias com escolas e universidades, disponibilizando ferramentas e treinamento para professores e equipe gestora, de forma semelhante ao processo do final do século XX descrito por Buckingham (2007) e Laval (2019). A professora relatou, porém, que prefere outras ferramentas, como o Zoom, por ter um *software* mais eficiente e funções que facilitam seu trabalho, por exemplo a criação de grupos de alunos. Ela também disse usar um aplicativo chamado DroidCam, que proporciona maior interação com os alunos por imitar uma lousa. Dessas informações, apreende-se que a escola privada em que A. trabalha oferece uma relativa liberdade de escolha para o formato das aulas ministradas, assim como a própria professora prefere que suas aulas contenham maior interação, importante em um momento em que a distância física impera e a tendência é que as aulas se tornem uma simples transferência de conteúdos por parte dela. Nesse sentido, as preocupações de A. relacionam-se com uma visão de educação como ato socializante de construção de conhecimento, que envolve afetividade e interação, em um movimento dialógico (FREIRE, 2002), dificultado no ambiente virtual.

De forma semelhante à essa liberdade, está o fato de que C.S. possui períodos duplos para a disciplina de redação por um pedido que ela fez à coordenação, já que fora estipulado anteriormente que ela só deveria dar uma aula por turma. Essa questão demonstra que,

assim como relatado por A., na escola particular há uma liberdade maior em como os professores atuam e realizam suas aulas. Entretanto, C.S. afirma que existem controle e burocracia excessivos. Na escola 1, para a qual ela deve gravar videoaulas, é necessário enviar com antecedência o material para que a coordenação divulgue aos alunos. Todavia, C.S. afirma que preferiria ter mais liberdade nessa questão, pois "o professor, tendo mais autonomia nesse sentido, acho que ele controlaria melhor a situação".

Outro ponto em comum é que C.S. também tinha um contato anterior com ferramentas tecnológicas, pois, em duas escolas, já trabalhava utilizando uma plataforma digital, em que os professores inserem atividades extras para os alunos, dissertativas e objetivas. Tal plataforma, aliada a trabalhos anteriores de C.S. como corretora de redação para *websites* e plataformas digitais, fez com que a passagem da professora para o ensino remoto não fosse tão difícil. Essa facilidade evidencia-se justamente por C.S. trabalhar apenas em escolas que, por terem mais recursos, incentivam um ensino mais hibridizado aliado às novas tecnologias e letramentos, pois ferramentas e tecnologias digitais convocam "novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiose ou em sua multiplicidade de modos de significar" (ROJO, 2013, p. 20), ampliando as possibilidades hipertextuais e relações com as novas práticas sociais de escrita e leitura em rede.

No entanto, dentro de sala de aula, antes da pandemia, o trabalho de C.S. com mídias e tecnologias digitais se limitava às idas aos laboratórios de informática (para produção de redação com pesquisa) e aulas com *datashow* e *Powerpoint*. Quando se iniciou a quarentena, o primeiro impacto para a professora foi a gravação de aulas para a escola 3, que solicitou videoaulas gravadas. A princípio, C.S. relatou utilizar o celular para a captura do vídeo, mas não sabia como editar o que foi gravado. Com isso, foi em busca de tutoriais on-line que ensinassem como gravar simultaneamente os *slides* utilizados e seu rosto, entrando em contato com programas como Youcam e o OBS. Portanto, é interessante notar que o contato de C.S. com as mídias para o uso

na docência se inicia antes da utilização de tecnologias, pela necessidade de um entendimento do letramento digital de gêneros nas redes (ex. tutoriais) que auxiliem na produção de conteúdo didático. Essa atitude mostra-se coerente com os resultados já discutidos da TIC Educação 2019 sobre como os professores buscam aprender a usar as TDIC de forma independente.

Entretanto, em oposição à realidade das escolas privadas, na escola estadual, A. descreveu que, para se comunicar com seus alunos do 7º ano, por questões de democratização e acessibilidade, usa as redes sociais:

Para interagir com os alunos, a gente usa a página do Facebook da escola estadual e eu criei uma página como professora (...) porque a gente percebeu que era uma ferramenta um pouco mais democrática, inclusive para os pais. (...) Eu descobri que muitos alunos, mesmo com tutoriais, não conseguem habilitar o e-mail institucional para que eles entrem no [Google] Classroom criado pelo Estado. (...) E aí os alunos do ensino médio, que tem um pouquinho mais de conhecimento com tecnologia, estão se virando, (...) os alunos menores não (A.)

O uso das mídias sociais como forma de comunicação para o ensino, em oposição às plataformas digitais das escolas particulares de A. e C.S., já é um indicador da desigualdade existente entre os dois contextos. A pesquisa TIC Domicílios 2019 apontou que uma parcela expressiva das classes C, D e E usam a internet apenas pelo celular, em que as redes sociais são mais comuns e a velocidade da internet é baixa, limitando o acesso e as práticas sociais de linguagem dessas pessoas a partir do uso de tecnologias.

Essa limitação tem algumas consequências para a participação dos alunos nas atividades escolares e, conseqüentemente, para seu aprendizado. A. afirma que recebeu muito poucas devolutivas de atividades (“não tem nem 20% dos alunos que me devolveram”), porque os pais, responsáveis por mediar e entrega dos trabalhos dos seus alunos de 7º ano, também não sabem enviar e-mail ou têm que recorrer a familiares para isso. No entanto, ela reconhece que a escola está fazendo um “trabalho de formiguinha para chegar mais

perto desses alunos”. Outro impacto no aprendizado de seus alunos da escola pública se relaciona à frequência e ao tipo de atividades pedidas, que tiveram que ser limitados pela dinâmica de acesso ao material e pela sua possibilidade de dar devolutiva. A. descreve o processo da seguinte forma:

Eu coloco algum conceito de registro (...) e junto questões de interpretação de charge, de tirinha, tento colocar textos menores, porque nós tivemos uma reclamação dos pais que (...) eles não sabiam ajudar os filhos e que era muita coisa...E eu sempre indico um livro ou uma história em quadrinhos que eles possam ler on-line e faço perguntas disso. E, na outra semana, eu peço pra eles escreverem texto, mas sempre produções menores, sempre continuando a história ou fazer resumo ou escrever uma notícia curta... Por conta até mesmo das condições de dar uma devolutiva pra eles (A.).

Nesse trecho, é possível perceber um outro problema do ensino remoto: o fato de que, estando em casa, os familiares precisam auxiliar as crianças em suas tarefas. A grande maioria dos pais ou responsáveis não têm formação profissional ou preparo para lidar com dúvidas escolares e fornecer o auxílio necessário aos jovens, situação agravada em famílias de classes mais baixas, pelo próprio acesso limitado que os familiares tiveram às práticas de letramento escolares. Segundo Street (2014), os as famílias têm muita importância no processo de introduzir as crianças em práticas sociais de letramento e, a partir do momento em que famílias das classes C, D e E não tiveram um acesso variados a tais práticas, isso reflete-se na inserção que elas proporcionam às crianças. Aliado a essa discussão, Aliagas (2010 apud OLIVEIRA, 2015) propõe que a interação social produzida por eventos de letramentos é essencial para a construção de uma identidade letrada. Com isso, a família é um dos pilares para que o indivíduo interaja e se aproprie de discursos contrastantes ao longo do processo e encontro das práticas sociais letradas e, como apontado, isso não está acontecendo com eficiência.

C.S. declarou em sua entrevista que uma das escolas privadas em que trabalha também fez uso das redes sociais, principalmente

o WhatsApp, aqui não como forma de democratização, mas de complementar o contato com os alunos. Entretanto, esse uso acabou ampliando seu horário de trabalho. A professora, que tem 11 turmas de redação, criou grupos com os alunos para que dúvidas sejam sanadas ao longo da produção e/ou reescrita. Ela acredita que isso seja necessário, neste contexto de pandemia, pois os alunos podem se sentir mais à vontade do que em plantões ou aulas on-line, reforçando também uma preocupação com a interação, como A.:

É cansativo? É muito cansativo. Poderia impor limite? Óbvio que tem horário que eu imponho limite, mas o resultado está sendo muito bom, entendeu? Eu estou tendo uma participação muito grande (C.S.).

A partir dessa fala, é importante destacar não só o uso de redes sociais como ferramentas de trabalho, mas também a participação dos alunos nas três escolas em que C.S. trabalha. Diferentemente do que relatou A., a outra professora possui um grande retorno dos alunos, nas aulas on-line e, principalmente, nos plantões: "no ensino médio, (...) terceiro ano bomba, a aula bomba, eles vêm e perguntam. Cursinho nem se fala".

Na disciplina de redação, C.S. tem uma participação maior, principalmente por conta das dúvidas que os alunos têm em relação à proposta dada pela professora e à escrita do texto. Ela comenta que, às vezes, tem de 20 a 30 alunos para ajudar durante o plantão. Nas aulas e plantões de gramática, que são mais expositivos do que os de redação, C.S. tem uma boa participação da 3ª série do EM e do curso pré-vestibular. No entanto, quando ela comenta a respeito das aulas de gramática que dá ao EF e à 1ª série do EM, diz que existe participação, mas muito menor em relação às outras séries.

Questionada do porquê isso aconteceria, C.S. elencou duas principais motivações: a maturidade e o vestibular. Esta última é mais relevante para que seja analisada a diferença entre as escolas estaduais e particulares. As três escolas particulares que C.S. trabalha são franquias de sistemas de ensino, portanto, possuem

um foco, durante o EM, direcionado a resultados dos vestibulares. Logo, segundo ela, os alunos "estão com a corda no pescoço, estão preocupados, ansiosos e aí eles buscam ajuda nos plantões e aulas". O mesmo motivo pode ser também causa das aulas de redação terem maior presença, interação e devolutivas, já que, de acordo com a professora, a redação demanda um estudo e preparo diferentes da disciplina de gramática, pois "é um trabalho customizado e individualizado, então acho que isso faz com que ele entre no plantão, onde faz sua própria dúvida".

Além da questão do vestibular influenciar na participação e interação dos alunos, a conexão é um importante fator para o ensino remoto. Como a maior parte das aulas e plantões de C.S. e A. é on-line, é preciso uma internet que sustente as chamadas realizadas em plataformas, como o Google Meet, utilizado pelas professoras. Como já citado anteriormente, o TIC Domicílios 2019 registrou que as classes sociais mais baixas possuem acesso a conexões muito inferiores às altas, além de muitos não terem Wi-Fi em casa. Logo, como as classes C, D e E estão mais presentes em escolas públicas, a participação e devolutiva dos alunos ficam também comprometidas, o que não acontece com C.S..

Percepções subjetivas sobre o ensino remoto

Nessa segunda parte da análise, selecionamos algumas questões que apareceram ao longo das entrevistas e que classificamos como percepções subjetivas das entrevistadas sobre a experiência do ensino remoto em relação a determinados assuntos: interação com alunos e insegurança sobre o seu aprendizado; colaboração entre pares como ganho de experiência, principalmente no que diz respeito ao uso das TDIC em sala de aula; e o processo de escrita dos alunos no meio virtual.

Para a primeira questão, partimos do pressuposto de que não é possível separar o profissional de sua subjetividade, sendo que o ser professor exige, além de competência técnica, disponibilidade

para o diálogo, sensibilidade e afetividade (FREIRE, 2002). Essas características podem ser usadas para analisar esta fala de A. sobre sua relação com os alunos na escola privada em que leciona:

Para as minhas interações com eles [os alunos], (...) eu tenho buscado conversar muito, principalmente no começo do começo da aula, e sentir como é que eles estão. Eu senti que eles tinham muita necessidade de falar, sabe. No começo, não. No começo eles não queriam conversar, mas depois eu senti que conversar deixava eles mais tranquilos, mais seguros, eles abriam a câmera para mostrar o cachorro, o cobertor, coisas assim. E aí eu acho que a aula fluía melhor, eles tinham um pouco mais de interesse para o conteúdo em si (A.).

Aqui, a professora nos mostra que estratégias veio utilizando para tornar a situação, bastante atípica, mais aceitável. O ensino remoto, pautado em uma distância física, pode gerar uma desconexão entre alunos e professores e entre pares, o que influencia no aprendizado, como foi apontado por Boling *et al.* (2012), ao analisar o que promove uma boa experiência em ensino a distância⁹. Nesse sentido, A. acredita que ter recorrido à afetividade e à procura por uma conexão emocional, a partir de conversas sobre as inseguranças trazidas pela pandemia e questões pessoais, como o animal de estimação, tornava suas aulas mais produtivas. Essa discussão pode ser aplicada também ao fato de que os alunos de A. diversas vezes lhe disseram preferir o uso do Zoom, pela troca e interação proporcionadas.

Por outro lado, quando perguntada sobre a escola estadual, ela disse que, como a interação direta não veio acontecendo (por não haver devolutiva de atividades e aulas síncronas, com apenas alguns alunos entrando em contato com ela pelo Messenger do Facebook para tirar dúvidas), há muita insegurança de sua parte em relação ao aprendizado de seus alunos:

⁹ Entendemos que o ensino a distância analisado por Boling *et al.* (2012) não é o mesmo caso que o ensino remoto emergencial alvo da nossa análise, entretanto, embora sejam modalidades de ensino que se distanciam em muitos aspectos, também se aproximam em outros, como na distância física.

Nossa, eu me sinto muito insegura. Eu acho que, de tudo o que a gente está fazendo, [a aprendizagem dos meus alunos] é a única coisa que me gera muita insegurança. Eu acho que até fiz uma postagem em um dia que era assim: "Será que meus alunos estão aprendendo?" (...) Quando é a gente tinha encontros presenciais, a gente percebia, a gente notava no rosto deles, nas ações deles [se eles estavam entendendo] (A.).

As incertezas de C.S. ocorreram mais em relação a tecnologias e plataformas digitais, porque a entrevistada percebeu que seus conhecimentos eram muito limitados, o que gerou insegurança em relação às suas aulas. Ela não tinha o conhecimento necessário para gravar vídeos, editar e postar, mas fala que, ao longo do processo, acabou aprendendo e se relacionando melhor com os letramentos digitais. Ela comenta que teve dias em que chorou por "não ser uma pessoa tecnológica" nem ter domínio do "linguajar tecnológico" e, por conta disso, duvidou da própria profissão. Também se sentiu incompetente ao se comparar aos outros professores e por achar que era a única atrasada. Mesmo assim, ela enxerga tais inseguranças de uma forma positiva e otimista, avaliando o quanto aprendeu durante a pandemia:

Hoje tá melhor, mas cada vez que vem uma novidade de uma escola, aquilo me dá uma sensação de dúvida, de uma impressão de que agora eu sei andar nesse terreno, mas aí vem outra coisa nova. Bem, é um desafio, né? A gente sai da zona de conforto. Eu nunca aprendi tanto em tão pouco tempo o que eu aprendi desde abril até agora (C.S.).

Assim, C.S. não tem dúvidas que prefere o ensino presencial ao remoto, pois sente que possui uma presença muito maior em sala de aula. Ao utilizar os novos letramentos, a professora comenta que se intimida em "se soltar" como professora, já que não gosta de ensinar enquanto observa uma "tela preta". Isso pode ser entendido justamente pela formação que C.S. teve, a qual, por ter acontecido na década de 90, não focava nem objetivava letramentos digitais, o que evidencia mais ainda a necessidade e importância de, a partir deste contexto atual, existir o trabalho com as TDIC e os novos letramentos

em cursos não só de caráter básico, como a BNCC (BRASIL, 2018) articula, mas também de ensino superior e de formação para professores. Não obstante, ela sente que, apesar de o ensino remoto ter mais lados negativos, há um aspecto positivo nesse contexto, que é a reinvenção: "agora estamos nos preparando para situações adversas que virão, não somos mais só uma versão, nós somos facetas, nos dá segurança, sabemos que podemos dar conta, sabe?".

Em relação aos alunos, C.S., por ter uma grande interação, não vê perdas significativas em relação ao aprendizado. Mesmo a distância, ela comenta que consegue ter uma relação com os alunos que prioriza na sua prática docente. Assim como A., a outra entrevistada busca por estratégias para amenizar os efeitos do ensino remoto aos alunos. Algo que ela exemplifica é o contato por meio do WhatsApp e dos plantões, em que consegue atender particularmente cada aluno, o que cria uma relação mais íntima para facilitar a aprendizagem. Por isso, apesar de saber que não atinge todos os alunos, C.S. afirma se sentir mais segura em relação às disciplinas de redação do que em outras matérias, como em gramática e redação.

Por exemplo, em relação ao EF, ela comenta que os conteúdos de ambas as matérias são densos e complicados. Por isso, sente que não faz um trabalho adequado por meio da tecnologia ou tem resultados que a agradem tanto: "Nossa, será que tá fazendo sentido a minha videoaula pra eles? Será que estão entendendo esse conto? Não é fácil, né?". Ela comenta que, se fosse presencialmente, a abordagem em relação aos textos literários e outras habilidades trabalhadas com os alunos em relação à leitura seria totalmente diferente, acreditando que está "matando o momento que ele [aluno] teria de construção, de interpretação".

Já em gramática, em uma escola, o que incomoda C.S. é a falta de dúvidas dos alunos:

Eu penso: ele está tirando de letra as coisas, né? O que eu acho não ser possível...todo mundo estar tão bem...ou ele não está tomando conhecimento da matéria, entendeu? Não tá nem aí e boa. Terceiro ano é aula ao vivo,

então assim, o terceiro ano já é complicado porque eu tenho uma aula de 50 minutos pra trabalhar muita coisa de gramática, né? E quando a aula é ao vivo, eles não conversam nem falam muito, não perguntam, não respondem. (...) Então eu fico muito receosa de eles também não estarem interagindo com a matéria, não estarem entendendo (C.S.).

Outro ponto que destacamos como percepção subjetiva das entrevistadas foi em relação a como elas encararam de forma positiva a colaboração entre pares no período de pandemia, principalmente no que diz respeito ao aprendizado do uso da tecnologia com objetivo pedagógico. Segundo Tardif (2010), uma das características dos saberes experienciais docentes, que se originam da prática cotidiana desses profissionais, é serem heterogêneos, ou seja, provenientes de fontes diversas, sendo uma delas o convívio com outros professores. Consideramos aqui saberes experienciais como saberes práticos que “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana” (TARDIF, 2010, p. 36), os quais podem ser transformados em atitudes e “macetes” que guiam a atuação do professor.

Já havíamos pontuado que, predominantemente, professores entram em contato com novas formas de TDIC a partir de fontes informais, como tutoriais on-line e outros professores. Confirmando esse dado, nas entrevistas, diversas vezes as professoras demonstraram que suas inseguranças em relação ao ensino remoto foram atenuadas pela ajuda de colegas ou de pesquisa própria, embora houvesse incentivo institucional pontual:

Eu acho que algumas coisas eu aprendi, acho que todo mundo aprendeu. (...) Por conta da escola privada ser referência da Google (...), a gente teve muito treinamento com relação às ferramentas Google, mas, atrelado a isso, qualquer coisa que eu escuto alguém falando, eu guardo e vou procurar. Então, assisti videoaula, fiz minicursos... (...) Sei lá, às vezes a tecnologia era um pouco mais difícil para mim, não que eu não soubesse mexer, mas é que alguns recursos...eu tinha que ser treinada para isso, eu sempre dependia de alguém me ensinar alguma coisa e tudo mais. E eu aprendi a me virar (A.).

Como a gente tinha grupos de professores, o professor começou a ajudar o outro. Então, assim: 'C.S, entra no YouCam, não sei o quê, para tentar baixar e você vai conseguir';. Tinha professor que no começo só sabia mandar o material escrito digitado. Não tinha noção de que podia gravar uma videoaula. Mas a gente foi se ajudando (C.S.).

Além do apoio entre professores, é interessante analisar a participação, interação e ajuda entre C.S. e os corretores de redação, aqui considerados pares também devido a sua função pedagógica¹⁰. Em relação a esse processo, C.S., que trabalha com 7 profissionais, diz que as correções dos textos, durante a pandemia, também são remotas: os alunos enviam os textos digitados e o corretor corrige por meio das ferramentas de correção e edição que o Word e o Google Documentos possuem. Todavia, a princípio, C.S. ficou preocupada em como isso aconteceria, mas diz que, como os corretores estão em uma faixa etária de 20 anos, possuem maior contato e experiência com as tecnologias do que ela e puderam ajudá-la com essas ferramentas:

'Nossa gente, a escola quer que vocês corrijam a imagem enviada por arquivo dos alunos, como que vocês vão corrigir isso?'. E aí uma das corretoras disse: 'Olha, vou corrigir, eu vou puxar aqui e tal, fazer esse balões amarelos e tal, só não vou corrigir a gramática que aí não dá, né?'. (...) E aí falei: 'Nossa, que legal, tá bom' (C.S.).

Por fim, o último ponto que destacamos em relação à percepção das entrevistadas sobre a sua experiência com o ensino remoto foram suas visões sobre a o processo de produção textual. Nesse tema, as

¹⁰ Nas três escolas em que C.S. trabalha, são contratados profissionais da área, formados ou não, para corrigirem as redações produzidas nas disciplinas de produção de texto. Tal função acaba tendo dois propósitos: auxiliar C.S. nas avaliações, já que são muitos os textos produzidos, e mimetizar o contexto do vestibular, uma vez que os corretores, por não estarem em sala de aula, fazem uma avaliação distanciada em relação aos alunos. O uso desses profissionais é comum em colégios privados cujo foco é a aprovação nos exames vestibulares, como nos que C.S. trabalha. A. não conta com esse auxílio na escola privada e nem na pública.

duas divergiram: enquanto C.S. tem um ponto de vista positivo, A. mantém-se relutante sobre essa eficácia. Fazemos uma hipótese aqui de que essa diferença se deve à grande presença dos alunos nos plantões de redação de C.S., motivados pelo vestibular, assim como à interação por meio do *Whatsapp*, o que lhe permite dar devolutivas com eficiência e rapidez. Por outro lado, A. divide-se entre a escola estadual, com todos os problemas de interação e devolutiva já discutidos, e a escola privada em que trabalha, cujo foco não é o vestibular e em que os alunos estão escrevendo apenas em programas de edição de texto, que contém facilidades em relação à correção que dificultam a reflexão sobre o erro.

A partir dessa discussão a respeito da produção de textos, C.S. afirma estar aparentemente tranquila com o trabalho realizado, baseando-se em três pontos: o que vê dos alunos durante a aula, as correções das redações e o que os corretores falam e dão de retorno. Ela comenta que as notas continuam semelhantes às do ensino presencial: “tem aluno que já está ascendendo na nota, mantendo uma nota 6, 6,5. Tem aluno que ora consegue uma nota legal, aí vem um gênero e cai a nota e às vezes é a mudança de corretor.”

Quando perguntada sobre a maneira como a produção de texto está ocorrendo com suas turmas, A. apontou que, na escola pública, como já discutido, ela só passa propostas de textos curtos e, mesmo assim, não recebeu muitas produções de volta. Na escola privada, há uma semelhança com o que C.S. diz, já que A. indicou que as escritas continuam “no mesmo ritmo”, sendo feitas pelo Google Documentos, com primeira e segunda versão. No entanto, ela se sente insegura quanto a esse processo:

Eu tenho um receio talvez da aprendizagem, porque antes a gente tentava equilibrar entre as produções feitas à mão, feitas no caderno com lápis e tal, de forma mais tradicional, e as que eram feitas virtualmente. (...) Porque às vezes determinados erros eles só colocam pra resolver, (...) eu não sei até onde eles realmente estão refletindo sobre o erro, sobre a correção que foi feita ou se eles realmente só estão clicando para desaparecer, porque o que eu sinto, o que eu percebi, (...) é que os erros estão permanecendo, sabe, coisas que antes a tendência

era diminuir, (...) o uso de pronome relativo, que é muito comum, uso das vírgulas, erros com uso de conjunção (...), a acentuação... (C.S.).

Da descrição de A., assim como C.S., vemos que ela trabalha produção de texto com seus alunos em um processo em que revisão e reescrita são etapas importantes para verificar se o texto escrito atende aos objetivos, gênero, condição de produção e expressão linguística adequados. Segundo Garcez (1998), a prática da reescrita, após a correção do professor, faz com que os alunos busquem soluções, reflitam sobre o funcionamento da língua e, dessa forma, desenvolvam a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas.

No entanto, como as intervenções que A. faz no texto ocorrem por meio de correções ou comentários pela ferramenta de sugestão no Google Documentos, os alunos, para a reescrita, podem apenas clicar no botão “Aceitar sugestão”, sem efetivamente entender por que tais erros foram apontados e aplicar esse conhecimento em seus próximos textos. É possível perceber, também, que, segundo as percepções da professora, esse problema é ainda mais grave quando se trata de questões gramaticais ou de convenções da escrita, pois os alunos não notam as correções que foram feitas ao aceitarem a sugestão, enquanto no papel eles teriam que fazer a reescrita de uma forma mais atenta ao passar o texto para outra folha.

Portanto, pelo relato de A., percebemos que ela acreditava que esse processo de aprendizado era muito mais eficaz no papel ou no modelo misto, com apenas alguns textos escritos de forma virtual. Em contrapartida, C.S. se mostra otimista em relação às correções e resultados, salientando apenas que só se sente prejudicada no sentido na demora de revisão das redações, pois ainda não tem domínio total dos letramentos digitais envolvidos em tal processo.

Considerações Finais

Uma das perguntas feitas na entrevista foi se as professoras acreditavam que as mudanças que tiveram que ser introduzidas em

suas práticas de trabalho diárias iriam impactar no seu futuro como docentes. Ambas responderam afirmativamente, uma vez que, de acordo com A., “nós não seremos as mesmas pessoas” e “tudo aquilo que a gente aprende é agregador”. Da mesma forma, C.S. declarou que, passada a insegurança inicial, ela percebeu que é possível se reinventar e “dar conta”. Ela afirma, porém, que o ensino remoto “pode não ser a melhor coisa do mundo, mas funciona”. Dessa afirmação e relacionando-a com outras questões analisadas nas entrevistas, é possível perceber que ensinar de forma virtual e em caráter emergencial, em uma escola que ainda não estava preparada para essa integração intensa da tecnologia em suas práticas, é realmente desafiador e traz dificuldades a alunos e professores. Entretanto, como apontado por ambas as entrevistadas, as experiências vivenciadas nesse contexto serão incorporadas em forma de práticas docentes no futuro, seja na forma de planejamento, de uso de recursos tecnológicos, de práticas de avaliação, etc.

Como discutido, as maiores dificuldades do ensino remoto na pandemia foram relacionadas à transposição de aulas completamente presenciais, com uso eventual e acessório das TDIC, para um ambiente completamente on-line. Nesse contexto, a escola pública, cujo acesso a esses recursos tecnológicos, por questões sociais e econômicas, é precário, acabou sendo ainda mais prejudicada que as redes de ensino privadas, que logo transferiram, cada uma a sua maneira, as aulas para o meio virtual. Dessa forma, reitera-se o que uma das entrevistadas afirmou: a pandemia apenas intensificou as desigualdades já existentes.

No entanto, os problemas não foram exclusivos das escolas públicas. Embora tenha sido dito pelas professoras que, nas escolas privadas em que trabalham, um uso já anterior das TDIC em seu contexto de sala de aula tenha facilitado o processo de transição, algumas dificuldades persistiram, como a interação limitada, o pouco conhecimento de ferramentas adequadas para seus objetivos e necessidades e a adaptação forçada a um modelo pouco usado antes para produção de texto. Tais problemas são decorrentes tanto

de uma ausência de integração efetiva anterior das TDIC nas práticas de sala de aula quanto de características inerentes à tecnologia, como a distância física, que precisam de abordagens específicas para serem contornadas quando se tornam um prejuízo para o ensino. Vimos também que as professoras entrevistadas, assim como provavelmente está ocorrendo com outros docentes, mobilizaram determinadas estratégias para solucionar as dificuldades encontradas, as quais poderão ser traduzidas em práticas efetivas quando voltarem ao ensino presencial.

Portanto, é possível perceber que, no futuro da educação pós-pandemia, existe espaço para adaptar e repensar como se ensina — e, mais especificamente, como se ensina língua materna — usando a tecnologia, além de que acesso está sendo proporcionado a ela, para evitar que, dentro de um contexto em que as TDIC já fazem parte do cotidiano, a escola continue a apenas reproduzir velhas práticas e desigualdades.

Referências

- ALIAGAS, C. La construcció de les identitats lectores adolescents: una interpretació sociocultural del cas de l'Arnau. *In: Lé educació lingüística i literària em entorns multilíngues: recerca per a nous contextos*; Oriol Guaschi i Marta Milián (eds). Bellaterra (Barcelona). Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions, 2010. (Congressos de la Universitat Autònoma de Barcelona, p 23-34, apud OLIVEIRA, V. S. A. *Um estudo de caso do letramento literário em famílias de camadas populares*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação - FaE, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais.
- ALMEIDA, M. E. B. de; SILVA, M. G. M. da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, v. 7, n. 1, 2011.

BOLING, E. C. *et al.*. Cutting the distance in distance education: perspectives on what promote positive, online learning experience. *Internet and Higher Education*, v. 15, n. 2, p. 118-126, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3BthQ5p>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BUCKINGHAM, D. Digital Media Literacies. *Research in Comparative and International Education*, v. 2, n. 1, p. 43-55, 2007.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARCEZ, L. H. do C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the New” in New Literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (orgs) *A New literacies Sampler: New Literacies and Digital Epistemologies*. New York: Peter Lang, 2007, p. 1-25.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019.

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

ROJO, R. H. R. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, B. S. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Almedina, 2020.

SANTAELLA, L. A aprendizagem não pode parar. In: HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. (org.). *Imagens do pensamento: sociedade hipercomplexa e educação remota*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

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

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

SOBRE AUTORES E AUTORAS

The background features a minimalist, abstract design. A thick, vibrant red diagonal band cuts across the frame from the bottom left towards the top right. Below this band, there are several overlapping geometric shapes in shades of red and white, creating a layered, architectural effect. The overall aesthetic is clean and modern.



ANA ELISA RIBEIRO é professora titular do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde atua no mestrado e no doutorado em Estudos de Linguagens, no bacharelado em Letras e no ensino médio. É doutora em Linguística Aplicada pela UFMG, onde se licenciou e bacharelou em Letras (Português). É autora de diversos livros sobre linguagens, educação e tecnologias digitais.



ANA LUISA MARROCOS LEITE é mestranda no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNICAMP-IEL e sua pesquisa se desenvolve na linha de Linguagens e Tecnologias. Atualmente estuda o Letramento de Dados, mais especificamente a compreensão pública das Narrativas de Dados Jornalísticas e a busca por subsídios didáticos para o trabalho com esse gênero na escola. Licenciou-se em Letras também pela UNICAMP, em 2005, e, entre 2003 e 2006, foi integrante da Equipe Letramento do Professor no projeto temático FAPESP/Integrado CNPq “Formação do Professor: Processos de Retextualização e Práticas de Letramento”.



BRUNA XIMENES CORAZZA é licenciada em Letras (2014) e mestra em Linguística Aplicada (2017) pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Desenvolveu em sua dissertação um estudo comparativo sobre as produções de feminilidades em revistas femininas de épocas distintas. Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP) e

desenvolve sua tese na área de Linguagens e Educação Linguística, com ênfase no ensino de literatura, mais especificamente na leitura e escrita de poesias de alunos do Ensino Fundamental II e a construção de seus processos subjetivos e identitários. Atua, desde 2015, como professora de Literatura e Redação no Ensino Fundamental II e Médio.



BRUNO VIÉGAS é professor de língua portuguesa do Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio na rede pública do estado de São Paulo. Há 3 anos, atua no Programa de Ensino Integral (PEI) onde tem constantemente se dedicado na construção de projetos que promovam a autonomia dos seus estudantes. Graduiu-se em Letras/Português pela Universidade Federal de Viçosa (UFV).



CARLA BOTTEON CATAI é mestranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde pesquisa as imbricações do ensino de escrita e da formação do professor a partir da caracterização da profissão do corretor de redação. É graduada em Letras também pela Unicamp e tem experiência profissional no ensino de língua portuguesa para Ensino Fundamental II, Ensino Médio e cursos pré-vestibulares.



DOROTEA FRANK KERSCH é professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, tendo antes atuado na escola básica. Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Multiletramentos e Identidades (FORMLI). Sua pesquisa foca-se em ensino de língua portuguesa, (multi)letramentos, letramento (midiático) crítico, formação de professores, identidade e atitudes linguísticas.



ELAINE PEREIRA

ANDREATA pesquisa narrativas femininas em espaços de privação de liberdade. Seus interesses de pesquisa giram em torno de temas relacionados ao ensino de língua e literatura, identidade, memória e estudos de gênero. É doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM),

graduada em Letras pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ-RS). É professora na Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e membro dos Grupos de Pesquisa GEEF-UFPB (Grupo de Pesquisa, Estágio e Formação Docente), GEPPPE- UEA (Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas e Educação) e Nós-Outros: Linguagem, Memória e Direitos Humanos- IEL/UNICAMP.



FELIPE DE SOUZA COSTA

é doutorando em Educação na Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Mestre em Letras pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Licenciado em Letras (UMC) e em Pedagogia (UNINOVE). Especialista em Estudos da Linguagem (UMC) e em Ética, Valores e Cidadania na Escola

(USP). Coordenador Pedagógico efetivo na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Foi, até 2021, Professor de Língua Portuguesa dessa mesma rede de ensino. Trabalhou com formação de professores de

Língua Portuguesa, currículo e produção de materiais didáticos na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP). Tem experiência com ensino de línguas materna e estrangeiras (inglês e italiano), formação de professores e currículo. Seus principais interesses são: análise do discurso, ensino e aprendizagem de línguas (materna e estrangeiras), currículo de Língua Portuguesa, produção e recepção de materiais didáticos, discurso jornalístico e *ethos* discursivo. Atualmente, é Diretor do Núcleo Técnico de Currículo (NTC) da Coordenadoria Pedagógica (COPED) da SME-SP.



KARLA DE OLIVEIRA QUEIROZ é licenciada em Pedagogia, bacharel em Comunicação Social, especialista em alfabetização, cursando pós-graduação em Literatura e ensino. Participou da elaboração e produção do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa e de materiais didáticos para o ciclo de alfabetização da rede municipal de ensino de São Paulo.

Desde 2017, trabalha com formação de professores do ciclo de alfabetização e formação de formadores, na Secretaria Municipal de Educação – SP.



KÁTIA GISELE TUOLLO DO NASCIMENTO

é Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da USP (FEUSP). Especialista em metodologia de Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Licenciada em Letras pela Universidade Braz Cubas (UBC). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Ensino de São Paulo desde

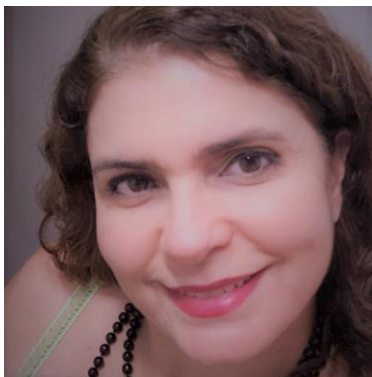
2008. Atualmente, atuando como Assistente Técnico de Educação na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, trabalhando com formação de professores de língua portuguesa, elaboração e revisão de material didático. Experiência em ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa com foco em análise linguística. Focos de estudo: Formação continuada de professor, ensino e aprendizagem de língua materna e análise linguística.



KAUAN TAIAR SCHIAVON

é Doutorando e Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde estuda multiletramentos e tecnologia, analisando as culturas de fãs e suas produções para pensar sobre as relações possíveis destas

com a educação. Além disso, tem experiência profissional como professor de Língua Portuguesa para Ensino Fundamental II, Ensino Médio e cursos pré-vestibulares.



MÁRCIA RODRIGUES DE SOUZA MENDONÇA

integra o Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp (PPGLA) na linha de Linguagens e educação linguística e é professora do curso de Licenciatura em Letras da Unicamp. Centra suas pesquisas em ensino de língua materna, com interesse em práticas de letramentos e de novos multiletramentos, análise linguística, materiais didáticos, formação e trabalho docente, escrita em contexto de vestibular e organização curricular. Lidera o Grupo de pesquisa MELP (Multiletramentos e Ensino de Língua Portuguesa), certificado pelo CNPq. É autora de materiais didáticos para a EJA e para a Educação no Campo. Coordenou, com outros professores, os programas de formação inicial de professores de Letras PIBID (2014-2017; 2017-2028) e Residência Pedagógica (RP) (2020-2021), na Unicamp.

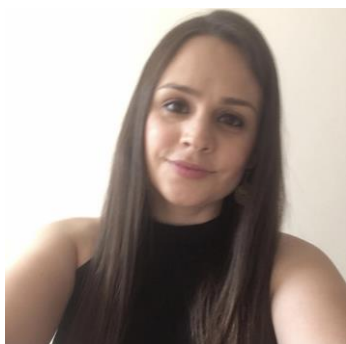


MARIANA DAHROUGE

BELUFE é professora de Língua Portuguesa e Redação no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio. É graduada em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), formada em Pedagogia pela Faculdade Anhanguera. Seus

interesses de pesquisa giraram em torno da narrativa feminina, participou de dois grupos de pesquisa no mesmo assunto, Legado Intelectual e Produção Literária de Autoria Feminina na América Latina e Relações de Gênero e Representações Literárias na Escrita

de Autoria Feminina. Sua descoberta pela Linguística Aplicada surgiu ao dar aulas de Redação e perceber a importância dos gêneros na sociedade.



RENATA ANDREA DA SILVA é formada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas e é mestra em Letras pela Universidade Federal de São Paulo. Participa, desde 2019, do grupo de pesquisa Texto, Hipertexto e Ensino de Língua Portuguesa (THELPO), liderado pela Profa. Dra. Vanda Elias (Unifesp).

Renata trabalha no setor de avaliação educacional, área que também é foco de suas pesquisas acadêmicas, relacionadas à Linguística Textual, à Avaliação de Produção Textual e ao Ensino de Português Língua Materna.



ROSÂNGELA FERREIRA DE SOUZA QUEIROZ é mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo na área da História da Educação. Desde 2018, é formadora de formadores de professores alfabetizadores em Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.



SABRINA AMORIM MOREIRA é

aluna especial da disciplina Tópicos em Segunda Língua/Língua Estrangeira II na pós-graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e graduada em Letras pela Universidade de Taubaté (UNITAU). É professora autônoma de inglês, assessora pedagógica bilíngue e sócia da iniciativa Haus – Formação e Colaboração. Atuou como professora do Ensino Infantil,

Fundamental e Médio, como professora

em programa internacional de High School, como coordenadora pedagógica em uma escola de Ensino Infantil e Fundamental de origem canadense e como coordenadora de uma franquia de escolas de inglês no interior de São Paulo. É membro associada da Associação de Estudos Filosóficos de Taubaté - Nova Acrópole.



SUZY DA COSTA ROCHA é

professora de Língua Portuguesa no Ensino Básico, mestranda em Linguística Aplicada e autora de material didático. Formou-se em Letras pela Unicamp, mesma instituição na qual desenvolve seu mestrado. Sua carreira como professora começou nos corredores do IEL, dando aulas particulares, mas foi no programa PIBID que ela teve a certeza de que seguiria na

docência. Hoje dá aulas em escola de educação básica e produz conteúdo para materiais didáticos e para provas.



VANESSA BOTTASSO

VALENTINI é mestranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde desenvolve uma pesquisa na área de análise do discurso e políticas curriculares no Brasil. Também integra o grupo de pesquisa Mídia, Discurso, Tecnologia e Sociedade (MiDiTeS) sob

orientação do Prof. Dr. Rodrigo E. de Lima Lopes na mesma instituição. Graduiu-se em Letras com Habilitação em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP), onde também concluiu sua Licenciatura em Letras. Foi contemplada com a aprovação de dois livros didáticos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021 pela Editora Moderna, produzidos em coautoria com parceiros de trabalho e da vida. Atua na formação de professores como coordenadora dos núcleos de língua portuguesa de Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio na escola em que leciona.



VICTOR SCHLUDE é professor de inglês e português formado pela UFRJ e doutorando em Linguística Aplicada pela Unicamp. É membro dos grupos de pesquisa TECLE (Unicamp) e Horizonte (UFSCar). Além de professor, trabalha com produção de materiais didáticos, consultoria pedagógica e formação docente no contexto de educação

linguística. Tem como interesses centrais os (novos e multi) letramentos, integração de tecnologias (digitais) na educação, ensino crítico-problematizador e inovação pedagógica.

Março de 2020. A pandemia chega ao Brasil. Escolas e estabelecimentos são fechados. Um mês, dois meses. É temporário e passa rápido, pensávamos todos. Não foi assim. No susto, professores, gestores e estudantes passaram a viver a escola no ambiente digital. Ao menos os que dispunham de conexão e de dispositivos. Mas o que estava acontecendo nas aulas? [Aliás, estava havendo aulas?] Como as aulas de língua(gens) estavam ocorrendo? O que professores precisaram fazer para se adaptar ao ensino emergencial remoto? E para resistir a ele? Que percepções estavam elaborando acerca do cenário pandêmico nas escolas? Este livro se dedica a apresentar resultados de pesquisas qualitativas e quantitativas realizadas entre maio e junho de 2020, com professores de línguas de todo o Brasil. Por meio da análise de narrativas docentes, os autores se propõem a compreender e interpretar demandas, contradições e desafios desse horizonte tão confuso e atropelado que é o ensino em tempos de pandemia.

