

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Diego Satyro

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO REMOTO NOS ANOS
INICIAIS: UM ESTUDO COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR

DOUTORADO EM LINGUÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

SÃO PAULO

2023

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC - SP

Diego Satyro

PRÁTICAS DE LETRAMENTO E ENSINO REMOTO NOS ANOS INICIAIS: UM
ESTUDO COMPLEXO E TRANSDISCIPLINAR

DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

Tese apresentada à banca
examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor em
Linguística Aplicada e Estudos da
Linguagem, sob a orientação da Prof.
Dra. Maximina Maria Freire.

SÃO PAULO

2023

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura: _____

Data: _____

E-mail: diegosatyro@bol.com.br

SATYRO, Diego

Práticas de letramento e ensino remoto nos anos iniciais: um estudo complexo e transdisciplinar / Diego Satyro –São Paulo: [s.n.], 2023.

334 f; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dra. Maximina Maria Freire

Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, 2023.

Área de concentração: Linguagem e Educação

1. Práticas de letramento. 2. Ensino remoto. 3. Ensino Fundamental: anos iniciais. 4. Pensamento Complexo. 5. Transdisciplinaridade. 6. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa. I. Freire, Maximina Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. III. Práticas de letramento e ensino remoto nos anos iniciais: um estudo complexo e transdisciplinar.

Diego Satyro

Práticas de letramento e ensino remoto nos anos iniciais: um estudo complexo e transdisciplinar

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof. Dra. Maximina Maria Freire.

Aprovado em: ____/____/2023

BANCA EXAMINADORA

Dra. Maximina Maria Freire – PUC-SP

Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior – UFPE (Titular)

Dra. Diana Navas – PUC-SP (Titular)

Dra. Izabel Cristina Petraglia – CEP Edgar Morin (Titular)

Dra. Mara Sofia de Toledo Zanotto – PUC-SP (Titular)

Dra. Lílian Maria Ghiuro Passarelli – PUC-SP (Suplente)

Dra. Rita Roberta Marioto – IFSP (Suplente)

O presente trabalho foi realizado com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Brasil) – Processo no. 142268/2019-4.

This study was financed in part by Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Brasil) – *Process* 142268/2019-4.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Maximina Maria Freire, por sua generosidade e confiança. Sem você, esta pesquisa não existiria. Agradeço-lhe por ter me aberto o horizonte do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade, duas perspectivas de vida.

À minha família, que tem respeitado, com amor, as minhas escolhas, por mais difíceis que elas sejam.

Aos professores doutores que compuseram as bancas dos Exames de Qualificação, por suas contribuições.

Aos professores doutores Ana Elisa Ribeiro, Clécio Bunzen, Daniel Ferraz, Dorotea Frank Kersch, Joice Armani Galli, Petrilson Alan Pinheiro, Sandro Luis Silva e Walkyria Monte Mór, por terem me acolhido em suas aulas como aluno ouvinte ou como aluno especial.

À Profa. Dra. Izabel Petraglia por ter me acolhido, durante um semestre, em seu Grupo de Pesquisa, o GEPEC.

Às professoras doutoras Carla Coscarelli, Márcia Mendonça e Roxane Helena Rojo pela interlocução que, certamente, contribuiu para a minha reflexão e amadurecimento.

Às professoras doutoras da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que estiveram presentes em meu percurso: Fernanda Coelho Liberali, Laurinda Ramalho de Almeida, Mara Sophia Zanutto e Maria Lúcia Rodrigues.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade, GPeAHFC, com quem as trocas têm nutrido meu repertório e minha capacidade crítica.

Aos colegas da Escola da Amoreira, a quem espero estar à altura como porta-voz de suas experiências.

Ao CNPq, pelo financiamento desta pesquisa.

Aos professores e aos estudantes brasileiros, que ensinaram e aprenderam,
ainda que imersos numa megacrise planetária.
A todos os profissionais do Sistema Único de Saúde (SUS), sem os quais a
crise sanitária não teria sido superada.

SATYRO, Diego. **Práticas de letramento e ensino remoto nos anos iniciais: um estudo complexo e transdisciplinar**. 2023. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o fenômeno *práticas de letramento, mediadas por tecnologias digitais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, vivenciado durante o período pandêmico, em uma escola da rede pública de São Bernardo do Campo (SP). A fundamentação teórica é composta por trabalhos sobre o Pensamento Complexo (MORIN, 2000, 2003, 2005, 2015), Transdisciplinaridade (NICOLESCU, 2000, 2015, 2020) e estudos dos letramentos (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008; BARTON & HAMILTON, 2012; SIGNORINI, 2007, 2012, 2013; KALANTZIS, COPE & PINHEIRO, 2020; ROJO, 2013, 2017; ROJO & MOURA, 2019). A orientação metodológica é a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (FREIRE, M., 2010, 2012, 2017), que visa à descrição e interpretação de fenômenos complexos da experiência humana. Participam do estudo 13 professoras e 14 estudantes do 3º ano e do 5º ano de uma escola municipal, acompanhados em suas atividades remotas durante o período de quatro meses. A interpretação do fenômeno, seguindo os procedimentos da abordagem adotada, revelou dez temas hermenêutico-fenomenológicos complexos: tecnologias digitais, família, subversão, mimetização, inovação, facilitação, avaliação, interação, aprendizagem e tempo. Considerando os conteúdos desses temas, é possível interpretar que as práticas letradas no ensino remoto ocorrem num fluxo intermitente entre práticas da tradição grafocêntrica e práticas da hipermídia, além de haver um impulso a práticas mais inovadoras pelo uso de tecnologias digitais, apesar da experiência onerosa para as professoras envolvidas. A relevância da pesquisa reside em seu caráter não apenas documental do período pandêmico, mas sobretudo pedagógico, ao refletir sobre as potencialidades e as restrições colocadas pelo ensino remoto. O estudo contribui ainda para uma ressignificação dos estudos do letramento em interface com a escolarização, numa perspectiva complexa e transdisciplinar, em diálogo com a abordagem sociocultural (CARVALHO, 2003).

Palavras-chave: Práticas de letramento. Ensino remoto. Ensino Fundamental: anos iniciais. Pensamento Complexo. Transdisciplinaridade. Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa.

SATYRO, Diego. **Literacy practices and remote teaching in the early years of Elementary School: a complex and transdisciplinary study**. 2023. 330 p. Thesis (Doctorate in Applied Linguistics and Language Studies). Graduate Studies Program in Applied Linguistics and Language Studies. Pontifical Catholic University of São Paulo.

ABSTRACT

This research investigates the phenomenon *literacy practices, mediated by digital technologies, in the early years of elementary school*, experienced during the pandemic period, in a public school in São Bernardo do Campo (SP). The literature review draws on Complex Thinking (MORIN, 2000, 2003, 2005, 2015), Transdisciplinarity (NICOLESCU, 2000, 2015, 2020) and Literacy Studies (STREET, 2014; KLEIMAN, 2008; BARTON & HAMILTON, 2012; SIGNORINI, 2007, 2012, 2013; KALANTZIS, COPE & PINHEIRO, 2020; ROJO, 2013, 2017; ROJO & MOURA, 2019). The methodological orientation is the complex hermeneutic-phenomenological approach (FREIRE, M., 2010, 2012, 2017), which aims at the description and interpretation of complex phenomena of human experience. Thirteen teachers and fourteen students (third and fifth graders) of a municipal school participated in the study, followed in their remote activities during the period of four months. The interpretation of the phenomenon, according to the procedures of the adopted approach, revealed ten complex hermeneutic-phenomenological themes: digital technologies, family, subversion, mimicry, innovation, facilitation, evaluation, interaction, learning and time. Considering the contents of these themes, it is possible to interpret that literate practices in remote teaching occur in an intermittent flow between practices of the graph-centric tradition and hypermedia practices, in addition to an impulse to more innovative practices though the use of technologies, despite the overwhelming experience for the teachers involved. The relevance of the research lies not only in its documental nature of the pandemic period, but above all in its pedagogical character, by reflecting on the potentialities and restrictions posed by remote teaching. The study also contributes to a re-signification of literacy studies in interface with schooling, in a complex and transdisciplinary perspective, in dialogue with the sociocultural approach (CARVALHO, 2003).

Key words: Literacy practice. Remote teaching. Elementary School: early years. Complex Thinking. Transdisciplinarity. Complex hermeneutic-phenomenological approach.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tetragrama da Complexidade.....	38
Figura 2 - Práticas de letramento mediadas por tecnologias digitais no ensino remoto	98
Figura 3 - Linha do tempo do ensino remoto (emergencial) na Escola da Amoreira.....	157

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Estudantes do 3º ano e o acesso a atividades impressas e digitais	159
Gráfico 2 - Estudantes do 5º ano e o acesso a atividades impressas e digitais	160
Gráfico 3 - Tecnologias analógicas e digitais usadas pelas professoras	168
Gráfico 4 - Linguagens prevaletentes nas práticas de letramento.....	171
Gráfico 5 - Seleção de textos autênticos ou adaptados para atividades do AVA	173
Gráfico 6 - Dispositivos usados pelos estudantes	174
Gráfico 7 - Tipo de internet (banda larga/dados móveis) usada pelos estudantes	175
Gráfico 8 - Uso compartilhado ou individual dos dispositivos digitais.....	176

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Perfil educacional de São Bernardo do Campo (SP)	107
Imagem 2 - Mapa do bairro Rudge Ramos	109
Imagem 3 - A amoreira.....	111
Imagem 4 – As amoras	111
Imagem 5 - Boletim do IDEB	112
Imagem 6 - Coleção de livros infantojuvenis de Biel	128
Imagem 7 - Postagem de Lilian no Padlet.....	130
Imagem 8 - Livros infantis de Mickey	132
Imagem 9 - Imagem criada por Narutin no chat do Google Meet.....	133
Imagem 10 - Tela da conversa hermenêutica com Lari e Le	139
Imagem 11 - ATLAS.ti com o projeto de interpretação em andamento.....	150
Imagem 12 - Tirinha criada a partir do excerto 13.....	193
Imagem 13 - A amoreira: metáfora verbovisual do fenômeno.....	261

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre objetivo geral e pergunta de pesquisa	19
Quadro 2 - Revisão sistemática da literatura.....	23
Quadro 3 - Vertentes de estudos dos letramentos na pesquisa.....	54
Quadro 4 - Modelos de letramento na perspectiva streetiana.....	62
Quadro 5 - Pesquisas com professores sobre o ensino remoto.....	88
Quadro 6 - Perfil das professoras participantes da pesquisa	121
Quadro 7 - Perfil dos estudantes participantes da pesquisa	136
Quadro 8 - Conversas hermenêuticas com as professoras	140
Quadro 9 - Conversas hermenêuticas com os estudantes.....	140
Quadro 10 - Relação entre professora participante e adesão aos instrumentos metodológicos	142
Quadro 11 - Eventos de letramento registrados em diário de pesquisa.....	144
Quadro 12 - Instrumentos de geração de textos	145
Quadro 13 - Rotinas de organização e interpretação na AHFC	148
Quadro 14 - Apresentação do curso Recursos digitais para o ensino remoto - PROFESSORES.....	154
Quadro 15 - Quantidade de estudantes e o acesso a atividades impressas ou do AVA.....	158
Quadro 16 - Procedimentos de professoras e estudantes da Escola da Amoreira.....	164
Quadro 17 - Relação entre temas, subtemas, sub-subtemas, definições e construtos teóricos	256

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AHFC	Abordagem hermenêutico-fenomenológico complexa
APM	Associação de Pais e Mestres
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVAMEC	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cetic.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CMSP	Centro de Mídias de São Paulo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GPeAHFC	Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade
GNL	Grupo de Nova Londres
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LAEL	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
LSF	Linguística Sistêmico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
ODA	Objeto Digital de Aprendizagem
NIC.br	Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR
PAPP	Professora de Apoio Pedagógico à Aprendizagem
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
LA	Linguística Aplicada

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	16
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1 Pensamento Complexo	31
2.2 Transdisciplinaridade	44
2.3 Estudos dos letramentos	52
2.3.1 Novos Estudos do Letramento	55
2.3.2 Multiletramentos	66
2.3.3 Letramento digital	76
2.4 Ensino remoto	85
3. METODOLOGIA DA PESQUISA	100
3.1 Abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa	100
3.2 Contexto da pesquisa	107
3.2.1 Escola da Amoreira	107
3.2.2 Participantes	115
3.3 Instrumentos e procedimentos de geração de textos	138
3.4 Procedimentos de interpretação dos textos	146
4. DESCRIÇÃO DO FENÔMENO	152
4.1 Breve história	152
4.2 Desigualdade social	157
4.3 Rotinas	161
4.4 Procedimentos	163
4.5 Tecnologias	167
4.6 Currículo	176
5. INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO	180
5.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS	180

5.2 FAMÍLIA	195
5.3 SUBVERSÃO	209
5.4 MIMETIZAÇÃO	213
5.5 INOVAÇÃO	219
5.6 FACILITAÇÃO	223
5.7 AVALIAÇÃO	230
5.8 INTERAÇÃO	237
5.9 APRENDIZAGEM.....	242
5.10 TEMPO	249
5.11 Fazendo sentido da natureza do fenômeno pesquisado	255
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	264
REFERÊNCIAS.....	274
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENVIADO ÀS PROFESSORAS.....	307
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DA PESQUISA “A PRÁTICA DE LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO”	309
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS CONVIDADAS A PARTICIPAR DA PESQUISA.....	316
APÊNDICE D – NARRATIVA PROFISSIONAL PARA A PESQUISA "PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR REMOTO, À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO”	321
ANEXO A – ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO	324
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA.....	325
ANEXO C – ACEITE DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA POR MAIPZIH3465	326

ANEXO D – EXEMPLO DE ATIVIDADE POSTADA NO AVA A ALUNOS DO 3º ANO	327
ANEXO E – EXEMPLO DE ATIVIDADE POSTADA NO AVA A ALUNOS DO 5º ANO	329
ANEXO F – ITENS DO CADERNO DE ATIVIDADES DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO	331

1. INTRODUÇÃO



BECK, 2020¹

Armandinho, personagem que dá título à série de tiras de Alexandre Beck, captura, com sua pergunta, a angústia de milhões de brasileiros, em março de 2020, quando esse texto apareceu na tela do meu computador. A pesquisa que aqui apresento foi gestada nesse mesmo período de crise sanitária, política, econômica, social e educacional – uma “megacrise”, segundo Morin (2021, p. 21).

Essa megacrise, a pandemia de covid-19², foi ocasionada por um organismo invisível, mas letal: o SARS-CoV-2. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), essa doença, que ceifou a vida de milhões de pessoas ao redor do mundo, é assim descrita:

A doença do coronavírus (COVID-19) é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2. A maioria das pessoas infectadas com o vírus apresentará doença respiratória leve a moderada e se recuperará sem precisar de tratamento especial. No entanto, alguns ficarão gravemente doentes e exigirão atenção médica. Os idosos e aqueles com condições médicas latentes, como doenças cardiovasculares, diabetes, doenças respiratórias crônicas ou câncer, são mais propensos a desenvolver doenças graves. **Qualquer pessoa pode adoecer com COVID-19 e ficar gravemente doente ou morrer em qualquer idade** (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, [s.d.], on-line, grifos meus)³.

¹ BECK, Alexandre. **TIRAS ARMANDINHO**. [S.l.]: Facebook, Perfil do personagem Armandinho, 13 maio. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3272715779440372/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

² Uso a forma covid-19, com letras minúsculas, conforme a incorporação do termo ao léxico do português brasileiro pelo Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp, ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS, 2020, on-line).

³ Esta e todas as outras traduções são de minha inteira responsabilidade.

Com a pandemia de covid-19, parece que passamos a viver num filme distópico: centros urbanos ermos, pessoas morrendo em larga escala, compras desenfreadas de álcool em gel, a desesperança instalada pela inexistência de uma vacina e o medo da fome intensificado entre os mais pobres. Ver o mundo externo pela janela, como faz Armandinho, e esperar por um retorno à vida que se vivia anteriormente é mais do que uma representação e crítica política; a tira é, outrossim, um documento de época, um registro histórico de como as crianças passaram a viver suas infâncias: em casa, interagindo, muitas vezes, apenas com adultos e, se os tivessem, com seus brinquedos e animais de estimação. A rua, o espaço escolar e a cidade deixaram de ser territórios de brincadeira, aprendizagem e desenvolvimento. Contraditoriamente, o isolamento social passou a ser nossa salvaguarda; precisávamos, enfim, nos isolar para nos cuidar e cuidar uns dos outros.

Ainda em decorrência da pandemia, as escolas, não somente brasileiras, tiveram de planejar estratégias para o que passou a ser chamado como *ensino remoto emergencial*. Esse tipo de ensino surgiu, das mais variadas formas, como uma opção viável em um cenário caótico – de pandemia e de *pandemônio*, conforme argumenta Beck (2020) -, em um momento de entropia, de desordem inicial. Passado mais de um ano, o que parecia uma vertigem já havia se autoeco-organizado e atingido um estado provisório de equilíbrio, no início de 2021, quando as escolas retomaram suas atividades. A retomada, nesse caso, deu-se, inicialmente, por meio da distribuição de atividades impressas, aulas por videoconferência e/ou envio de atividades hipertextuais por redes sociais, em muitos contextos. Considerando esse processo de autoeco-organização e tomando como parâmetro o fenômeno ecologizado na escola onde esta pesquisa foi conduzida, entendo e assim me refiro ao período iniciado em 2021 apenas como *ensino remoto*, conforme explicitado no corpo desta tese. De certa forma, naquele momento, a emergência havia se tornado parte integral do ecossistema criado, às pressas, em 2020.

Tendo por indicadores a instabilidade, a incerteza e a desordem inicial, interpreto que as contribuições do Pensamento Complexo, na linha de Morin (2005, 2011, 2015, *et passim*), e da Transdisciplinaridade, na direção de Nicolescu (2000, 2012, 2013, *et passim*), podem estruturar um quadro teórico

que favoreça a compreensão de um novo sistema ou organização (MORIN, 2015b): as práticas de letramento mediadas por tecnologias digitais⁴, durante o ensino remoto, no Ensino Fundamental: anos iniciais, no início de 2021, fenômeno focalizado nesta pesquisa. Antecipo que ambas as perspectivas teóricas atuam, de maneira complementar, como *pano de fundo*, e cumprem o papel de orientar meu olhar sobre as práticas de letramento, de um ângulo, ao mesmo tempo, epistemológico, ontológico e antropológico.

Outrossim, integram o referencial teórico os estudos dos letramentos. Ao escolher *letramentos*, no plural, entro numa arena de disputas. Baseado na proposta de Morin (2000), busco construir um *conhecimento pertinente*, isto é, um conjunto de saberes interrelacionados que possam me equipar no enfrentamento de um problema complexo: a compreensão das práticas letradas, no Ensino Fundamental: anos iniciais, em um formato inédito tanto para os alunos, quanto para as professoras, funcionários da escola e redes familiares, em um contexto sanitário, social, político e humanitário hipersensível e desigual. Com esse propósito, invisto na transdisciplinaridade e não me embaso em uma única vertente para esse amálgama de estudos. Mobilizo, assim, três vertentes distintas: os Novos Estudos do Letramento, os multiletramentos e o letramento digital. Essas mesmas vertentes, por sua vez, colocam em interação uma vasta gama de construtos teóricos, como *evento de letramento*, *prática de letramento*, *multimodalidade*, *design*, *construção de significados/sentidos (meaning-making)*, *tecnologias digitais* e *cultura digital*.

A orientação metodológica da pesquisa é a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (FREIRE, M., 2010, 2012, 2017), cuja proposta se destina a estudos interessados em descrever e interpretar as experiências humanas vividas pessoalmente ou de forma vicária. Por meio dessa abordagem, busca-se alcançar a natureza, a essência de um fenômeno, isto é, os elementos que o caracterizam, conferindo-lhe identidade, a partir de diversas manifestações fenomênicas circunscritas em um contexto específico. Assim, organizo a pesquisa em torno do seguinte objetivo geral (como orienta a abordagem que adoto), que se materializa em uma pergunta norteadora, retomando os pontos introduzidos anteriormente:

⁴ Com base em Almeida, M. E. (2019, p. 78-79), entendo os termos *mídias digitais*, *tecnologias digitais da informação e da comunicação* e apenas *tecnologias digitais* como sinônimos.

Quadro 1 - Relação entre objetivo geral e pergunta de pesquisa

Objetivo geral	Pergunta de pesquisa
Descrever e interpretar o fenômeno <i>práticas de letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o ensino remoto mediado por tecnologias digitais, manifestado em uma escola da rede pública de São Bernardo do Campo (SP)</i> , para melhor compreendê-lo em seu cerne e desenvolvimento.	Qual é a natureza do fenômeno <i>práticas de letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o ensino remoto mediado por tecnologias digitais, manifestado em uma escola da rede pública de São Bernardo do Campo</i> , interpretado à luz do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade?

Fonte: Elaborado pelo autor, jun. 2020

A pesquisa de campo foi conduzida em uma escola municipal de São Bernardo do Campo (SP), que oferece Ensino Fundamental: anos iniciais, em período integral. Localizada num bairro de classe média, estudam nessa instituição crianças de seis a doze anos oriundas do próprio bairro e do entorno, uma região economicamente mais vulnerável. Nesta pesquisa, denomino-a Escola da Amoreira, em homenagem a uma árvore que encanta as crianças e que está no jardim da unidade escolar. Participam do estudo 13 professoras e 14 estudantes que compunham, em 2021, grupos do 3º e do 5º ano, caracterizando finais de ciclo (Ciclo I e Ciclo II), segundo a organização da rede de ensino em questão.

Como o Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade abordam sujeito e objeto numa relação intrínseca, compartilho meu *locus* enunciativo. Conforme Canagarajah (2005a) explica, toda atividade semiótica parte de um lugar, de um instante e de certa cena enunciativa, o que inclui atravessamentos raciais, ideológicos, de gênero, de orientação sexual e de escolaridade. Não coloco ênfase nesses marcadores para explicar tudo o que sou, mas para não negar o que sou e afirmar como tais atributos estão imbricados nesta tese. Sendo assim, considero-me um homem cis, LGBTQIA+, branco, filho de duas pessoas com nível médio de escolaridade, alinhado à esquerda do espectro político e, acima de tudo, militante da educação pública, sem, com isso, me sentir na obrigação de militar em nome de qualquer partido. Minha agenda política é em prol de melhorias para o ensino público, que me formou, da

Educação Infantil até o Ensino Médio, e onde tenho atuado como servidor há mais de 14 anos.

Integram, pois, esse locus enunciativo minhas experiências na educação pública como professor de Língua Portuguesa, anteriormente à entrada na pós-graduação *stricto sensu*. Recém-licenciado em Letras: Português/Inglês, ingressei no magistério ciente das discussões de Soares (2001) e de Rojo (2009) e comprometido com o letramento dos alunos. Assumi uma turma de 6º ano e percebi que aquelas teorizações precisavam ser complementadas por algo que, incômoda e forçosamente, me deslocou: a necessidade de alfabetizar um estudante. Simpático, divertido e engraçado, esse aluno criava várias estratégias para disfarçar aquilo que foi ocasionado por um conjunto de fatores, como a vulnerabilidade social e o descumprimento de marcos legais em assegurar a alfabetização plena nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse acontecimento me motivou a compreender com maior profundidade a entrada da criança e do adolescente nas culturas do escrito.

Em 2019, o *locus* enunciativo foi alterado e passou a incorporar minhas experiências como doutorando em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e, simultaneamente, como professor de Língua Inglesa dos anos iniciais na Escola da Amoreira. Naquele momento, meu foco de pesquisa eram as *práticas de letramento* no contexto da sala de aula, no ciclo de alfabetização, à luz do Pensamento Complexo. Devido à pandemia, sem a sala de aula, tal como a conhecia, precisei reajustar o enfoque da pesquisa e mudar alguns vértices do quadro teórico. As tecnologias digitais, nesse caso, ganharam outra dimensão, considerando o que era disponível no ensino presencial, até fevereiro de 2020, e o que decorreu do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), principalmente com a aquisição institucional da licença do *Google Suite*, serviço da plataforma *Google for Education* voltado a instituições de ensino.

Ao migrar para o ciberespaço, pude redesenhar a pesquisa, contemplando não apenas o ensino de língua materna, mas expandindo-o ainda para o de outros componentes curriculares. Operando com a noção de *evento de letramento* (HEATH, 2009; STREET, 1984, 1988), quer dizer, com a ideia de que as práticas de letramento são ancoradas em eventos específicos, passei a acompanhar as aulas síncronas de Ciências, História e Geografia por

videoconferência, além de coletar, no AVA, algumas atividades postadas aos alunos pelas professoras. Destarte, a pesquisa tornou-se mais ampla, à medida que tive condições de refletir sobre a representação, a comunicação e a interpretação da linguagem, por parte de alunos e professoras, em diferentes domínios, lidando com uma série de gêneros textuais/discursivos⁵, modos de significação, objetos de conhecimento, mídias digitais, tecnologias digitais e saberes do próprio grupo.

A respeito das visões de Linguística Aplicada em que ancorei esta pesquisa, compartilho da posição de Rajagopalan (2021, p. 48). Para ele, essa área do conhecimento está comprometida com questões da condição humana, num mundo desumano, desigual e injusto, como, concebo, aquele enfrentado pelos atores da Educação Básica pública, em tempos pandêmicos:

Ao contrário de alguém que se diz satisfeito com o rótulo de um cientista de 24 quilates, interessado em apenas e tão somente a desvendar os mistérios do objeto chamado “língua”, **quem decide se enveredar pelo caminho da LA está reivindicando o direito de se preocupar com a condição humana**, sobretudo em sociedades “modernas” cada vez mais complexas e descaradamente desumanas. Para o linguista aplicado, a linguagem ocupa um lugar crucial nessa empreitada na medida em que abriga a chave para compreender muitos dos males que afligem as pessoas, como também para procurar eventuais soluções para os mesmos (aspas do autor, negritos meus).

Outra visão de Linguística Aplicada em que ancorei esta tese é a de Freire, M. (2020, p. 258-259), propositora de uma Linguística Aplicada caracterizada como complexa e transdisciplinar, tendo o *conhecimento* e a *linguagem* como fios condutores responsáveis por uma tessitura única na qual:

[...] a Linguística Aplicada, expandindo as fronteiras que limites disciplinares possam impor, prioriza conhecimentos relativos à linguagem e à inteligibilidade de problemas sociais em que esta exerce papel central; a Complexidade, transcendendo a noção de paradigma, corresponde a uma epistemologia do conhecimento que articula saberes e prioriza conexões, evidenciando seus traços sistêmicos, dialógicos, recursivos e hologramáticos; enquanto a Transdisciplinaridade desconstrói a possibilidade de conhecimento unidimensional, realçando sujeito, objeto e interação, perpassando disciplinas para situar-se *entre, através e além* delas (grifo da autora).

⁵ Estou ciente das diferentes filiações teóricas aos *gêneros discursivos* e aos *gêneros textuais*. Contudo, considerando o tema desta tese, não faço essa diferenciação teórica, pois isso extrapola o âmbito desta investigação.

Complexa e transdisciplinar, aqui, não são sinônimos, respectivamente, de *complicado* e de *interação de várias disciplinas*. Inelutavelmente, a pesquisa nesse campo não se restringe a uma disciplina, nem a uma linha teórica no interior de uma mesma disciplina. Entretanto, o que Freire, M. (2020) denomina *complexa e transdisciplinar* vai além desses sentidos já sedimentados e evoca justamente as contribuições do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade, perspectivas que funcionam como uma espécie de rio caudaloso em que as ideias, os argumentos e os textos gerados são constantemente banhados.

Outro ponto de interlocução com o trabalho de Freire, M. (2020) é a inserção deste estudo em sua agenda de pesquisa. Desde 2019, a pesquisadora tem se dedicado a investigar o *transletramento*, uma clivagem dos estudos dos letramentos em que a *transmídia*, isto é, o movimento convergente entre mídias digitais, como parte de um projeto ou de uma narrativa transmidiática, interfere no processo de significação. Freire, M. (2020a, 2021b) investiga, então, matizes dos multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996) e do letramento *transmídia* (GONZALEZ-MARTINEZ *et al.*, 2018; SCOLARI *et al.*, 2018), para dedicar-se a um conceito novo, mais interessada nos efeitos da *transmídia* do que nas potencialidades da *multimídia* e da *hipermídia*. Sob o nome de *Da Complexidade e Convergência à Transmídia e Transletramento: novas vias para o ensino-aprendizagem de inglês e para a formação de professores*, esse projeto de pesquisa resultou nas seguintes publicações: Freire, M. (2020a, 2021b, 2022) e Torre Aranda & Freire, M. (2020). Embora, neste estudo, eu não opere com a noção de *transletramento*, há elementos dessa teorização que interagem com o meu objeto de pesquisa.

Este trabalho está conectado à produção do Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica e Complexidade (GP e AHFC), liderado pela doutora Maximina Maria Freire. Os principais temas de estudo desse grupo são: Pensamento Complexo, Transdisciplinaridade e Linguística Aplicada, além das questões midiáticas e de formação docente e discente. Com base na literatura a que tive acesso, as produções acadêmicas do

GPeAHFC têm sido *brechas*, no sentido de Morin (2015)⁶, no campo dos estudos aplicados da linguagem. Ainda que, nas pesquisas em Linguística Aplicada (cf. Silva, D., 2015), exista um interesse ostensivo por epistemologias não canônicas (feministas, de[s]coloniais, *queer*, por exemplo) e *fora* do domínio da Linguística teórica, autores declaradamente complexos e transdisciplinares não são afetos à grande parte da produção científica, o que reforça a importância desse grupo e o trabalho criativo de sua líder.

No que diz respeito à revisão sistemática da literatura, busquei estudos com as palavras-chave *Pensamento Complexo*, *complexidade*, *Edgar Morin*, *letramento*, *leitura*, em diferentes combinações, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa busca resultou em seis trabalhos, dos quais três (SUCCI, 2019; CORRÊA, 2021; MARIOTO, 2022) são ligados ao GPeAHFC. Sistematizo-os no quadro abaixo:

Quadro 2 - Revisão sistemática da literatura

Autor(a)	Título	Natureza do trabalho	Ano de publicação	Palavras-chave do resumo	Área de concentração da pesquisa ou do periódico	Universidade em que o trabalho foi desenvolvido
VASCONCELOS, Maria Aparecida Flores de Cintra	Contos de fada e suas contribuições para o ensino-aprendizagem, à luz do Pensamento Complexo	Dissertação	2011	Contos de Fada. Sujeito. Ensino-Aprendizagem. Pensamento Complexo. Transdisciplinaridade.	Educação	Universidade Nove de Julho
VIAN Jr., Orlando	Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa	Artigo de periódico	2018	Conhecimento. Formação de professores de línguas. Multiletramentos. Linguística sistêmico-funcional.	Linguística Teórica e Linguística Aplicada	Universidade Federal de São Paulo

⁶ “Dito de outro modo, qualquer sistema de pensamento é aberto e comporta uma brecha, uma lacuna em sua própria abertura” (MORIN, 2015, p. 76).

PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa	Criatividade e letramento escolar na perspectiva da complexidade: articulações e desafios transdisciplinares	Tese	2019	Criatividade. Pensamento Complexo. Letramento. Interação.	Letras	Universidade Federal do Tocantins
SUCCI, Simone Cristina	Leitura em Língua inglesa: uma sinfonia da compreensão sob a perspectiva da Complexidade	Tese	2019	Leitura. Língua inglesa. Complexidade. Abordagem Hermenêutico- Fenomenológico a Complexa.	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
CORRÊA, Luciana Espíndola	Tecelãs(ões) da vida, artesãs(ões) de si mesmas(os): Transletramento em TEIA e aprendizagem da linguagem de programação por profissionais da Educação Básica	Tese	2021	<i>Coding literacy</i> . Transletrament o em TEIA. Epistemologia da complexidade. Transdisciplinari dade. Abordagem Hermenêutico- Fenomenológico a Complexa. Etnomatemática	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
MARIOTO, Rita Roberta	A formação leitora sob o olhar da complexidade: reconexões e caminhos	Tese	2022	Epistemologia da Complexidade. Formação Leitora. Abordagem Hermenêutico- Fenomenológico a Complexa. Língua Portuguesa. Auto- heteroecoforma ção leitora. Educação Básica.	Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Fonte: Elaborado pelo autor, jan. 2023

Detalhando as referências encontradas, observo que Vasconcelos (2011) não opera com a noção de letramento(s), mas discute práticas de leitura com crianças, numa perspectiva de educação literária. Seu trabalho confirma a hipótese de pesquisa de que os contos de fadas podem "religar os

pensamentos racional-lógico-dedutivo aos mítico-mágico-imaginário, favorecendo o processo ensino-aprendizagem" (*op. cit.*, p. 142), a partir das discussões de Edgar Morin e Carl Jung. Cogito que este trabalho, assim como o de Vasconcelos (2011), podem, futuramente, contribuir para pesquisas bibliográficas que cartografem as investigações com crianças e/ou sobre infâncias pautadas no Pensamento Complexo.

Vian Jr. (2018), por sua vez, adensa a discussão em termos de língua/linguagem, em comparação ao texto de Vasconcelos (2011). Num movimento semelhante ao de outros autores, como Leffa (2006), Vian Jr. (*op. cit.*) trabalha com a noção de *ciências da complexidade*, conjugando, com essa etiqueta, correntes diferentes, como a de Edgar Morin, Fritjof Capra e Diane Larsen-Freeman. Seu artigo tem um viés ensaístico e propositivo: de acordo com o linguista aplicado, as chamadas ciências da complexidade podem demonstrar como a superfície linguística analisada pela Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) pode ser complementada.

O autor acrescenta a esse argumento teórico a relação entre a complexidade, a LSF e a pedagogia dos multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996), para repensar o ensino de línguas adicionais e a formação de professores. Ainda que discuta os multiletramentos, a argumentação de Vian Jr. (2018) parece incidir num ponto de conexão patente em todas essas teorizações: a visão sistêmica. O linguista aplicado não me parece dar conta de fazer outras conexões significativas a ponto de conferir robustez à sua proposta teórico-didática.

Peixoto (2018), semelhantemente a este trabalho, elege as práticas de letramento, na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, como um conceito organizador de sua pesquisa. A autora conduziu uma pesquisa etnográfica em uma escola confessional, no 5º e no 6º ano do Ensino Fundamental, cobrindo, então, a passagem dos anos iniciais para os anos finais. Um dos achados de seu estudo é a confirmação da possibilidade de "promover um fazer mais criativo e integrado, capaz de contribuir efetivamente para ações transformadoras" (*op. cit.*, p. 225), por meio de relações afetivamente positivas entre professoras e estudantes.

Na minha leitura da análise de Peixoto (2018), seu processo analítico é mais influenciado pelas discussões sobre afetividade, tanto no quadro do

Pensamento Complexo, com destaque para a pesquisa de Moraes (2003, 2008, 2016, 2019), quanto no quadro da psicologia *walloniana*. Inquestionavelmente, é um estudo na interface entre diferentes disciplinas, mas que não esmiúça aspectos da prática de letramento, tal como os Novos Estudos do Letramento a definiram, cobrindo as questões de construção de significados, relações de poder, regulação dos textos e relação entre currículo e pedagogias de línguas. Talvez, essa tenha sido a intenção da autora, isto é, não aprofundar as questões de linguagem, discurso e produção de sentidos.

Em Succi (2019), o foco investigativo recai nas práticas de leitura em língua inglesa. O termo letramento aparece no corpo no texto na revisão sistemática da literatura e, por isso, na voz de outros autores. Succi (2019) parece concordar com a relação feita por Kern (2000)⁷ e com a ideia de *nível de letramento*, além de fazer mais de uma conexão entre as práticas de letramento escolar e o trabalho curricular organizado por gêneros textuais. Não se trata, pois, da visão de letramento como conjunto de práticas sociais, na chave dos Novos Estudos do Letramento. Conforme abordarei adiante, para essa vertente dos estudos dos letramentos, é incoerente pensar em níveis ou em graus, já que as práticas sociais são sempre situadas e não aferíveis em termos de desempenho cognitivo e linguístico. No que diz respeito às contribuições do Pensamento Complexo, Succi (*op. cit.*) revela como os operadores cognitivos da complexidade explicam elementos da natureza das práticas de leitura no ensino de língua inglesa, no contexto do ensino médio.

Corrêa (2021), por seu turno, após escrutinar os trabalhos de Soares (2001), de Kleiman (2008) e do Grupo de Nova Londres (1996), declara aderência à noção de letramento de Vee (2017)⁸, para quem essa metáfora deve considerar a materialidade sociotécnica das práticas sociais, já que a autora defende, em termos educacionais, o *coding literacy*, ou o letramento em linguagem de programação, na Educação Básica. Mesmo mobilizando conceitos do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade, Corrêa (*op. cit.*) adota uma visão de letramento diferente da que defendo nesta tese, mais próxima à ideia de domínio ou competência.

⁷ A obra citada por Succi (2019) é: KERN, Richard. *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

⁸ A obra citada por Corrêa (2021) é: VEE, Annette. *Code Literacy: How Computer Programming is changing writing*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press, 2017.

Por fim, Marioto (2022) traça uma linha do tempo dos estudos do letramento no Brasil, com base, sobretudo, na historiografia desenvolvida por Mortatti (2004). Acrescenta à argumentação dessa educadora, contudo, referências aos multiletramentos, a partir de Rojo (2012). Em síntese, o interesse de Marioto (p. 63) parece ser o de arquitetar um “sistema conceitual” da formação de leitores em que as teorizações sobre o letramento da letra, sobretudo, suplementem os estudos sobre leitura numa perspectiva construtivista e psicolinguística. O Pensamento Complexo ancora, nesse trabalho, as discussões sobre o fenômeno específico da formação de leitores no ensino formal.

Reconheço que é possível localizar a menção a Morin (2003) em trabalhos de pesquisadores brasileiros dos letramentos, como Kleiman e Matêncio (2005), Monte Mór (2007), Duboc (2015), Ferraz (2017), além da menção de Scheifer (2013), linguista aplicada, à obra de Nicolescu (2000), para enfatizar a importância de uma perspectiva antidogmática nos estudos da linguagem, mais plural e acolhedora de diferenças epistemológicas. Contudo, a interlocução estabelecida por esses pesquisadores atribui um papel secundário, em suas teorizações, às ideias de Morin e Nicolescu. Com efeito, ainda que não opere com o(s) conceito(s) de letramento(s), essa densidade teórica na articulação entre Pensamento Complexo, Transdisciplinaridade e Linguística Aplicada pode ser identificado, tomando por medida os textos publicados a que tive acesso, apenas no artigo de Freire, M. (2020).

Encerrada a revisão sistemática da literatura, apresento minhas visões de *língua* e *linguagem*, pois elas são basilares a qualquer investigação em Linguística Aplicada e situam o leitor em seu processo analítico da discussão teórica, metodológica e interpretativa subsequente. Inicialmente, fundamento-me numa concepção de linguagem que não a desvincule da própria vida, afinal, as práticas de letramento são coisas que as pessoas sentem, fazem, pensam com/sobre a linguagem. Parto, então, desta consideração de Barton e Lee (2015, p. 41): “Quando é vista como um conjunto de práticas, a linguagem fornece a moldura para situar uma teoria da linguagem numa teoria da vida”. Em suma, linguagem é vida; vida é linguagem.

Assim, seguindo a trilha dos estudos dos letramentos inspirados fortemente na antropologia, compreendo a linguagem como ação humana,

discurso, processo e produto da interação entre sujeitos, sócio-historicamente situados. Ademais, iluminado pelo Pensamento Complexo e pela Transdisciplinaridade, compreendo a linguagem como constitutiva do sujeito complexo e transdisciplinar, que nela e por meio dela desenvolve não apenas o pensamento linguístico e dedutivo-lógico, mas ainda o simbólico e o mítico. Nesse enquadre, a língua é compreendida como uma atividade social, cultural, simbólica e semiótica composta especificamente por signos linguísticos. Nos dois casos, têm-se sistemas abertos e imbricados, que se interconstituem, mas que não se equivalem, pois a linguagem integra outros sistemas semióticos que não somente o linguístico.

Quanto à interface entre linguagem e educação, antecipo que, embora esta tese problematize questões da ordem do ensino e da aprendizagem da leitura, da escrita e da produção de sentidos, em diversas semioses, prefiro o termo *educação linguística* a *processo de ensino-aprendizagem*, de acordo com Bagno & Rangel (2005, p. 63), que assim o definem:

Entendemos por educação linguística o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as **crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem** e que compõem o que se poderia chamar de *imaginário linguístico* ou, sob outra ótica, de *ideologia linguística*. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das *normas de comportamento linguístico* que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir (itálicos dos autores, negritos meus).

Ao mobilizar *educação linguística*, abranjo o processo de ensino-aprendizagem, mas evoco, outrossim, questões como linguagem, ideologia linguística e políticas linguísticas, no enredamento entre práticas de letramento do mundo escolar, práticas de letramento das redes familiares, propostas curriculares, imaginário infantil, culturas locais e preconceitos. Todos esses elementos são, afinal, ideologizados e políticos. Esse “conjunto de fatores socioculturais” (*op. cit.*), no ensino remoto, mediado por tecnologias digitais, escapa do espaço tido como *escolar* e, por esse motivo, parece extrapolar o processo de ensino-aprendizagem.

Ao argumento de Bagno & Rangel (2005), acrescento a teorização de Passarelli (2019), que também se dedica à defesa de uma *educação linguística*. De acordo com essa autora, o termo evoca não somente a integração de diversos fatores socioculturais marcados pelo uso da linguagem, como conjuga duas disciplinas, em regime de cooperação: a Educação e a Linguística. Essa visão, que a autora qualifica como “interdisciplinar” (*op. cit.*, p. 78), é fundamental para a formação de profissionais que ensinam práticas de linguagem, algo que será retomado na seção de interpretação do fenômeno.

Este trabalho está organizado em seis seções, a contar a partir desta introdução. A segunda seção fundamenta o estudo teoricamente. Ela está dividida em quatro partes que tratam, sequencialmente, dos seguintes temas: Pensamento Complexo, Transdisciplinaridade, estudos dos letramentos e ensino remoto. A terceira seção cumpre o papel de apresentar a metodologia da pesquisa, descrevendo, inicialmente, a abordagem metodológica que a orienta, além de pormenorizar o contexto da investigação, o perfil dos participantes, os instrumentos e os procedimentos de geração de textos e os processos interpretativos. A quarta seção descreve o fenômeno investigado, colocando luz em aspectos como as rotinas de uso do AVA, seu *design*, os procedimentos de ensino e os procedimentos de estudo por parte dos estudantes. A quinta seção explicita a interpretação, abordando os temas e os subtemas caracterizadores do fenômeno sob escrutínio, para, finalmente, na sexta e última seção, apresentar as considerações finais de toda a pesquisa, respondendo à pergunta problematizadora.

Por fim, convido os leitores a navegarem por esta obra que foi escrita no ciberespaço e que reflete aspectos da cultura digital e da hipermídia. Para essa navegação, tento potencializar a qualidade hipertextual deste “texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor” (LEVY, 2011, p. 56), apresentando alguns *QR codes*, no final de algumas subseções. Estou ciente de que os hipertextos sugeridos poderiam ser lincados, apenas, mas isso diminuiria o efeito caleidoscópico desejado. Ademais, cogito, se ainda houver leitores de teses que prefiram imprimir suas páginas, a interação com as mídias digitais continua possível. Declaro ter me inspirado em Rojo & Moura (2019) e em Cope, Kalantzis &

Pinheiro (2020), que, tendo publicado seus livros, garantiram, no impresso, o diálogo com a hipermídia.

Histeria, gripezinha e mimimi: o discurso de Bolsonaro após um ano de pandemia

Escaneando a imagem ao lado, você pode assistir a uma montagem feita em março de 2021, pelo Canal TVFolha, da *Folha de São Paulo*, quando a pesquisa de campo aqui relatada foi iniciada. O vídeo captura o clima político e sanitário do Brasil, documentando falas do chefe do Executivo no poder.



2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Mas pra fazer um samba com beleza
É preciso um bocado de tristeza
É preciso um bocado de tristeza
Senão, não se faz um samba não”
(POWELL & MORAES, 1967, on-line)

“Onde queres o ato, eu sou o espírito
E onde queres ternura, eu sou tesão”
(VELOSO, 1984, on-line)

Nesta seção, estabeleço um referencial teórico transdisciplinar. Inicialmente, apresento as duas perspectivas antro-po-epistemo-ontológicas que servem como pano de fundo à compreensão do fenômeno em estudo: o Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade. Prossigo com os estudos dos letramentos ligados a três vertentes: os Novos Estudos do Letramento, os multiletramentos e o letramento digital. Faço esse recorte ciente de que muitas vertentes foram excluídas, porque considero que as clivagens aqui adotadas possam favorecer a caracterização das práticas de letramento mediadas por tecnologias digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Finalmente, apresento um panorama do ensino remoto no Brasil, baseado em pesquisas mistas, entre os métodos qualitativos e quantitativos, que mapeiam as experiências de professores alfabetizadores e professores de línguas.

2.1 Pensamento Complexo

Definir o Pensamento Complexo⁹ pode ser um paradoxo epistemológico, pois é frequente identificar pesquisadores que, para esse empreendimento, partem daquilo que ele *não é* ou daquilo a que *não se refere*. Sendo assim, o Pensamento Complexo não é dualista, fragmentador nem aspirante a uma suposta totalidade abrigada pela hiperespecialização disciplinar. Trata-se de uma perspectiva que não cabe em uma área ou em uma disciplina, justamente porque critica os silos acadêmicos, advogando em defesa da

⁹ Em sua obra, Edgar Morin não usa as iniciais maiúsculas para os segmentos *Pensamento Complexo* ou *Complexidade*. No entanto, em função da clareza textual, prefiro fazer essa distinção estilística.

transdisciplinaridade. Há um rol de autores europeus e latinos filiados a esse pensamento, atuando em diferentes campos, dos quais destaco o trabalho do pensador Edgar Morin (1921 -)¹⁰.

Morin (1997, 2000, 2003, *et passim*) é uma espécie de satélite, com antenas sintonizadas com os mais diversos temas e conhecimentos, como história do *homo sapiens*, cinema, origens da violência, antropologia cultural, economia chinesa, cibernética, ecologia, epistemologia da ciência, educação, covid-19, entre outros. Para esta pesquisa, considerando a natureza do fenômeno em estudo, desse estoque de ideias complexas, dialogo principalmente com as obras dedicadas à epistemologia da ciência (MORIN, 2005, 2011, 2012, 2015, 2020) e à educação (MORIN, 2000, 2003, 2007, 2015b; MORIN & DÍAZ, 2016).

Aventurar-se pelos estudos do Pensamento Complexo requer, a meu ver, uma reflexão sobre termos correlatos, a saber: Complexidade, Epistemologia Complexa e Paradigma Complexo. Inicialmente, diferencio Complexidade de Pensamento Complexo, revozeando as palavras do próprio Morin (2015, p. 8):

Se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o Pensamento Complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo.

Para Morin (*op. cit.*), a Complexidade está tramada na vida, o que remete à sua origem etimológica; do latim *complexus*, complexidade significa *tudo aquilo que é tecido junto*. Portanto, a noção *moriniana* de Complexidade, que coloca os objetos em relação, exige um tipo de pensamento ou de perspectiva conjugadora e reticular. É para cumprir com essa exigência que Morin (*op. cit.*) propõe o Pensamento Complexo, ou seja, um modo de pensar a Complexidade presente na vida e na condição humana – tópico que expandirei, adiante.

Já o termo “epistemologia complexa” aparece em Morin (1997, p. 200; 2015a, p. 30; 2020, p. 62). Nessas obras, de modo geral, o autor discute seus

¹⁰ O próprio Edgar Morin, em entrevista conduzida recentemente (MORIN, 2019), afirma que prefere ser chamado de antropólogo a filósofo ou sociólogo. Noto, todavia, que qualquer título corre o risco de não dar conta dos pontos de interesse e reflexão do autor, que se coloca como um pensador transdisciplinar em suas várias obras.

processos regenerativos, quer dizer, suas mudanças teóricas, cognitivas e políticas, e como isso afetou seu pensamento. A noção de Epistemologia Complexa surge como uma expansão de outro sistema de ideias, igualmente transdisciplinar, com o qual o intelectual iniciou seu trabalho, o de Antropologia Complexa. Morin (2020) é claro quanto à constatação de que seu olhar passou a caminhar de um estudo centrado na relação indivíduo/sociedade/espécie para um interesse adicional sobre o conhecimento do conhecimento. Essa articulação entre antropologia e epistemologia levou ao surgimento do Pensamento Complexo.

Nesse ínterim, e refiro-me à construção intelectual do autor nos anos 1960, Morin (1997, 2005, 2020) compreendeu que a produção científica em ciências sociais e em humanidades, sob influência das ciências exatas, era operada por um certo paradigma, por uma espécie de ordenamento do conhecimento. Esse paradigma, de cunho cartesiano e positivista, ainda presente na academia do século XXI, embora tencionado em alguma medida, promove disjunção e amputações. O autor, portanto, defende a irrupção de um novo paradigma, o “paradigma complexo” (MORIN, 2000, p. 26). De forma insurgente, as operações de um Paradigma Complexo poderiam conduzir à produção de conhecimentos menos disciplinares e disciplinados, mais abertos à multidimensionalidade constituinte dos sistemas vivos.

Como se vê, o léxico *moriniano* marca muitas semelhanças e algumas diferenças. Em comum, todos os termos brevemente comentados apontam para a necessidade de um sepultamento das teses absolutas e das teorias únicas. Sem dúvida, o trabalho com quase oito décadas de Morin (1997, 2000, 2003 *et passim*) critica o predomínio do “pensamento disciplinar” (MORIN, 2000, p. 41), também chamado de “pensamento disjuntor” (MORIN & DÍAZ, 2016, p. 78), mas não defende sua implosão; pelo contrário, Morin (2005) deixa claro que os avanços sociotécnicos do século XX resultaram justamente dos fundamentos desse pensamento clássico. Não se trata, pois, de um horizonte de substituições, mas de diálogo e de interação.

A propósito desse horizonte de interlocução entre modos de produzir conhecimento, retomo a influência da antropologia no Pensamento Complexo. Meu interesse por esse influxo decorre do DNA antropológico dos estudos dos letramentos, os quais abordarei adiante. Além disso, com base nas leituras que

fiz de outras vertentes da Complexidade¹¹, parece-me que a carga antropológica é uma característica emblemática do pensamento *moriniano*. Compreendo que não há, igualmente, uma única Antropologia que sirva, todavia, de parâmetro.

Carvalho (2003), antropólogo e intérprete do Pensamento Complexo, escreve sobre duas linhas-mestras da Antropologia como disciplina: a antropologia local e a antropologia universalista. O Pensamento Complexo engloba um tipo de antropologia interessada no *anthropos*, de natureza universalista, ao passo que os Novos Estudos do Letramento, conforme expandirei à frente, são diretamente influenciados pela antropologia inglesa e estadunidense, como a desenvolvida por Clifford Geertz (1926-2006), centrada nos saberes e nas práticas locais. Haveria, pois, um impasse que anularia meu argumento de interesse pela impregnação antropológica na obra de Morin (1997, 2000, 2003 *et passim*)? Defendo que seja possível e pertinente colocar em diálogo a Antropologia Complexa e a antropologia estribada na abordagem sociocultural.

A abordagem sociocultural, segundo Ribas & Moura (2006), abriga estudos tanto da psicologia do desenvolvimento quanto da antropologia, e considera os comportamentos humanos e as práticas sociais como localmente situadas e emolduradas pelo contexto. A cultura, nessa perspectiva, configura um sistema de significações constituído em um espaço social, histórico e cultural determinado. Não existiriam, pois, mitos e pulsões de uma condição humana compartilhada pela espécie, uma vez que essa episteme universalista tenderia a apagar as diferenças a favor de uma forçosa igualdade. Existiriam, destarte, práticas, ritos, mitos e símbolos mediadores e mediados por indivíduos culturalmente identificados em seus papéis e atividades sociais. Carvalho (1997) define esse tipo de antropologia como uma ciência *dos homens* e da coletividade.

Entretanto, a Antropologia Complexa é uma ciência *do homem* e do coletivo humano (CARVALHO, 1997b). Isso significa que há elementos locais mediadores da cognição e da subjetividade humanas, mas eles não são

¹¹ O próprio Morin (2005, p. 188) reconhece que, desde os anos 1990, havia “complexidades”, tal como discutem Veiga e Almeida, M. (2021), em uma entrevista sobre a obra do pensador francês. A título de exemplo, cito os estudos estadunidenses ligados ao Instituto Santa Fé, marcados fortemente, a meu ver, pelo cognitivismo e pela teoria dos sistemas.

suficientes para explicar a humanidade compartilhada por todos os seres da mesma espécie, em interação com outros seres vivos. Numa crítica ao relativismo colocado pela noção de local ou contextual, Carvalho (1997b) apoia-se na Complexidade para argumentar que as assimetrias, diferenças ou desigualdades, no sentido daquilo que não é *de si*, mas *do outro*, servem para reforçar a igualdade entre os seres humanos. Posto de outra forma, a diferença intrínseca a cada ser humano é justamente a condição que une todos os membros da espécie.

Isso posto, para a Antropologia Complexa, que opera sob uma lógica anticartesiana, não é pertinente a separação entre local e global. Mais do que discursos que se encadeiam, extrapolando contextos imediatos, como mostram os estudos sobre intertextualidade (ORLANDI, 1998) e a epistemologia do dialogismo (BAKHTIN, 2016), a dialógica local/global *moriniana* ajuda a revelar a conexão entre elementos que extrapolam o social – em contraste ao individual – e o cultural – em contraste à natureza. Em outro texto, Carvalho (2003, p. 18, grifos meus) coloca nos seguintes termos os limites da abordagem sociocultural:

O que se faz necessário é que diferenciações sócio-histórico-culturais sejam colocadas em limites e contextos que não se esgotam em si mesmos. Apresentam-se como estratégias locais que garantem a reprodução de grupos determinados, embora necessariamente se vinculem a processos gerais mais amplos e universais. Se nos pusermos de acordo que diferenciações implicam sempre em não-identidades no espaço e não-coincidências no tempo, **todo o conjunto diferencial planetário é tributário de uma unidade mais profunda e inalienável, ou seja, a nossa própria historialidade sapiental**, uma velha senhora com idade presumível de 130 mil anos.

Assumir um viés complexo é observar os processos sócio-histórico-culturais como caudatários de uma dinâmica humana que extrapola o que chamamos convencionalmente de *social*, incluindo no turbilhão complexo da vida elementos como os mitos, os arquétipos (MORIN, 2015a), as pulsões e o imaginário (MORIN, 2000). Esses elementos, conjugadores do pensamento simbólico, do pensamento mítico e de uma racionalidade aberta, constituem o que Morin (2015a, p. 19) apresenta como uma “noosfera, onde o conhecimento se organiza em sistemas de ideias (teorias, doutrinas)”. A propósito da mesma noção, o autor também complementa: na noosfera, “essas entidades, deuses

ou ideias [...] adquirem uma vida própria e um poder dominador sobre os humanos” (MORIN, 2017, p. 210).

A partir de um argumento de Carvalho (2003), que associa a internet a noosferas, proponho uma interpretação diferente: hodiernamente, a cultura digital, de modo geral, e o ciberespaço, especificamente, atuam como noosferas em muitas sociedades. Uma extensa parte do imaginário¹² dos estudantes participantes desta pesquisa, por exemplo, é formada na/pela cultura digital e ligada ao ciberespaço. Isso não apaga as marcas do consumismo, nem das assimetrias sociais. Entretanto, convivem, lado a lado, o capitalismo de plataforma¹³ com as imagens, os símbolos e os afetos que parecem guiar o pensamento das crianças participantes deste estudo, nutrindo-lhes com arquétipos, como o do ninja Naruto, um menino franzino que se percebe o futuro líder de sua aldeia e um herói de poderes colossais, ou o dos avatares de *games* como *Roblox*, guerreiros munidos de espadas, mas com o rosto de um personagem dos jogos de montar Lego.

Os arquétipos são instintos culturalizados, que movimentam o pensamento simbólico e mítico. Assumindo essa definição como verdadeira, ao observar o interesse de crianças pelos heróis e pelas heroínas das franquias criadas pelas gigantes do entretenimento Marvel, DC Comics ou pela cultura *otaku*¹⁴, dos heróis japoneses, chineses e coreanos, é legítimo pensar, de um viés social, que se trata de uma refração da mundialização, bem como existe, aí, no mesmo núcleo de interesses, a busca por um mito da humanidade, o do ser de carne e osso – ou quase isso, em alguns casos – que recebe um chamado e que precisa cumprir sua jornada. Em outras palavras, o arquétipo do “cavaleiro da triste figura” (COELHO, 2000, p. 47) de Dom Quixote, criado no Humanismo espanhol, está relativamente atualizado no personagem Batman, criado pelo estadunidense Bob Kane, em 1939.

Aderir ao Pensamento Complexo exige, ainda, uma constante autocrítica (MORIN, 1997). Ele convoca o pesquisador a romper com os dogmatismos acadêmicos e a lançar-se a uma empreitada em que se sabe, de antemão, que

¹² Cf. LAPLANTINE & TRINDADE, 1997.

¹³ Cf. JUNQUEIRA, 2020.

¹⁴ A cultura *otaku* se refere a uma espécie de tribo urbana formada por aficionados por mangás japoneses e outros artefatos culturais correlatos. Para saber mais sobre essa tribo, leia a reportagem especial de Naísa (2020, on-line) a seguir: <https://tab.uol.com.br/faq/voce-e-um-otaku-qual-o-significado-do-termo-e-outras-curiosidades.htm>.

aquilo que o fundamenta, contraditoriamente, o limita. Sendo assim, é preciso religar os saberes divorciados pelo positivismo; reatar as pontas das ciências com a arte – algo aparentemente impensável, quando analisamos a importância atribuída à arte-educação, por exemplo, em comparação ao ensino de língua materna ou de matemática, na carga horária da Educação Básica -; e assumir, assim, a transdisciplinaridade como método de construção de conhecimento. Situando essa discussão no campo educacional, escreve Morin (2015b, p. 109):

O que o professor deveria aprender para poder ensinar à criança é um modo de conhecimento que religa. Não é suficiente dizer apenas “é necessário religar” para efetivamente religar. Religar requer conceitos, concepções e o que denomino operadores de religação.

Os operadores de religação, também designados “princípios organizadores da complexidade” (MORIN, 2015, p. 72) ou “macroconceitos” (MORIN, 2015, p. 72), exigem um pensamento por constelação e solidariedade conceitual. Sendo assim, diferentemente de categorias analíticas que podem ser acionadas de modo isolado, os operadores são, a meu ver, ferramentas de um mesmo conjunto, cujo uso pode ser vantajoso, desde que haja investimento na transdisciplinaridade.

O elenco de operadores varia nas obras de Morin (2005, 2015, 2015b)¹⁵; nesta revisão, atendo-me à obra mais recente dessa tríade. Nela (MORIN, 2015b), o pensador apresenta quatro construtos: a noção de sistema, a dialógica, a circularidade/recursividade e o princípio hologramático, que, favorecendo a compreensão, são acionados na seção dedicada à interpretação do fenômeno em foco neste estudo.

A noção de “sistema complexo” (MORIN, 2005, p. 180) evoca a diferença conceitual entre sistemas fechados e sistemas abertos. Para garantir a clareza, ressalto que, na perspectiva de Morin (2005, 2015, 2015b), sistemas são *abertos*, pois são suscetíveis à interação com o meio e, portanto, à entrada de outros elementos externos à sua estrutura inicial. Por sistema, Morin (2015b) quer dizer *organização*, isto é, um conjunto *mais ou menos* estável. Modalizo com a expressão *mais ou menos*, porque os sistemas complexos são

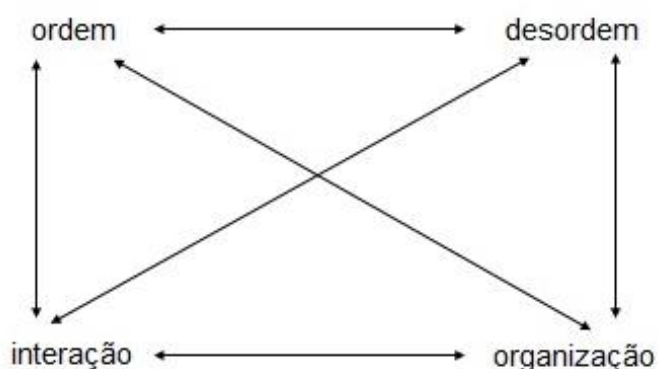
¹⁵ Cf. MARIOTO, 2022.

vulneráveis à *entropia*. A organização, nesse sentido, não significa um simulacro de ordem incondicional.

A metáfora do sistema, oriunda da Teoria dos Sistemas, apoia o intérprete no seu constante exercício de religação de saberes. Além disso, ao enquadrar determinado fenômeno como um sistema, é possível interpretar suas emergências. Para Morin (2015b, p. 110), emergências correspondem ao “aparecimento de certo número de qualidades novas, ausentes nas partes separadas [...]”. *Grosso modo*, à guisa de exemplo, ao assumir que as práticas de letramento no ensino remoto constituem um sistema, tudo aquilo que emergiu como um novo artefato, improvisação ou criatividade dos professores, tópico discutido adiante, pode ser visto como emergências do sistema.

Para articular as noções de ordem, desordem, interação e organização, Morin (2005) propõe a imagem de um tetragrama. Com esse expediente, o autor ilustra seu argumento de que ordem e desordem interagem, produzindo, intermitentemente, organizações provisórias. Não há, pois, rigidez em qualquer sistema complexo, pois a organização, como conceito, é uma emergência e não um estado definitivo. Uma versão do tetragrama *moriniano* pode ser vista a seguir:

Figura 1 - Tetragrama da Complexidade



Fonte: Adaptado de Morin (2005, p. 204)

A dialógica, também denominada "princípio dialógico" (MORIN, 2015, p. 74), prevê a relação complementar entre pares de opostos. Nas palavras do próprio autor, “é a associação complementar dos antagonismos que nos

permite religar ideias que se rejeitam mutuamente [...]” (*op. cit.*, p. 114). Conforme o pensador descreve (MORIN, 1997), a dialógica é uma resposta ao que ele percebeu como insuficiente na dialética hegeliana. Enquanto essa propõe um diálogo entre tese e antítese, para a construção da síntese, a dialógica não tem a mesma ambição. As duas lógicas, a da tese e da antítese, nesse caso, permanecem igualmente válidas e compete ao intérprete ligá-las.

A meu ver, a dialógica é um operador de religação sem compromisso com o apaziguamento dos espíritos, pois a fricção entre os polos opostos pode justamente dinamizar o pensamento. Operar com a dialógica significa colocar em diálogo o que parece impossível: os antagonismos e não as semelhanças com vértices trocados. Sendo assim, esse macroconceito pode redundar em criatividade, como argumenta Suanno (2015), educadora brasileira e pesquisadora do Pensamento Complexo, mas pode, também, como o efeito de um bumerangue, ser ecologizado de tal forma que perturbações poderosas alterem um sistema, levando à desordem e a estados de crise provisórios. Um exemplo da dificuldade em proceder com a dialógica na vida é a construção do autoconhecimento (MORIN, 1997, 2000), quer dizer, o conhecimento do *ego/eu*, uma estrutura cindida. A esse respeito, cumpre notar que Morin (2014) é um autodeclarado estudioso da psicanálise freudiana¹⁶. Por esse motivo, recorro a Freud (2018, p. 270, grifos originais) para sustentar meu ponto de vista. De acordo com o fundador da Psicanálise,

[...] não importa o que faça o Eu em seus esforços de defesa, que procure recusar uma parcela do mundo externo real ou rejeitar uma demanda instintual do mundo interior, o êxito jamais é completo, integral; sempre nascem duas atitudes opostas, das quais mesmo a vencida, a mais fraca, leva a complicações psíquicas. Concluindo, é oportuno lembrar que mediante a percepção consciente sabemos muito pouco desses processos.

Retomando uma das epígrafes desta subseção, parece que Caetano Veloso (1984, on-line) capturou o impasse da dialógica *moriniana*. O ser humano é naturalmente desejante e contraditório, pois sua estrutura psíquica é rachada por aquilo que o impulsiona e por aquilo que lhe é permitido pensar e fazer. Ato e espírito, ternura e tesão coexistem no ser humano. Compreendo que, com a dialógica, é possível aprender a *conviver* com os antagonismos,

¹⁶ “Sempre vi em Freud o primeiro antropólogo: o médico verdadeiramente nunca me atraiu” (MORIN, 2014, p. 113).

aceitando, não de forma resignada e passiva, mas crítica, que a contradição não está *fora* do sujeito, no meio externo, mas coabita o meio interno¹⁷.

No lastro da dialógica, surgem pares de opostos que fecundam a obra de Morin e que nos ajudam a compreender a Complexidade. São eles: (i) *unitas multiplex* (MORIN, 2000, 2005), a complementaridade entre a unidade e a multiplicidade; (ii) Eros e Razão/Psique (MORIN, 2014), a complementaridade entre o desejo, a paixão e a lógica, o autocontrole; (iii) o *homo sapiens/demens* (MORIN, 1997, 2014), a complementaridade entre a sapiência e a loucura, entre a capacidade de raciocinar, criar e destruir; (iv) prosa e poesia (MORIN, 2000, 2007, 2012), a complementaridade entre o rotineiro, o obrigatório e a emoção, a amizade, a festa, a alegria em comunhão. Mais uma vez, é na arte que busco um exemplo cristalino dessa última relação dialógica: os versos de Baden Powell e Vinícius de Moraes (1967), que abrem a presente seção desta tese. Com traços de Complexidade, os artistas compreenderam que, mesmo na alegria da roda de samba, há tristeza, e que essa mistura é, de certa forma, o próprio samba e a vida do povo brasileiro. A dialógica, quando operada, favorece a percepção de complementaridade dessas relações antagônicas e inseparáveis.

O terceiro operador é a circularidade (MORIN, 2015b) ou a recursividade (MORIN, 2005), também designada “princípio recursivo” (MORIN, 2015). Com a imagem da circularidade, o pensador francês critica as lógicas retilíneas que podem sustentar, em muitos casos, teorias e ideias dos mais diversos campos, como o fluxo comunicacional em Saussure (1972). A circularidade pressupõe, ainda, que os produtos se tornam produtores, numa espécie de retroalimentação. Infiro que isso possa ser observado, por exemplo, na relação entre linguagem, educação e tecnologias, algo que será discutido nesta tese. De certa forma, os produtos da educação linguística mediados por tecnologias digitais começam a nutrir o modo de se conceptualizar as práticas, moldando o que se entende por educação, linguagem e tecnologias.

O quarto e último operador é o princípio hologramático. Nas palavras do autor, esse princípio “explicita que em um sistema ou em um mundo complexo,

¹⁷ Ao argumentar sobre a convivência, ainda que crítica, com as contradições, não quero dizer que sejam aceitáveis modos de vida indignos, injustos e criminosos. Isso vai na contramão da defesa da fraternidade humana, intercedida por Morin (2019), que reivindica uma fraternidade planetária, em que a indignidade humana é intolerada.

não apenas uma parte encontra-se no todo, mas o todo encontra-se na parte” (MORIN, 2015b, p. 116). Valendo-se de outra metáfora, a do holograma fotográfico, em que uma parte do objeto fotografado é captada pela lente da câmera, mantendo características do *original*, isto é, do ente fotografado, Morin (2005, 2015, 2015b, *et passim*) espousa uma ferramenta cognitiva bastante útil, pondero, à compreensão das práticas de letramento. De modo geral, as práticas, mesmo quando realizadas por um indivíduo, como uma entrada em diário, a escrita de um comentário num portal de notícias, ou alguma reação em uma rede social, são endereçadas a outrem, a um interlocutor. Destarte, as inscrições, sejam na folha impressa, sejam na tela, estão impregnadas de marcas do sujeito discursivo. Há, assim, na parte (o enunciado feito de tinta ou de pixels), elementos do todo (as performances identitárias do sujeito). Creio, portanto, que toda prática de letramento possa ser interpretada como um holograma dos agentes envolvidos nela.

Seguindo com sua vocação de antropólogo da contemporaneidade, Morin (2000, 2003, 2007, 2015b) e Morin e Díaz (2016) discutem possíveis caminhos para a educação. *Grosso modo*, essas obras partem de uma mesma premissa: a humanidade tem vivido uma crise civilizatória, degradando-se e degradando o planeta Terra, entendido como uma casa espoliada e não preservada¹⁸. É preciso, pois, defendem os autores, regenerar o pensamento, instando uma reforma. Essa reforma, contudo, não deve ser subsequente ou anterior à reforma da educação, mas as duas precisam acontecer ao mesmo tempo, mantendo entre si uma relação de circularidade. Em outras palavras, reformar o pensamento depende da reforma da educação que surge com um novo modo de pensar.

Novamente, a transdisciplinaridade é evocada por esses pensadores como um método viabilizador da re/ligação de saberes. A crítica que Morin (1997, 2005, 2015) dirige à disciplinarização das academias é transladada à escola de Educação Básica. Morin (2000, 2007) é defensor de uma educação desinteressada de currículos abarrotados de conteúdos e preocupada com questões da ordem da existência humana, como o que é ser humano, o que é

¹⁸ Essa discussão é feita com ênfase em Morin e Kern (2003).

a vida e o que é a felicidade¹⁹. Sem dúvida, as ideias de Morin (2000, 2003, 2007, 2015b) e de Morin e Díaz (2016) são diametralmente opostas a modelos neoliberais de educação, passíveis de medições em larga escala ou de currículos prescritivos insensíveis a saberes locais.

Em Morin (2003), o autor argumenta que a educação precisa estar comprometida com a formação de alunos com *cabeça bem-feita* e não com *cabeça-cheia*, definindo, assim, o termo que intitula sua obra: “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril” (p. 20). Leitor experiente das obras de Jean Piaget (1896-1980)²⁰, a noção de cabeça bem-feita, a meu ver, pressupõe o papel ativo dos alunos que constroem, em vez de receber, seu conhecimento, com relativa autonomia. Para essa construção, é necessário haver “*aptidão para contextualizar e globalizar os saberes*” (p. 20), ou seja, os conhecimentos precisam ser situados, para que sejam conectados, relocalizados e (res)significados. Precisam, ainda, ser transdisciplinares, pois uma cabeça bem-feita não é uma cabeça disciplinar.

Compreendo que a contextualização seja, pelo menos de um ângulo teórico, bastante discutida nos processos formativos de professores da Educação Básica. O que se coloca, ainda, como um desafio é *o que se contextualiza*. Reforço que, para Morin (2000, 2003, 2007, 2015b), os objetos de conhecimento escolares não estão a serviço do mercado do trabalho, mas de um projeto civilizatório. Por essa razão, interessa-lhe a noção de *bem-viver* (MORIN, 2015b; MORIN & DÍAZ, 2016). De acordo com a pesquisa bibliográfica que conduzi, o *bem-viver* é o núcleo da cosmovisão andina (Instituto Pachayachachiq, 2018); Morin (2015b), por sua vez, apresenta-o como elemento do pensamento do Sul²¹, enquanto Morin e Díaz (2016) falam, outrossim, em Pensamento Complexo do Sul. Em síntese, o *bem-viver* surgiu no Sul Global como uma expressão da conexão íntima entre o ser humano e a

¹⁹ Interessantemente, Gee (2013), linguista e educador estadunidense, que passou a se interessar pelos estudos da complexidade na vertente norte-americana, defende, também, um ensino preocupado em perguntar aos alunos o que ele chama de “*big questions*” (p. 210), num movimento extremamente semelhante ao de Morin (2000, 2003, 2007, 2015b).

²⁰ Cf. MORIN, 2014.

²¹ “[...] o pensamento do Sul seria um pensamento que religa e, por isso mesmo, estaria apto a ressuscitar os problemas globais e fundamentais. Trata-se de um pensamento que reconheceria, defenderia e promoveria as qualidades e a poesia da vida [...]” (MORIN, 2011a, p. 18).

natureza, algo muito próximo, aliás, do perspectivismo ameríndio de Krenak (2019)²².

Contrário à noção de bem-estar social, do Norte Global, segundo a qual a felicidade está amparada no consumismo e no tecnicismo, o *bem-viver* instaura outras pragmáticas da vida. Ele se refere a viver em comunhão com as outras pessoas, a zelar pela natureza e a entender-se natureza, nesse processo. De acordo com Morin (2011a, 2015b) e Morin e Díaz (2016), essa noção é importante para refundar a educação no sentido de um novo projeto civilizatório, sem predação, sem separação entre humano e natureza e, acrescento, sem falsos discursos de sustentabilidade (cf. KRENAK, 2019).

Postas as principais ideias *morinianas* sobre educação, apresento uma síntese elaborada por Petraglia (2013, p. 43), educadora brasileira e intérprete do polímata francês, sobre o que ela designa uma *educação complexa*:

Uma educação complexa deve ser comprometida com o devir, com o político e o pedagógico, destacando dessa relação o papel dos sujeitos na construção de sua identidade. Há de se levar em conta o respeito às diversidades étnicas, religiosas, de gênero, de orientação sexual e as culturas. Há de se valorizar as experiências sensíveis e estéticas, o equilíbrio da afetividade com a sexualidade, da emoção com a razão, da teoria com a prática e, (*sic*) estimular a convivência amorosa com o outro, com o meio ambiente.

Em consonância com a obra de Edgar Morin, Petraglia apresenta uma caracterização ampla, abrangente de aspectos subjetivos e objetivos, individuais e coletivos. Educar pelo viés complexo, como se vê, não é uma tarefa simples nem isenta de crises, já que prevê, como parte dos sistemas complexos, a suscetibilidade à entropia. Julgo, entretanto, que traços do Pensamento Complexo estejam presentes em muitas práticas de letramento do mundo escolar, como discuto na seção de interpretação dos textos.

Antes de prosseguir para os estudos dos letramentos, todavia, considero válido acrescentar a essas reflexões outro referencial teórico. Nesta subseção, com frequência, aludi à transdisciplinaridade como uma atitude essencial para efetivar a re/ligação dos saberes. Passo, então, a abordar uma perspectiva

²² “Devíamos admitir a natureza como uma imensa multidão de formas, incluindo cada pedaço de nós, que somos parte de tudo: 70% de água e um monte de outros materiais que nos compõem. E nós criamos essa abstração de unidade, o homem como medida das coisas, e saímos por aí atropelando tudo [...]” (KRENAK, 2019, p. 19).

focada no conhecimento transdisciplinar que, antecipo, complementa os estudos de Morin (1997, 2000, 2003 *et passim*).

As pessoas não estão acostumadas a falar de felicidade

Escaneando a imagem ao lado, você pode assistir a um trecho de entrevista com o pensador francês Edgar Morin em que ele discute a questão da felicidade. Para ele, um dos equívocos da escola é não conferir a devida atenção a esse tema central em nossas vidas.



2.2 Transdisciplinaridade

Em Linguística Aplicada, o uso do termo *transdisciplinaridade* não é novidade. Essa constatação, aliás, pode ser detectada em Santos, D. (2015), que, ao refletir sobre os desenvolvimentos da área no Brasil, concebe a associação entre Linguística Aplicada e transdisciplinaridade como um truísmo. Em ensaios sobre Linguística Aplicada e ensino de línguas, além de publicações de estudiosos dos letramentos, tal caracterização pode ser localizada em: Celani (1999), Kalantzis, Cope & Pinheiro (2020), Kleiman (2013), Leffa (2006), Monte Mór (2019), Scheifer (2013), Signorini & Cavalcanti (1999) e Rojo (2008, 2013, 2017). Certamente, há nuances entre as definições de transdisciplinaridade mencionadas, mas, de modo geral, prevalece a reivindicação por estudos no campo aplicado da linguagem que rompam a bolha disciplinar, numa perspectiva, a meu ver, ousada de *desaprendizagem* disciplinar, em busca de certa “*leveza do pensamento* (ancorada no peso do objeto)” (ROJO, 2008, p. 75, grifos da autora).

No entanto, refiro-me, especificamente, a outra perspectiva, não menos ousada, que igualmente critica a hegemonia da disciplinaridade, mas que constitui um corpo teórico-metodológico: a Transdisciplinaridade, na linha do físico romeno Nicolescu (2000, 2012, 2013, 2015, 2019, 2020). Para diferenciar as vertentes transdisciplinares – a da acepção mais literal, mobilizada pelos

estudiosos da linguagem supracitados, e a da perspectiva formulada por Basarab Nicolescu (1942 -), grafo a primeira com a inicial minúscula e a segunda, com a inicial maiúscula. Assim, marco, no texto impresso ou na tela, as diferenças entre as duas formas em uso.

No que concerne à diferenciação entre transdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, no campo aplicado dos estudos da linguagem, Satyro (2023) argumenta que, no primeiro caso, há um empreendimento teórico e analítico desinteressado de hegemonias epistemológicas. De acordo com Celani (1999), o fazer transdisciplinar do linguista aplicado parte do problema que se quer investigar e não de construtos teóricos a prioristicamente selecionados. Destarte, é o problema que convoca as teorias e as metodologias abrigadas, cultivadas e disputadas pelas disciplinas.

No segundo caso, o da Transdisciplinaridade, contudo, a irrupção do pensamento disciplinar é um ponto de partida, pois se considera que nenhuma disciplina isolada possa fornecer as bases explicativas para fenômenos complexos e transdisciplinares. Conjugam-se a essa metodologia uma ontologia, segundo a qual o Sujeito Transdisciplinar não pode ser, à maneira da construção de conhecimento, parcelado ou fragmentado em dimensões, como a cognitiva, a subjetiva, a social, a biológica ou a espiritual.

Ainda cumpre notar que os pontos de conexão entre o Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade são de conhecimento notório. Freitas, Morin e Nicolescu (1994) coescreveram a *Carta da Transdisciplinaridade*, um manifesto a favor de uma concepção crítica à disciplinaridade do conhecimento humano e à sua compartimentalização insuladora das ciências, humanidades e arte. Adicionalmente, Morin (2015b) elenca Nicolescu como um dos pensadores que poderia contribuir para uma reforma educacional em escala planetária. Existe, assim, entre Morin e Nicolescu, uma interlocução que, conforme exponho a seguir, expande as ideias dos dois autores, iluminando mutuamente certas questões.

De acordo com Nicolescu (2000, 2019), a Transdisciplinaridade não é a negação da pluridisciplinaridade nem da interdisciplinaridade. Enquanto, no primeiro cenário, há uma justaposição de disciplinas que contribuem com o estudo de um mesmo objeto, no segundo caso, há uma interação entre disciplinas e metodologias de pesquisa de campos diferentes. A

Transdisciplinaridade, por sua vez, escapa às fronteiras disciplinares, rumo à construção de um novo conhecimento. Nicolescu (2000, p. 11, grifos do autor) define-a nestes termos:

A transdisciplinaridade, como o prefixo “trans” indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento.

Como circunscrita em um território movente, que atravessa disciplinas, em busca de uma unidade onde tem presidido a fragmentação, a Transdisciplinaridade não é uma alternativa imperturbável, em termos de investimentos em contextos educacionais e de pesquisa. Nicolescu (2020), por exemplo, relata algumas das dificuldades enfrentadas no Ensino Superior por pesquisadores transdisciplinares em universidades da Europa, onde a tradição universitária é secular. Assim como o Pensamento Complexo, trata-se de uma perspectiva que, quando situada no campo da Educação, tensiona uma gama de saberes estabilizados e estanques, como a própria noção de disciplina escolar/acadêmica.

Para erguer seu edifício transdisciplinar, Nicolescu (2000, 2012, 2013 *et passim*) estabelece três pilares: a *complexidade*, a *lógica do terceiro incluído* e os *níveis de realidade*. Funcionando como ferramentas teóricas, esses pilares, também designados “axiomas” (NICOLESCU, 2015, p. 93) pelo autor, cumprem a função de sustentar a abordagem transdisciplinar em quaisquer áreas do conhecimento, a partir de contribuições da Física Quântica, da Filosofia, dos Estudos da Religião, da Psicanálise, entre outras.

Embora não cite os trabalhos de Morin (1997, 2000, 2003 *et passim*), a definição de *complexidade* do físico é muito semelhante à do pensador francês: “De um ponto de vista transdisciplinar, a complexidade é uma forma moderna do antigo princípio da interdependência universal” (NICOLESCU, 2012, p. 23)²³. Assim, enquanto a transdisciplinaridade, na concepção de Morin (1997, 2000, 2003 *et passim*), é uma atitude imperativa para a religação dos saberes, a complexidade é um pilar da perspectiva transdisciplinar de Nicolescu (2000, 2013, 2015 *et passim*). Parece, assim, que a construção de um ponto de vista

²³ Texto original: “From a transdisciplinary point of view, complexity is a modern form of the very ancient principle of universal interdependence” (NICOLESCU, 2012, p. 23).

inclusivo, aberto ao diálogo e empenhado em evitar mutilações epistemológicas e ontológicas, pode ser enriquecida por uma postura simultaneamente complexa e transdisciplinar.

A lógica do terceiro incluído, de acordo com Nicolescu (2000), foi inicialmente proposta pelo também físico e filósofo Stéphane Lupasco (1900-1988). Essa lógica ternária pressupõe que entre um objeto A e seu oposto, o não-A, existe um termo T – o *terceiro incluído*. Isso significa que não são válidas apenas as relações de identidade e contradição ou, segundo a dialética hegeliana, a tese (A) e a antítese (não-A); o terceiro incluído autoriza, pois, uma lógica diferente, não clássica, segundo a qual a antítese não sucede à tese, como uma espécie de movimento reativo, mas coexiste com a tese, desde o início. Visivelmente, há, nessa proposta, encampada por Nicolescu (2000, 2013, 2015 *et assim*), uma influência direta da Física Quântica, que abalou as noções de passado, presente e futuro, postas em xeque, ainda, com os desenvolvimentos da Teoria da Relatividade.

Para Nicolescu (2000, 2013, 2015 *et passim*), a *lógica do terceiro incluído* não nega a lógica dual, binária. Afinal, há fenômenos naturais que podem ser conferidos por meio da lógica clássica, como, à maneira de um exemplo, *ter* ou *não ter* chovido ontem. Entretanto, Nicolescu (2013) situa esse pilar no campo das ciências humanas, como no da Educação, e, nesse sentido, pontua: a verdade pode ser relativa. Recorro, novamente, ao cancionário popular brasileiro para ilustrar esse argumento: em *Tempo Rei*, Gilberto Gil canta/enuncia: “Pensamento/ Mesmo o fundamento singular do ser humano/De um momento para o outro/Poderá não mais fundar nem gregos nem baianos” (1984, on-line). O tempo refunda noções antigas e atualiza o que se convencionou chamar de passado em presente, estremecendo ou até dissolvendo certezas num eterno devir.

Novamente, Pensamento Complexo e Transdisciplinaridade convergem: a *lógica* do terceiro incluído parece operar como a *dialógica moriniana*. No entanto, sustento que é pertinente trabalhar com essas duas noções, porque, enquanto Morin (1997, 2000, 2003 *et passim*) articula a dialógica a outros operadores de fundo epistemológico, Nicolescu (2000, 2013, 2015 *et passim*) conecta o terceiro incluído a um pilar de natureza ontológica: os *níveis de realidade*.

A noção de *níveis de realidade* tem suas raízes na descoberta do mundo quântico, conforme argumenta Nicolescu (2000). Quando a ciência moderna assumiu que a chamada *realidade* é composta por partículas quânticas, a ideia de inseparabilidade entre corpos, sejam partículas, sejam ondas, no nível microfísico, foi superada. Com a constatação de que tudo na natureza é quântico, passa a ser redutora a ideia de que haja apenas um nível de realidade, captável pelo olhar exclusivamente humano. Tudo coexiste no universo em interação quântica: seres vivos, rios, computadores, celulares, gases atmosféricos e elementos químicos. Nicolescu (2000, 2013, 2015 *et passim*) expande esse achado científico e coloca-o em diálogo com a fenomenologia. Resulta dessa teorização a ideia de que, da mesma forma que existem *níveis de realidade do objeto*, há *níveis de percepção do sujeito*.

Os *níveis de realidade* aportam uma ontologia do ser humano multidimensional e parcialmente inacessível à interpretação do outro. Tal como Morin (2014), Nicolescu (2020) integra a Psicanálise a seu projeto teórico e adere à hipótese de uma estrutura psíquica universal. Na visão do físico romeno, é importante assumir que existe o inconsciente e que, portanto, o próprio sujeito não se conhece por inteiro. Como reforço a esse argumento, expando as ideias de Nicolescu (2020) com a explicação de Roudinesco (2019, p. 12), psicanalista e historiadora da Psicanálise, que compara o inconsciente a um *iceberg* e que assim define essa estrutura da psique humana:

É isto o inconsciente: a parte submersa da montanha branca, composta de vários níveis, com trincheiras, passarelas e labirintos. Podemos compará-la a uma casa flutuante cujos contornos não conseguimos definir, mas cuja presença sentimos.

Assumir a existência de múltiplos *níveis de realidade e de percepção* demanda um olhar aberto e convencido de que a compreensão de qualquer fenômeno é parcialmente acessível, porque alcança os níveis de realidade do objeto permitidos pelos níveis de percepção do sujeito. Por isso, é peremptório incluir, na pesquisa e na educação transdisciplinar, a linguagem simbólica, pois é por meio dos símbolos, mitos e sonhos que objetos e sujeitos podem ser, em alguma medida, alcançados para além da concretude macrofísica.

No que se refere ao reconhecimento dessa linguagem, Nicolescu (2000, 2012, 2013 *et passim*) coloca luz em algo que não somente Morin (1997, 2000, 2003 *et passim*), como, suspeito, grande parte da ciência moderna preferiu não alumiar: a questão da espiritualidade. Nicolescu (2012, 2013, 2020) é claro ao situar a espiritualidade como um dos componentes de sua proposta transdisciplinar. O físico romeno nega que se trate de uma espiritualidade de cunho religioso (cf. Nicolescu, 2020), nem a discute como um termo análogo, em outro quadro teórico, à *subjetividade*. Pondero que o autor enfatize a questão espiritual, justamente porque não a trata como algo de ordem individual, apenas psíquica ou discursiva, e, sim, como uma capacidade de conexão da espécie humana, necessária a uma prática que conduza, simultaneamente, ao autoconhecimento e ao conhecimento de outros seres vivos, que não exclusivamente os humanos, como se pode inferir do excerto abaixo (NICOLESCU, 2012, p. 23, grifos do autor):

A sobrevivência de nossa espécie depende, em grande medida, da eliminação dessa tensão [material x espiritual], por meio da reconciliação entre essas duas contradições aparentemente antagônicas, que acontecem em outro nível de experiência, que não o da vida cotidiana. “Aprender a ser” significa, também, aprender a conhecer e a respeitar isso, que conecta Sujeito e Objeto. O outro permanece um objeto para mim, se eu não aprender a fazer essa conexão, o que me ensina que, juntos, nós, o Outro e eu, criamos o Sujeito conectado ao Objeto²⁴.

A referência à espécie humana, e não a um sujeito localmente situado, talhado apenas por sua geografia e historicidade, como se poderia deduzir de uma perspectiva hermeticamente social e negadora de qualquer traço de espiritualidade, evoca, outrossim, a influência da Antropologia Complexa (CARVALHO, 1997a, 1997b, 2003). Em retrospecto, para esse pesquisador, a condição humana articula o uno e o múltiplo, dirigindo o olhar do observador a uma transcendência das desigualdades para a busca de uma essência compartilhada pelos seres humanos. A igualdade, para Carvalho (1997b),

²⁴ Texto original: “The survival of our species largely depends on the elimination of this tension by means of reconciliation between these two apparently antagonistic contradictions [material x spiritual] which takes place on another level of experience than that of everyday life. “Learning to be” also means learning to know and to respect that which joins the Subject and Object. The other remains an object for me if I do not make this apprenticeship, which teaches me that together we, the Other and me, create the Subject joined with the Object” (NICOLESCU, 2013, p. 23).

sublinho, é definida em termos antropológicos e não morais, como se pode fazer a partir de outros quadros teóricos.

Em síntese, penso que a articulação de Nicolescu (2000, 2012, 2013 *et passim*) entre a *lógica do terceiro incluído* e os *níveis de realidade/de percepção* alarga a dialógica *moriniana*, porque incide diretamente numa dimensão ontológica. Trata-se da constituição do próprio ser, que depende da contradição posta pelos polos da identidade e da diferença, para conhecer o outro e se conhecer. Esse conhecimento, por sua vez, tem uma natureza transdisciplinar, porque sua caracterização não cabe em uma disciplina, já que conjuga não somente diferentes saberes, como ainda pressupõe diferentes *níveis de realidade* e de *percepção*. Nas palavras de Nicolescu (2012, p. 20, grifos do autor): “O conhecimento é eternamente aberto”²⁵.

Apresentados os pilares da Transdisciplinaridade, situo os influxos dessa perspectiva na Educação. Em primeiro lugar, ela se choca frontalmente com as visões binárias que ancoram os discursos escolares convencionais, como certo/errado, meninos/meninas, verbal/não-verbal, letrado/iletrado, norma-padrão/norma não-padrão; adulto/criança e aluno/professor. Em segundo lugar, posicionando a Transdisciplinaridade no centro da educação linguística, com foco nos processos de construção de sentidos, um componente das práticas de letramento, a *lógica do terceiro incluído* e os *níveis de realidade* podem servir como ferramentas teóricas, proponho, para se pensar a “expansão da visão”, nas palavras de Maturana (2000, p. 110), interlocutor de Nicolescu (2000)²⁶.

Em Linguística Aplicada, como contraponto ao argumento de Maturana (2000), os trabalhos de Coracini (2002) e de Zanotto & Sugayama (2016) relatam, com episódios de sala de aula, como os sentidos construídos pelos alunos podem ser silenciados, de diferentes formas, pelo professor ou, até mesmo, pelo peso cultural atribuído ao livro didático, um artefato legitimado, em muitos casos, como o *detentor* das respostas tidas como corretas²⁷.

²⁵ Texto original: “*Knowledge is forever open*” (NICOLESCU, 2012, p. 20, grifos do autor).

²⁶ “[...] suponho que esse *terceiro incluído* nos permite dar um passo mais amplo, que faz com que, através da expansão da visão, possamos ter uma nova compreensão. Ele nos permite relacionarmos coisas que de outra forma não poderiam ser relacionadas. Assim, esse terceiro passo é abarcador. Mas isso precisa ser aprendido, pois em nossa cultura aprendemos exatamente o contrário” (MATURANA, 2000, p. 110).

²⁷ Um contraponto à argumentação de Coracini (2002) é o trabalho de Bunzen (2007), para quem o livro didático de língua portuguesa é um artefato em constante reinterpretação pelos atores escolares.

Analogamente, Brian Vincent Street e Joanna C. Street (STREET, 2014), antropólogos e linguistas, postulam que, nas salas de aula observadas em seu estudo, predomina um controle da linguagem e do pensamento por parte dos professores sobre seus alunos. Esse controle, por um viés transdisciplinar, é o fruto amargo do binarismo, que opera com a *lógica do terceiro excluído*. Não há, nesses casos, espaço para um aumento da capacidade perceptiva, uma energia motriz sem a qual não se acessa outros níveis de realidade dos alunos e do próprio professor, em seu processo de autoconhecimento. Não há, assim, pensando como Maturana (*op. cit.*), uma *expansão da visão*.

Um projeto de educação transdisciplinar precisa reconhecer que, em se tratando de seres multidimensionais, o que é captável pelo olhar humano é apenas um *nível de realidade*. Há sempre espaço para tensões entre a identidade e a diferença, e a contradição resultante da colisão desses polos pode *incluir* um novo modo de raciocinar/sentir/agir. Nem toda contradição, assim, precisa ser emoldurada como uma exclusão de uma das partes envolvidas. Decorre que compete aos professores, aderentes à perspectiva transdisciplinar, expandir a visão dos estudantes, para que eles, estudantes, possam dar um passo adiante em suas ideias pré-concebidas, num movimento que, novamente, friso, deve *incluir* os professores em seu processo de autoconhecimento.

O Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade podem fortalecer a postura do linguista aplicado, porque o impulsionam a combater o messianismo acadêmico, ao assentir que qualquer teoria, epistemologia, ontologia ou axiologia não é integralmente suficiente para analisar a complexidade das práticas de linguagem, pois tais práticas são *humanas* e *humanos* são complexos, transdisciplinares, contraditórios e multidimensionais. Entretanto, considero verdadeiro que essas perspectivas, porque não têm uma natureza teleológica, parecem aumentar a bruma sobre algumas questões, em vez de guiar o pesquisador a respostas certas ou a olhares cirúrgicos. Talvez, este seja justamente o potencial do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade: a liberdade que advém da recusa a qualquer dogmatismo e o reconhecimento do mistério e da incerteza.

Amparado por essas duas perspectivas, passo a discutir os estudos dos letramentos.

Políticas e Práticas de Interculturalidade no ensino de Língua Estrangeira com Dra. Tânia F. Rezende

Escaneando a imagem ao lado, você pode assistir a uma fala da Professora Doutora Tânia F. Rezende, estudiosa da linguagem, sobre como a *prática de letramento* pode instaurar um território para o *terceiro incluído* na educação linguística. A visão da pesquisadora articula, pois, os estudos dos letramentos à Transdisciplinaridade.



2.3 Estudos dos letramentos

Assumir um viés complexo e transdisciplinar dos estudos dos letramentos significa buscar, nas diferentes vertentes, aportes que auxiliem na descrição e na interpretação das práticas de letramento em estudo. Significa, ainda, combater o relativismo e o ecletismo. No primeiro caso, a luta reside em não relativizar os sentidos atribuídos aos textos dos participantes a partir de um prisma somente local ou somente individual, negando as relações dialógicas entre local e global, individual e social, objetivo e subjetivo²⁸. No segundo caso, o enfrentamento dá-se contra um dito ecletismo que escamoteia a agência do pesquisador. Em nome do ecletismo, aparentemente, qualquer teorização seria cabível a uma pesquisa, desde que houvesse temas afins, porém, isso não é coerente com um pensar complexo e transdisciplinar. A favor do rigor científico, é preciso saber o que selecionar e incluir, assim como o que excluir, ainda que provisoriamente. Inclusão e exclusão são, pois, movimentos agentivos, na contramão de uma vertente eclética.

A opção por *letramentos*, no lugar de *letramento*, é estratégica. Ela evoca a adesão a mais de uma forma de se conceber esse conceito e seus desenvolvimentos. A estratégia, aliás, não é nova; pelo contrário, como historiciza Kleiman (2005), mesmo pesquisadores ligados à instauração de uma nova vertente dos estudos do letramento – ainda no singular, durante as décadas de 1980 e 1990 -, como Street (2004, p. 92) e Barton & Hamilton (2012, p. 6), passaram a empregar a forma “*literacies*” para significar o conjunto

²⁸ A esse respeito, Carvalho (2003, p. 103) discute o antirrelativismo do Pensamento Complexo, bem como as críticas dirigidas à obra de Edgar Morin a esse respeito.

de práticas de linguagem a que se referiam, indexalizando as diferenças entre o letramento como uso de textos escritos e os letramentos como usos de diversos textos, mediados por outras tecnologias, que não apenas a escrita, em inúmeros contextos, que não somente o escolar.

Hodiernamente, o termo *letramentos* tornou-se um enorme guarda-chuva, do qual deriva a expressão que intitula esta subseção: *estudos dos letramentos*. No Brasil, a título de exemplo, pesquisas teóricas e relatos de pesquisa de campo têm operado com essa vertente plural, desde o título das obras, como se identifica em Vóvio, Sito & De Grande (2010), Mendonça & Bunzen (2015), Takaki & Maciel (2017), Rojo & Moura (2019) e Kalantzis, Cope & Pinheiro (2020).

Assim, estou ciente de que essa escolha não é consensual. A título de exemplo, apenas na interface entre letramento(s) e escolarização, Paulino & Cosson (2009) definem *letramento literário* e, na visão desses autores, os *multiletramentos* (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996) seriam um desenvolvimento dos estudos do letramento – no singular, efetivamente – mais amplos e compreensivos do que os *múltiplos letramentos*, na perspectiva *streetiana*. Compreendo as duas formas como clivagens diferentes e não mais/menos amplas ou restritas. Além disso, Rojo (2022), em *live*, na companhia de Monte Mór, afirma que os “novos multiletramentos”, assim apresentados em Rojo & Moura (2019, p. 25-26), são mais abrangentes do que outras designações, como *múltiplos letramentos* e *transletramento* (informação verbal). Portanto, há um espaço epistemológico em disputa, em que o uso do singular ou do plural, prefixos e adjetivos constrói filiações teóricas, mais ou menos polifônicas em seus discursos.

Defendo que a opção por *letramentos* favorece um pensamento reticular para compreender um conjunto de elementos relativamente organizados, isto é, um sistema (MORIN, 2015b). Lemke (2010), embora não seja um autor filiado ao Pensamento Complexo e/ou à Transdisciplinaridade, parece ter percebido essa natureza multidimensional dos letramentos, ao assim defini-los:

Letramentos são legiões. Cada um deles consiste em um conjunto de práticas sociais **interdependentes** que **interligam** pessoas, objetos midiáticos e estratégias de construção de significado (LEMKE, 1989a; GEE, 1990; BEACH, LUNDELL, 1998). Cada um deles é parte integral de uma cultura e de suas subculturas. Cada um tem um papel em manter e

transformar a sociedade, porque **os letramentos produzem ligações** essenciais entre significados e fazeres. Os letramentos são, em si mesmos, tecnologias e nos dão as chaves para usar tecnologias mais amplas. Eles também produzem uma chave entre o eu e a sociedade: o meio através do qual agimos, participamos e nos tornamos **moldados por sistemas e redes ‘ecossociais’** mais amplos [...]. Os letramentos são transformados na dinâmica desses **sistemas de auto-organização** mais amplos e nós – nossas percepções humanas, identidades e possibilidades – somos transformados juntamente com eles (LEMKE, 2010, p. 455-456, grifos meus).

Esquadrinhar todas as vertentes dos letramentos parece uma tarefa hercúlea e, a meu ver, até improdutivo²⁹. Por isso, conforme pontua Signorini (1999), é preciso articular aquilo que melhor pode auxiliar na compreensão de um objeto complexo, em vez de adotar uma teoria precipuamente e tentar aplicá-la em seguida. O objeto nesta tese, retomando-o, são as práticas de letramento com crianças, em anos iniciais do Ensino Fundamental, mediadas por tecnologias digitais, durante o ensino remoto. A meu ver, esse contexto suscita a interlocução sistêmica entre três vertentes das quais tomo emprestado alguns conceitos mais potentes à descrição e à interpretação do fenômeno. Essas vertentes e seus respectivos conceitos estão descritos no quadro a seguir:

Quadro 3 - Vertentes de estudos dos letramentos na pesquisa

Novos Estudos do Letramento	Multiletramentos	Letramento digital
Evento de letramento	<i>Design</i>	Alfabetização digital
Prática de letramento	Multimodalidade	Navegação
Modelo autônomo de letramento	Construção de significados (= <i>meaning-making</i>)	Leitura on-line
Modelo ideológico de letramento		Cultura digital
Multimodalidade		Multimodalidade

Fonte: Elaborado pelo autor, jul. 2022

²⁹ Uma crítica à proliferação de termos associados ao conceito de *letramento* pode ser localizada em Paiva (2021).

Indubitavelmente, há cruzamentos entre as vertentes. O quadro cumpre um propósito ilustrativo e preparatório para as próximas subseções. Negrito, de saída, a recorrência do termo *multimodalidade*. A propósito desse tópico, concordo com Lea & Street (2006), autores filiados aos Novos Estudos do Letramento, para quem o letramento, usado numa perspectiva pluralista por esses pesquisadores, tem uma “natureza multimodal” (p. 231). Não há, assim, em nenhuma das vertentes acima, a exclusão de uma linguagem, modalidade, modo de significação ou semiose. Há, todavia, na minha leitura, diferentes pesos atribuídos à escrita em contraste aos outros modos, mas não a subtração de qualquer modalidade nos processos de representação, comunicação e interpretação.

Antes de prosseguir com as diferenciações entre as vertentes citadas, esclareço uma questão terminológica: nesta tese, *multimodalidade* e *multissemiose* são termos tidos como equivalentes. Apoio-me na interlocução com Rojo (2021) para fazer essa aproximação. Grosso modo, o termo *multimodalidade* tem origem etimológica no latim e na semiótica social de língua inglesa; daí os termos *modos (de significação)* e *modalidades* serem também considerados sinônimos. Já o termo *multissemiose* tem origem etimológica no grego e nas semióticas de língua francesa e russa, da qual um expoente é o Círculo de Bakhtin (FARACO, 2009), bastante influente nas discussões sobre letramentos no Brasil, no campo da Linguística Aplicada. Nesse quadro teórico, *linguagens* e *semioses* podem ser considerados termos intercambiáveis. Tem-se, assim, um amálgama de itens lexicais aparentados, como *textos multimodais/multissemióticos*, *recursos multimodais/multissemióticos* e *letramentos multimodais/multissemióticos*. Nas próximas subseções, pormenorizarei essa discussão.

Concluído esse preâmbulo, passo a detalhar a primeira vertente dos estudos dos letramentos aqui resenhados: os Novos Estudos do Letramento.

2.3.1 Novos Estudos do Letramento

De acordo com Street (1994), os Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*) marcam uma diferença entre duas tradições: os estudos do letramento - e, no caso brasileiro, eu reformularia como *estudos da*

alfabetização e do alfabetismo -, de cunho psicolinguístico, e os estudos do letramento com uma visada social e antropológica. Os *velhos* estudos do letramento, em países como Inglaterra e Estados Unidos, eram fortemente moldados por pesquisas experimentais, em estabelecimentos de ensino, voltadas à medição da fluência leitora e do emprego de estratégias cognitivas passíveis de treinamento.

Segundo Gee (2015), um dos críticos a essas pesquisas, o letramento era compreendido, até os anos 1980, como um fenômeno exclusivo *da escola*. São os Novos Estudos do Letramento, expressão cunhada por James Paul Gee, de acordo com Street (2013), os responsáveis por conceptualizar os usos da escrita numa abordagem sociocultural. Sobre essa mudança paradigmática, escreve Street (1997, p. 136-137): “as raízes teóricas dessa abordagem estão na etnografia da comunicação e nas disciplinas de antropologia e sociolinguística”³⁰.

Ainda nos anos 1970 e 1980, os influxos da antropologia de caráter sociocultural, associados aos estudos sobre sociolinguística e análise crítica do discurso, servem como ferramentas para problematizar a construção da normatividade da escrita imposta por grupos dominantes, legitimados como os atores responsáveis por categorizar as pessoas em letradas ou iletradas, num movimento produtor/reprodutor de estereótipos sociais e de ranqueamentos políticos. Street (1984, 2014) relata essa produção discursiva de assimetrias sociais em seus estudos sobre as práticas de letramento no Nepal e no Irã, países considerados deficitários nos índices de letramento da população³¹, segundo marcos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Outrossim, os pesquisadores ingleses e estadunidenses ligados aos Novos Estudos do Letramento, ainda nos anos 1970 e 1980, entram em contato com a obra de Paulo Freire (2016[1968]). Street (2014), um dos fundadores dessa escola das culturas do escrito, assinala que esse encontro intelectual com a obra paulo-freireana lhe ajudou a compreender como, em toda prática social mediada pela língua escrita, há relações de poder e atritos

³⁰ Texto original: “*The theoretical roots of this approach are in the ethnography of communication, and in the disciplines of anthropology and sociolinguistics*” (STREET, 1997, p. 136-137).

³¹ No caso brasileiro, é preferível pensar em índices de alfabetismo, como discute Rojo (2009).

ideológicos intrínsecos, o que acarreta implicações no ensino da leitura e da escrita. Adiante, retomarei esse diálogo entre Street (1984, 2014) e Paulo Freire (2016), para pensar seus desdobramentos no Brasil.

Street (1984, 1988, 1993 *et passim*) trabalha com quatro ferramentas teóricas para analisar os modos de funcionamento do letramento. São elas: *evento de letramento*, *prática de letramento*, *modelo autônomo* e *modelo ideológico de letramento*. A primeira delas é, segundo o autor (STREET, 1997), retirada de Heath (2009[1983]), antropóloga e linguista estadunidense, para quem “aquelas ocasiões em que a conversa gira em torno de um texto têm sido chamadas de *eventos de letramento*”³² (HEATH, 2009, p. 249, grifos da autora). Heath (2009) articula língua escrita à língua falada com esse conceito, além de demonstrar, a partir dele, que as conversas sobre um texto ou um fragmento de texto são governadas por padrões interacionais e influenciadas pelo conhecimento situado sobre a escrita. Assim, desde os anos 1980, os pesquisadores ligados aos Novos Estudos do Letramento compreendem que a construção de significados é ancorada na situacionalidade.

Em uma sucinta digressão, retomo o fenômeno das práticas letradas do ensino remoto, para registrar a atualidade das ideias de Heath (2009). Por meio de uma pesquisa etnográfica em duas comunidades diferentes, pertencentes a classes sociais distintas, a autora mostra como existe uma retroalimentação entre as práticas de letramento da escola e das famílias. Sua pesquisa revela que padrões interacionais e valores desses contextos se inter cruzam, nos eventos de letramento em que adultos medeiam artefatos escritos com crianças. Assim, parece-me legítimo argumentar que a referida autora demonstrou a complexidade por trás das práticas de letramento, no que diz respeito às ações encaminhadas por professores, estudantes, redes de ensino e familiares, quando o ensino remoto e pandêmico não era sequer imaginado.

Reforço o fato de que o conceito de *evento de letramento* surge numa perspectiva centrada nos usos da língua escrita e oral, uma característica que será reformulada ao longo do tempo, incluindo outros modos de significação. O evento de letramento, destarte, é uma situação concreta em que se escreve, se fala sobre um texto escrito, se ouve um texto oral ou até se brinca com um

³² Texto original: “Those occasions in which the talk revolves around a piece of writing have been termed **literacy events**” (HEATH, 2009, p. 249, grifos da autora).

texto, como fazem os bebês com seus *brinque-books*. O evento de letramento é observável e serve como aporte à próxima ferramenta: a *prática de letramento*.

A prática de letramento é, por sua vez, um construto difundido pelo próprio Street (1984). O autor expandiu o conceito de evento de letramento, ainda bastante calcado na sociolinguística e na pragmática, para propor o de prática. Em um texto mais recente, Street (2013, p. 55, grifos do autor) define a prática de letramento nestes termos:

O conceito de práticas de letramento nesses e em outros contextos tenta lidar com os eventos e os padrões de atividade em torno de eventos de letramento, mas para *ligá-los* a algo mais amplo, de natureza cultural e social. Mais recentemente, eu elaborei ainda mais a distinção com relação ao trabalho sobre letramentos e multilinguismo, em um importante volume editado por Martin-Jones e Jones (2000). Como parte dessa ampliação, por exemplo, notei que nós trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos ao que é a natureza do evento e o que o fez funcionar e dar-lhe significado. As práticas de letramento, então, se referem ao conceito cultural mais amplo de formas particulares de se pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais. Uma questão-chave, tanto no nível metodológico quanto no nível empírico, é, portanto, como podemos caracterizar o deslocamento da observação de eventos de letramento para a conceituação de práticas de letramento.

Logo, caracterizar uma prática de letramento requer um pensamento não fragmentador nem fragmentado, para que a ligação entre leitura, escrita, sociedade, cultura e sujeitos seja favorecida. Essa visão de conjunto e a exigência de um pensamento que (re)liga me leva a sugerir que, no âmbito do Pensamento Complexo, a prática de letramento, como conceito, se aproxima da noção de sistema complexo. Não quero com isso dizer que seja pertinente extrair esse construto da perspectiva socioantropológica *streetiana* para encaixá-lo no Pensamento Complexo, mas penso que pode ser produtivo reler a prática de letramento de forma complexa, em busca de um novo tipo de caracterização e teorização. É isso que espero demonstrar com as seções de descrição e interpretação do fenômeno.

O conceito de práticas de letramento serve a pesquisas que têm o objetivo de documentar uma prática social, porque liga o passado ao presente. Como afirma Bunzen (2010, p. 111), "as práticas de letramento não são inventadas por seus praticantes e envolvem diversos agentes, contextos e tecnologias", o que requer, necessariamente, a conexão entre passado e

presente, formulada pelos pesquisadores e, no mundo escolar, pelos professores. Em tempos de ensino remoto, essa consideração ganha ainda mais relevo, porque coloca o intérprete numa posição de alerta quanto a qualquer discurso com matizes de inovação. É preciso, pois, refletir sobre as práticas de letramento em “trânsito intenso”, conforme acentua Signorini (2012, p. 286), em vez de determinar marcos zero supostamente inaugurados pelos atores sociais. Esse ponto de vista historicístico é defendido com muita clareza por Barton & Hamilton (2012, p. 12, grifos dos autores):

Práticas de letramento são culturalmente construídas e, como todos os fenômenos culturais, têm suas raízes no passado. Para compreender o letramento contemporâneo, é necessário documentar os modos nos quais o *letramento está historicamente situado*: práticas de letramento são fluidas, dinâmicas e mutáveis, assim como as vidas e as sociedades de que são parte. Precisamos de uma abordagem histórica para entender a ideologia, a cultura e as tradições nas quais as práticas de letramento estão baseadas³³.

Considerando a definição de Barton & Hamilton (2012), observo o potencial explicativo da prática de letramento como ferramenta teórica para compreender o trabalho com textos, em suas mais diversas semioses e mídias, no ensino remoto. Existe, com esse conceito, a possibilidade de documentar uma emergência, um sistema autoeco-organizado extremamente suscetível à entropia e com a possibilidade de impacto vertiginoso na vida dos estudantes e das professoras. Eis um dos motivos pelos quais mobilizo intensamente esse conceito em toda a pesquisa.

Para distinguir os termos resenhados até este ponto, faço algumas diferenciações. Assim, enquanto os eventos de letramento são situações observáveis, as práticas de letramento são teorizáveis, pois incluem não somente uma descrição, mas outrossim uma visão dos posicionamentos identitários, dos afetos, das ideologias e dos discursos³⁴ em movimento. Outras formas de diferenciar essas ferramentas são: primeiro, o evento de letramento

³³ Texto original: “*Literacy practices are culturally constructed, and, like all cultural phenomena, they have their roots in the past. To understand contemporary literacy it is necessary to document the ways in which **literary is historically situated**: literacy practices are as fluid, dynamic and changing as the lives and societies of which they are a part. We need a historical approach for an understanding of the ideology, culture and traditions on which current practices are based*” (BARTON & HAMILTON, 2012, p. 12, grifos dos autores).

³⁴ Numa perspectiva antropológica, segundo o próprio autor, “*«discurso» se refiere al complejo de concepciones, clasificaciones y de uso de la lengua que caracterizan una subsérie específica de una formación ideológica*” (STREET, 2004, p. 97).

é mais concreto, enquanto a prática de letramento é mais abstrata³⁵; segundo, o evento de letramento serve à descrição dos usos situados da linguagem, ao passo que a prática de letramento serve à interpretação de como esses usos são concebidos pelos próprios participantes, a partir da angulação do observador/pesquisador/professor.

Destaco essa angulação, porque não configuro a prática de letramento como uma espécie de *dado* à espera de captura no mundo. Silva, D. (2015, p. 359), ao discutir o modo como são construídos os objetos de pesquisa na Linguística Aplicada brasileira, faz uma importante reflexão a esse respeito:

[...] a prática social do letramento não é a réplica artefaturalizada que uso para medi-lo, mas sim aquele dado no universo social que corresponde ao meu enquadre.

Leio o argumento de Silva, D. (2015) como uma crítica a pesquisas nas quais a prática de letramento parece não depender do modo como o pesquisador a concebe. De um ângulo complexo e transdisciplinar, todavia, isso não é possível, porque a prática de letramento *não é*, mas *está sendo* para quem a interpreta. O reconhecimento dessa relação precisa ser explicitado, para evitar a artefactualização da prática de letramento no ensino remoto em quaisquer contextos semelhantes ao desta pesquisa.

No que se refere aos modelos de letramento, Street (1984, 1988, 1993 *et passim*) propõe o modelo autônomo e o modelo ideológico. O modelo autônomo pressupõe um *apartheid* entre língua/linguagem e aspectos sociais. A leitura e a escrita são passíveis de medição em termos de proficiência, segundo uma lógica falsamente neutra de usos da língua/linguagem. O adjetivo *autônomo* faz referência justamente à autonomia das práticas de linguagem em relação ao contexto social e cultural onde ocorrem.

De um ponto de vista político, o modelo autônomo serve a um discurso salvacionista. Em tese, o letramento, vinculado diretamente à escolarização, teria o potencial de reequilibrar as assimetrias sociais, como se elas fossem dependentes de um esforço individual e de um rito moderno, o da passagem da condição de analfabeto para alfabetizado ou de iletrado para letrado. Kleiman

³⁵ Em Street (2004, p. 94), o autor diferencia o evento de letramento da prática de letramento por meio dos adjetivos *concreto* e *abstrato*.

(2008, p. 37-38), importante divulgadora dos Novos Estudos do Letramento no Brasil e na América Latina³⁶, engajada em um projeto de educação linguística culturalmente sensível, afirma o seguinte sobre esse modelo:

O modelo autônomo tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas.

Em termos mais recentes, é possível associar o modelo autônomo de letramento ao discurso da meritocracia, surgido no bojo do neoliberalismo. Aliás, outro sintoma do neoliberalismo no campo da Educação são os currículos organizados por competências e habilidades. De acordo com Holborow (2012), linguista aplicada irlandesa, imputando a esses currículos a lógica do desenvolvimento de capital humano, governos de vários países estipulam programas com competências e habilidades padronizadas e de orientação cognitivista - também conhecidas, em outros contextos, como descritores³⁷ - testáveis e alinhadas à vaga ideia de *recurso humano*, uma forma contemporânea de se referir à mão de obra atual. Contrário à doutrina neoliberal, Street (2016) insiste, ao longo de sua carreira, na crítica ao modelo autônomo e à sua insensibilidade à cultura dos estudantes e dos professores.

O modelo ideológico de letramento, em oposição ao modelo anterior³⁸, liga as práticas de linguagem aos contextos sociais, culturais e políticos. Nessa direção, não faz sentido operar com falsas dicotomias como letrado/iletrado e escrito/oral. Adicionalmente, esse modelo impele o intérprete a sempre situar a prática em uma comunidade, em um tempo e espaço específicos, reconhecendo os matizes das ações de linguagem dos atores sociais. De acordo com Street (2016, p. 337, grifos do autor),

³⁶ Em Kleiman (2008a, p. 489), a autora afirma preferir a expressão “Estudos do letramento” a Novos Estudos do Letramento, considerando a recenticidade dessa perspectiva no Brasil. Ou seja: para ela, não é preciso marcar as diferenças geracionais, como preferiram os antropólogos e linguistas de língua inglesa, nos anos 1980.

³⁷ Rojo (2008, p. 77) analisa que, entre outros arranjos curriculares de língua materna em diferentes países (regiões dos Estados Unidos, Austrália, Canadá e Portugal), a opção por *descritores* é uma maneira “mais conservadora”, ligada à teoria tradicional do currículo. Nesse arranjo, separa-se a língua – e não a linguagem – em quatro habilidades: ler, escrever, ouvir e falar.

³⁸ Os modelos de letramento autônomo e ideológico opõem-se, mas é preciso pontuar que o próprio Street (2013, p. 54-55) reconhece que, na suposta ausência de neutralidade ideológica, há ideologias no letramento autônomo, assim como há habilidades de leitura/escrita nos processos sociais de letramento ideológico.

Em contraste com a visão dominante de "habilidades", eu propus uma visão "ideológica" do letramento, na qual argumento que o letramento não varia apenas com o contexto social e com as normas e discursos culturais (em relação, por exemplo, à identidade, gênero e crença) - o que pode ser denominado um modelo "social"- mas também que seus usos e significados estão sempre embutidos nas relações de poder³⁹.

O modelo ideológico não se coaduna com programas curriculares padronizados, porque conceptualiza as práticas de letramento a partir de marcadores sociais e de usos situados dos textos. Kleiman (2008) percebe nessa abordagem um potencial semelhante ao da proposta de educação libertária de Paulo Freire (2016), justamente um dos interlocutores de Street (1984, 1988, 1993 *et passim*). Para esses autores, as práticas de leitura e escrita não podem ser descoladas das pessoas nelas envolvidas, já que o *letramento está na vida*. Isto posto, exibo a seguir um quadro-resumo para contrastar as características dos dois modelos teorizados por Street (1984, 1988, 1993 *et passim*):

Quadro 4 - Modelos de letramento na perspectiva streetiana

Modelo autônomo de letramento	Modelo ideológico de letramento
• Letramento é aquisição de habilidades cognitivas e linguísticas • O letramento não é informado por ideologias • Sedimenta os padrões de leitura e escrita • Universal • Atende a quaisquer grupos sociais, sem distinção • Seus efeitos de aprendizagem levariam à ascensão escolar e social	• Letramento é prática social • O letramento, como prática social, é sempre informado por ideologias e por princípios epistemológicos. • Questiona os padrões de leitura e escrita • Situado no tempo e no espaço • Atende a determinados grupos sociais, dependendo de seus objetivos específicos • Não correlaciona seus efeitos de aprendizagem à ascensão escolar e social

Elaborado pelo autor, jul. 2022

³⁹ Texto original: "In contrast with the dominant "skills" view, I have posited an "ideological" view of literacy, in which I argue that literacy not only varies with social context and with cultural norms and discourses (regarding, for instance, identity, gender, and belief)—what might be termed a "social" model—but also that its uses and meanings are always embedded in relations of power" (STREET, 2016, p. 337).

Anteriormente, expus que a ênfase na língua verbal, escrita e oral, explícita em textos mais antigos de autores filiados aos Novos Estudos do Letramento, foi reconfigurada, no sentido de incluir outras semioses ou modalidades. Em Street (1997, 2010a, 2012, 2014, 2016) e em Lea & Street (2006), os autores são claros em seu posicionamento: a linguagem é e sempre foi multimodal. Sendo assim, o letramento tem uma natureza multimodal inseparável das práticas sociais em que os textos circulam.

Aliás, em Street (2012, 2014), a multimodalidade está no centro da discussão, como algo inerente ao letramento e que deve ser objeto de teorização e análise do pesquisador e do professor. Contudo, revozeio um comentário sagaz de Rojo (2017): em Street (2012), o autor intitula sua conferência *Literacy and Multimodality* (em português, Letramento e Multimodalidade), ou seja, insiste em não aderir a outras fórmulas como multiletramentos ou letramentos multimodais. Antecipo, assim, um argumento que expandirei na próxima subseção: para o antropólogo e linguista britânico, as práticas de letramento têm um cerne socioantropológico, enquanto a noção de prática, para os proponentes dos multiletramentos, têm um núcleo textual e pedagógico. Avalio que esse vértice pode ajudar a compreender os diferentes enquadramentos da multimodalidade nos estudos dos letramentos.

Na corrente dos Novos Estudos do Letramento, o conceito de multimodalidade advém da Semiótica Social, uma teoria derivada, por sua vez, da gramática sistêmico-funcional *hallidayana*. Trata-se de uma semiótica que se pretende universal, isto é, um único referencial para analisar os mais variados modos de significação em uso. Um expoente dos estudos sobre multimodalidade é Kress (2003), para quem a educação precisa incorporar outros modos, em vez de se ocupar somente ou principalmente com a escrita, considerando as mudanças no letramento e na cultura juvenil, marcados pelas tecnologias da informação e da comunicação. Kress (2003) é o interlocutor de Street (2012, 2014) e de Lea & Street (2006) e sua argumentação pode ser percebida como intertexto da definição abaixo (STREET, 2014, grifos do autor):

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de *multimodalidade*. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais –

imagens, fotografias –, ou gestuais – apontar o dedo, balançar a cabeça negativa ou afirmativamente, por exemplo.

Assim, tomando os escritos de Street (1997, 2010a, 2012, 2014, 2016) como bússola, não é coerente admitir que o letramento, em sentido plural, ou ainda, os letramentos, sejam práticas sociais mediadas apenas pela escrita, embora essa semiose, para o pesquisador britânico, continue na base do conceito. Afinal, retomo, não é preciso haver um texto escrito para existir um evento de letramento ou uma reflexão desencadeadora de uma prática de letramento. O texto ou o fragmento de texto pode ser virtualizado e servir como tópico de uma conversa, por exemplo.

Discutidas as ferramentas teóricas dos Novos Estudos do Letramento, entendo o letramento, nesse quadro conceitual, como práticas sociais mediadas pela escrita, em conjunto com outras semioses (oralidade, imagem estática, imagem em movimento, áudio, *design* gráfico, gestos, *performances*, arquiteturas espaciais), corporificadas na forma de uso de textos multissemióticos ou multimodais. Por tratar-se exatamente de um conjunto de práticas de linguagem, não existe, pois, *um* letramento, mas *letramentos*.

No Brasil, essa vertente tem se mostrado produtiva com os trabalhos de Bunzen (2010), Braga (2013), Braga & Vóvio (2015), Kleiman (2001, 2005, 2007 *et passim*), Kleiman & Moraes (1999), Kleiman & Matencio (2005), Kleiman & Marques (2019), Signorini (2006, 2006a, 2007, 2008), Tfouni (2010, 2010a) e Zanotto & Sugayama (2016), entre muitos outros. Nessa constelação de autores, prevalece o interesse em refletir sobre as práticas de letramento numa perspectiva situada, historicamente localizada e atravessada por marcadores sociais e performativo-identitários, como gênero, orientação sexual, pertencimento étnico-racial, credo, grau de escolaridade, idade, interesses e experiências de vida.

Os trabalhos citados interessam-me, ainda, porque lidam com o mundo escolar. Examinam, nesse universo, questões como o uso de tecnologias digitais por alunos de Ensino Médio (BRAGA, 2013), a participação social de jovens da periferia por meio de tecnologias digitais (BRAGA & VÓVIO, 2015), a formação de professoras alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos (KLEIMAN, 2001), os projetos de letramento com estudantes do Ensino Médio de escolas públicas (KLEIMAN & MARQUES, 2019), a formação de

professores de língua portuguesa da rede pública (SIGNORINI, 2007) e a elaboração de políticas públicas educacionais no âmbito dos currículos oficiais e da elaboração de materiais didáticos (VÓVIO, 2022). Em meio a tanta diversidade, destaco uma clivagem central a este estudo: o letramento escolar.

A propósito desse conceito, Bunzen (2010, p. 115, grifos do autor) assevera:

Mobilizamos assim o conceito de letramento escolar de um ponto de vista bem específico: aquele que compreende a instituição "escola" como um espaço histórico e sócio-cultural, ou seja, como uma esfera da atividade humana e de circulação de discursos. A opção pela forma adjetiva "letramento escolar" tem como principal propósito atribuir ao conceito amplo de letramento uma especificidade/identificação para um conjunto heterogêneo de práticas sociais que ocorrem num dado tempo/espaço, com objetivos específicos, por sujeitos que ocupam papéis sociais particulares.

Em síntese, o letramento escolar é o conjunto de práticas de letramento que convencionalmente acontecem na escola. Transladando essa definição para o ensino remoto mediado por tecnologias digitais, entendo que esse tipo de letramento reúne as práticas institucionalizadas pela escola, já que os eventos de letramento não ocorreram efetivamente no ambiente escolar. Essa diferença atesta o peso simbólico da instituição *escola*, que foi um importante elemento de coesão para sustentar as práticas educacionais, apesar da mudança labiríntica da migração de ambientes de aprendizagem em tão pouco tempo.

A meu ver, a maior parte dos ingredientes para descrever e interpretar as práticas de letramento desta pesquisa está disponível no repertório dos Novos Estudos do Letramento. Entretanto, para aprofundar as relações entre mídias e modos de significação, em conformidade com a cultura digital, prossigo com outra vertente dos estudos dos letramentos: os multiletramentos.

Entrevista Claudia Vóvio - Parte I

Escaneando a imagem ao lado, você pode assistir à primeira parte de uma entrevista com a linguista aplicada Doutora Claudia Lemos Vóvio sobre o que é letramento, na perspectiva dos Novos Estudos do Letramento. Com bastante clareza, ela elucida termos como *prática de letramento* e *evento de letramento*, fazendo conexões com a alfabetização e o ensino de língua materna.



2.3.2 Multiletramentos

Diferentemente dos Novos Estudos do Letramento, a vertente dos multiletramentos tem uma espécie de certidão de nascimento: a publicação de um manifesto programático em 1996 pelo então chamado Grupo de Nova Londres, com o título *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*⁴⁰. O manifesto, a meu ver, parece ser uma sistematização de várias teorias linguísticas e educacionais, num momento em que havia certa efervescência cultural, em virtude do final dos anos 1990 e do início do próximo século. Vale lembrar que, durante o prosclênio dos anos 2000, surgem obras como *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2000) e o relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, *Educação, um tesouro a descobrir* (DELORS, 1999), caracterizando uma espécie de espírito de mudança dos rumos educacionais.

O Grupo de Nova Londres (GNL), formado por dez estudiosos de três países de língua inglesa⁴¹ – Austrália, Estados Unidos e Reino Unido -, propõe não somente uma reformulação do conceito de *letramento*, mas ainda uma *pedagogia*. Eis, aí, uma diferença primordial entre a tradição inaugurada pelo GNL (1996) e a dos Novos Estudos do Letramento⁴². Os multiletramentos

⁴⁰ O Grupo de Nova Londres (1996) afirma que as discussões que resultaram na redação final do artigo haviam se iniciado em 1994, dois anos antes da publicação do manifesto.

⁴¹ Os estudiosos são: Courtney Cazden, Bill Cope, Norman Fairclough, James Paul Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels e Martin Nakata.

⁴² Observando a perspectiva *streetiana*, reconheço que, em Lea & Street (2006) e em Street (2010a), há, efetivamente, uma proposta didática de educação linguística. Os autores designam-na *letramentos acadêmicos*, uma perspectiva que, dizem eles, foi implementada em diferentes cenários da Educação Superior, mas que poderia ser aplicada ao Ensino Básico (o equivalente ao K-12, no Reino Unido). Essa proposta, que não detalho nesta pesquisa,

nascem como uma proposição conceitual e como uma proposta didático-curricular do ensino de língua materna e suas literaturas.

A justificativa do GNL (1996) para os multiletramentos são as mudanças no mundo do trabalho, na vida cívica e na vida pessoal, sob o efeito da globalização. Essas mudanças foram, ainda, capitaneadas por alterações culturais e tecnológicas, como o acesso mais democrático – em países desenvolvidos, ressalto – a computadores de mesa, já integrados ou integrando-se, como analisa Ribeiro (2020), à paisagem comunicacional de escritórios, bibliotecas e escolas públicas, bem como as influências da cultura de massa, da multimídia e da hipermídia.

Adicionalmente, como mais um efeito da globalização, os redatores do manifesto (GNL, 1996) discutem a importância de um projeto educacional multicultural, considerando a entrada maciça de estudantes estrangeiros nas escolas da Educação Básica, em países do Norte Global, e os fluxos comunicacionais mediados por mídias de massa e digitais. Esse fato, segundo os autores, exige um olhar crítico à cultura escolar dominante e mais aberto a outras variedades linguísticas, a diferentes línguas nomeadas e a múltiplas identidades. O prefixo *multi-*, assim, evoca tanto a *multimídia*, quanto o *multiculturalismo*.

Outra justificativa para os multiletramentos é, como uma espécie de efeito cascata da multimídia e da hipermídia, a proeminência da *multimodalidade*. Neste ponto, destaco que Kress (2003), interlocutor de Brian Street no quadro dos Novos Estudos do Letramento, é um dos redatores do manifesto. É patente como as ideias do semioticista alemão funcionam como intertexto das ideias do GNL (1996). Contudo, aqui, faço uma ressalva: enquanto a multimodalidade, para os Novos Estudos do Letramento, é parte integrante das práticas sociais, nos multiletramentos, ela ganha relevo. Parece que os redatores do manifesto destacam essa questão, numa crítica à ênfase historicamente dada à escrita pela escolarização.

Todavia, a multimodalidade, para o GNL, não é saliente apenas porque fundamenta a crítica ao grafocentrismo escolar, mas porque é o mote do viés

contempla o ensino de gêneros textuais, levando em consideração as práticas sociais por eles desencadeadas, sua materialidade multimodal, assim como as epistemologias que as justificam.

teórico que prevalece em todo o documento, a Semiótica Social. A esse respeito, as propostas do GNL, de Kress & van Leeuwen (2011) e de Cope, Kalantzis & Pinheiro (2020), todas baseadas na Semiótica Social, advogam por uma teoria do *design* multimodal universal. As mesmas categorias de análise, assim, poderiam ser mobilizadas para um hipertexto ou para um videoclipe, por exemplo. No Brasil, negrito, essa suposta universalidade semiótica e epistemológica tem sido criticada e substituída por semióticas específicas a cada linguagem (ROJO, 2013; ROJO & MOURA, 2019). De qualquer forma, como afirma Pinheiro (2016, p. 525, grifos meus), estudioso dos multiletramentos:

A proposta do Manifesto [GNL, 1996] é voltada para os **estudos semióticos dos textos**, envolvendo diferentes formas de produção, veiculação e consumo, expandindo, assim, o conhecimento sobre letramentos.

Ainda no manifesto (GNL, 1996), os autores respondem a duas questões centrais, considerando sua proposta de uma pedagogia: o que ensinar e como ensinar. Em relação à primeira pergunta, os redatores apresentam o conceito de *design*, uma palavra que, em inglês, funciona como verbo e como substantivo, assumindo um caráter bifronte. O *design* é, ao mesmo tempo, uma estrutura e uma ação; é algo observável, projetado por meio de vários modos de significação e mídias, e é o que as pessoas fazem com a linguagem. Nessa perspectiva, contrariamente a se pensar em usuários ou falantes da língua, é possível analisar os usos da língua/linguagem performados por *designers* de linguagem.

Analisando as contribuições do manifesto (GARCIA, LUKE & SEGLEM, 2017), Luke, um dos membros do GNL, declara que o grupo buscou uma metalinguagem que pudesse englobar diferentes termos da tradição linguística e do cânone literário, como discurso, gênero e registro, sem fixar-se na nomenclatura escolar convencional. Nesse mesmo texto, o linguista aplicado australiano afirma (GARCIA, LUKE & SEGLEM, 2017, p. 74, grifos meus):

[...] nós estávamos, também, procurando uma linguagem descritiva que não fosse totalmente ligada à e definida pela linguística - para acomodar mídias

visuais, em áudio e sinestésicas. Daí, *design*. A metáfora do *design* é sobre **criatividade e agência**⁴³.

Portanto, o termo *design* surgiu, assim como letramentos, numa perspectiva plural, cobrindo uma gama de elementos diferentes: processos mentais, significados consolidados na cultura, imagens, formas geométricas, *softwares*, textos, gêneros, currículos escolares etc. Por tratar-se de um termo associado a áreas como *design* gráfico e arquitetura, a opção do GNL (1996) – reiterada por Kress (2003), Rojo (2012, 2013, 2017), Signorini (2012), Rojo & Barbosa (2015), Cope & Kalantzis (2016), Pinheiro (2016), Rojo & Moura (2019), Cope, Kalantzis & Pinheiro (2020), entre muitos outros linguistas aplicados - tem repercutido numa lógica de processos educacionais interessados na criatividade dos estudantes e dos professores, tanto no ensino de língua materna quanto no ensino de línguas adicionais. Um aluno e um professor *designer* não são repetidores ou executores de um programa, mas criam/recriam significados, textos, currículos e linguagens.

Aclimatada no Brasil, a metáfora do *design* está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017)⁴⁴. Isso significa que não se trata somente de um conceito acadêmico, engendrado numa proposta pedagógica do Norte Global, mas influente na universidade brasileira. O *design* como um quê ensinar se tornou parte do “currículo oficial” (PARAÍSO, 2023, grifos da autora), deixando de ser um ato teórico para se tornar um ato político-educacional prescritivo e ordenador. Na realidade, não se trata de uma metáfora isolada; ela caminha, lado a lado, com os multiletramentos, a multimodalidade e a crítica à insuficiência do trabalho pedagógico com a escrita, em mídia impressa, em uma sociedade mediada por tecnologias digitais.

Retomo, portanto, outro aspecto do manifesto (GNL, 1996): o como ensinar. Entendo que este componente não tem influência na pesquisa que conduzo, mas é preciso situá-lo, para fechar o quadro teórico dos multiletramentos. Para o GNL (1996), há quatro fatores ou movimentos

⁴³ Texto original: “[...] we also were seeking a different descriptive language that wasn't wholly tied to and defined by linguistics - to accommodate visual, audio, and kinesthetic media. Hence, design. The design metaphor is about creativity and agency” (GARCIA, LUKE & SEGLEM, 2017, p. 74).

⁴⁴ Cf. BNCC (BRASIL, 2017, p. 68).

didáticos: a *prática situada*, a *instrução explícita*, o *enquadramento crítico* e a *prática transformada*⁴⁵. A *prática situada* corresponde a uma contextualização, a partir das experiências dos próprios estudantes em suas comunidades. A *instrução explícita* refere-se à etapa de sistematização dos saberes tanto oriundos da comunidade quanto chancelados sócio-historicamente como conhecimentos escolares. O *enquadramento crítico* configura o momento da leitura crítica das informações, sopesando as ideologias e as relações de poder. Por fim, a *prática transformada* faz referência ao processo de reconstrução dos significados anteriormente prevalentes no grupo, de modo a levar os estudantes à criação de algo novo, por exemplo, um novo texto, um novo sentido atribuído à determinada experiência ou um novo modo de agir na comunidade.

Como se vê, os multiletramentos surgem numa perspectiva de inovação educacional em vários âmbitos, a saber: linguagem, metalinguagem, currículo, didática, materiais de ensino e valores, como a ênfase na criatividade e a defesa de processos mais agentivos encetados pelos estudantes. Adicionalmente, o GNL (1996) apresentou sua proposta como um *suplemento* à pedagogia do letramento, reconhecendo, inclusive, as contribuições de autores ligados aos Novos Estudos do Letramento, como Street e Heath, citados na lista de referências do artigo-manifesto. Essa conexão entre autores de diferentes tradições pode ser enunciada ainda com base na atuação de James Paul Gee, um teorizador dos Novos Estudos do Letramento e coautor do manifesto. O argumento da suplementação pode ser identificado no trecho a seguir:

A noção de multiletramentos suplementa a pedagogia do letramento tradicional ao abordar esses dois aspectos relacionados à multiplicidade textual [isto é, a multimodalidade e o multiculturalismo] (GNL, 1996, p. 63-64, grifos meus)⁴⁶.

Ribeiro (2020) coloca sob escrutínio o significado da dita *suplementação* dos multiletramentos aos estudos do letramento. Para essa pesquisadora, suplementar, ao contrário de complementar, significa acrescentar, mas não

⁴⁵ Uma descrição desses fatores ou movimentos didáticos está em Grupo de Nova Londres (2021).

⁴⁶ Texto original: "*The notion of multiliteracies supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity*" (GNL, 1996, p. 63-64).

repor aquilo que parece deficitário. De fato, tomando as acepções desses dois verbos como parâmetro, parece que os redatores do GNL (1996) preferiram ser cuidadosos com sua escolha lexical, revelando até certa deferência. Entretanto, conforme discuti com a estudiosa do manifesto (RIBEIRO, 2021b), o GNL (1996), a meu ver, se desalinhou da tradição dos Novos Estudos do Letramento. Identifico tal desalinhamento, porque o coração da vertente socioantropológica é a prática social, na qual o texto funciona como uma espécie de artefato, um vestígio do que as pessoas fazem com a linguagem. Na chave dos multiletramentos, a ordem é inversa: são os textos que pilotam o trabalho do pesquisador e do professor.

Para suportar meu argumento, em primeiro lugar, faço um raio-X do manifesto (GNL, 1996). Em todo o texto, os autores pontuam sua dissertação com o item *práticas textuais* e não *práticas de letramento*. Em segundo lugar, a centralidade do texto, e não a da prática social, pode ser identificada em análises teóricas de linguistas aplicados filiados aos multiletramentos. Não se trata, aqui, de excertos em que esses estudiosos da linguagem estejam contrastando práticas textuais com práticas (sociais) de letramento, mas fragmentos de artigos em que essa diferenciação pode ser cotejada. Reporto-me às ideias de Pinheiro (2016) e de Garcia, Luke & Seglem (2017):

*Ao privilegiar o **texto** como resultado e intenção das práticas de letramentos por meio do uso dos recursos disponíveis e de seu replanejamento e reconstrução (redesigned), o NLG [New London Group], então, lida com uma noção de “prática” primariamente dirigida por uma orientação racional em relação ao futuro (PINHEIRO, 2016, p. 529, negritos do autor; itálicos meus).*

*Nas escolas de Queensland [na Austrália, onde Allan Luke testava ideias que seriam incorporadas pelos redatores do manifesto], nós estávamos saindo de um foco tradicional em habilidade comportamental para o estudo do *texto como prática social* (GARCIA, LUKE & SENGLEM, 2017, p. 74, grifos dos autores)⁴⁷.*

A opção pelo texto, ou pelo “texto-prática” (PINHEIRO, 2016, p. 529), por parte dos pesquisadores interessados nos multiletramentos pode favorecer o trabalho com análise textual, já que, nessa perspectiva, é possível partir de um *design* multimodal para representar, comunicar e interpretar a interconexão dos

⁴⁷ Texto original: “In Queensland schools, we were moving from the traditional focus on behavioral skill to the study of text as social practice” (GARCIA, LUKE & SENGLEM, 2017, p. 74).

vários modos de significação em qualquer texto – e, por derivação, em diferentes práticas sociais. Está, aí, acredito, um dos motivos pelos quais a multimodalidade recebe, na chave dos multiletramentos, um lugar de protagonismo.

Sendo assim, pondero sobre as implicações educacionais de uma escolha *ou* outra. Afinal, a noção de *prática de letramento*, com toda sua complexidade, poderia ser ainda útil a pesquisas na interface entre linguagem e educação, considerando a proposta de *prática textual* instaurada pelos multiletramentos? A meu ver, esse diálogo é possível. Em uma pesquisa como esta, é peremptório saber como os estudantes e as professoras concebem a experiência de ensinar e aprender linguagem no ensino remoto. Portanto, meu olhar está direcionado àquilo que as pessoas pensam, sentem e fazem, usando textos multimodais, e não aos textos, em sua materialidade multimodal e sua capacidade de encapsular elementos da prática social. Nos dois casos, as práticas e os textos têm relevância, mas os enfoques são diferentes.

Assumindo um viés complexo e transdisciplinar, evito a lógica de *isto ou aquilo*, para tentar operar com a possibilidade de *isto e aquilo*. Assim, reconheço que a noção de *design* pode enriquecer o trabalho do pesquisador da educação linguística e o do professor de qualquer componente curricular. Essa noção, embora seja demasiadamente ampla, aciona elementos importantes, como a criatividade e a agência. Ela ainda pode auxiliar no trabalho de crítica a práticas repetidoras, nas quais alunos e professores deixam de ser autores de seus modos de agir, para ser meros autômatos. Nesse sentido, vejo uma possível articulação entre os Novos Estudos do Letramento e os multiletramentos. No âmbito do ensino remoto, sobretudo, pode ser vantajoso analisar os novos *designs* do ambiente de aprendizagem, dos materiais didáticos, do currículo em ação e dos próprios atos de ensinar e aprender, para, assim, interpretar a prática de letramento.

Finalizando esta subseção, discuto um último construto dos multiletramentos que pode ser complementar à perspectiva socioantropológica dos Novos Estudos do Letramento: o *meaning-making*, termo empregado pelo GNL (1996) e retomado por outros estudiosos da linguagem, como Ribeiro (2020) e Monte Mór (2012, 2013), em diálogo com a proposta de 1996. Ora traduzido como *construção de significados*, ora como *construção de sentidos*, o

meaning-making é o processo de atribuir significados/sentidos aos textos. O termo, aliás, foi incorporado até mesmo por Lea & Street (2006), que o mobilizam para explicar processos de significação na chave dos letramentos acadêmicos. O que, afinal, marca essa expressão, em língua inglesa, que possa diferenciá-la de outros termos, frequentes nas pedagogias de línguas e literaturas, como *compreensão* ou *interpretação*?

Segundo Monte Mór (2013), a diferença reside justamente nos diferentes domínios das práticas de letramento, numa crítica – mais uma vez – à tradição grafocêntrica. O *meaning-making* extrapolaria o que se entende convencionalmente por compreensão ou interpretação, porque destaca o papel agentivo dos estudantes e não dos professores ou dos autores de livros didáticos no processo de significação. Além do mais, os dois itens lexicais mais conhecidos podem evocar a leitura unicamente de textos verbais escritos, enquanto o *meaning-making* corresponderia a um processo de criação de significados multimodais a partir de filmes, *games*, programas de televisão e livros, por exemplo.

A meu ver, o papel ativo ou agentivo, como preferem os pesquisadores dos multiletramentos, não é indexicalizado por um item lexical específico. Compreender, interpretar ou construir significados (*meaning-making*) podem ser processos igualmente complexos e exigentes do intérprete/*designer*, em diferentes quadros teóricos⁴⁸. Não existem avanços quanto à compreensão/interpretação/construção de significados por parte do GNL (1996), se a noção de agência for tomada como critério de inovação epistemológica. A diferença repousa na ênfase atribuída à interrelação de modalidades necessária para se conferir sentido a um texto. O *meaning-making* suscita esse tipo de processo cognitivo e experiencial, diferentemente daquilo que se vê nas discussões dos Novos Estudos do Letramento, que alertam para outros aspectos discursivos, como a situacionalidade e o controle de pensamento e linguagem engendrado pelas relações de poder no espaço escolar e no ambiente doméstico (STREET, 2014). Mais uma vez, o viés

⁴⁸ A título de comparação, Zanotto & Sugayama (2016) discutem a mesma questão a partir da epistemologia dialógica, assim como Coracini (2002) o faz, com base na análise de discurso francesa. Essas diferenciações teóricas podem atestar que o conceito de *meaning-making* é mais uma alternativa teórico-analítica para problematizar os processos de significação.

semiótico sustenta um conceito-chave dos multiletramentos, diferenciando ideias basilares, como a construção de significados.

Uma das vantagens de se emprestar a noção de *meaning-making* à de prática de letramento é o fato de se considerar que, no ensino remoto, o *meaning-making* pode ter sido objeto de conhecimento, ainda que sem a correspondência ao conceito de multiletramentos, nas práticas mediadas por tecnologias digitais, dada a profusão de linguagens. Reafirmo, todavia, que essa é uma possibilidade interpretativa, posto que, teoricamente, a multimodalidade é exponenciada pela diversidade de mídias.

Além disso, buscando a pertinência do conhecimento, conforme ensina Morin (2000), ligando, religando e separando, assumo que, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando a maior parte das crianças começa a produzir seus primeiros textos escritos de modo convencional, é preciso buscar aportes dos estudos dos letramentos que favoreçam as culturas do escrito. Nesse sentido, identifico nas propostas didáticas de Lorenzi & Pádua (2012), Teixeira & Moura (2012) e Silva, C. (2019)⁴⁹ interlocuções potentes entre a pedagogia dos multiletramentos, a alfabetização e a escrita multimodal e hipermidiática⁵⁰. Entretanto, reafirmo a importância do olhar socioantropológico dos Novos Estudos do Letramento para essa etapa da Educação Básica. A meu ver, as dificuldades enfrentadas por professoras polivalentes no processo de alfabetização, no contexto dos letramentos, podem ser dirimidas, se elas estiverem, entre outras teorias, apoiadas nos construtos dessa vertente – sem excluir as possibilidades entrevistas pelos estudiosos dos multiletramentos.

Recapitulando, os multiletramentos são, simultaneamente, uma proposta teórica e uma pedagogia, servindo tanto à pesquisa quanto ao ensino de línguas e literaturas. A meu ver, as questões de multiculturalismo e de multimodalidade já vinham sendo exploradas por estudiosos dos Novos Estudos do Letramento, mas numa perspectiva etnográfica e socioantropológica. O GNL (1996), por sua vez, investe na Semiótica Social

⁴⁹ Silva, C. (2019) é autor de um material ainda não publicado que me foi concedido por Roxane Rojo, a meu pedido, em decorrência de uma troca de *e-mails*. Trata-se de um guia do professor que integra um projeto de protótipos de aprendizagem de linguagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sob coordenação da linguista aplicada, com o apoio de seus orientandos da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

⁵⁰ Cf. ROJO & MOURA, 2019.

como um alicerce teórico-analítico-didático. A multimodalidade, nesse quadro, deixa de ser um aspecto das práticas de letramento para tornar-se uma característica saliente dos multiletramentos. De todos os desenvolvimentos teóricos e pedagógicos, para esta pesquisa, a metáfora do *design* e a noção de *meaning-making* parecem ser construtos úteis, pois colocam luz (i) na criatividade docente e discente e (ii) na possibilidade de construção de significados a partir do imbricamento de diferentes modalidades. Avalio que esses dois construtos não contradizem a orientação socioantropológica do conceito de *prática de letramento* e, por essa razão, podem ser incluídos nesta discussão teórica.

De certa forma, os multiletramentos (GNL, 1996) são propostos num clima de otimismo em torno das tecnologias digitais emergentes. A relação entre essa pedagogia, a linguagem e a hipermídia está posta há mais de vinte anos. Ainda assim, não é legítimo reduzir as ideias do GNL (1996) ou, até mesmo, as contribuições mais recentes dessa abordagem, como a de Cope, Kalantzis e Pinheiro (2020), às práticas de linguagem mediadas por essas tecnologias, já que o mesmo aporte teórico-didático serve a situações como a ida a um shopping, a leitura de um livro ilustrado em sala de aula ou a visita a um museu. Para cobrir as práticas de linguagem nas quais as tecnologias digitais são integradoras, outra clivagem surge nos estudos dos letramentos: o letramento digital. Considerando a estratégia de ensino remoto a que me reporto, essa vertente pode iluminar outros aspectos da prática de letramento, conforme discuto na próxima subseção.

Jornal Pandora – Os multiletramentos no 1º ano do Ensino Fundamental

Escaneando a imagem ao lado, é possível conhecer o *Jornal Pandora*. Trata-se de uma experiência com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola privada de São Paulo (SP). Os estudantes e as professoras mostram suas experiências sobre a aprendizagem da cultura grega. Embora vejamos o produto de um projeto, e não todo o processo, as marcas dos multiletramentos estão bastante visíveis, como a multimodalidade, a diversidade cultural, o trabalho colaborativo e a ênfase na agência e na criatividade das crianças.



2.3.3 Letramento digital

No campo dos estudos dos letramentos, o *letramento digital* é um termo em disputa. Para Street (2012), que se mostra desfavorável ao alargamento de terminologias indexadas por prefixos ou adjetivos, letramento digital pode ser uma escolha teórico-analítica problemática, ao colocar ênfase na linguagem digital e não na escrita, como tecnologia e mecanismo para o exercício de poder. Contudo, defendo que o uso desse termo favorece teorizações que colocam acento nas mudanças sociais, culturais, educacionais e discursivas acarretadas pela cultura digital.

Assim, compreendo letramento digital como um conjunto de práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, no marco da cultura digital. Nessas práticas, a escrita e a leitura, de uma forma ou de outra, estão sempre presentes, mesmo que não se trate da interface entre letramento digital e escolarização. Uma vez que, nessas práticas, os instrumentos - *mouse*, teclado, tela do celular, entre outros - e os signos – multissemióticos e construídos a partir de uma linguagem específica, a da hipermídia – não são necessariamente familiares a todos os atores envolvidos, uma faceta frequente dos estudos sobre esse objeto, tanto em Educação quanto em Linguística

Aplicada, são os procedimentos sociotécnicos envolvidos nas práticas discursivas mediadas por tecnologias digitais.

Esse olhar para os procedimentos sociotécnicos, nesta pesquisa, é fundamental. No ensino remoto, a experiência em campo mostrou que, em muitos encontros síncronos, as professoras precisavam interagir com as crianças e seus familiares no sentido de orientá-los a usar os dispositivos digitais, instruindo-os em procedimentos como: abrir/fechar a câmera ou o microfone, localizar o *chat* da sala de videoconferência ou usar algum acento gráfico, ao digitar por meio de um celular. Todavia, o modo de abordar tais procedimentos pode ser teoricamente divergente e concorrente.

De acordo com Freitas (2014, p. 340), o letramento digital pode ser conceptualizado a partir de uma “definição restrita”, voltada aos usos funcionais e competentes das tecnologias digitais⁵¹, ou a partir de uma “definição ampliada” (*ibidem*), interessada no exame das práticas sociais. Advém dessa diferenciação, aliás, a opção de alguns educadores e linguistas aplicados pelo termo *letramentos digitais*. A meu ver, essas linhas de definição podem ser identificadas em escritos de estudiosos ligados ao campo aplicado da linguagem, como Moita Lopes (2012), Braga & Vóvio (2015), Buzato (2016), Coscarelli (2016, 2020, 2021, 2021a, 2022, 2022a) e Dudeney *et al.* (2016).

Os trabalhos de Coscarelli (2016, 2020, 2021) e Dudeney *et al.* (2016) definem o letramento digital em termos de habilidades digitais, o que os aproxima da “definição restrita” de Freitas (2014, p. 340). Já as publicações de Moita Lopes (2012), Braga & Vóvio (2015), Buzato (2016) e Monte Mór (2017), contudo, reputam os letramentos digitais – opção escolhida por esses autores – à tradição dos Novos Estudos do Letramento, situando-os no âmbito da “definição ampliada” (FREITAS, 2014, p. 340) desse termo. Apesar da divergência teórica, entendo que é possível, em alguma medida, colocar elementos dessas teorizações em movimento, sem excluí-las mutuamente, operando com a dialógica *moriniana*.

Avalio que os procedimentos sociotécnicos (digitar, usar um *browser* para procurar/conferir um endereço, gravar mensagem em áudio ou ligar um

⁵¹ De acordo com Paiva (2021), após extensa revisão bibliográfica de publicações em língua inglesa, prevalece, nos estudos sobre letramento digital, a metáfora *letramento digital é competência digital*, em contraste à ideia de prática social mediada por tecnologias digitais.

dispositivo eletroeletrônico, entre outros) não funcionam como meros saberes instrumentais, ou habilidades roteirizadas por um currículo formal, mas como práticas sociais atravessadas por valores, ideologias e epistemologias. A opção, por exemplo, por um buscador alternativo ao Google pode ser mais do que um saber-fazer, mas uma réplica discursiva ao imperialismo desse produto na *web*. Por isso, não é pertinente conceptualizar o letramento digital como um conjunto supostamente neutro de habilidades ou uma competência.

Contudo, cumpre notar que tais práticas são constituídas por esses procedimentos, que, no ensino remoto mediado por tecnologias digitais, se tornaram *objeto de ensino*. Nesse ponto, há contribuições dos trabalhos de Coscarelli (2016, 2020, 2021) que se tornam produtivas para esta pesquisa. Dessa autora, empresto, pois, as noções de *alfabetização digital*⁵², *navegação* e *leitura on-line*.

Coscarelli (2021[2005]) emprega o termo alfabetização digital como uma faceta do letramento digital. Em sua argumentação, a pesquisadora escreve sobre a importância desse tipo de alfabetização para o desenvolvimento, em crianças e adolescentes, do letramento digital. Recentemente, em interlocução on-line com Coscarelli (2022a), a autora declara que a noção de alfabetização digital serve ao ensino explícito de procedimentos aos estudantes, na lida com as tecnologias digitais. Conquanto sua publicação original seja de 2005, a imagem evocada por esse conceito, alfabetização digital, parece produtiva para se pensar as práticas escolares de leitura e escrita, em conjunção com outras semioses, nas quais é preciso ensinar o uso do próprio artefato tecnológico digital.

Outra diferenciação que Coscarelli (2016) faz, no âmbito do letramento digital, é entre navegação e leitura on-line. Para a autora, a navegação é a dimensão mais superficial da leitura em telas e inclui gestos como usar buscadores de pesquisa e selecionar informações relevantes ao projeto de leitura. A leitura on-line, por sua vez, exige uma reflexão mais profunda e o exercício da criticidade. A propósito desses termos, afirma a autora (COSCARELLI, 2016, p. 80):

⁵² Esclareço que o termo *alfabetização digital* pode ser a tradução direta do inglês *digital literacy*, como identifico em Coll & Illera (2010). Nesse caso, as ideias dos pesquisadores espanhóis equivalem ao que tenho chamado de *letramento digital/letramentos digitais*.

Precisamos compreender, no entanto, que não há uma linha clara separando leitura de navegação. Apresentamos um conjunto de critérios que pode nos permitir tratar a leitura e a navegação como diferentes conceitos, mas precisamos ter sempre em mente que eles são parte de uma concepção mais ampla e mais atual de leitura.

Assim sendo, Coscarelli advoga por uma pedagogia das práticas de linguagem que ensine o estudante a navegar e a ler on-line, em virtude de que apenas essa articulação poderia viabilizar um uso crítico dos hipertextos que circulam pela *web*. Aliás, o trabalho pedagógico com hipertextos está no centro da discussão dessa pesquisadora. A autora (COSCARELLI, 2021) argumenta que as práticas escolares de leitura e escrita precisam dar vazão ao hipertexto e não somente ao texto impresso, uma defesa que, hoje, reverbera como um lugar comum, mas que pode ter sido urgente e antecipatória no início dos anos 2000.

O manejo de hipertextos é também objeto de análise de Ribeiro (2006, 2016, 2020a, 2021). Interpreto que a autora não se mostra preocupada em submeter suas análises e propostas didáticas a uma vertente dos estudos dos letramentos, mas, tomando por indicador parte de seus trabalhos, como Coscarelli & Ribeiro (2014) e Ribeiro (2006, 2016), é possível reconhecer uma interlocução explícita com as discussões sobre letramento digital. Ademais, para a autora, a educação linguística não deve prescindir de um trabalho com a multimodalidade – aliás, esse é seu argumento fundamental, repetido em suas várias publicações -, uma defesa igualmente feita pelo GNL (1996).

Cumprе notar que, ao discutir letramento digital, hipermídia e multimodalidade, Ribeiro (2006, 2021) ressalva a importância da leitura e da escrita como um todo organizado, evitando a fetichização das tecnologias digitais. Para Ribeiro (2006, 2016, 2020a, 2021), tais tecnologias precisam ser compreendidas a partir de suas potencialidades (*affordances*, para citar o termo empregado), considerando o propiciamento de um trabalho pedagógico intencionalmente voltado à leitura e à construção de textos multimodais.

Aliás, o termo *affordance* é recorrente na literatura em inglês sobre os estudos dos letramentos, como mostram os trabalhos de Kress (2003, p. 4), Jewitt (2005, p. 326) e Cope & Kalantzis (2016, p. 15). No Brasil, Paiva (2014, p. 130) traduziu *affordance* como “propiciamento linguístico”. Particularmente,

prefiro traduzir por *potencialidade* e não considero vantajoso o uso do adjetivo *linguístico*, como fez Paiva (2014), dada a natureza multimodal da linguagem, dos letramentos e da hipermídia.

Ainda no que diz respeito às práticas discursivas, Moita Lopes (2012), em diálogo com Lankshear & Knobel (2011), argumenta que as práticas digitais de letramento são não apenas exponencialmente multimodais e hipermidiáticas, como alteram, a partir da *web 2.0*⁵³, as noções convencionais de autor/leitor ou consumidor/produtor. Num portal de notícias, por exemplo, quem é o autor, se, na página de uma reportagem, os leitores-navegantes podem assumir o papel de escreventes e inscreverem/publicarem suas opiniões? Ademais, gestos da ordem do cotidiano, como copiar e colar, recortar, baixar/subir arquivos e editar (vídeos, textos, áudios e imagens) reposicionam práticas como a *bricolagem* da Antropologia ou a *paródia* da Literatura, consagrando o termo *remix*⁵⁴. Na era da *web 2.0*, tudo pode ser remixado, redesenhado, tornado, pois, objeto de *redesign*.

Lankshear & Knobel (2011) afirmam que os letramentos digitais impulsionados pela *web 2.0* produzem um novo *ethos*, isto é, uma nova postura em termos de usos da linguagem. Moita Lopes (2012, p. 211), por conseguinte, coloca essas ideias sob escrutínio no campo do ensino de línguas, para afirmar:

Nem todos os letramentos digitais envolvem um *ethos* novo, mas simplesmente o uso de uma ferramenta tecnológica computacional para fazer as mesmas coisas que se faziam sem a tecnologia digital.

Assim, Moita Lopes endossa uma crítica análoga feita por Coscarelli (2020, 2021) e Buzato (2016) sobre o fato de que inserir tecnologias digitais em práticas escolares de letramento pode não produzir mudança estrutural, em termos de representação, comunicação e interpretação. É preciso que os professores, adverte Moita Lopes, potencializem os projetos de dizer dos estudantes por meio das tecnologias digitais, criando espaços de aprendizagem mais participativos e menos centrados na figura do docente. É necessário, ainda, assinala Coscarelli (2021), rever algumas concepções de

⁵³ Rojo & Barbosa (2015, p. 119) elucidam as diferenças entre a *web 1.0* e a *web 2.0*.

⁵⁴ Dudeney *et al.* (2016, p. 55) explicam o sentido de *remix*, nos estudos dos letramentos digitais.

ensino-aprendizagem, por meio das quais as tecnologias digitais travestem velhas práticas monológicas, como, por exemplo, o uso excessivo de formulários de múltipla escolha nas atividades de leitura, durante o ensino remoto (COSCARRELLI, 2020). Em outras palavras, as tecnologias digitais isoladamente não reconfiguram a cultura escolar.

Retomando o acento na cultura, dialogo ainda com autores da educação midiática ou educomunicação, como Buckingham (2010, p. 49, grifos meus), educador inglês, que situa o letramento digital no campo das culturas digital, infantil e juvenil⁵⁵:

Conclui-se que o letramento digital é bem mais do que uma questão funcional de aprender a usar o computador e o teclado, ou fazer pesquisas na *web*, ainda que seja claro que é preciso começar com o básico. Em relação à Internet, por exemplo, as crianças precisam saber como localizar e selecionar o material – como usar os navegadores, *hyperlinks*, os mecanismos de procura etc. Mas parar por aí é confinar o letramento digital a uma forma de letramento instrumental ou funcional: **as habilidades que as crianças precisam em relação à mídia digital não são só para a recuperação de informação.** Como com a imprensa, **elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento.** Isso significa fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, os interesses de seus produtores e as formas como ela representa o mundo, compreendendo como estes desenvolvimentos tecnológicos estão relacionados a forças sociais, políticas e econômicas mais amplas.

O enquadramento de Buckingham (2010), reiterado em outra publicação do autor (BUCKINGHAM, 2012), é multifacetado e produtivo para se compreender as relações entre crianças, escolas, letramentos e tecnologias digitais, antes, durante e após a pandemia de covid-19. O autor defende uma educação para as mídias, sem qualquer traço de entusiasmo decorrente de certo fetichismo tecnológico. Por educação para as mídias, Buckingham (2010, 2012) não se refere, exclusivamente, às mídias digitais, mas inclui ainda as mídias eletrônicas da cultura de massa, como a televisão e o cinema, e sua influência naquilo que designa “cultura midiática infantil” (BUCKINGHAM, 2010, p. 45).

A cultura midiática infantil é caracterizada por um consumismo desenfreado, algo que Buckingham (2010, p. 44) também discute sob o

⁵⁵ Tenho clareza de que os termos *cibercultura* e *cultura digital* são diferentes e podem apresentar nuances teóricas significativas. Contudo, nesta tese, abordo-os como termos intercambiáveis.

fragmento textual “política de conhecimento da cultura consumista infantil” (*ibidem*). Quando uma criança acessa um vídeo do *YouTube*, por exemplo, ainda que esteja mais protegida das investidas consumistas com a versão *YouTube Kids*, a lógica algorítmica começa a operar imediatamente, sugerindo não somente outros vídeos, como outros produtos, outras marcas e, de certo modo, instalando novos desejos de compra e/ou consulta. A meu ver, é possível compreender o ciberespaço, propulsor da cultura digital, como uma espécie de noosfera⁵⁶. Assumindo essa hipótese como legítima, isso significa que os mitos infantis, as ideias-guia, não alcançam as crianças sem um preço, sem o lastro da formação de consumidores.

Em entrevista recente, publicada em Calixto *et al.* (2020), Buckingham é contundente ao afirmar que as crianças têm muitos conhecimentos sobre a cultura digital que são aprendidos por meio da própria experiência. O problema que ele observa nas escolas públicas inglesas – e que também pode ser notado em nosso país – é a negação desses saberes pelos professores e, eu acrescentaria, pelos gestores responsáveis pelas decisões relativas aos sistemas de ensino. Enquanto a cultura de consumo infantil coloca as crianças numa verdadeira imersão, algo que pode ser impulsionado pelo crescimento desmesurado (pelo menos, entre famílias de classe média) do metaverso⁵⁷, a escola resiste em manter inalterada o que se chama convencionalmente de cultura escolar. Complementa o educador inglês, na mesma entrevista:

[...] ao usar a ideia de “cultura digital”, estou argumentando que precisamos fazer a ponte entre as experiências cotidianas e o conhecimento escolar. Em vez de olhar para as mídias meramente como um conjunto de dispositivos tecnológicos, precisamos nos envolver com os conhecimentos e as habilidades que as crianças desenvolvem ao usar as mídias fora da escola, e construir as experiências pedagógicas a partir dessas tecnologias (BUCKINGHAM, *apud* CALIXTO *et al.*, 2020, p. 130, grifos originais).

Entendo que a escola não precisa preparar as crianças para a cultura digital, pois todos nós já vivemos nessa cultura. Mesmo uma criança sem acesso a computadores, celulares ou videogames constrói noções sobre o

⁵⁶ O argumento de que a cultura digital ou a cibercultura seja resultado do ciberespaço pode ser localizado em Santaella (2013, p. 143).

⁵⁷ Para saber mais sobre isso, compartilho esta reportagem do portal UOL: https://cultura.uol.com.br/noticias/46010_metaverso-aposta-do-futuro-no-trabalho-e-no-entretenimento-nao-sera-realidade-para-todos.html.

funcionamento da cultura digital, quando observa transações financeiras com o cartão do banco, conforme sugerem Rojo & Moura (2019), ou quando observa, pela televisão, o modo como as pessoas agem quando conversam numa videoconferência. Essas imagens constituem igualmente o imaginário da cultura digital. O desafio da escola, com efeito, é o de incorporar práticas características das culturas infantis contemporâneas, mediadas por tecnologias digitais, às práticas de letramento do mundo escolar, isto é, ao letramento da escola. Essa incorporação passa pelo letramento digital, à medida que considera aspectos técnicos e sociais, como perceber o discurso publicitário na página onde se lê um texto de divulgação científica endereçado ao público infantil.

A propósito da conexão entre letramento digital e cultura digital, aludo à BNCC (BRASIL, 1997). Entre suas competências gerais, o documento destaca, como a quinta competência, o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais, em práticas sociais⁵⁸. Menciona, outrossim, a transversalidade da cultura digital em toda a proposta de Língua Portuguesa, desde os anos iniciais, como se vê no excerto a seguir (BRASIL, 2017, p. 85):

A cultura digital perpassa todos os campos [de atuação], fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC [Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação], articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem.

Um desafio pareado com a abertura das escolas às práticas infantis da cultura digital é o modo como os professores e os gestores concebem as tecnologias digitais⁵⁹. Indubitavelmente, isso influencia a compreensão do letramento digital, pois, progredindo no ensino de habilidades técnicas associadas à alfabetização digital (COSCARELLI, 2021, 2022a), o que se

⁵⁸ “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, 2017, p. 9).

⁵⁹ Embora o foco desta subseção sejam as tecnologias digitais, é necessário reconhecer que todas as práticas de letramento mantêm relações de interdependência com as tecnologias, sejam elas mecânicas, analógicas, eletrônicas ou digitais. Uma definição ampla de tecnologia, nos estudos dos letramentos, advém de Janks *et al.* (2014, p. 131, grifos dos autores): “‘Tecnologias’ referem-se às próprias ferramentas que permitem aos seres humanos moldarem e mudarem o mundo físico. Vistas dessa forma, é possível pensar que o alfabeto, o papel, a caneta esferográfica, a prensa, os computadores e a Internet são tecnologias que mudaram o modo como podemos nos comunicar”.

sucede, em termos de práticas de letramento com foco nas mídias digitais? Ou ainda: houve tal progressão curricular, durante o ensino remoto, considerando toda a entropia desse sistema? Essas perguntas dependem não apenas dos textos gerados em campo, como ainda, de um ângulo epistemológico e das imagens construídas em torno das próprias tecnologias como máquinas.

Sobre essas imagens ou representações, reporto-me a outros educadores midiáticos, Fantin & Rivoltella (2012). Ambos conduziram pesquisas sobre esse tema no Brasil e na Itália, entrevistando professores dos anos iniciais. Eis a conclusão dos pesquisadores (p. 106, aspas dos autores e negrito meu):

[...] dentro dessa visão positiva das TICs [Tecnologias da Informação e da Comunicação], os professores ainda consideram a tecnologia apenas como um "recurso" que pode facilitar o trabalho deles, e não como cultura. Ao entenderem-na apenas em sua dimensão de recurso que pode ou não ser utilizado em sala de aula, **os professores não veem as mídias e as tecnologias como objetos socioculturais**. Com isso, a mídia e as TICs não são percebidas como cultura que medeia relações, que faz parte de nossa vida e que determina em alguma medida a produção e a socialização de conhecimentos.

Abordar as tecnologias digitais como recurso, na visão desses autores, parece enviesá-las como ferramentas de natureza apenas técnica e não sociocultural. Ou seja, são objetos da vida, mas desintegrados da cultura digital, pois estão apartados do que as crianças e eles próprios, professores, são, sentem e fazem. Isto posto, compreendo que a principal vantagem em se incorporar aos estudos dos letramentos as pesquisas sobre letramento digital ancora-se na articulação entre letramentos e cultura digital. O letramento digital, como conceito, focaliza essas relações, destacando o papel exercido pelas tecnologias digitais no processo de significação e na educação linguística como um todo.

Por outro lado, reconheço que a cultura digital não precisa ser embutida, como uma espécie de peça excedente do quebra-cabeça que são os estudos dos letramentos, pois ela está colada às “práticas discursivas onlineoffline” (MOITA LOPES, 2022, p. 46), que caracterizam a comunicação atualmente. Talvez, num futuro próximo, não faça mais sentido marcar diferenças com o adjetivo *digital/digitais*, no campo aplicado dos estudos da linguagem.

Seguramente, outras vertentes dos estudos dos letramentos poderiam ser colocadas em diálogo neste referencial teórico, aportando diferentes angulações do mesmo fenômeno. Entretanto, meu objetivo é contextualizar um conceito bastante discutido na literatura antropológica e educacional, o de *prática de letramento*, interferindo em sua estrutura por meio do empréstimo de conceitos ligados a diferentes vertentes dos estudos dos letramentos, a saber: (i) a metáfora do *design* e a noção de *meaning-making*, advindas dos multiletramentos; (ii) os conceitos de alfabetização digital, navegação, leitura on-line e, especialmente, cultura digital, problematizados por pesquisadores interessados no letramento digital. Nas três vertentes resenhadas, conforme elucidei, um conceito que dirigiu a atenção dos estudiosos, com maior ou menor ênfase, é o de multimodalidade ou multissemiose.

Para compreender a natureza das práticas de letramento mediadas por tecnologias digitais, durante o ensino remoto, uma série de elementos foram colocados em interação, constituindo “ideias polifônicas” (CARVALHO, 1997a, p. 12). Contudo, em meio a tantas vozes e enunciados, existe um objeto, ainda sem o devido polimento teórico que o tempo e a maturidade científica podem conferir, que precisa ser iluminado: afinal, o que é ou a que se refere o ensino remoto? A esse respeito, apresento a próxima subseção.

2.4 Ensino remoto

Conforme afirma Mendonça (2020), linguista aplicada, o termo *ensino remoto* não foi cunhado por um autor específico⁶⁰, mas foi consolidado nas/pelas próprias redes de ensino, devido à emergência da pandemia de covid-19. De acordo com o glossário comentado do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB, s.d., on-line), o ensino remoto consiste em:

Estratégias que estão sendo utilizadas por secretarias de Educação, com o uso de tecnologia ou não, para manter os estudantes engajados em atividades educativas. Exemplos: distribuição de material impresso, disponibilização de videoaulas por TV, rádio e internet, e utilização de plataformas e aplicativos via internet.

⁶⁰ “O termo ‘ensino emergencial remoto’ foi consolidado em discussões, em parte, pelas redes de ensino, ou seja, não foi alguém que cunhou e conceituou o termo em um artigo científico [...]” (MENDONÇA, 2020, on-line).

A definição acima envolve, como se vê, tanto as atividades mediadas por tecnologias digitais, quanto as atividades impressas e distribuídas pelas escolas aos estudantes sem conectividade e sem acesso a computadores ou dispositivos móveis. Isso significa que o sintagma *ensino remoto* se refere a práticas muito distintas em termos sociotécnicos e humanos. Essas práticas são, com efeito, fruto de assimetrias sociais profundas que foram escancaradas por essas estratégias de ensino. Tem-se, assim, um cenário de violação de direitos, posto que o ensino remoto não cumpriu o direito constitucional das crianças, adolescentes, adultos e idosos brasileiros, o de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, on-line).

Embora não tenha sido democrático nem igualitário, o ensino remoto mostrou-se uma “alternativa de meio termo” (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020, p. 191), isto é, algo que não cumpriu com as expectativas – e marcos legais, enfato – de professores, redes familiares e sistemas de ensino, mas que pareceu garantir a continuidade, em alguma medida, dos processos educacionais. Existe, então, uma natureza contraditória nesse conjunto de estratégias de ensino, já que elas conjugam, ao mesmo tempo, a oferta de atividades escolares e a impossibilidade de muitos estudantes acessarem tais atividades impressas ou mediadas por tecnologias digitais.

Com base na literatura a que tive acesso, ainda não há estudos que calculem o tamanho e a profundidade do fosso da desigualdade social cavado com o ensino remoto, em âmbito federal ou municipal, no caso de São Bernardo do Campo⁶¹. Sabe-se que o governo da União não fez nenhum esforço em coordenar um projeto de ensino remoto mais democrático, eximindo-se de qualquer responsabilidade com a Educação Básica, conforme pontua Macedo (2020) em sua crítica, o que indicia que não lhe interessa esquadrinhar esse problema e comprovar seu fracasso. Em âmbito estadual, contudo, negrito a análise de Cássio (2021, p. 7), pesquisador de políticas públicas educacionais. Dada a eloquência do autor, prefiro compartilhar suas exatas palavras sobre as ações do governo estadual paulista:

⁶¹ Para conhecer mais do fosso entre estudantes pobres e estudantes de classe média, durante o ensino remoto, recomendo o documentário *Desconectados: os impactos da pandemia na educação brasileira* (2022).

Vejamos o exemplo do ensino remoto. [...] Na primeira quinzena de maio deste ano [2021], a Seduc-SP [Secretaria de Educação do Estado de São Paulo] comemorou que o número de alunos que acessaram o aplicativo do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP) cresceu 50% desde abril, quando as atividades presenciais nas escolas foram retomadas de maneira escalonada. O governo paulistano contabilizou 2,85 milhões de acessos à plataforma, mas não especificou a frequência desse acesso. Quem acessou o CMSP uma única vez, por exemplo, foi contabilizado como se tivesse pleno acesso remoto às atividades escolares.

Há, dessa forma, um número indeterminado de estudantes com acesso precário às aulas. Quer dizer, indeterminado para nós, visto que a Seduc-SP monitora os registros diários e tem bastante clareza do quadro calamitoso que deliberadamente ocupa. Impossível de ocultar, porém, é que mais de 500 mil estudantes [de um total de 3,7 milhões] da rede estadual jamais acessaram o CMSP desde março de 2020. Em termos práticos, essas crianças e adolescentes estão fora da escola, embora a extensão do problema seja provavelmente muito maior.

Logo, até este momento, desconheço o cenário sobre quantos e quem exatamente esteve *fora* das estratégias de ensino remoto, em 2020 e 2021, em território municipal, estadual ou federal. O que tem sido mapeado, por enquanto, parece-me, são as estratégias de quem esteve, de alguma forma, conectado às instituições de ensino, já que as próprias metodologias de pesquisa, como a que utilizei neste estudo, empregam recursos digitais na coleta de dados. A desigualdade social é, pois, uma faceta que precisa ser caracterizada por pesquisadores de diferentes campos sobre a experiência do ensino remoto e suas repercussões na educação sobretudo pública, algo já iniciado por Cássio (2021).

A propósito de tais mapeamentos, nesta revisão bibliográfica, para fins de comparação e análise, considero três estudos nos campos da Educação e da Linguística Aplicada. Em comum, ambos têm uma dimensão quantitativa e apresentam dados estatísticos sobre as estratégias de ensino remoto. Diferem, entretanto, em seus recortes e em níveis de maturação. São eles os trabalhos de Alfabetização em Rede (2020), Mendonça (2021) e Coscarelli *et al.* (2022).

Desse trio acadêmico, o trabalho mais abrangente é o do coletivo Alfabetização em Rede (2020), composto por dezenas de pesquisadores de Norte a Sul do Brasil, com foco no ensino remoto oferecido na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além de apresentar um retrato mais geograficamente diverso, nessa pesquisa, cujo relato da primeira etapa é um levantamento por formulário on-line, as participantes são

professoras alfabetizadoras, o que aproxima essa sondagem do trabalho que aqui apresento. Mendonça (2021), por sua vez, com pesquisa em andamento, espoca resultados de um levantamento com professores de línguas de todas as etapas de ensino, o que inclui os que ensinam língua materna na Educação Básica, mas sem enfocá-los. O trabalho, a meu ver, menos amadurecido é o de Coscarelli *et al.* (2022), que não apresenta informações do contexto da pesquisa, mas tem a vantagem de, situado no campo dos estudos aplicados da linguagem, oferecer um olhar sobre as práticas de letramento. Didaticamente, apresento características desses três relatos de pesquisa no próximo quadro:

Quadro 5 - Pesquisas com professores sobre o ensino remoto

Autores do levantamento	Quantidade de respondentes	Estados onde atuam os professores-respondentes	Componentes curriculares lecionados pelos professores-respondentes	Etapas ou modalidades de ensino investigadas	Datas de coleta dos dados
Coletivo Alfabetização em Rede (2020)	14.730	Todos os estados e regiões do país	Professores polivalentes	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental	De junho a setembro de 2020
Mendonça (2021)	637	15 estados brasileiros, assim distribuídos: “55% dos professores trabalhando na região Sudeste, 25% no Nordeste, 9% no Sul, 6% no Norte e 3% no Centro-Oeste” (<i>op. cit.</i> , p. 50).	Principalmente língua materna e língua inglesa	Do Ensino Fundamental ao Ensino Superior	De março a junho de 2020
Coscarelli <i>et al.</i> (2022)	113	X	X	X	De agosto a setembro de 2020

Fonte: Elaborado pelo autor, jun. 2022

Legenda: X = Informação não apresentada

Ao ler os trabalhos de Alfabetização em Rede (2020), Mendonça (2021) e Coscarelli *et al.* (2022), dados sobre os recursos mais utilizados na mediação por tecnologias digitais podem ser comparados e cruzados. De acordo com Alfabetização em Rede (*op. cit.*), 71,58% das professoras alfabetizadoras usaram *WhatsApp* e Google Classroom em suas atividades remotas. Em uma segunda fase do estudo, baseada em entrevistas com grupos focais, essa paridade começou a ser dissociada. Afirmam os redatores do relato da pesquisa que a maior parte desse contingente numérico, formado por milhares de participantes, usou, com maior frequência, o *WhatsApp*, “o que é indício da precariedade de condições de conectividade virtual das docentes e dos alunos” (*op. cit.*, p. 193).

Mendonça (2021) registra que, na experiência dos professores participantes de seu levantamento, houve prevalência ao uso do *WhatsApp*, com 39%, seguido pelo uso da plataforma de videoconferência Google Meet, com 37%. Embora o enfoque de sua pergunta não tenha sido os prováveis ambientes virtuais de aprendizagem, mas as plataformas usadas para as aulas síncronas, seu achado revela a predominância da *Big Tech* Google e de seus aplicativos. A partir da leitura de Mendonça (*op. cit.*), levanto a hipótese de que o uso do Google Meet pode ter sido associado ao Google Classroom, ambiente mais utilizado por professoras alfabetizadoras e por seus estudantes, de acordo com Alfabetização em Rede (2020), logo após o uso da rede social *WhatsApp*.

As *Big Techs* são as empresas de tecnologia que têm dominado o mercado e influenciado os modos de as pessoas trabalharem, comprarem, consumirem produtos culturais, relacionarem-se, buscarem ajuda médica e estudarem. Elas costumam vender pacotes de aplicativos na nuvem e são responsáveis por capitalizarem o que se entende, muitas vezes, por inovação, além de disputarem o mercado de ações no mundo corporativo. As principais *Big Techs*, atualmente, são: Meta⁶², Amazon, Microsoft, Alphabet⁶³ e Apple. É importante ressaltar que, em meio a todas as perdas econômicas de milhões de famílias brasileiras durante a pandemia de covid-19, internacionalmente, os

⁶² Entre outros aplicativos, a Meta é proprietária do Facebook, do Instagram e do *WhatsApp*.

⁶³ A Alphabet é proprietária, entre outras plataformas, dos serviços *Google*.

CEOs das cinco maiores *Big Techs* lucraram milhões de dólares com a venda de ações em 2021⁶⁴.

Ainda quanto aos recursos digitais usados no ensino remoto, Coscarelli *et al.* (2022) apresentam dois dados que, semelhantemente às pesquisas resenhadas anteriormente, ora associam, ora dissociam o *WhatsApp* das categorias plataforma/ambiente digital/aplicativo. Em síntese, afirmam os autores que a plataforma virtual de aprendizagem mais frequente, durante o ensino remoto, foi o *Google Classroom*, ao passo que os aplicativos mais usados para manter o contato com os estudantes foram o *WhatsApp* (27%), seguido do *Google Meet* (23%) e do *YouTube* (12%). Mais uma vez, dada a diversidade de práticas, não é possível estimar a relação entre o uso do *Google Meet* e o uso do *Google Classroom*, considerando as possibilidades oferecidas pelo serviço *Google for Education*, vendido por essa *Big Tech* a sistemas de ensino do mundo todo.

Outrossim, destaco a pesquisa Painel TIC Covid-19 (Cetic.br, NIC.br & CGI.br, 2022)⁶⁵, conduzida com usuários da internet maiores de 16 anos de todo o Brasil. A pesquisa mapeou os usos da internet em diferentes setores da vida pública, durante o primeiro semestre de 2021. De acordo com esse estudo, “o celular foi o principal dispositivo utilizado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes DE” (*op. cit.*, p. 9). Esse dado pode ser complementado pela relação entre dispositivos (computador, *tablet*, celular e televisão) e internet nas mais variadas práticas sociais, o que abrange o ensino remoto. Por esse vértice, o celular foi também o dispositivo mais empregado para o acesso à *web* por todas as classes sociais (AB, C e DE), correspondendo à média de 99%. O dado divergente aparece, todavia, no acesso à rede por computadores. Nesse caso, enquanto 93% das pessoas das classes AB acessaram a internet por esse dispositivo, apenas 56% da classe C e 22% das classes DE tiveram a mesma condição de acesso⁶⁶. Isso significa que há uma diferença de mais de 300% quanto ao uso do computador entre as classes AB e DE.

⁶⁴ Um pouco do funcionamento das *Big Techs* pode ser conhecido neste texto: <https://blog.aaainovacao.com.br/high-techs-gigantes-da-tecnologia/>.

⁶⁵ As siglas indicadas correspondem às seguintes organizações: Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) e Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br).

⁶⁶ Mais detalhes estão disponíveis em: Cetic.br, NIC.br & CGI.br (2022, p. 11).

Conforme a seção dedicada à descrição do fenômeno expõe, esse retrato do ensino remoto, fotografado a partir dos dispositivos em uso, é fundamental para se analisar as potencialidades e os constrangimentos das tecnologias digitais encaminhadas pelas professoras da Escola da Amoreira. Além disso, contribui com o desenho do perfil socioeconômico das famílias dos estudantes.

Traçado o panorama dos principais recursos e dispositivos digitais usados no ensino remoto – *WhatsApp*, *Google Classroom* e *Google Meet*, não necessariamente nessa ordem -, é preciso discutir alguns achados de pesquisa de cunho interpretativo. A esse respeito, parece-me que outro dado emerge da comparação entre as análises: a tendência - previsível, a meu ver - a processos miméticos, isto é, a processos mediados por tecnologias digitais que tentam emular as práticas da escola dita presencial. Essa é a avaliação de Bunzen (2020), Junqueira (2020), Rodrigues, I. (2020), Rojo (2020), Mendonça (2021) e Coscarelli *et al.* (2022). Revozeio as palavras de Mendonça (2021), que, para mim, sintetizam essa apreciação: o ensino remoto “se organizou num misto de improvisação, criação e mimetização das aulas convencionais” (p. 44).

Não se trata de afirmar que não houve mudanças, na transição de um ambiente dito presencial a outro, digital. Os professores precisaram ser criativos, porque as tecnologias com as quais vinham trabalhando há décadas foram abruptamente retiradas do seu convívio. Entretanto, enfatizam Bunzen (2020), Junqueira (2020), Rodrigues, I. (2020), Rojo (2020), Mendonça (2021) e Coscarelli *et al.* (2022): o ensino remoto poderia ter sido beneficiado por mudanças no currículo e na didática. Aparentemente, avaliam esses autores, houve uma busca desenfreada por plataformas de videoconferência, como o *WhatsApp* e o *Google Meet*, além de similares como *Teams* e *Zoom*, para “‘dar aulas’ expositivas em tempo real” (RODRIGUES, I., 2020, p. 45). As mesmas práticas de ensino transmissivo de algumas escolas passaram a ser mediadas pelas tecnologias digitais, apoiadas sobre os mesmos objetos de conhecimento, apesar da suposta oportunidade de franquear o acesso dos estudantes à maior biblioteca inventada pela espécie humana, a internet.

Na base dessa mimetização, metáfora usada por Mendonça (2020, 2021), estão a falta de tempo de planejamento dos professores, o desinteresse do Poder Público na formação docente contínua e um velho problema: a

integração entre tecnologias, educação, linguagens e currículo. Examinar cada uma dessas possíveis explicações ultrapassa o objetivo deste estudo, mas é preciso ponderar sobre a onda de urgência que carregou mar adentro professores, gestores, familiares e alunos.

No entanto, conforme pontuou Mendonça (2021), não houve somente mimetização das práticas da escola dita presencial. Houve, também, mudança, improvisação e criatividade. Sobre isso, Mendonça (*op. cit.*), Freire, M. (2021) e Coscarelli *et al.* (2022) ressaltam o aumento de propostas focadas na multimodalidade, em complemento a práticas de letramento focadas apenas no modo verbal escrito, algo prescrito pela BNCC (BRASIL, 2017)⁶⁷, que pode ter sido, talvez, favorecido pelo ensino remoto mediado por tecnologias digitais. A meu ver, pesquisas empíricas, com a análise de práticas, poderão demonstrar, nos próximos anos, como se deu qualitativamente esse incremento e, quiçá, seus desdobramentos nas práticas escolares.

Outra mudança decorrente do ensino remoto é o papel das famílias na mediação das propostas escolares. A esse respeito, negrito que não quero dizer por mudança algo necessariamente positivo. Refiro-me à emergência, em sentido complexo, de uma nova relação, de uma autoeco-organização. As propostas do ensino remoto, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passaram a exigir a ajuda das famílias. Se isso pode ter sido positivo em alguns contextos, em outros, se provou um dos maiores desafios durante a pandemia de covid-19.

Segundo a pesquisa do coletivo Alfabetização em Rede (2020, p. 194), para 57% das alfabetizadoras respondentes, “o maior desafio foi fazer com que os estudantes realizassem as atividades propostas”. Mendonça (2020) refletiu também sobre essa dificuldade e assinalou a importância da mediação familiar no desenvolvimento da autonomia das crianças, sem a qual os processos pedagógicos se tornariam muito mais difíceis. Mais uma vez, qualquer análise sobre a relação entre escola e família, no âmbito do ensino público, corre o risco de ser antiética, ao desconsiderar as condições de vida das redes familiares. Examinando esse ponto, Coscarelli (2020, p. 16), com quem

⁶⁷ A BNCC (BRASIL, 2017) faz várias referências à importância do trabalho com práticas de linguagem que valorizem a multimodalidade. A título de exemplo, consulte BNCC (*op. cit.*, p. 79).

concordo integralmente, desnuda o problema da sobrevivência em tempos de pandemia: "Para muitas famílias, falta tanta coisa que parece loucura falar que acesso à internet é prioridade". Pareceria loucura, talvez, na luta pela sobrevivência, esperar qualquer tipo de mediação pedagógica por parte dos genitores ou dos responsáveis pelas crianças.

Friso a mediação das redes familiares como um ponto de mudança, porque há, aí, uma questão central para os estudos do letramento emergente, quer dizer, o letramento dos primeiros anos de uma criança. A esse respeito, Kleiman (2008[1995], p. 29) já havia enunciado:

[...] a pesquisa etnográfica e experimental aporta dados importantes que também mostram o denominador comum em ambos: as práticas letradas em instituições como a família, que são as instituições que introduzem a criança no mundo da escrita.

Assim, o ensino remoto pode ter funcionado como um catalisador de mudança na forma como famílias e instituições escolares se relacionavam/passaram a se relacionar, aproximando-as e/ou gerando atritos. Friso o uso das duas conjunções, pois, operando com a dialógica *moriniana*, é presumível que os dois efeitos tenham coocorrido, possivelmente, com a mesma rede familiar, a depender da situação de aprendizagem ou da intervenção pedagógica solicitada. Afinal, os contextos passaram a ser atravessados, fazendo da tela dos dispositivos uma espécie de encruzilhada, à medida que os ambientes doméstico, escolar e profissional foram reciprocamente pervasivos.

Outra alteração carregada pelo ensino remoto é, em muitos casos, conforme mostrou parte dos trabalhos resenhados, a possibilidade de os alunos terem acesso a um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Sobre isso, faço uma ressalva: o uso do termo *virtual*, a meu ver, parece dicotomizar os espaços de aprendizagem, de modo a apagar o que existe de presencialidade numa aula síncrona, por exemplo.

Para sustentar meu ponto de vista, fundamento-me na visão de Levy (2011), para quem o virtual se refere à possibilidade de separação parcial que determinada tecnologia opera entre o homem e seu processo mental. De acordo com o filósofo francês, o virtual não se opõe ao "real", mas à

“atualização” (p. 23) de modos de agir e de pensar. Em outras palavras, virtuais são os significados à espera de uma atualização, como a virtualização da memória operada pela escrita. Essa discussão conceitual encontra espaço nos estudos de Lemos (2021, p. 69), intérprete da cultura digital, que atesta:

A ideia de que o virtual é o oposto de físico, ou de real, de que ele faz parte de um mundo sem entraves, peso ou materialidades, é equivocada. Virtual vem de potência e a realidade é composta de processos de potência e de atualização dessa potência. Assim sendo, o real é feito de processos de virtualização e atualização sucessivos (Levy, 1996).

Recupero o trabalho de Levy (2011), que não imaginava, cogito, que o mundo seria chacoalhado por uma pandemia em 2020, para defender a ideia de que não há virtualização absoluta do aluno ou da professora operada pelo computador ou pelo celular, mas, sim, *mediação*. Os atores escolares, numa videoconferência, estão presentes, engajados na atualização de significados virtuais, mas precisam de meios (*media* ou mídias) para o encontro síncrono acontecer⁶⁸. Talvez, a expressão ambiente virtual de aprendizagem tenha surgido num momento em que virtual significasse, no senso comum, digital ou apenas on-line.

De acordo com Braga (2013, p. 84), linguista aplicada, os AVAs “foram concebidos para reproduzir práticas pedagógicas que já existiam na sala de aula presencial”, o que significa, em outros termos, que também surgiram a partir de uma lógica de mimetização. Suas vantagens, contudo, examina a pesquisadora, são: o acesso à internet – algo que se tornou a alternativa de meio-termo, durante a pandemia – e a possibilidade de práticas mais colaborativas. Por derivação, tem-se, assim, outra hipótese: as escolas que conseguiram manter um AVA ativo podem ter mudado parte de suas práticas pedagógicas, investindo no potencial colaborativo da agência⁶⁹ dos professores e estudantes. Estudos longitudinais, que cartografam as práticas anteriores e

⁶⁸ Há muitas definições de *mídia*. Nos estudos sobre multimodalidade, uma definição bastante citada é a de Kress & van Leeuwen (2001, p. 22).

⁶⁹ Estou convencido de que, em outros quadros teóricos, o termo *agência* precisa ser adjetivado para demarcar seu pertencimento epistemológico. Nesta pesquisa, não me concentro nessas diferenças. Emprego o termo *agência* com o significado que lhe foi atribuído na sociologia inglesa - a capacidade de agir conscientemente – e, mais tarde, emprestado pelos estudos da linguagem.

posteriores à pandemia teriam condições, penso, de fazer avaliações dessa natureza.

Contraditoriamente, o AVA pode favorecer a vigilância eletrônica. É claro que o ensino remoto não inaugurou esse fenômeno da cultura digital. Contudo, plataformas como o *Google Classroom*, que são programadas como *softwares/códigos* fechados ou proprietários, servem a um revés dessa cultura: a datificação (tradução do termo *datafication*). As ações dos usuários, professores, alunos e familiares, são despersonalizadas, à medida que funcionam como dados, como uma espécie de vestígio na *web*.

Ademais, outra desvantagem desse tipo de *software/código*, como avalia Junqueira (2020), reside no acesso, já que se exige, para a disposição de todos os serviços na nuvem, o pagamento de uma licença à *Big Tech Google*. Destarte, para uma empresa desse porte, estudantes são, em primeiro lugar, clientes e, por essa razão, seus dados de consumidores interessam ao programador.

Não discuto a vigilância eletrônica como uma causa para se evitar o *Google Classroom*, um modelo de AVA que apresenta alta usabilidade (COSCARELLI *et al.*, 2022), ou qualquer outro tipo de AVA. Conforme Braga (2013) já havia discutido, anteriormente à pandemia, em interlocução com Nelson Pretto, as tecnologias digitais educacionais, muitas vezes, não surgiram com uma vocação pedagógica, mas têm servido a esse propósito, como é o caso do *WhatsApp* no ensino remoto, em todo o país. Isso reforça, a meu ver, a relevância dos AVAs, que nascem para substituir ou complementar a sala de aula. Contudo, o uso do AVA suscita discussões mais profundas sobre a cultura digital, que extrapolam, penso, um viés utilitarista. O problema que aqui coloco é a ausência de tempo e de formação de gestores e professores, para que pudessem refletir sobre essas questões e suas implicações éticas. Observo, nesse ponto, mais um elemento do ensino remoto a ser sopesado e, que na urgência do agir, pode ter sido negligenciado.

Articulo, ainda, a participação da família à vigilância eletrônica como uma característica possível de alguns arranjos de ensino remoto. Com a mediação de um AVA ou não, as atividades propostas pelos professores passaram a ser totalmente acessíveis aos familiares, assim como as aulas, que, na hipótese de não serem acompanhadas sincronicamente, se tornaram,

em alguns casos, arquivos de videogravação para serem assistidas de forma assíncrona. Ao mesmo tempo que isso pode ter conferido transparência aos processos educacionais, pode também ter gerado bifurcações, como a censura por parte de algumas redes familiares. Em se tratando da recente experiência educacional brasileira, considero válido recuperar o discurso designado Escola sem Partido por grupos ultraconservadores.

De acordo com Penna (2017), esse discurso, originado em 2004, é fundamentado em quatro elementos principais: concepção de escolarização, desqualificação do professor, estratégias discursivas fascistas e defesa do poder total dos pais sobre os filhos. Para os defensores do Escola sem Partido, a escola não deve se ocupar com uma educação cidadã, mas apenas com a instrução formal, mutilando o papel dos professores, vistos como meros transmissores de conteúdos, em nome de uma neutralidade impossível. O Escola sem Partido prega, pois, uma educação alegadamente sem valores.

A meu ver, o ensino remoto, principalmente mediado por tecnologias digitais, considerando o atravessamento de contextos, pode ter propiciado a algumas redes familiares ideologicamente conservadoras munição para criticar, ou, no mínimo, influenciar, as práticas de alguns professores, interessados em formar alunos socialmente sensíveis às assimetrias sociais. Um exemplo dessa intervenção ideológica será discutido na seção de interpretação dos textos gerados durante a pesquisa de campo.

O ensino remoto, assim, parece ter sido não apenas um conjunto de elementos, mas uma dinâmica entre eles, algo que, nos estudos do Pensamento Complexo, pode ser caracterizado como um sistema aberto/complexo, uma vez que cada arranjo, como em qualquer processo social, biológico, psicológico ou antropológico, esteve dependente das interações com o meio. Além disso, valendo-me de outra metáfora conceitual da perspectiva complexa, avalio a experiência geral do ensino remoto como uma espécie de entropia, conceito tomado pelas ciências sociais e humanas da Física, particularmente, da Termodinâmica.

A entropia pressupõe a perda de energia/calor num sistema para que suas moléculas retornem a um estado o mais próximo possível do equilíbrio. Desse modo, existe dispersão ou desordem em qualquer organização físico-química, numa escala macro ou microscópica. De forma especulativa, a noção

de entropia começou a penetrar em outros discursos, como no de Santos, J. (1987), teórico da Literatura, que afirma: "a literatura pós-moderna trata desse bode entrópico", isto é, da dispersão de formas consagradas, em tom de ironia e em diálogo com o passado. Por sua vez, Blommaert (2014, p. 10), estudioso da linguagem, vale-se da mesma noção para discutir as variações e as mudanças na língua/linguagem, e argumenta:

[...] sistemas inevitavelmente desenvolvem entropia, uma perda da energia que caracteriza seu estado de desequilíbrio, e tendem a se desenvolver em direção à uniformidade. Seu padrão interno de mudança, em outras palavras, tende à homogeneidade e à redução da intensa energia da diversidade⁷⁰.

Na direção da analogia de Blommaert (2014), assumo que dispersão e desordem parecem estar na base do clima de caos e de vertigem que, inicialmente, o ensino remoto (emergencial) deflagrou. No entanto, no curso de mais de um ano, de março de 2020 a maio ou junho de 2021, pode ser que o caos tenha se reconfigurado numa organização mais provisoriamente estável. Ainda assim, negrito que, de um viés complexo, a estabilidade não exclui a instabilidade.

Examinando o ensino remoto, com base nos estudos resenhados nesta subseção, caracterizo-o como um exemplo de sistema aberto/complexo submetido à entropia, especulando que, nas práticas de letramento, centrais neste trabalho, haja marcas de estabilidade e instabilidade, bifurcações, desalinhamentos e realinhamentos, reveladas nas seções de descrição e de interpretação do fenômeno. Tais marcas podem ser associadas justamente àquilo que Mendonça (2021) apontou, no calor do momento, quando publicou seu relatório de pesquisa: as estratégias de ensino remoto mostram tanto mimetização quanto mudança/improvisação/criatividade.

Concluo a fundamentação teórica com uma figura por meio da qual busco organizar os diversos elementos que podem caracterizar as práticas de letramento descritas e interpretadas nesta tese. Escolho um contorno tracejado para grifar a porosidade de um sistema aberto, sempre suscetível à entrada de

⁷⁰ Texto original: "systems inevitably develop entropy, a loss of the energy that characterizes their non-equilibrium state, and tend to develop towards uniformity. Their internal pattern of change, in other words, tends towards homogeneity and the reduction of the intense energy of diversity" (BLOMMAERT, 2014, p. 10).

outros elementos do contexto social - mais local e situado - e antropológico - mais global e universalista -, na visão de Morin (2011):

Figura 2 - Práticas de letramento mediadas por tecnologias digitais no ensino remoto



Fonte: Elaborado pelo autor, jul. 2022

Na próxima seção, descrevo a metodologia da pesquisa, apresentando a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa e todos os elementos que contribuíram para o desenho e realização da presente pesquisa.

A História da Tecnologia na Educação

Escaneando a imagem ao lado, você pode assistir a um vídeo com a linguagem da animação sobre as mudanças no uso de tecnologias em educação. O vídeo consegue representar, de forma bastante sucinta, como as tecnologias vão moldando não somente os cenários educacionais, mas as próprias práticas de ensino e aprendizagem. Moldam, indubitavelmente, as práticas de letramento no mundo escolar.



3. METODOLOGIA DA PESQUISA

[...] parece ser de grande interesse para a LA [Linguística Aplicada]: o novo, o inesperado, o que emerge, move-se sob ou à margem dos mapas, ordens e categorias já estabelecidas (SIGNORINI & CAVALCANTI, 1999, p. 13).

Nesta seção, apresento o que é a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa (AHFC) e o contexto da pesquisa. Descrevo, pois, aspectos ligados ao perfil da escola, assim como o perfil dos participantes. Em seguida, detalho o caminho metodológico deste estudo, pormenorizando os instrumentos de geração de textos e os procedimentos de interpretação.

3.1 Abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa

A AHFC surgiu no campo da Linguística Aplicada por meio do trabalho de Freire, M. (1998, 2010, 2012, 2017), como uma alternativa a outros formatos de pesquisa qualitativa. Como o próprio sintagma informa, trata-se de uma linha metodológica composta por três vertentes: a hermenêutica e a fenomenologia, disciplinas da Filosofia, e a complexidade, que, como discuti, é uma perspectiva transdisciplinar de construção de conhecimento, pois conjuga elementos da Filosofia, da Antropologia, das Ciências Sociais e das Ciências Naturais, entre outras áreas.

O objetivo da AHFC é descrever e interpretar experiências humanas, sejam vividas, sejam vicárias (FREIRE, M., 2010). Para dar conta desse intento, a abordagem cumpre com dois movimentos: a descrição, influenciada pelas contribuições da fenomenologia, e a interpretação, entendida em termos hermenêuticos. Numa espécie de encruzilhada, perpassa essas duas ênfases o viés complexo, que confere à descrição e à interpretação a qualidade de um contorno recursivo, conciliando identidade, diferença e contradição, algo que expandirei à frente. Busca-se, por meio dessa abordagem metodológica, o cerne de um fenômeno, manifestado na forma de temas, subtemas e sub-subtemas, que revelam sua natureza e justificam sua nomeação.

A ênfase na descrição promovida pelos aportes da fenomenologia não é, na AHFC, evidentemente, um componente retórico. A esse respeito, escreve Freire, M. (2012, p. 184, grifos meus):

[...] uma investigação fenomenológica está, basicamente, fundamentada na experiência humana, a qual objetiva **contemplar e descrever**, em sua essência, em sua **natureza mais intrínseca**, em seu **significado último** [...].

A fenomenologia é contemplativa, mas não se deve entender, aqui, contemplação como uma espécie de olhar fixo e demorado. De acordo com Critelli (2006, p. 12, grifos da autora), filósofa e especialista em fenomenologia, essa disciplina coloca em primeiro plano “o problema da *perspectiva*”. Destarte, não existe a separação inequívoca entre o ente ou o fenômeno e o olhar, isto é, a perspectiva de quem olha. Não existe nem mesmo uma suposta linearidade, a saber: primeiramente, a coisa e, sequencialmente, o olhar sobre a coisa. De acordo com Critelli (*op. cit.*), ser/ente/fenômeno/coisa e acontecimento surgem, ao mesmo tempo. Logo, existe o que Critelli chama de um “jogo do-ser-no-mundo” (p. 66) – uma espécie de trama entre o ser e sua existência.

Outra contribuição direta da fenomenologia às pesquisas orientadas pela AHFC é a possibilidade de se “pensar fenomenologicamente”, de acordo com Critelli (*op. cit.*, p. 25). Para a autora, a fenomenologia, longe de ser um privilégio de filósofos ou acadêmicos, é “um modo essencial de pensar que está dado como condição ontológica a todo homem, indistintamente” (*ibidem*). Essa indiferenciação do *status* de quem olha é um componente da AHFC, de acordo com Freire, M. (2017). A linguista aplicada e propositora dessa abordagem afirma que busca, com sua proposta, desenvolver um “plano menos assimétrico” (p. 176) para enfoques metodológicos qualitativos. Além disso, considerar o pensamento fenomenológico como característica ontológica significa afirmar que as perspectivas infantis e adultas têm o mesmo valor, porque são humanas.

Os influxos recebidos da hermenêutica na AHFC não somente servem como apoio à noção de interpretação, como ainda auxiliam na definição de texto, que apresentarei adiante. De acordo com Freire, M. (2012, p. 185, grifos meus), a hermenêutica é

[...] a arte de compreender, decorrente do nosso modo de estar no mundo e seu problema central é a **interpretação, a produção de sentido** e a impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado, procurando tornar algo compreensível, por meio do **desvelamento do significado mais profundo**, subjacente ao sentido literal.

Como se vê, há semelhanças entre as duas definições. Freire, M. (2012) atribui à fenomenologia o trabalho de descrição para alcançar “o significado último” (p. 184) e à hermenêutica, o de interpretação para desvelar o “significado mais profundo” (p. 185). Essa semelhança reflete, a meu ver, uma espécie de inseparabilidade possível entre as duas disciplinas, cuja proximidade e confluência fora proposta, anteriormente, por Paul Ricœur, ainda que em termos filosóficos e não metodológicos⁷¹. Compreendo que não há limites geográficos que rigidamente delimitem, portanto, onde a descrição fenomenológica acabaria e a interpretação hermenêutica principiaria.

Historicamente, a hermenêutica, tal como os letramentos, foi se provando uma área em dilatação: de textos bíblicos, passou a apoiar a compreensão de textos jurídicos e, mais tarde, quaisquer textos, verbais ou não-verbais, conforme afirma Kahlmeyer-Mertens (2017), filósofo brasileiro e intérprete de Gadamer (1999), um dos principais interlocutores de Freire, M. (2010, 2012, 2017), nos trabalhos voltados à caracterização da AHFC. Retomando o trabalho de Kahlmeyer-Mertens (p. 52), considero válido apresentar sua definição de compreensão nos estudos hermenêuticos gadamerianos: “a compreensão não é um processo psíquico, mas um modo existencial de ser-no-mundo”. Compreender é, pois, uma condição ontológica, inerente ao ser humano, que não se dá por meio de um método científico de distanciamento objetivo entre sujeito e objeto.

Contudo, é necessário ressaltar que a hermenêutica gadameriana não sugere, com a crítica à objetividade extrema, uma espécie de primado da subjetividade. Kahlmeyer-Mertens (*op. cit.*, p. 100) explica que “toda e qualquer compreensão sempre acontece embebida de história”, o que significa que a compreensão de um sujeito não é fruto de uma existência insulada. No olhar do sujeito, há os olhares da tradição – termo que Gadamer (1999) não emprega

⁷¹ Não me concentrei na chamada fenomenologia hermenêutica proposta por Paulo Ricœur para os propósitos desta pesquisa. Caso haja interesse em saber mais sobre essa proposta e seus princípios, sugiro a leitura da resenha feita por Gondin (2012).

com conotação negativa, no sentido de mera convenção –, informando-o *como* olhar e, portanto, *como* compreender o *que* se olha. A objetividade dos preconceitos, entendidos por Gadamer (*op. cit.*) como conceitos consagrados, estáveis ou tradicionais, influencia, portanto, a subjetividade no ato de interpretar. Não há, em suma, subjetividade em estado puro.

Essa síntese das contribuições da fenomenologia e da hermenêutica à AHFC não pode prescindir de um ponto em comum: o interesse dessas disciplinas filosóficas pela linguagem. Recentemente, Charaudeau (2019, 2021), analista do discurso filiado à escola francesa, publicou artigos sobre os aportes da fenomenologia e da hermenêutica aos estudos da linguagem e do discurso, com especial destaque para o trabalho de hermeneutas como Gadamer (1999) e Ricoeur (1973, 1988, 1996). A propósito dessas contribuições, conclui Charaudeau (2019, p. 5-6):

[...] para a hermenêutica, compreensão e interpretação são uma questão de linguagem que, ao mesmo tempo, funda o sentido e dá testemunho da responsabilidade do sujeito falante.

O interesse de Charaudeau (2019, 2021) é muito pertinente, considerando seu objeto de estudos: o discurso. Sustento esse argumento com um excerto de Ricoeur (2019[1987], p. 43), em sua aula *magna*, na Universidade do Texas, sobre a chamada teoria da interpretação: “O que queremos fixar é o discurso, não a linguagem como *langue*”. Assim, entendo que a AHFC é uma espécie de ferramenta metodológica para interpretações discursivas, que não se atém a categorias (como *shifters*, embreantes, modalizadores etc.) de uma escola de Análise de Discurso, como se vê, a título de comparação, no trabalho de linguistas como Maingueneau (2015). Isso posto, retomo a epígrafe deste capítulo. A meu ver, a AHFC faculta ao pesquisador a possibilidade de investigar, em Linguística Aplicada, “à margem dos mapas, ordens e categorias já estabelecidas” (SIGNORINI & CAVALCANTI, 1999, p. 13) pela Linguística Teórica ou pelas modalidades de pesquisa de orientação cartesiana.

No que concerne às diferenças entre a AHFC e outras modalidades de pesquisa qualitativa, é fundamental compreender a influência do Pensamento Complexo. Como essa perspectiva dispõe de operadores de religação (MORIN,

2015b), mas não de categorias analíticas, o modo de se abordar os textos da pesquisa não deve ser cartesiano, linear e disjuntor. Portanto, nessa abordagem metodológica, o pesquisador não parte de conceitos a priori determinados, mas desenvolve o que Freire, M. designa (2010, p. 24; 2012, p. 193) um “mergulho interpretativo”. Esse mergulho corresponde a um trabalho de perspectivismo *dos* textos – não *sobre* os textos -, posto que a interação entre intérprete/pesquisador, cointérpretes ou “co-pesquisadores” (FREIRE, M., 2017, p. 176) e textos é uma característica dessa linha metodológica.

Além do repertório de operadores de ligação fornecidos pelo Pensamento Complexo e absorvidos pela AHFC (FREIRE, M., 2017), essa abordagem beneficia-se de uma coerência epistemológica. Fenomenologia, hermenêutica e complexidade compartilham da crítica à racionalidade cartesiana e ao positivismo, bem como de suas implicações ao fazer científico. Não se trata de negar a importância do distanciamento entre sujeito e objeto, nem de advogar em prol de uma reificação da subjetividade do intérprete, mas de compreender, como nos ensina Morin (2005), que não há construção de conhecimento sem a influência de um paradigma.

O último ponto de conexão entre fenomenologia, hermenêutica e complexidade que apresento foi anunciado no início desta subseção: a possibilidade de, por meio da AHFC, perceber argumentos semelhantes, diferentes e contraditórios nos textos. As três vertentes conjugadas por Freire, M. (2010, 2012, 2017) não abolem processos de análise e síntese, mas recusam a construção de uma síntese absoluta, porque reconhecem, em tudo que é produzido pelo humano, uma natureza provisória e relativa, dependente das perspectivas do pesquisador e dos participantes. É justamente esse caráter de provisoriedade da dita verdade alcançada, sintetizada, que permite ao pesquisador, nessa linha metodológica, incluir a contradição em suas descobertas e não a abordar como uma inadequação interpretativa.

Tendo discutido as vertentes articuladas por Freire, M. (2010, 2012, 2017), progrido com outros construtos centrais da AHFC: *experiência*, *texto* e *tema*. Considerando o enfoque da AHFC em experiências vividas ou vicárias, Freire, M. (2019) cita a influência da obra de Dewey (1976) em sua conceptualização. A leitura de Dewey (*op. cit.*), contudo, não fornece uma

definição clara sobre o que é *experiência*, embora o termo apareça no título de seu livro. O próprio autor circunscreve seu texto como uma contribuição para “a filosofia de educação” (p. 10) e defende um modelo educacional novo e progressivo, em que as experiências dos alunos sejam levadas em consideração, em detrimento de modelos tradicionais e homogeneizantes, com foco apenas na cognição.

A meu ver, uma resenha didática dessa noção está em Blunden (2009). A partir de Dewey (1976), Blunden (*op. cit.*) exhibe algumas características da experiência *deweyana*, a saber: é tanto subjetiva quanto objetiva; apresenta um caráter unitário, isto é, que não deve ser fragmentado; e é uma fonte de desenvolvimento. Freire, M. (2012, p. 194) recupera, a partir dessa noção do filósofo estadunidense, outro conceito de sua proposta educacional: o “contínuo experiencial”⁷², quer dizer, a ideia de que as experiências se articulam nas vivências humanas, o que me parece bastante complexo, no sentido dado por Morin (2015) – *o que é tecido junto*. Outrossim, recupero, a partir da fala de Freire, M. (2019), duas noções postas por Dewey (1976): experiência educativa e experiência “deseducativa” (p. 14, grifos originais). O primeiro tipo de experiência impulsiona o desenvolvimento, enquanto o segundo funciona como uma espécie de trava ao desenvolvimento e aos processos educacionais. Por fim, torna-se importante destacar que, na AHFC, a experiência constitui o fenômeno a ser descrito e interpretado pela via complexa.

No que se refere ao construto *texto* na AHFC, Freire, M. (2012) cita a influência do trabalho de Ricœur (1988). Em outra obra, o filósofo francês assim se pronuncia: “Texto significa discurso como inscrito e trabalhado” (RICŒUR, 2019, p. 52). Seguindo essa definição, até este momento, as pesquisas pautadas na AHFC tematizam exclusivamente textos verbais, sejam orais e transcritos, sejam originalmente escritos.

Quanto aos *temas*, na AHFC, eles são sempre substantivos dado o caráter metafórico dessa classe morfológica. Semanticamente, os substantivos têm a capacidade de capturar a substância, ou seja, aspectos da coisa nomeada a que se referem. Uma vez que, com frequência, os temas gerados apresentam bifurcações ou a necessidade de complementaridade, é preciso

⁷² Dewey (1976, p. 17) emprega a forma “*continuum* experiencial”, expressão que o autor enquadra como um princípio de sua filosofia de educação.

apresentar sua estrutura em subtemas e sub-subtemas. Para fins de clareza na redação da tese, os TEMAS serão registrados com letras maiúsculas; os **subtemas**, em negrito e com letras minúsculas; e os ***sub-subtemas***, também em negrito e com letras minúsculas, além do realce em itálico.

Compreendo que a AHFC abriga, de modo geral, potencialidades para as pesquisas em ciências humanas e sociais e, particularmente, em Linguística Aplicada. Além da inovação epistemológica, ao articular estudos da filosofia da linguagem ao Pensamento Complexo, há, ainda, o favorecimento da busca por aquilo que é imanente ao ser humano. Por meio da AHFC, não se escapa à realidade material e histórica das coisas, mas busca-se compreender essa realidade como algo inseparável de quem a vive, de quem a experiencia. Esse interesse pelo caráter imanente, existencial e experiencial do ser humano é, colocado de outra forma, um interesse pelo humano e pela humanidade. Entendo que, nessa abordagem, se escolhe interpretar o vivido e não o que poderia ter sido vivido, uma postura que pode ser adotada por um pesquisador mais empenhado em prescrever caminhos do que em caminhar ao lado de seus copesquisadores.

Na AHFC, o enfoque na experiência humana aparece discursivamente na pergunta⁷³ e no objetivo de pesquisa⁷⁴. Ainda que a diferenciação seja uma premissa das experiências vividas, pois ninguém vive a experiência do outro, o pesquisador com adesão a essa abordagem metodológica compreende que alguns elementos imanentes podem se repetir, porque são da ordem do humano e não da ordem apenas de um indivíduo. São esses elementos, convertidos em temas, que configuram o coração do fenômeno. Assim, a especificidade da experiência investigada está textualmente marcada, na pergunta e no objetivo de pesquisa, sob a forma da delimitação tempo-espacial do fenômeno.

Caracterizada a AHFC, passo a descrever o perfil da escola onde a pesquisa de campo foi conduzida.

⁷³ Qual é a natureza do fenômeno *práticas de letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o ensino remoto, mediado por tecnologias digitais, manifestado em uma escola da rede pública de São Bernardo do Campo*, interpretado à luz do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade?

⁷⁴ Descrever e interpretar a natureza do fenômeno *práticas de letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o ensino remoto, mediado por tecnologias digitais, manifestado em uma escola da rede pública de São Bernardo do Campo (SP)*, para melhor compreendê-lo em seu cerne e desenvolvimento.

3.2 Contexto da pesquisa

Nesta subseção, contextualizo a pesquisa, apresentando dados sobre o perfil da escola e dos participantes, com o objetivo de descrever e interpretar o fenômeno *práticas de letramento, mediadas por tecnologias digitais, nos anos iniciais do Ensino Fundamental*, durante a pandemia de covid-19. Inicio a contextualização com um retrato sociodemográfico da Escola da Amoreira, codinome que escolhi, em função de uma característica do próprio território escolar.

3.2.1 Escola da Amoreira

A Escola da Amoreira está localizada no município de São Bernardo do Campo (São Paulo). De acordo com o IBGE (2022, on-line), baseado no Censo 2010, este é o perfil educacional da cidade:

Imagem 1 - Perfil educacional de São Bernardo do Campo (SP)

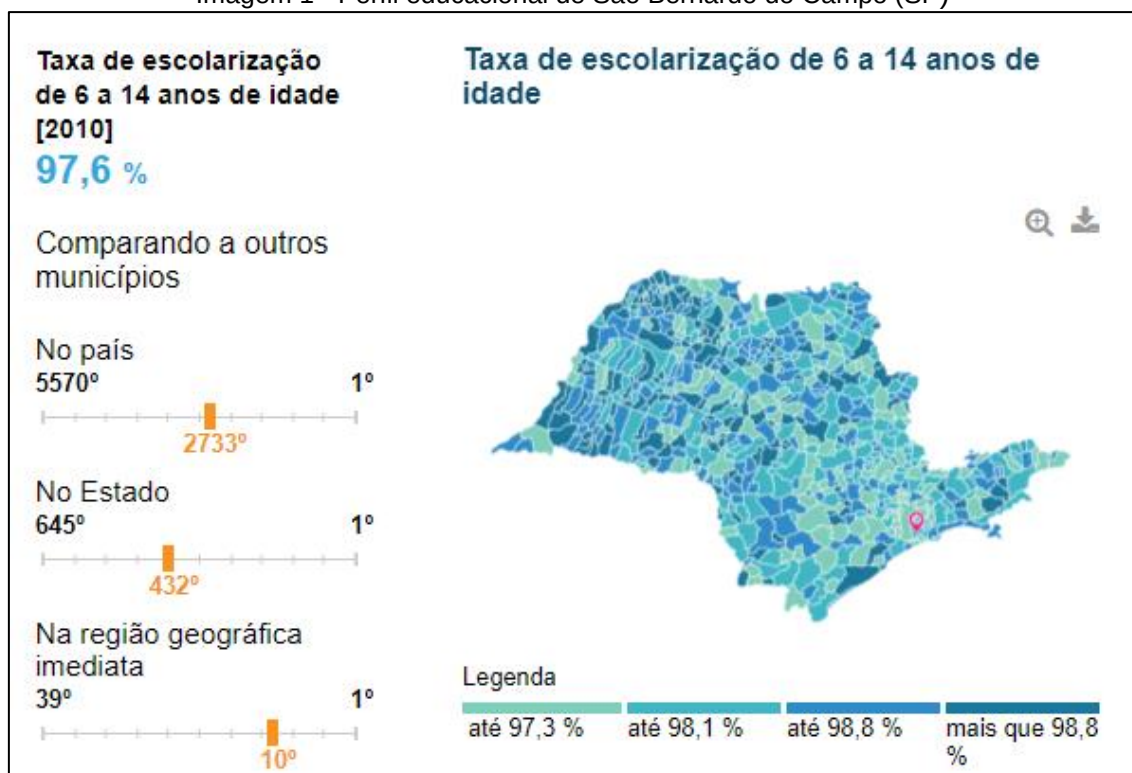


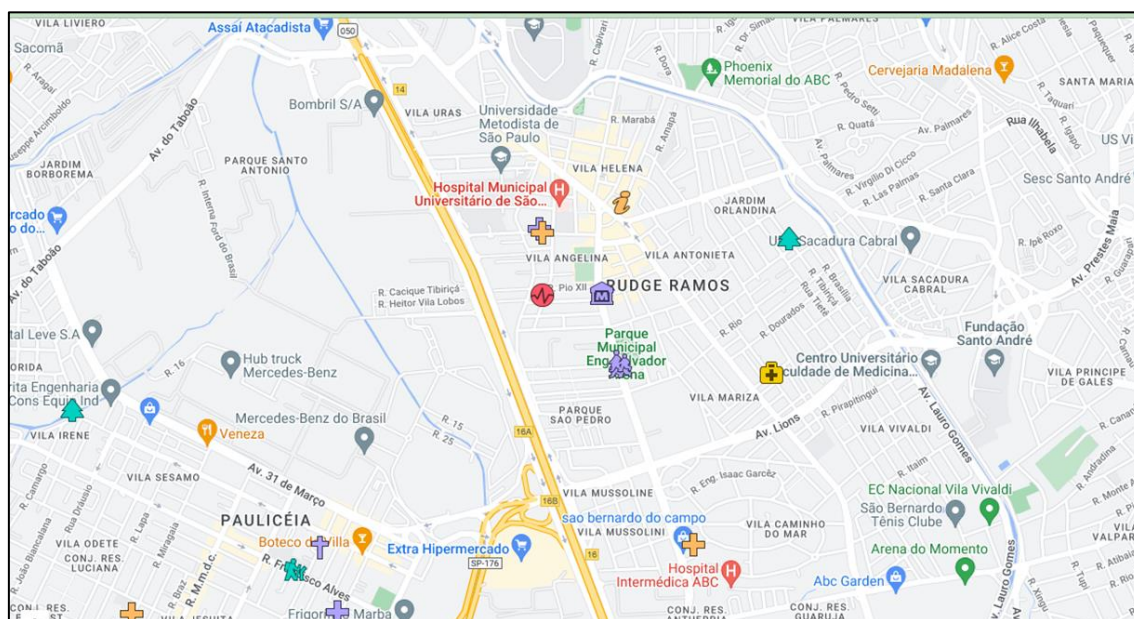
Foto: IBGE (2022)

Como se vê, a taxa de escolarização, até 2010, era relativamente alta, mas o percentual de 97,6% revela um problema endêmico do Brasil: a população de crianças e adolescentes que *não* estava matriculada em nenhuma escola. O mapa do IBGE fornece, ainda, uma métrica na qual a cidade de São Bernardo do Campo correspondia, àquela época, ao primeiro nível de taxa de escolarização, enquanto outros municípios do interior paulista, economicamente menos favorecidos, já possuíam taxas mais elevadas (cf. Legenda). Esse dado pode indiciar, de um ângulo histórico, certa debilidade das redes de ensino, municipal e estadual, que não conseguiam oferecer vagas à toda população e/ou garantir a permanência na escola de pouco mais de 2,4% do total estimado de crianças e adolescentes até 14 anos da cidade.

A Escola da Amoreira pertence à rede municipal de São Bernardo do Campo, responsável por ofertar Educação Infantil, Ensino Fundamental: anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola que serviu como campo de pesquisa oferecia, em 2021, Ensino Fundamental em tempo integral, das 8h às 16h, para 14 turmas, do 1º ao 5º ano, além da modalidade EJA, à noite, das 19h às 22h, para três turmas. No que se refere ao Ensino Fundamental, havia uma organização interna quanto à distribuição das disciplinas: professoras do período matutino trabalhavam com os componentes Língua Portuguesa e Ciências, ao passo que professoras do período vespertino ensinavam Matemática, História e Geografia. Essa organização se manteve nos momentos síncronos por videoconferência e no planejamento e correção de atividades, durante o ensino remoto.

Geograficamente, a Escola da Amoreira está situada no bairro Rudge Ramos, na fronteira com outro município, Santo André. O bairro tem infraestrutura bastante desenvolvida, pois há hospitais, públicos e privados; parques; indústrias; universidades; comércio e várias escolas municipais, estaduais e privadas. O mapa a seguir foi retirado do *site* oficial da Prefeitura, a partir do *Google Maps*. É possível observar os principais equipamentos do bairro, no entorno escolar:

Imagem 2 - Mapa do bairro Rudge Ramos



Fonte: SÃO BERNARDO DO CAMPO (2021)

A Escola da Amoreira está numa região onde a “paisagem comunicacional” (RIBEIRO, 2021, p. 37) é repleta de *outdoors*, placas, logomarcas e, até mesmo, equipamentos culturais potencialmente importantes para o engajamento em práticas de letramento de base grafolinguística, como as bibliotecas do município e das universidades do entorno, marcadas no mapa reproduzido. Entretanto, ressalvo que muitos estudantes matriculados nessa escola moram na fronteira entre as duas cidades (São Bernardo do Campo e Santo André), na chamada Vila Vivaldi, pertencente, oficialmente, àquele município.

A Vila Vivaldi é um rincão de maior vulnerabilidade econômica e social. Essa região está às margens do Ribeirão dos Meninos, um rio que entrecorta cidades do chamado ABC Paulista⁷⁵. Com frequência, a Vila Vivaldi, quando figura no noticiário local, é cenário de reportagens sobre alagamentos ou atos de violência. É um espaço urbano onde se vê, por exemplo, um aumento expressivo da população aparentemente em situação de rua.

⁷⁵ O ABC Paulista é formado por cidades vizinhas à capital e que, historicamente, serviram como polos industriais, até os anos 1980, sob a influência das plantas de montadoras automotivas internacionais, como Volkswagen, Ford, Mercedes Benz e General Motors. As cidades que correspondem às iniciais A, B e C são: Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano.

Estruturalmente, o prédio da Escola da Amoreira tem, além das salas de aula, um laboratório de informática com 20 computadores *desktop*, um espaço de cultura *maker*, um ateliê, uma sala de vídeo, uma biblioteca, uma quadra desportiva, um refeitório, dois parques e um jardim. No cotidiano escolar, os espaços preferidos pelas crianças são os parques e o jardim.

O jardim é um espaço de investigação pelas crianças. Nele, elas plantam, regam, descobrem insetos e até fazem rituais⁷⁶. Nesse jardim, a meu ver, há uma protagonista: a amoreira. Ela é um objeto de fascínio das crianças que adoram disputar uma amora madura e mostrar, em seguida, suas mãos tingidas de roxo e púrpura. É a amoreira um motivo de fuga, em outros momentos da rotina escolar; algumas crianças pedem para sair da sala de aula, alegando que precisam ir ao banheiro, quando querem, na verdade, colher amoras do pé.

A amoreira, a meu ver, é o coração do jardim e o brinquedo mais concorrido, um espaço que, acredito, repercutirá em memórias para as crianças da escola. Por isso, eu a escolhi como codinome do território em que conduzi a pesquisa e onde trabalhei como professor por praticamente três anos. Registro, a seguir, imagens dessa árvore que simboliza, de forma quase metonímica, o espaço escolar:

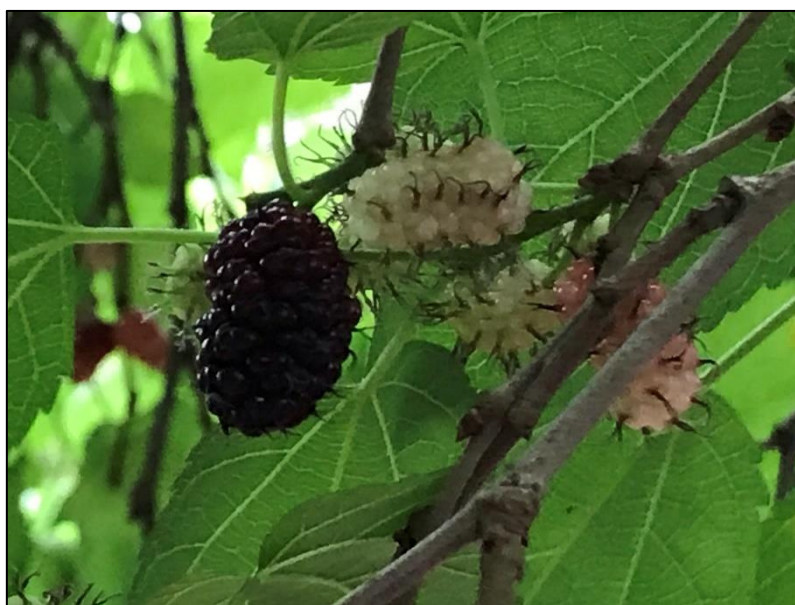
⁷⁶ Em certa ocasião, em 2021, testemunhei as crianças realizarem, nesse jardim, uma espécie de cerimonial para um pássaro que havia sido encontrado morto. Algumas crianças tomaram a iniciativa de fazer uma roda e uma oração para ele.

Imagem 3 - A amoreira



Fonte: Acervo pessoal do autor, ago. 2021

Imagem 4 – As amoras



Fonte: Acervo pessoal do autor, ago. 2021

Ainda que os textos gerados para esta tese tenham sido construídos no/por meio do ciberespaço, faço questão de descrever a Escola da Amoreira como um território físico. Entendo que essa descrição arquitetônica, social e ambiental pode servir como aporte para se pensar, adiante, as oportunidades de sociabilidade que essa escola oferecia aos alunos, até março de 2020, em contraste às potencialidades do ciberespaço, até maio de 2021.

No que diz respeito a avaliações de larga escala, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da Escola da Amoreira, calculado pela União, é relativamente alto, pois ultrapassou a marca 7,0, tida como indicadora de uma escola com desempenho equivalente ao de instituições de países desenvolvidos. O cálculo do IDEB é complexo e extrapola o objetivo desta pesquisa. Contudo, informo-o, porque ele pode suscitar duas leituras complementares: na escola, há pouca retenção em final de ano/ciclo (3º e 5º anos) e o desempenho dos alunos em provas de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), da União, e, mais recentemente, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)⁷⁷, é satisfatório e está acima da média municipal (6,9). Um ângulo histórico dessas notas pode ser visualizado abaixo, numa captura de tela do boletim do IDEB (BRASIL, 2020) da Escola da Amoreira:

Imagem 5 - Boletim do IDEB

IDEB - Resultados e Metas

Parâmetros da Pesquisa

Resultado: UF:

Município: Nome da Escola:

Rede de ensino: Série / Ano:

4ª série / 5º ano 8ª série / 9º ano 3ª série EM

Escola	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
	5.5	5.6	5.5	5.7	6.4	7.0	7.1	7.5	5.6	5.9	6.2	6.4	6.7	6.9	7.1	7.3

Obs:

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

*** Solicitação de não divulgação conforme Portaria Inep.

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: BRASIL, 2020

Os dados do IDEB reforçam que esse estabelecimento de ensino já vinha correspondendo às expectativas oficiais de aprendizagem, desde 2015, entendendo por *oficial* aquilo que os indicadores de qualidade, tanto da União, quanto do Estado, haviam estabelecido como parâmetro. Embora esteja ciente de que se trata de uma generalização, compreendo que as provas de língua

⁷⁷ A Secretaria de Educação da Prefeitura de São Bernardo do Campo aderiu à aplicação obrigatória do SARESP apenas em 2018.

materna em larga escala, nos anos iniciais, costumam ser, com efeito, provas *de leitura*, já que examinam a chamada *proficiência* leitora dos alunos, avaliando a produção de textos, quase sempre, de modo fragmentado, por amostragem, sem influxos no cálculo da nota final. Além disso, é importante conhecer o IDEB da instituição, porque esse dado pode nos levar a uma conjectura – que não busco demonstrar nesta tese – sobre a relação entre as condições socioeconômicas dos alunos e o rendimento em provas de larga escala.

Com o intuito de fortalecer o vínculo com as famílias, até 2020, a Escola da Amoreira organizava anualmente um evento chamando *Sábado com a família*. Nesse dia, professores e estudantes expunham seus trabalhos, organizados em torno de um mesmo tema. Em linhas gerais, a adesão dos familiares era bastante grande. Adicionalmente, em algumas ocasiões especiais, como a ida a um parque do bairro, a preparação de brigadeiros para as crianças na Páscoa ou a construção de enfeites para uma festa, três a quatro mães de alunos, membros da Associação de Pais e Mestres (APM), engajavam-se nas atividades escolares. Em razão da APM, aliás, essas mães frequentavam a escola com regularidade, para participar de reuniões com a diretora sobre investimentos e compras. No meu entendimento, são indícios de que havia uma parcela das redes familiares dos alunos, talvez quantitativamente inexpressiva, empenhada em participar do cotidiano escolar.

A propósito do uso das tecnologias digitais, até março de 2020, a Escola da Amoreira contava com uma sala de vídeo, o laboratório de informática e 20 *tablets*. A sala de vídeo era equipada com projetor, caixa de som, *notebook* ou aparelho de DVD e telão. Seu uso, como se deve supor, era servir à exibição de vídeos baixados da internet ou de longas-metragens de animação; muitas vezes, os filmes eram usados como uma forma de lazer, na hora do almoço, considerando a carga horária dos estudantes (8 horas diárias na escola). Saliento que os materiais da internet precisavam ser baixados e salvos em *pen drive*, porque, nesse espaço, não havia conectividade.

Cada turma utilizava o laboratório de informática três vezes por semana, sempre com a oferta de propostas para o trabalho em dupla de estudantes, considerando a quantidade de equipamentos (20 máquinas) e a média de estudantes por sala (30 crianças). O uso desse espaço era mais diversificado,

pois as propostas eram tanto formuladas pelas professoras polivalentes quanto pelas Professoras de Apoio Pedagógico à Aprendizagem (PAPPs), profissionais licenciadas e concursadas, que participam, ainda hoje, de um certame para acesso à função gratificada, com o objetivo de auxiliar professores de referência das turmas e de desenvolver práticas e projetos ligados à aprendizagem criativa, à cultura *maker* e à inclusão digital da comunidade.

O trabalho de parceria entre professoras polivalentes e PAPPs é específico de cada escola e não determinado pela rede de ensino. As PAPPs, por sua vez, tinham a incumbência da Secretaria de Educação de implementar a cultura *maker*, algo que vinha num movimento progressivo, até o início da pandemia de covid-19. O laboratório de informática era o único espaço da escola com conectividade para estudantes e professores.

Os *tablets*, por sua vez, eram muito antigos e funcionavam com sistema operacional Linux. Eles foram adquiridos há mais de 10 anos e não recebiam manutenção. Esses dispositivos tinham um pequeno teclado e, em muitos deles, havia teclas quebradas, o que dificultava a digitação das crianças. Como o sistema operacional não era Windows, Android ou Mac OS, sua interface não era familiar nem a estudantes nem a professores. Por força dessa pouca familiaridade e pela ausência de outros espaços conectados, os *tablets* eram usados como dispositivos para jogos off-line, na biblioteca escolar, durante o horário do intervalo. O potencial de aprendizagem ubíqua dos *tablets* não era realizado, portanto, considerando as condições concretas da escola, criadas e mantidas por ações da Prefeitura.

Percebe-se, assim, que, anteriormente à pandemia, havia uma organização bem definida entre espaços de eventos e de práticas de letramento de base grafolinguística (a sala de aula, a biblioteca, a secretaria escolar onde os professoram *assinavam o ponto* etc.) e o espaço de eventos e de práticas de letramento de base hipermidiática, o laboratório de informática. Essa configuração espacial e linguageira precisa ser conhecida para que a interpretação dos textos dos participantes faça sentido, nas próximas seções.

Vila Vivaldi – São Bernardo do Campo:

Escaneando a imagem ao lado, você pode assistir ao foto-documentário produzido por Galli *et al.* (2015) sobre a Vila Vivaldi, região do bairro Rudge Ramos onde está situada a Escola da Amoreira.



3.2.2 Participantes

A pesquisa de campo contou com 13 professoras e 14 estudantes do 3º e 5º ano da Escola da Amoreira. A opção por esses dois anos resultou do interesse por conduzir o estudo com crianças em final de ciclo (1º e 2º). Foram as professoras e as crianças que escolheram seus nomes ou apelidos. Para facilitar a compreensão, divido a apresentação dos participantes em duas partes, destacando, a seguir, as professoras e os alunos.

3.2.2.1 Professoras

A seleção das professoras participantes foi orientada por dois critérios: ser voluntária e lecionar no 3º ou no 5º ano. Assim, todas as 13 docentes de turmas do 3º e do 5º ano da Escola da Amoreira foram convidadas a colaborar. Em fevereiro de 2021, apresentei o projeto de pesquisa às professoras, que, naquele momento, já havia sido aprovado pela direção da Escola da Amoreira, pela Prefeitura de São Bernardo do Campo (ver Anexo A) e pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da universidade (ver Anexo B). As 13 professoras aceitaram colaborar e marcaram sua anuência no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, ver Apêndice A), enviado por meio de um formulário *Google*. Os dados reunidos no perfil de cada professora foram coletados a partir de outro formulário on-line, disponível no apêndice B.

Avalio que a adesão, a colaboração e a empatia das professoras tenham decorrido dos nossos laços de amizade e solidariedade. Éramos, naquele contexto, um grupo de colegas de trabalho que vinha construindo vínculos, principalmente num momento entrópico, como o do ensino remoto. Não os

examino como fragilidades desta pesquisa ou como dificultadores do distanciamento exigido pelo rigor científico, pois a AHFC prevê um empenho dialógico por parte do pesquisador em operar com objetividade e subjetividade, inseparavelmente, a partir de qualquer texto.

Começo a apresentação pelo perfil das professoras, em ordem alfabética. Deixo claro que dados como idade e tempo de magistério foram informados, tendo como referência o primeiro semestre de 2021.

Ana: Tinha 42 anos e trabalhava como professora há mais de 16 anos, sempre na Prefeitura de São Bernardo do Campo. Não acumulava cargos em outra escola ou rede de ensino. Além de licenciada em Pedagogia, fez pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva e em Orientação Escolar. Em 2021, estava cursando uma segunda graduação: Psicologia. Em sua carreira como docente, participou de duas formações em serviço sobre alfabetização e letramento: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tanto na graduação quanto em um de seus cursos de pós-graduação, estudou numa universidade pública. Em formulário, apontou que havia estudado teorias do letramento ainda na primeira graduação, concluída em 2004. Atuava com uma turma de 3º ano, com os seguintes componentes curriculares: matemática, história e geografia.

Dani: Tinha 46 anos e trabalhava como professora há mais de vinte anos, dos quais 11 haviam sido na Prefeitura de São Bernardo do Campo. Não acumulava cargos, naquele momento. Em 1996, graduou-se em Pedagogia por uma universidade privada da cidade de São Paulo e informou ter estudado, ainda nesse curso, teorias do letramento. Ademais, havia feito dois cursos de pós-graduação *lato sensu*, em faculdade e universidade públicas, a saber: Especialização em Educação Infantil e em Educação Inclusiva. Em termos de formação em serviço, concluiu o PNAIC. Além desses cursos, havia atuado como PAPP e foi certificada como uma *Google Educator*⁷⁸. Em 2021,

⁷⁸ O serviço *Google for Education* oferece, além de aplicativos e plataformas de aprendizagem, certificações a professores da Educação Básica por meio de cursos e exames on-line. O processo de certificação tem diferentes níveis e assemelha-se ao de provas internacionais de

entretanto, retornou ao cargo de professora polivalente, por motivos pessoais. Tal como Ana, atuava com uma turma de 3º ano, com os seguintes componentes curriculares: matemática, história e geografia.

Gilda: Com 51 anos, trabalhava como professora polivalente há menos de 10 anos, período em que sempre atuou na Prefeitura de São Bernardo do Campo. Não acumulava cargos em outras escolas ou redes de ensino. Licenciou-se em Pedagogia por uma faculdade particular a distância, o que pode sugerir certa familiaridade com os recursos digitais. Sobre a graduação, assinalou que, nesse período, não teve contato com as teorias do letramento. Embora não tenha especificado, afirmou ter concluído um curso de pós-graduação *lato sensu*, numa universidade pública. Em termos de formação em serviço, participou do PROFA. Em 2021, estava lecionando para uma turma de 5º ano, com os seguintes componentes curriculares: matemática, história e geografia.

Helena: Com 52 anos, atuava como docente há mais de 20 anos. Na Prefeitura de São Bernardo do Campo, sua atuação já durava um período superior a seis, mas inferior a 10 anos. Não acumulava cargos em outras escolas ou redes de ensino, mas trabalhava com carga ampliada: 40 horas semanais⁷⁹. Havia se formado em 1992, numa universidade pública em Minas Gerais. Afirmou que, no curso de Pedagogia, havia estudado teorias do letramento. Mais tarde, concluiu dois cursos de pós-graduação: Metodologia do Ensino de 1º e 2º graus e Fundamentos de uma Educação para o Pensar. Em 2021, estava cursando uma especialização em Constelação Sistêmica. Informou não ter participado de nenhuma destas formações em serviço: Projeto Pró-Letramento, PROFA ou PNAIC. Naquele ano, lecionava para uma turma de 3º ano, com foco nos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa e ciências.

proficiência em línguas estrangeiras: à medida que avança o nível de complexidade do uso de recursos *Google*, aumenta o nível da certificação. Mais informações sobre o serviço *Google for Education* podem ser acessadas por meio deste link: https://edu.google.com/intl/ALL_br/for-educators/certification-programs/product-expertise/educator-level1/?modal_active=none.

⁷⁹ A jornada de trabalho, para professores da Educação Básica, na Prefeitura de São Bernardo do Campo, costuma ser de 30 horas semanais. Contudo, há professores que ampliam essa jornada em 10 horas adicionais, o que lhes exige, entre outras funções, substituir docentes em caso de faltas, licenças ou afastamentos médicos, além de prestar apoio pedagógico a alunos com dificuldades de aprendizagem.

Ivana: Com 54 anos, atuava como professora, na Prefeitura de São Bernardo do Campo, por um período superior a seis, mas inferior a 10 anos. Antes de cursar Pedagogia, cuja conclusão foi em 2005, havia se formado, anteriormente, em Psicologia e, em paralelo à docência, clinicava em um consultório. Em 2008, havia concluído a pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia. Todos esses cursos foram realizados em universidades particulares. Afirmou que, durante a graduação, teve contato com as teorias do letramento. Quanto às formações em serviço apontadas no formulário de pesquisa (Projeto Pró-Letramento, PROFA e PNAIC), assinalou não ter participado de nenhuma delas. Em 2021, atuava com uma turma de 5º ano, com foco nos seguintes componentes curriculares: matemática, história e geografia.

Jéssica: Tinha 29 anos e trabalhava na Prefeitura de São Bernardo do Campo há pouco menos de cinco anos – mesmo período em que vinha atuando como docente. Já acumulava cargos, em dois municípios, há alguns anos. Havia se licenciado em 2014 e, em 2021, concluiu dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: em Educação Infantil e em Dificuldades de Aprendizagem, ambos cursados em uma universidade particular, na modalidade a distância. Afirmou que, no curso de Pedagogia, estudou as teorias do letramento. Não havia participado, todavia, de formações em serviço sobre esse tema. Em 2021, lecionava para uma turma de 5º ano, com foco nos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa e ciências.

Lúcia: Tinha 39 anos e atuava na Prefeitura de São Bernardo do Campo por um período superior a 10, mas inferior a 15 anos. Naquela ocasião, não acumulava cargos, mas sua carga horária já era de 40 horas semanais. Licenciada em Pedagogia em 2004, durante o ano de 2021, estava fazendo dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: Educação Especial com ênfase em Deficiência Visual, Auditiva e Surdo-cegueira e Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual, Física e Psicomotora, ambos ofertados, na modalidade a distância, por uma faculdade particular. No que diz respeito a formações em serviço, informou que realizou o PROFA. Em 2021, lecionava

para uma turma de 5º ano, com foco nos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa e ciências.

Mari: Com 55 anos, Mari atuava como professora polivalente há mais de 20 anos, assim como era concursada pela Prefeitura de São Bernardo do Campo há mais de duas décadas. Durante esse período, vinha acumulando cargos em dois municípios. Mari começou sua carreira como docente por meio da habilitação no Magistério; a licenciatura em Pedagogia foi concluída mais tarde, em 2005, em uma universidade pública. Ela havia cursado a pós-graduação *lato sensu* em Arte, Educação e Cultura. No curso de Pedagogia, segundo seu apontamento, teve contato com as teorias do letramento. Em termos de formação em serviço, participou do PROFA. Em 2021, lecionava para uma turma de 5º ano, com foco nos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa e ciências.

Natalia: Com 33 anos, atuava como professora polivalente há menos de cinco anos, período durante o qual vinha trabalhando, como professora concursada, na Prefeitura de São Bernardo do Campo. Contudo, sua experiência como docente era anterior a esse período, pois, antes de graduar-se em Pedagogia, em 2012, já trabalhava como educadora física. Provavelmente por influência da primeira graduação (Educação Física), havia realizado os seguintes cursos de pós-graduação *lato sensu*: numa universidade pública, Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para pessoas com deficiência; numa universidade particular, Marketing e Administração Esportiva. Embora não acumulasse cargos, em paralelo à docência, empreendia uma microempresa de *marmitas fit*. Informou que havia estudado teorias do letramento na graduação em Pedagogia, mas, naturalmente, considerando seu ingresso recente na Prefeitura de São Bernardo do Campo, assim como o de Jéssica, não havia participado do Projeto Pró-Letramento, do PROFA ou do PNAIC. Atuava com uma turma de 3º ano, com foco nos seguintes componentes curriculares: matemática, história e geografia.

Patrícia: Com 43 anos, atuava como professora, na mesma rede de ensino, por um período superior a 16, mas inferior a 20 anos. Considerando o ano de sua

graduação – 2004 -, é provável que tenha ingressado na Prefeitura de São Bernardo do Campo, assim que se licenciou. Seu curso de Pedagogia foi realizado em uma universidade particular, onde, segundo seu apontamento, teve contato com as teorias do letramento. No que se refere a formações em serviço, assinalou ter feito parte de duas delas: Projeto Pró-Letramento e PNAIC. Não acumulava cargos, mas, assim como Helena e Lúcia, trabalhava em carga ampliada: 40 horas semanais. Em 2021, lecionava para uma turma de 3º ano, com foco nos seguintes componentes curriculares: língua portuguesa e ciências.

Regina: Tinha 52 anos e trabalhava como professora polivalente e servidora da Prefeitura de São Bernardo do Campo por um período superior a seis, mas inferior a 10 anos. Graduou-se em Pedagogia em 2010 e, mais tarde, concluiu a Licenciatura curta em Ciências. O primeiro curso foi realizado em uma universidade particular; o segundo, em uma universidade pública. Informou que, durante o curso de Pedagogia, teve contato com as teorias do letramento. Não acumulava cargos, mas trabalhava em jornada ampliada: 40 horas semanais. Quanto a formações em serviço, afirmou ter participado do PNAIC. Em 2021, lecionava para um grupo do 3º ano, com enfoque nos seguintes componentes curriculares: matemática, história e geografia.

Roseli: Tinha 62 anos e atuava como professora há mais de vinte anos, período em que vinha lecionando na Prefeitura de São Bernardo do Campo. A graduação em Pedagogia ocorreu em 2008, mas, anteriormente, havia se licenciado em Letras: Português/Inglês. Ambas as graduações foram realizadas em universidades particulares. Além disso, havia feito um curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação Ambiental. Embora não acumulasse cargos em outras escolas ou redes de ensino, trabalhava uma jornada de 40 horas semanais. Em seu percurso na Prefeitura, não chegou a participar de nenhuma das formações arroladas no formulário (Projeto Pró-Letramento, PROFA e PNAIC). Destacou que, no curso de Pedagogia, não teve contato com as teorias do letramento, todavia. Em 2021, lecionava para uma turma do 5º ano, com enfoque em matemática, história e geografia.

Vanessa: Com 46 anos, havia cursado Letras: Português/Inglês, mas com aprovação em concurso público para o cargo de professora dos anos iniciais em virtude da formação em Magistério. Seu tempo de docência nos anos iniciais era superior a seis, mas inferior a 10 anos; o tempo de atuação na Prefeitura de São Bernardo do Campo, um pouco inferior a cinco anos. Havia estudado as teorias do letramento na graduação em Letras. Considerando o tempo de trabalho na Prefeitura, naturalmente, não teve acesso à oferta de cursos como PROFA e PNAIC. Não acumulava cargos com outras redes de ensino e, em 2021, lecionava para um grupo do 3º ano, com enfoque em língua portuguesa e ciências.

As informações pormenorizadas sobre cada professora estão agrupadas por categorias no quadro abaixo:

Quadro 6 - Perfil das professoras participantes da pesquisa

Nome da participante	Tempo de magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Tempo de docência na Prefeitura de São Bernardo do Campo	Nível de escolaridade	Formações em serviço: PROFA, Projeto Pró-Letramento e/ou PNAIC	Turma em 2021
Ana	De 16 a 20 anos	De 16 a 20 anos	Pós-graduada (<i>Lato sensu</i>)	PROFA e PNAIC	3º ano: Matemática, história e geografia
Dani	Mais de 20 anos	De 11 a 15 anos	Pós-graduada (<i>Lato sensu</i>)	PNAIC	3º ano: Matemática, história e geografia
Gilda	De seis a 10 anos	De 11 a 15 anos	Licenciada em Pedagogia	PROFA	5º ano: Matemática, história e geografia
Helena	Mais de 20 anos	De seis a 10 anos	Pós-graduada (<i>Lato sensu</i>)	X	3º ano: Língua portuguesa e ciências
Ivana	De seis a 10 anos	De seis a 10 anos	Pós-graduada (<i>Lato sensu</i>)	X	5º ano: Matemática, história e geografia

Jéssica	De um a cinco anos	De um a cinco anos	Pós-graduada (<i>Lato sensu</i>)	X	5º ano: Língua Portuguesa e Ciências
Lúcia	De 11 a 15 anos	De 11 a 15 anos	Licenciada em Pedagogia	PROFA	5º ano: Língua portuguesa e ciências
Mari	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Pós-graduada (<i>Lato sensu</i>)	PROFA	5º ano: Língua portuguesa e ciências
Natalia	De um a cinco anos	De um a cinco anos	Pós-graduada (<i>Lato sensu</i>)	X	3º ano: Matemática, história e geografia
Patrícia	De 16 a 20 anos	De 16 a 20 anos	Licenciada em Pedagogia	Projeto Pró-Letramento e PNAIC	3º ano: Língua portuguesa e ciências
Regina	De um a cinco anos	De seis a 10 anos	Licenciada em Pedagogia e em Ciências	PNAIC	3º ano: Matemática, história e geografia
Roseli	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos	Pós-graduada (<i>Lato sensu</i>)	X	5º ano: Matemática, história e geografia
Vanessa	De seis a 10 anos	De um a cinco anos	Licenciada em Letras: Português/Inglês	X	3º ano: Língua portuguesa e ciências

Fonte: Elaborado pelo autor, jul. 2022

Legenda: X = Não participou de nenhum curso oferecido pelo MEC até 2018

O perfil das professoras é bastante heterogêneo, no que se refere ao tempo de docência, ao tempo de atuação especificamente na Prefeitura de São Bernardo do Campo e à formação contínua. A esse respeito, destaco a quantidade de professoras com pós-graduação: de 13 participantes, oito já haviam realizado, ao menos, um curso em nível de *lato sensu*. Outro dado que pode ser depreendido do quadro acima é a equivalência entre o tempo de magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental e o tempo de trabalho exclusivamente na Prefeitura: de 13 casos, há um período análogo em oito

deles. Isso sugere que essas oito professoras construíram a maior parte de sua carreira na mesma rede de ensino, embora isso não signifique na mesma unidade escolar. Esse dado me autoriza a levantar uma hipótese sobre a existência de uma espécie de formação *de rede*, isto é, uma trajetória de diferentes percursos formativos em larga escala, determinados ou sugeridos pela rede de ensino. São parte desses percursos o PROFA, o Projeto Pró-Letramento e o PNAIC – formações oferecidas pela Ministério da Educação (MEC) às redes municipais, em parceria com universidades locais, para formar professores alfabetizadores.

Meu interesse por cartografar a participação das professoras respondentes em cursos oferecidos pela parceria entre União e Prefeitura decorre dos trabalhos de Kleiman (2008), de Koerner & Cristolini (2019) e do coletivo Alfabetização em Rede (2020). Kleiman (2008) atribui ao PROFA a função de interferência, por parte do governo federal, na formação de alfabetizadores, com o objetivo de facilitar a compreensão dos referenciais curriculares e das teorias de linguagem por eles veiculadas, como, por exemplo, os estudos sobre gêneros textuais e discursivos e o papel da interação na leitura e na escrita.

Já Koerner & Cristolini (2019) demonstram, por meio de entrevistas com 17 professoras catarinenses, que o PNAIC serviu como um dínamo na familiarização do conceito de letramento, no ciclo de alfabetização, superando, até mesmo, os insumos da formação inicial. Por fim, o coletivo Alfabetização em Rede (2020), cujo levantamento apresentei anteriormente, também mapeou os dados de professores respondentes para concluir que grande parte deles havia participado de, pelo menos, um dos cursos listados (PROFA, Pró-Letramento ou PNAIC)⁸⁰. Ou seja: tais cursos podem estar na base da compreensão das professoras participantes deste estudo sobre o que podem

⁸⁰ Cronologicamente, a oferta desses cursos pelo MEC ocorreu desta forma: PROFA, de 2001 a 2005; Pró-Letramento, de 2006 a 2012; PNAIC, de 2013 a 2018 (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020). Destaco que, segundo uma das coordenadoras da Escola da Amoreira, funcionária da Prefeitura de São Bernardo do Campo há mais de vinte anos, os três cursos foram ofertados pelo município. Contudo, enquanto o PROFA e o PNAIC ofereciam aulas com professores formadores ligados, em parte, a uma universidade local, o Projeto Pró-Letramento, por sua vez, chegou às unidades escolares na forma de livros impressos para guiar o trabalho formativo com os professores. Portanto, a oferta, neste caso, não era diretamente da rede de ensino à comunidade docente, mas dependia da organização da equipe gestora de cada escola (informação oral da coordenadora pedagógica da Escola da Amoreira).

ser os letramentos e sua interface com a escolarização. Não busco provar essas influências, mas é preciso considerar que elas figuram no sistema de conceitos e crenças das educadoras.

Sobre o perfil das professoras, outro dado é a complementação de renda, em alguns casos. Das 13 participantes, nove delas tinham a jornada de trabalho ampliada como docentes (de 30 a 40 ou de 30 a 60 horas semanais) ou exerciam outras profissões. Isso significa que a maior parte delas, apesar da pandemia de covid-19 e de suas restrições, buscava um aumento de receita, tendo como parâmetro o salário de professoras com carga horária de 30 horas semanais. Num momento em que os contextos são misturados e atravessados, impossibilitando a diferença entre *trabalho* e *casa*, como no ensino remoto, é previsível que a jornada laboral dessas mulheres, mães e/ou donas de casa – além de professoras -, tenha aumentado significativamente. Nesse sistema autoeco-organizado, a quantidade de horas à disposição da escola ou, em alguns casos, de duas escolas, era, quase sempre, avalio, extenuante⁸¹.

Um agravante que faço questão de frisar é o da situação vivida pela professora Lúcia, durante seis meses, período em que os textos desta pesquisa foram gerados: sua mãe contraiu covid-19 e ficou hospitalizada em estado grave. Felizmente, ela é uma das sobreviventes da pandemia, mas é preciso dizer que, em meio à sobrecarga de trabalho, Lúcia precisou, ainda, conciliar questões emocionais muito profundas, algo experienciado por milhões de professores brasileiros, aqui, representados por essa participante.

⁸¹ Esse retrato parcial da Escola da Amoreira dialoga diretamente com o achado de pesquisa do coletivo Alfabetização em Rede (2020).

Depressão, esgotamento e desvalorização: professores da rede pública relatam dificuldades no ensino remoto:

Escaneando a imagem ao lado, você pode acessar uma reportagem sobre outro tipo de adoecimento entre professores, durante o ensino remoto: o adoecimento psíquico. A reportagem apresenta relatos de professores de escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS), que detalham suas rotinas e seus sentimentos frente às dificuldades ocasionadas pela pandemia de covid-19, no atendimento a estudantes e a familiares.



3.2.2.2 Estudantes

Analogamente à seleção das professoras, todas as crianças matriculadas em turmas de 3º e 5º ano, que participavam das atividades mediadas por tecnologias digitais, foram convidadas a colaborar nesta pesquisa. Nesse caso, contudo, faço algumas observações: o envolvimento dos estudantes no estudo contemplou dois critérios iniciais. O primeiro deles foi o desejo de a criança participar e o segundo, o aval de sua família. Para deixar isso claro, precisei conectar esses dois segmentos: estudantes e redes familiares. O acesso aos estudantes foi relativamente fácil: eu era professor de língua inglesa de todas as turmas de 3º ano e, portanto, usei alguns minutos de aulas síncronas, com a autorização da equipe gestora da Escola da Amoreira, para falar sobre a pesquisa; já para apresentar o projeto a estudantes do 5º ano, pedi autorização às professoras participantes, em diferentes aulas síncronas por elas mediadas.

Quanto às redes familiares, solicitei à diretora da unidade escolar que circulasse um vídeo e uma mensagem de texto por meio do *WhatsApp Business* da instituição, cujo grupo era formado pela equipe gestora e pelos núcleos familiares. O conteúdo desses textos era a apresentação do projeto de pesquisa, num registro coloquial. Com esse *design* de pesquisa, tentei acessar o máximo de familiares possível, valendo-me dos mesmos recursos disponíveis ao ensino remoto, no início de 2021.

Apresentado o projeto, usando tanto o AVA quanto o *WhatsApp Business* da instituição, enviei às famílias o TCLE, na forma de um formulário Google. Elaborei esse instrumento com uma finalidade dupla: capitanear colaboradores para a pesquisa e, em caso de aceite, coletar dados para traçar o perfil das famílias. Assim, o *design* do formulário compreendia, inicialmente, uma explicação, em registro não acadêmico, sobre qual era o objetivo da pesquisa. A explicação era seguida por uma pergunta: “Você concorda com Termo acima?”. A partir da resposta afirmativa ou negativa, o formulário poderia ser concluído e enviado ou expandido em outras seções, com o objetivo de gerar dados para o delineamento de perfil, como evidencia o Apêndice B.

De um universo de 51 respondentes, 44 deles assinalaram concordar com a participação da criança no estudo. Apesar desse número significativo, precisei utilizar outro critério para definir os participantes da pesquisa como um todo: a aderência em outras etapas da pesquisa de campo, principalmente, nas conversas hermenêuticas. Participaram desses momentos interacionais 14 crianças – são elas as que, adiante, apresento como as participantes, de fato, da pesquisa.

A essas 14 crianças, fiz, ainda, um pedido em particular: escrever de próprio punho que havia interesse e concordância em participar do estudo. Fiz isso, porque quis minimizar a possibilidade de que a criança fosse induzida pelas famílias a colaborar com a pesquisa; meu objetivo, pelo contrário, era que ela fizesse algo que lhe parecesse, no mínimo, diferente ou instigante. Após, tal enunciado, para o qual não determinei um modelo, era fotografado pelo aluno e enviado a mim por *WhatsApp*. A título de exemplo, uma dessas imagens está no Anexo C.

Por fim, para apresentar o perfil dos alunos, recorro, novamente, à ordem alfabética. Insiro, em alguns perfis, trechos escritos pelas próprias crianças sobre suas participações em eventos de letramento juntamente com suas redes familiares. Esses trechos foram retirados de um *Padlet* construído com os participantes da pesquisa e sobre o qual detalharei adiante, na seção voltada aos instrumentos de geração de textos:

Ayato: Estudante do 5º ano. Tinha 10 anos de idade e não havia estudado parte do 1º ciclo na Escola da Amoreira. Em 2020, já havia participado inteiramente das atividades mediadas pelo AVA. Noto que um dos seus comportamentos era sua resistência em habilitar a câmera do celular durante os encontros síncronos. Como seu codinome sugere, seus principais interesses eram jogar videogame e assistir a animes. *Ayato*, aliás, é o nome do protagonista do anime *Gakusen Toshi Asterik*. Com cabelo e olhos roxos, o principal objetivo do adolescente de 16 anos é entrar na Seidoukan Academy (FANDOM, on-line)⁸². De acordo com *Ayato*, ele assistia a episódios do anime por meio do *YouTube*, além de falar sobre ele com amigos com quem jogava *games* de múltiplos jogadores, como *Fortnite*, *Minecraft* e *Roblox*. Sobre eventos e práticas de letramento do ambiente doméstico, escreveu o seguinte no *Padlet*: "eu apenas gosto de ler e escrever em jogos mais [sic] eu apenas escrevo no *WhatsApp* com meus amigos do *WhatsApp* porque eu não uso outras websites para conversar ou seja eu não gosto tanto de ler e escrever tchau".

Biel: Estudante do 5º ano. Com 11 anos de idade, havia cursado o Ensino Fundamental integralmente na Escola da Amoreira. Em 2020, não foi classificado para prosseguir para o 6º ano, por dificuldades de aprendizagem. A partir de 2021, durante o ensino remoto, professoras e coordenadora pedagógica afirmavam que seu rendimento e empenho haviam melhorado significativamente. Era bastante participativo no AVA. Em conversa, me disse gostar de ler e de escrever. A esse respeito, no *Padlet*, postou: "Gosto de ler livros de ficção, aventura e suspense. Uma coleção que adorei ler foi o *Diário de um Banana* tenho a coleção completa acho os livros bem interessante [sic]". Em seu *post*, fez questão de incluir uma foto de sua coleção da série infantojuvenil *Diário de um banana*⁸³, a qual compartilho abaixo:

⁸² Fandom é uma *wiki* construída por fãs do mundo todo. As *wikis* podem focalizar um personagem, uma franquia ou até o principal cenário de um universo narrativo, como a Gotham City do *Batverse*, isto é, do mundo do Batman. A *wiki* do personagem Amagiri Ayato está disponível neste link: https://asterisk.fandom.com/wiki/Amagiri_Ayato#articleComments.

⁸³ A série *Diário de um banana* narra a história de Greg e de seus amigos, que precisam enfrentar os anos finais do Ensino Fundamental em uma nova escola. Os livros valem-se da multimodalidade, envolvendo, além do texto verbal, passagens na forma de história em quadrinhos e ilustrações. A fonte do texto impresso, além disso, evoca a caligrafia infantil. Internacionalmente reconhecida, a série de livros já foi adaptada para mais de um longa-

Imagem 6 - Coleção de livros infantojuvenis de Biel



Fonte: Acervo pessoal do autor, maio de 2021

Davizão: Estudante do 3º ano. Tinha 8 anos e havia sido matriculado na Escola da Amoreira em 2020, ano em que se iniciou a pandemia. Sendo assim, o convívio de Davizão com as crianças de sua turma, em ambiente presencial, durou, em média, cinco semanas, até o momento de geração de textos desta pesquisa. Ainda assim, no AVA, era uma criança bastante participativa, tanto nos momentos síncronos quanto assíncronos. Seu principal interesse, em casa, era brincar com outras crianças, como seus primos. No que diz respeito a eventos e a práticas de letramento com a família, enfatizou, tanto no *post* do *Padlet*, quanto durante nossa conversa, seu gosto por astronomia e, em particular, por um livro paradidático sobre o tema. A esse respeito, postou: “Eu não sou muito de ler, mas gosto de ler um livro chamado *Janelas divertidas no Espaço*, texto de Anna Milbourne, ele tem várias ilustrações de Simon e Dimitri [sic]”.

metragem em Hollywood e, mais recentemente, para uma série animada veiculada pela plataforma de *streaming* Disney+. O *trailer* da série pode ser visto por meio deste *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=7EGLNl6BftQ>.

Isa: Estudante do 3º ano. Com 8 anos de idade, começou o ano letivo já tendo consolidado a escrita alfabética. Era uma criança muito interessada pelo mundo da cultura letrada. Em nossa conversa, fez questão de mostrar os livros que mantinha em seu quarto e que eram lidos por prazer. No *Padlet*, postou: “E eu gosto de ler historias [sic] e fazer um resumo delas”. Coerentemente, usou o mural virtual para apresentar uma versão do conto fantástico *O gato de botas*. Além disso, era muito dedicada às atividades do AVA síncronas e assíncronas.

Joãozinho: Estudante do 3º ano. Com 8 anos de idade, Joãozinho era uma criança extremamente participativa nas atividades do AVA e nos encontros síncronos. No início de 2021, estava consolidando a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Embora não tenha feito nenhuma postagem no *Padlet*, em conversas, disse-me gostar de ler gibis da *Turma da Mônica* e de brincar com seus animais de estimação.

Lari: Estudante do 3º ano. Tinha oito anos de idade e chegou à Escola da Amoreira em 2021. Anteriormente, havia estudado em outra escola municipal da cidade. Afirmou ser interessada por livros com contos de fadas. Gostava, também, de desenhar e, em nossas conversas, destacou sua autonomia: diferentemente de outras crianças, informou que não pedia ajuda a adultos do ambiente doméstico para realizar as atividades assíncronas do AVA. Aliás, não fazia nenhum rascunho manuscrito de suas produções de texto, mas, segundo me contou, já digitava pelo celular seus enunciados.

Le: Estudante do 5º ano, com 10 anos de idade. Sempre estudou na Escola da Amoreira. Assim como os outros participantes, realizava com frequência as atividades do AVA. Nos encontros síncronos, mantinha-se quase sempre em silêncio. No *Padlet*, comentou que gostava de escrever em seu diário e que tinha um livro preferido: “tem um livro de um grupo que eu [sic] gosto muito, um grupo chamado Blackpink, esse grupo tem 4 integrantes e todas são mulheres, é o grupo de garotas mais famoso do K-pop, eu tenho um livro que conta sobre as 4 integrantes e sobre o próprio grupo ou sobre curiosidades⁸⁴”. Em nossa

⁸⁴ *Blackpink* é uma banda sul-coreana do estilo *K-pop*, isto é, *Korean pop music*. A banda é formada por quatro adolescentes, exatamente como Le explicou em seu *post*. O visual da

conversa, relatou que sua atividade favorita era brincar, como “brincar de pega-pega”. Secundariamente, gostava de jogar videogame; ela tinha um Xbox 360.

Lilian: Estudante do 3º ano. Com 8 anos de idade, havia acabado de chegar à escola, quando comecei a pesquisa de campo. Portanto, havia concluído o 1º e o 2º ano em outra escola. Eu soube, por meio de seu pai, que a escola anterior era também pública e da rede municipal. No AVA, era uma aluna extremamente dedicada. Mantinha, em seu quarto, uma pequena coleção de livros que era lida, assim como a de Isa, por prazer. A esse respeito, fez uma postagem na qual inseriu um *link*, remetendo o leitor a uma página de um *site* de compras de sua coleção de livros favoritos. Para situar o leitor sobre este evento de letramento, compartilho a captura de tela do *post* da participante:

Imagem 7 - Postagem de Lilian no Padlet

Lilian

ANÔNIMO 19/05/21, 15:23 HS

Lilian leitura

eu gosto de ler livro dos descendentes
<https://www.amazon.com.br/livro-de-descendentes-Livros/s?k=livro+de+descendentes&rh=n%3A6740748011> eu coloquei o link para que voces possam ler e ver eu concordo com o que falamos ontem sobre a leitura que lemos quando vamos assistir videos seris e filmes eu também gosto de ler contos de fadas e gosto de fabulas e muitos tipos de historias e gosto de ler alguns textos da escola obs:gosto de ler textos de ingles,italiano,lingua portuguesa e matematica por a parte da leitura é só bye bye

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, maio de 2021

banda, a meu ver, assemelha-se a de outras *girl bands*. Tal como outros grupos de *K-pop*, as canções misturam aspectos linguísticos do inglês com o coreano. O *site* oficial da banda pode ser acessado por este *link*:
<https://www.ygfamily.com/artist/main.asp?LANGDIV=K&ATYPE=2&ARTIDX=70>.

Os livros de que Lilian gostava fazem parte da coleção *Descendentes*⁸⁵. Como se vê, engajava-se em outras atividades que envolvem a leitura e a escrita, em sua natureza multimodal, como assistir a filmes e séries. Mantinha, outrossim, um caderno em que escrevia pequenos contos ou histórias em quadrinhos, além de produzir desenhos. Como me disse, em uma conversa on-line, “era como se fosse um diário”. Na escola, com o retorno presencial, levou seu caderno à sala de aula e fez questão de me mostrá-lo, o que sugere uma relação de afeto com esse artefato das culturas do escrito.

MaipziH3465: Estudante do 5º ano. Com 10 anos idade, *MaipziH3465* chegou à Escola da Amoreira no início do segundo ciclo, quando começou a pandemia de covid-19. No AVA, era uma criança bastante participativa. No *Padlet*, escreveu que gostava de ler e escrever, mas não especificou os artefatos que lhe despertavam mais interesse. Em decorrência das conversas que tivemos, sei que *MaipziH3465* era *gamer*. Seu codinome, como me confessou, era seu apelido de jogador em *games* de múltiplos jogadores, os mesmos, aliás, de que Ayato também gostava.

Math: Estudante do 3º ano, com oito anos de idade. Interessado tanto em matemática quanto em língua inglesa, escolheu o codinome *Math*, em referência à forma encurtada de *mathematics*. Era aluno da Escola da Amoreira desde o 1º ano. No AVA, era bastante participativo. Não acrescentou nenhuma postagem ao *Padlet*, mas informou, em nossa conversa para a pesquisa, que gostava muito de brincar com seus familiares, ouvir *rock* e interagir com os animais de estimação da família. Em um formulário, afirmou gostar de ler gibis. Além disso, era fã da saga *Harry Potter*, que conheceu por meio dos longas-metragens.

⁸⁵ A franquia *Descendentes* começou como filmes para *home video*, numa trilogia, com lançamentos em 2015, 2017 e 2019. A franquia expandiu-se para livros impressos e um especial de Natal na plataforma Disney+. A narrativa em questão é focada nos filhos de princesas e príncipes clássicos, como o filho do casal Bela e Fera, a filha da Mulan, a filha da Malévola etc. Nessa franquia *live action*, que mistura gêneros como ação, fantasia e musical, os protagonistas são adolescentes e vivem seus primeiros amores e as primeiras batalhas contra super vilões. Um resumo dessa narrativa transmídia pode ser localizado em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Descendants_\(franquia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Descendants_(franquia)).

Mickey: Estudante do 3º ano, com oito anos de idade. Era uma criança tímida, no ambiente presencial, mas se mostrou bastante participativo no AVA, nas aulas síncronas, assim como na realização das atividades assíncronas. É, também, um exemplo de aluno que começou o 3º ano tendo construído a hipótese de escrita alfabética. Era uma criança interessada em *rock*, que frisava não gostar de “música de criança”. Além disso, era fã de animações clássicas, já que escolheu o principal personagem dos estúdios Walt Disney como seu codinome. No *Padlet*, fez uma mensagem multimodal, usando texto escrito e imagem. Compartilho sua inscrição a seguir: “Esses são os livros que eu mais gosto de ler. De historia [sic] infantil e a bíblia sagrada. Eu não gosto de escrever e de desenhar mas gosto de ver conteúdo de buraco negro e de carros”:

Imagem 8 - Livros infantis de Mickey

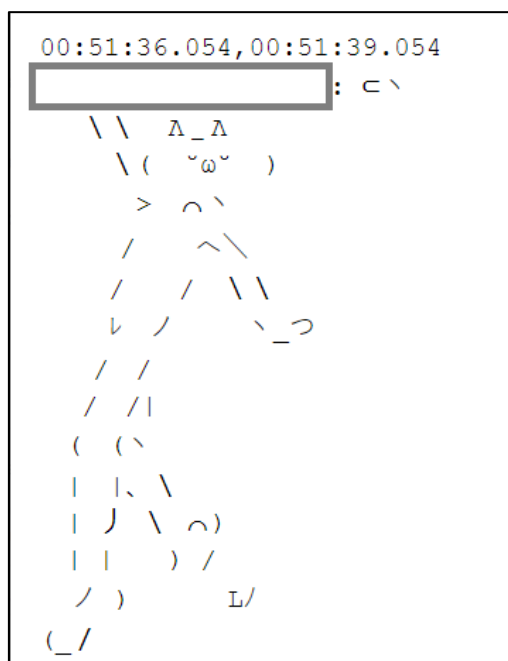


Fonte: Acervo pessoal do autor, maio de 2021

A foto acima deixa claro o interesse de Mickey por livros que sejam parte de um universo narrativo mais amplo, associado ao imaginário de personagens das animações dos estúdios Walt Disney. Seu interesse pela Bíblia Sagrada também indexa a provável participação em eventos e práticas de letramento de natureza religiosa.

Narutin: Estudante do 3º ano. Tinha oito anos de idade. Narutin era uma criança muito participativa nas atividades do AVA. Além de ser sempre interessado em contribuir com os encontros síncronos, um detalhe chamava a atenção: o fundo de tela escolhido, diferentemente dos disponíveis pelo Google Meet, era uma imagem de anime. Esse *design* dialoga diretamente, como se vê, com a escolha de seu codinome, uma vez que Narutin é um personagem da franquia *Naruto*⁸⁶. Outro dado que pode ser relevante para a interpretação: Narutin demonstrava ter habilidades técnicas no ambiente mediado por computadores que outras crianças não externavam. Além do fundo de tela diferente, criava figuras no *chat*, como esta que compartilho a seguir, construída durante a conversa que tivemos para a pesquisa:

Imagem 9 - Imagem criada por Narutin no *chat* do Google Meet



Fonte: Acervo pessoal do pesquisador, maio de 2021

⁸⁶ Naruto é o nome do mangá homônimo lançado, inicialmente, nos anos 1990, e que foi adaptado, mais tarde, para outras mídias, como série de animação ou anime e longas-metragens, além dos brinquedos e dos jogos de videogame. *Naruto*, a franquia, narra a história de uma menino que sonha em se tornar o ninja líder de sua aldeia, o que lhe exige atravessar uma série de provas. Narutin, por sua vez, segundo me relatou o participante da pesquisa, é o apelido do próprio Naruto, quando ele era criança. Mais informações sobre essa franquia podem ser encontradas no *link* a seguir: https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Naruto_Uzumaki (FANDOM, on-line).

Pepe: Estudante do 3º ano. Tinha oito anos de idade e era bastante participativo no AVA. Começou o 3º ano demonstrando não somente ter construído a hipótese alfabética de escrita, como ainda lia com desenvoltura textos de diferentes gêneros, como pude observar em mais de uma aula. Era uma criança com bastante interesse por mídias digitais. Com autorização da mãe – algo que confirmei diretamente com ela –, havia criado um perfil na rede social *Instagram*, onde postava *stories* sobre seu dia a dia. Entre suas atividades preferidas, estava a prática esportiva, principalmente, subir em corda, andar de bicicleta e correr. No *Padlet*⁸⁷, manifestou, ainda, seu interesse pela cultura *otaku*, assim como Narutin e Ayato: “Tem varios [sic] mangás que eu leio e vários [sic] livros que eu gosto de ler um exemplo e [sic] dragoon ball⁸⁸ e um livro que se chama avatar⁸⁹. Para ter uma noção de como eu gosto do manga do dragoon ball eu já li um inteiro em um dia. Eu e meu pai já estamos procurando o próximo”.

Raissinha: Estudante do 3º ano. Tinha oito anos de idade e havia estudado, desde o 1º ano, na Escola da Amoreira. No AVA, era uma criança extremamente participativa e dedicada. Começou o 3º ano tendo já consolidado a hipótese de escrita alfabética. No *Padlet*, postou esta mensagem sobre suas preferências, envolvendo as práticas de leitura e escrita: “Teacher, eu gosto de ler textos curtos, mas eu não gosto muito de escrever, gosto de ler gibi, são curtos e tem bastante desenho (imagem), pois o que eu mais gosto é de desenhar, e através do desenho expresso meus sentimentos 🥰🥰 bye bye 🥰🥰💖💖”. Em nossas conversas, relatou que parte de seu lazer estava

⁸⁷ Porque Pepe postou seu comentário no Padlet usando um *login* pessoal, em seu nome, precisei excluí-lo, para, ao final desta subseção, compartilhar o mural on-line.

⁸⁸ *Dragon Ball* é uma franquia japonesa que surgiu ainda nos anos 1980 na forma de mangás. Do impresso, o universo narrativo passou para a televisão no formato de série animada (anime), para episódios especiais, longas-metragens, adaptação *live action* por estúdio hollywoodiano e jogos de videogame, entre outros artefatos culturais. A *wiki* do canal Fandom Brasil sobre esse narrativa transmídia está disponível neste *link*: [https://dragonball.fandom.com/pt-br/wiki/Dragon_Ball_\(anime\)](https://dragonball.fandom.com/pt-br/wiki/Dragon_Ball_(anime)).

⁸⁹ *Avatar (The Last Airbender)* é uma franquia estadunidense inspirada na cultura asiática, em que os personagens são crianças ou adolescentes que podem controlar um dos quatro elementos da natureza. A série apresenta um visual que mistura as influências do mangá japonês com os cartuns surgidos nos Estados Unidos. Lançado originalmente em 2005, a franquia foi se expandindo para novelas gráficas, romances, longas-metragens de animação e em *live action*, além de jogos de videogame e *fanfics*. Mais informações sobre *Avatar* estão disponíveis nesta *wiki*: <https://avatar.fandom.com/wiki/Avatar>.

associado a jogar *games* de múltiplos jogadores e, principalmente, fazer vídeos curtos em plataformas como Kwai⁹⁰ – aplicativo que conheci, sublinho, a partir da conversa com Raissinha e com MaipziH3465.

As crianças que participaram do estudo tinham algo em comum: eram todas alfabetizadas e muito participativas nas atividades mediadas por tecnologias digitais. Esse dado reforça a ideia de que se tem, aqui, um recorte muito específico do universo designado pelo signo *escola pública*, já que, além dos marcadores de classe social, como o acesso a dispositivos móveis e à internet banda larga, algo que será discutido na próxima seção, há um marcador educacional: a entrada aparentemente bem-sucedida no mundo das culturas do escrito, tão prestigiadas pela escolarização.

Outro dado que negrito é o multiculturalismo. Os eventos e as práticas de letramento relatados pelas crianças não podem ser classificados como manifestações apenas da cultura digital. Há práticas da cultura do escrito, como manter um caderno de desenhos e de textos escritos a mão; da cultura impressa, como ler gibis e mangás; e da cultura digital, como jogar *games* de múltiplos jogadores da *web*. A propósito dos videogames, é interessante notar como Buckingham (2010) tem razão em sua crítica ao estereótipo de que somente meninos indisciplinados e desinteressados nas atividades escolares investiriam seu tempo em jogos on-line. Como os dados da pesquisa demonstram, crianças com excelente rendimento escolar, meninos e meninas, pareciam se divertir com *Fortnite*, *Minecraft* e *Roblox*.

Quanto à cultura digital, em particular, o perfil das crianças suscita uma ressalva sobre o fenômeno da plataformização⁹¹. Além das mediações por plataformas colocadas pelo ensino remoto, quase todos os artefatos culturais

⁹⁰ O Kwai é um aplicativo de compartilhamento de vídeos, surgido na China em 2011. Internacionalmente, ele concorre com o Instagram da estadunidense Meta. De acordo com a wiki "Kwai", na Wikipédia, "a média mensal de usuários atingiu 776 milhões no primeiro semestre de 2020. Os usuários ativos gastam, em média, mais de 85 minutos diários dentro do aplicativo" (WIKIPÉDIA, on-line). Destaco que, recentemente, a rede Facebook começou a divulgar vídeos do Kwai em seu *feed*, o que me parece ser uma espécie de cruzamento de plataformas. Para saber mais detalhes sobre o Kwai, clique neste link: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Kwai>.

⁹¹ De acordo com Poell et al. (2020, p. 4), plataformas são "infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados".

citados pelas crianças são outrossim plataformas: *YouTube*, *Kwai*, *Disney+* e *Roblox*, entre outras. Isso significa que, mesmo muito jovens, esses estudantes estavam ligados a um certo tipo de cultura lúdica, em que o brincar é associado diretamente ao consumo e na qual se operam processamentos algorítmicos, monetização e circulação de dados. Raissinha, por exemplo, me disse que havia tentado, pelo Kwai, conseguir dinheiro por meio de curtidas em seus vídeos, algo que ela relata ter percebido ser uma falácia.

Para recapitular o perfil das 14 crianças, apresento abaixo um quadro-resumo com suas principais características:

Quadro 7 - Perfil dos estudantes participantes da pesquisa

Estudante	Ano	Idade (anos)	Principais interesses
Ayato	5º	10	Games de múltiplos jogadores
Biel	5º	11	Livros da série <i>Diário de um banana</i>
Davizão	3º	8	Brincadeiras com os primos e vida no espaço sideral
Isa	3º	8	Leitura e escrita de contos de fadas
Joãozinho	3º	8	Brincadeiras com animais de estimação e leitura de gibis
Lari	3º	8	Leitura de contos de fadas
Le	5º	10	Brincadeiras, K-pop e videogame.
Lilian	3º	8	Leitura de romances da série <i>Descendentes</i> , escrita e desenho livre
MaipziH3465	5º	10	Games de múltiplos jogadores
Math	3º	8	Brincadeiras com os familiares e filmes do Harry Potter
Mickey	3º	8	Rock, buraco negro, leitura de livros infantis e da Bíblia
Narutin	3º	8	Animes, desenho e games de múltiplos jogadores
Pepe	3º	8	Esportes, Instagram, animes e mangás

Raissinha	3º	8	Desenho, gibis e <i>games</i> de múltiplos jogadores
-----------	----	---	--

Fonte: Elaborado pelo autor, jun. 2022

A pesquisa de campo incluiu a observação de 10 aulas síncronas, aportadas pelo *Google Meet*, durante o período de um mês, de março a abril de 2021. Essas aulas correspondem, nesta tese, aos eventos de letramento escolar. Adicionalmente, foram conduzidas quatro sessões de conversa hermenêutica com as professoras e quatro sessões de conversa com os estudantes, organizados em pequenos grupos. Tais conversas ocorreram durante dois meses, de maio a junho do mesmo ano.

Entre fevereiro e abril, foram coletadas algumas atividades disponibilizadas no AVA da Escola da Amoreira. Essas atividades foram salvas no computador pessoal do pesquisador e selecionadas conforme a observação das aulas síncronas. Em campo, foram coletadas sínteses pedagógicas escritas pelas professoras, além do Projeto Político Pedagógico (doravante, PPP) da unidade escolar.

As professoras e as crianças foram solicitadas, ainda, a produzir textos sobre sua experiência com práticas de leitura e escrita. Às educadoras, pediu-se para produzir narrativas sobre o trabalho com leitura e escrita no contexto do ensino remoto pandêmico, mediado por telas. Aos estudantes, solicitou-se, por sua vez, a postagem de comentários no *Padlet*. Por fim, para ambos os grupos, foram produzidos e aplicados formulários com o objetivo de delinear-se o perfil de cada participante. Detalho a utilização desses instrumentos metodológico na subseção seguinte.

Padlet: O que eu gosto de ler e/ou escrever

Escaneando a imagem ao lado, você pode acessar o Padlet, ou mural virtual, em que as crianças participantes da pesquisa fizeram seus comentários sobre alguns eventos e algumas práticas de letramento com as quais se envolvem em seu cotidiano.



3.3 Instrumentos e procedimentos de geração de textos

Os instrumentos e os procedimentos de geração de textos concorrem para a descrição e a interpretação do fenômeno. Nesta tese, os instrumentos encaminhados foram:

- conversas hermenêuticas com as professoras e os estudantes;
- narrativas profissionais das educadoras;
- sínteses pedagógicas coletadas em campo;
- diário de observação das aulas síncronas;
- formulários de perfil dos participantes.

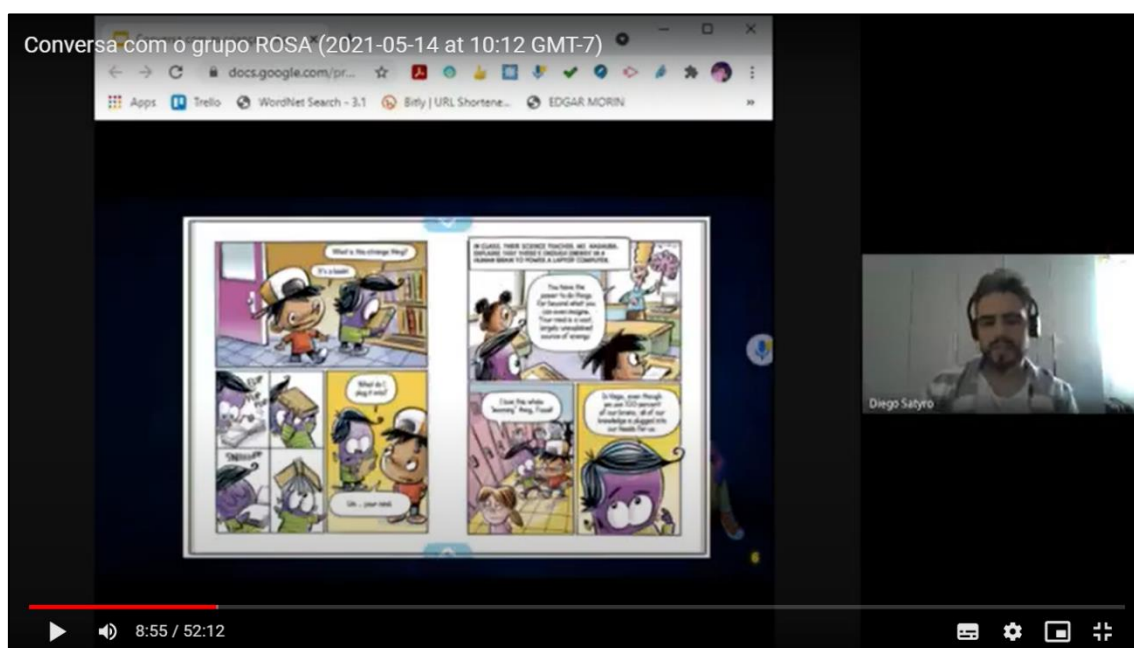
Fundamentada em Gadamer (1999), Freire, M. (2010, 2012, 2017) compreende a conversa hermenêutica como um tipo de interação em que pesquisador e participantes “se engajam, genuinamente, na negociação e construção de significados” (FREIRE, M., 2010, p. 21). Diferentemente de uma entrevista, por exemplo, a conversa hermenêutica não busca a verificação de uma hipótese do pesquisador, mas a compreensão solidária de um fenômeno, numa perspectiva menos hierárquica e hierarquizante.

No que se refere às conversas hermenêuticas com os estudantes, para mediar os objetos de conhecimento em interação, selecionei um *e-book* infantil e ilustrado, *Alien Nate* (WHAMOND, 2020). Esse livro narra a história de um alienígena que vem parar na Terra e é acolhido por um menino chamado Fazel, provavelmente, nos Estados Unidos. Em pouco tempo, os dois se tornam amigos, mas Fazel precisa pensar o que fazer para esconder de sua família o amigo extraterrestre. Uma de suas ideias é levar Nate à escola. Nesse momento da narrativa, o texto verbal, em língua inglesa, e as ilustrações, ambos da autoria de Whamond (*op. cit.*), revelam o estranhamento do alienígena com as tecnologias livro, lousa, esqueleto humano e laboratório de ciências. O que não é estranho aos olhos de Nate, inversamente, são tela e teclado.

Assim, aportado nas páginas do livro, que compartilhei por meio do *Google Meet*, pedi às crianças que respondessem à seguinte pergunta: “O que Nate acharia da leitura e escrita de textos no ensino remoto?”. Essa estratégia, a meu ver, se revelou eficiente, porque as crianças puderam, na mesma

conversa, pensar desdobramentos da narrativa e falar sobre suas experiências, se elas desempenhassem o papel de Fazel ou do próprio Nate. Abaixo, mostro uma captura de tela da conversa que tive com as participantes Le e Lari, no momento em que lhes apresentava o livro *Alien Nate*:

Imagem 10 - Tela da conversa hermenêutica com Lari e Le



Fonte: Acervo pessoal do autor, maio de 2021

Tecnicamente, organizei as conversas hermenêuticas a partir das preferências dos participantes por dias e horários pré-estabelecidos, disponíveis nos TCLEs. As conversas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet*, já conhecida pelas professoras e pelos estudantes. Informo que a participante Mari não esteve em nenhuma conversa hermenêutica, porque, no primeiro semestre de 2021, além de trabalhar 60 horas semanais, adoeceu e foi afastada das atividades laborais. Apresento, a seguir, os quadros que descrevem a organização das conversas com os participantes:

Quadro 8 - Conversas hermenêuticas com as professoras

Data	Professoras participantes	Duração da conversa
15/5	Ana ⁹²	1h14min
18/6	Dani, Natalia, Regina e Roseli	52 min
21/6	Helena, Lúcia e Patrícia	1 h
25/6	Gilda, Ivana, Jéssica e Vanessa	1h2min

Fonte: Elaborado pelo autor, jul. 2022

Quadro 9 - Conversas hermenêuticas com os estudantes

Data	Estudantes participantes	Duração da conversa
14/5	Lari e Le	1h10min
18/5	Biel, Lilian, Math e Pepe	1h3min
22/5	Ayato, Davizão, Isa, Mickey e Narutin	58 min
5/6	MaipziH3465 e Raissinha	1h1min

Fonte: Elaborado pelo autor, jul. 2022

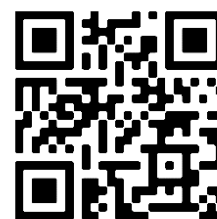
Outro instrumento para a geração de textos foi a *narrativa profissional*. Embora a AHFC não configure um formato de pesquisa narrativa, pode-se contemplar, nessa metodologia, a narrativa como um instrumento. Tem-se, assim, um exemplar de pesquisa *com* narrativas. Por meio desse instrumento, objetivei conhecer mais elementos ligados às emoções e ao manejo de textos no AVA pelas professoras. Fiz esse recorte, sem incluir os alunos, porque antecipei que o volume de textos para a interpretação poderia se revelar, ao fim e ao cabo, intratável. Criei, então, um formulário on-line, no qual explicava, por meio de dois vídeos curtos, o que é uma narrativa em pesquisa qualitativa e qual era o intuito desse gênero na pesquisa em andamento. Para o primeiro vídeo, em particular, em que defino a narrativa como instrumento de pesquisa, baseei-me nos trabalhos de Paiva (2019) e Gomes Jr. (2020), conforme apresento no Apêndice C.

⁹² Considerando sua rotina como mãe, dona de casa, professora e graduanda em Psicologia, na fase de escrita do seu trabalho de conclusão de curso, Ana preferiu garantir nossa conversa o quanto antes e, por isso, não participou das conversas coletivas.

Em relação ao processo de construção da própria narrativa, esclareci às professoras que elas poderiam usar diferentes mídias, como texto escrito, áudio ou vídeo, segundo sua preferência e familiaridade. De um total de 13 participantes, oito docentes enviaram suas narrativas profissionais. Sublinho, entretanto, que os envios foram esparsos: houve professoras que fizeram suas narrativas ainda em maio, quando lhes enviei o formulário; outras, contudo, as enviaram em outubro de 2021. A meu ver, esse retardamento foi totalmente compreensível; na escola, já em ambiente presencial, parte desse grupo se desculpava constantemente por ainda não ter construído sua narrativa, mas sempre alegava que não se tratava de desinteresse, mas, sim, do excesso de demandas impostas pelo chamado ensino híbrido⁹³.

Narrativa profissional para a pesquisa "Práticas de letramento no contexto escolar remoto, à luz do Pensamento Complexo"

Escaneando a imagem ao lado, você pode acessar o formulário usado como suporte para o envio de narrativas profissionais pelas professoras participantes. No formulário, há dois vídeos explicativos sobre o que são narrativas em pesquisas qualitativas, com base em Paiva (2019) e em Gomes Jr. (2020).



A *síntese pedagógica* é um gênero do letramento escolar e profissional da rede municipal de São Bernardo do Campo. Trata-se, pois, de um item da documentação pedagógica requerida aos professores, no final de cada trimestre, para relatar aspectos curriculares, experiências de ensino significativas e dificuldades mais patentes da turma. Até 2021, não havia orientações nem da Secretaria de Educação do município nem da Escola da Amoreira sobre o formato desse gênero, mas sua escrita era uma rotina institucional. Sabendo disso, pedi-lhes a autorização para compor o conjunto

⁹³ Conforme detalharei na seção dedicada à descrição do fenômeno, em maio de 2021, o ensino remoto mediado por tecnologias digitais passou a conviver com o atendimento presencial pelas professoras na unidade escolar. A esse formato, a rede de ensino deu o título de *ensino híbrido*.

de textos da pesquisa com esses registros, cuja elaboração ocorreu no final de maio, período em que estava conduzindo as conversas hermenêuticas.

É certo que há semelhanças entre os gêneros narrativa profissional e síntese pedagógica; no entanto, há diferenças do contexto de produção e de recepção que me interessavam, como o endereçamento. Enquanto a narrativa é um texto escrito para o pesquisador, aberto à provável manifestação de emoções até então recalcadas e, talvez, a reflexões céticas sobre o trabalho mediado por tecnologias digitais, a síntese pedagógica, destinada à leitura das coordenadoras e dos colegas de ano/ciclo, em conselhos de classe, poderia revelar outros aspectos do trabalho com textos e das práticas de linguagem. Comparando os gêneros, é possível afirmar que, nas sínteses pedagógicas, os expedientes didáticos estão mais explícitos, ao passo que, nas narrativas, há reflexões mais profundas sobre a experiência de ensinar e aprender com a mediação de tecnologias digitais.

Das 13 professoras participantes, tive acesso às sínteses pedagógicas de 12 delas. Isso se deve à situação da professora Gilda, que, em caráter de substituição, não tinha a exigência institucional de produzir esse documento para fins de conselho de ano/ciclo. Portanto, todas as outras docentes, na condição de regentes de suas turmas, concordaram em compartilhar esse texto.

Com o propósito de recapitular a relação entre professora participante e adesão à participação em conversa hermenêutica e à produção de narrativa e/ou de síntese pedagógica, apresento o próximo quadro:

Quadro 10 - Relação entre professora participante e adesão aos instrumentos metodológicos

Professora	Instrumentos metodológicos		
	Conversa hermenêutica	Narrativa	Síntese pedagógica
Ana	Sim	Sim	Sim
Dani	Sim	Não	Sim
Gilda	Sim	Sim	Não
Helena	Sim	Sim	Sim
Ivana	Sim	Sim	Sim
Jéssica	Sim	Sim	Sim

Lúcia	Sim	Sim	Sim
Mari	Sim	Não	Sim
Natalia	Sim	Sim	Sim
Patrícia	Sim	Sim	Sim
Regina	Sim	Não	Sim
Roseli	Sim	Não	Sim
Vanessa	Sim	Sim	Sim

Fonte: Elaborado pelo autor, jul. 2022

O *diário de observação das aulas síncronas* surgiu como uma forma de registro dos eventos de letramento. São eles, conforme expus na seção teórica, as ocasiões em que as práticas letradas ganham forma e passam a ser conceptualizadas. Nesta tese, os eventos de letramento equivalem às aulas síncronas, isto é, às aulas do 3º e do 5º ano da Escola da Amoreira, conduzidas pelas professoras participantes. Ainda que fossem gravadas, preferi entrar nas salas de reunião e acompanhar o encontro entre professoras e estudantes com câmera e microfone desligados. Assim, cogitei, minha interferência seria menor, já que os alunos também me conheciam.

Para selecionar as aulas de que participaria, além de combinar previamente com as professoras, ative-me aos encontros dirigidos ao ensino de língua portuguesa, ciências, geografia e história. Não assisti às aulas de matemática, porque, nesse caso, haveria algumas especificidades. Em que pese o trabalho com a leitura de situações-problema e a elaboração de gráficos, preferi fazer esse recorte, porque sabia que não incluiria, na fundamentação teórica, estudos sobre linguagem matemática, letramento matemático ou numeramento.

Durante as observações, em um documento, fui completando um quadro de informações, a saber: data, horário, relação das professoras participantes, relação dos estudantes, objetos de conhecimento e *links* usados durante a aula, remetendo os alunos a outras páginas da *web* ou a plataformas como *Kahoot!* e *YouTube*. As observações ocorreram sistematicamente por um mês.

A seguir, apresento um resumo desse diário de pesquisa, especificando os eventos de letramento:

Quadro 11 - Eventos de letramento registrados em diário de pesquisa

Data	Grupo observado	Evento de letramento	Professoras participantes	Objetos de conhecimento
15/3	3º ano	Aula de língua portuguesa	Helena, Patrícia e Vanessa	Gênero <i>parlenda</i> e sua função social; rimas
17/3	5º ano	Aula de língua portuguesa	Jéssica, Lúcia e Mari	Instruções sobre como produzir textos usando os recursos Jamboard e Padlet
18/3	3º ano	Aula de geografia	Ana, Dani, Natalia e Regina	Conceitos de <i>espaço e paisagem</i>
19/3	5º ano	Aula de língua portuguesa	Jéssica, Lúcia e Mari	Gênero <i>lenda</i> , uso dos substantivos próprios e critérios de avaliação textual
19/3	5º ano	Aula de história	Gilda, Ivana e Roseli	A função da história na formação das pessoas
22/3	3º ano	Aula de ciências	Helena, Patrícia e Vanessa	A covid-19: causas e medidas de prevenção
24/3	5º ano	Aula de ciências	Jéssica, Lúcia e Mari	Movimentos de rotação e translação; eixos da Terra, do Sol e da Lua
12/4	5º ano	Aula de língua portuguesa	Jéssica, Lúcia e Mari	Verbo: definição, tempos verbais e tipos de verbo
12/4	3º ano	Aula de língua portuguesa	Helena, Patrícia e Vanessa	Gênero <i>quadrinha</i> e rimas
16/4	5º ano	Aula de ciências	Jéssica, Lúcia e Mari	Retomada, por meio de correção de atividades, dos movimentos de rotação e translação

Fonte: Elaborado pelo autor, jul. 2022

Aplicados em abril de 2021, dois *formulários on-line* foram enviados às professoras e às redes familiares das crianças, para traçar o perfil dos participantes (ver Apêndices B e C).

Valendo-se dos recursos digitais educacionais, outro instrumento usado para traçar o perfil das crianças foi o *Padlet*, um mural virtual. Propus aos alunos que postassem mensagens sobre suas experiências como leitores e escritores fora do contexto escolar. Nas conversas hermenêuticas, solicitei às crianças que, portanto, contassem um pouco de si por meio desse instrumento.

Por fim, para compreender mais elementos da natureza das práticas de letramento escolares, coletei ainda *atividades postadas no AVA* da Escola da Amoreira. De modo geral, até maio de 2021, o AVA previa, diariamente, de três a quatro postagens com tarefas ou atividades assíncronas. Desse total de atividades, uma era dirigida ao ensino de língua materna; outra, ao ensino de matemática; enquanto a terceira e a quarta, em sistema de revezamento, ao ensino de arte, ciências, educação física, geografia, história, língua inglesa ou língua italiana.

Para essa coleta, utilizei como critério o período de observação dos eventos de letramento, isto é, de 15 de março a 16 de abril. Coletei, assim, um total de 45 documentos, dos quais 30 são propostas a alunos do 3º ano e 15, a alunos do 5º ano. Busquei, com essa recolha, cumprir com um segundo critério: abranger propostas didáticas tanto de língua materna, quanto de ciências, geografia e história. Os arquivos foram, então, baixados em meu computador pessoal e passaram a compor a pesquisa como textos de apoio. A título de exemplo, apresento duas dessas atividades, uma de cada ano/ciclo, nos Anexos D e E.

Apresentados os instrumentos de geração de textos, sintetizo esta subseção no quadro a seguir, seguindo a ordem de apresentação do próprio texto:

Quadro 12 - Instrumentos de geração de textos

Instrumento	Grupo de participantes	Natureza dos textos gerados/coletados em campo	Finalidade	Data de aplicação
Conversa hermenêutica	Professoras e estudantes	Textos tematizados	Conversar sobre a experiência de lidar com textos no ensino remoto mediado por tecnologias digitais	Maio a junho de 2021
Narrativa profissional	Professoras	Textos tematizados	Conhecer aspectos ligados à experiência do ensino remoto, na perspectiva das professoras	Maio a outubro de 2021
Síntese pedagógica	Professoras	Textos tematizados	Conhecer a visão das professoras sobre suas escolhas didáticas, durante o ensino	Maio de 2021

			remoto	
Diário de observação das aulas síncronas	O pesquisador	Textos de apoio	Relatar elementos da interação durante a aula síncrona, além de escolhas didáticas, como os recursos tecnológicos, os gêneros acionados e as intervenções pedagógicas, para caracterizar as práticas de letramento	De 15 de março a 16 de abril de 2021
Formulários de perfil dos participantes	Professoras e estudantes	Textos de apoio	Descrever o perfil dos participantes	Abril de 2021
Padlet	Estudantes	Textos de apoio	Descrever o perfil dos estudantes, considerando suas práticas de letramento fora do mundo escolar	Mai a junho de 2021
Atividades postadas no AVA	Professoras	Textos de apoio	Conhecer as escolhas didáticas de atividades assíncronas ofertadas aos alunos, para caracterizar as práticas de letramento	De 15 de março a 16 de abril

Fonte: Elaborado pelo autor, jul. 2022

A síntese dos instrumentos serve como um referencial para a discussão a seguir: os procedimentos de interpretação dos textos gerados, segundo a AHFC.

3.4 Procedimentos de interpretação dos textos

Embora Freire, M. (2010, 2012, 2017) não determine rotinas de pesquisa de campo, a autora postula procedimentos interpretativos da AHFC, a saber: textualização, tematização e ciclo de validação. Esses procedimentos são colocados em ação pelo pesquisador sob um viés complexo, que evita a fragmentação dos elementos identificados no cerne do fenômeno.

A textualização corresponde à etapa de transcrição de textos gerados durante a pesquisa. A respeito da transcrição, é preciso deixar claro que, para os propósitos interpretativos da AHFC, não seguiu nenhuma norma específica

de transcrição, já que o enfoque não está em aspectos variacionais, prosódicos ou sintáticos da língua, mas na compreensão do discurso. Apenas com o intuito de marcar alguns elementos suprasegmentais, textualizei as experiências dos participantes, de acordo com os seguintes critérios:

- LETRAS MAIÚSCULAS para indicar entonação ascendente em palavras e fragmentos de palavras;
- () para descrever gestos e outros significados tácteis;
- [+] para pausa curta na fala;
- [+++] para pausa longa na fala.

Na tematização, os textos dos participantes são interpretados e reinterpretados pelo pesquisador, que faz ligações/religações entre os textos gerados, na busca pela emergência de temas indicadores da natureza do fenômeno estudado. Para tematizar, o pesquisador deve operar com “dois movimentos contínuos e complementares: *refinamento* e *ressignificação*” (FREIRE, M., 2017, p. 178, grifos originais). Esses movimentos servem a um processo de investigação de unidades cada vez menores de significado. Tais unidades, ou temas, reificam elementos nucleares do fenômeno, conferindo-lhe uma essência, uma espécie de *coração* do ente manifestado. Não se tem, assim, apenas significação, mas *ressignificação*, pois, na AHFC, a circularidade é parte integrante do trabalho interpretativo.

Adicionalmente, os temas são sempre substantivos dado o caráter metafórico dessa classe morfológica. Semanticamente, os substantivos têm a capacidade de capturar a substância, ou seja, aspectos da coisa nomeada a que se referem. Uma vez que, com frequência, os temas gerados apresentam bifurcações, é possível alinhá-los/desalinhá-los em subtemas e subsubtemas.

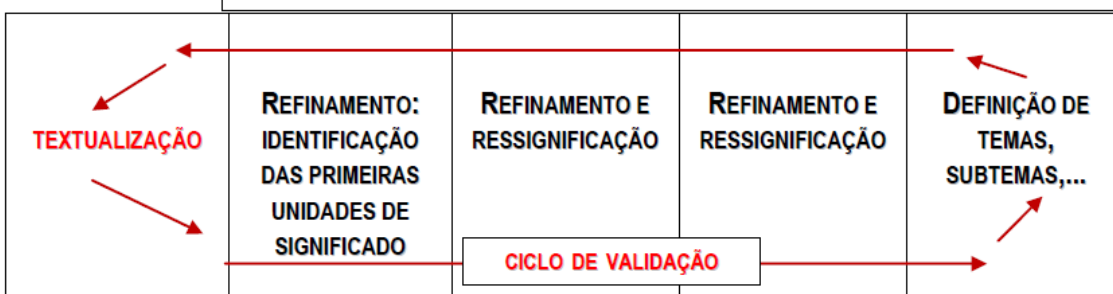
Soma-se a isso a possibilidade de busca, em seguida, por metáforas, quer dizer, expressões que auxiliem no esclarecimento da natureza do fenômeno. As metáforas têm sido, em vários trabalhos orientados pela AHFC, uma espécie de fio condutor do texto escrito pelo pesquisador. A título de exemplo, cito a metáfora da música clássica em Succi (2019) e do tecimento realizado por mulheres em Corrêa (2021). Em que pese meu apreço estético por essas escolhas, acredito que elas decorram não somente dos textos gerados em campo, mas do espírito do pesquisador, que pode ser, nos termos de Morin (1997), possuído por uma ideia. Não se trata, pois, de uma

determinação dessa abordagem metodológica, mas uma emergência de natureza semântica recorrente em outros trabalhos.

O ciclo de validação, por fim, corresponde ao “[...] movimento circular de idas-e-vindas no texto” (FREIRE, M., 2017, p. 177), que assegura o pesquisador dos temas, subtemas e demais subdivisões identificadoras do cerne do fenômeno. Por meio desse procedimento, o pesquisador aprofunda sua compreensão, pois passa a ressignificar um tema/subtema à luz dos outros temas/subtemas do fenômeno iluminado pela pesquisa.

Com o objetivo de explicitar esses procedimentos, apresento a seguir um quadro criado por Freire, M. (2010, p. 25), em que a pesquisadora apresenta as rotinas de organização e interpretação na AHFC:

Quadro 13 - Rotinas de organização e interpretação na AHFC

TEMATIZAÇÃO				
 TEXTUALIZAÇÃO	REFINAMENTO: IDENTIFICAÇÃO DAS PRIMEIRAS UNIDADES DE SIGNIFICADO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	REFINAMENTO E RESSIGNIFICAÇÃO	DEFINIÇÃO DE TEMAS, SUBTEMAS,...
	CICLO DE VALIDAÇÃO			
Transcrição literal dos textos que capturam as experiências vividas pelos participantes e as informações por eles fornecidas	Primeiras leituras e início da identificação das primeiras unidades de significado (as mais claramente perceptíveis)	Releituras, questionamento da relevância das unidades de significado já estabelecidas e estabelecimento das primeiras articulações entre elas. Esse procedimento pode incluir a identificação de novas unidades de significado ou a exclusão de unidades anteriormente indicadas.	Novas releituras e maior refinamento com possibilidade de confirmação/descarte das unidades de significado e/ou articulações definidas anteriormente. As abstrações obtidas vão sendo nomeadas por meio de substantivos	A partir da confirmação dos refinamentos e abstrações obtidos anteriormente, identificação da relação temática entre as nomeações resultantes. A partir delas, definição dos temas, subtemas, sub-subtemas, sub-sub-subtemas,...

Fonte: FREIRE, M., 2010, p. 25

A organização dos textos em quadros, como se vê acima, é frequente em todos os trabalhos na linha da AHFC (e.g., SUCCI, 2019; CORRÊA, 2021). Todavia, considerando o volume de textos gerados para esta pesquisa, recorri, a exemplo de Freire (1998), a um *software* de análise qualitativa; no meu caso, ao ATLAS.ti. 9 (Windows). Com esse recurso digital, é possível selecionar

unidades de significado (uma palavra, uma oração, um período ou um parágrafo, em termos de textos verbais)⁹⁴ e destacá-las do excerto por meio da ferramenta *criar citação livre*. Após, as citações selecionadas podem ser agrupadas, segundo uma lista de *códigos* criada pelo pesquisador. Em paralelo a isso, é possível criar, também, *memos*, isto é, comentários que servem como *insights*. Os *memos*, a meu ver, ressignificam as unidades de significado, numa fase antecedente à tematização, enquanto a seleção de unidades de significado avança. Analogamente, passei a usar os *memos* como anotações, algo semelhante a postites colados em documentos.

Em seguida, tais *códigos* podem ser acessados na forma de planilhas com extensão .xls, facilitando a visualização dos excertos e o posterior trabalho de edição em processadores de textos. No interior dos *códigos*, é possível refinar ainda mais os trechos selecionados, criando *grupos de códigos*. Por meio dessa ferramenta, os *grupos de códigos*, pude perceber nuances entre elementos codificados, como a diferença entre as potencialidades do uso de vídeos do *YouTube* e o trabalho com a multimodalidade (o que implica mobilizar não somente o *design* da imagem em movimento). Destarte, os *grupos de códigos* ajudaram-me a, recursivamente, retomar o trabalho de interpretação/confronto de ideias/reinterpretação, conforme Freire, M. (2017) sugere com o ciclo de validação hermenêutico-fenomenológico complexo.

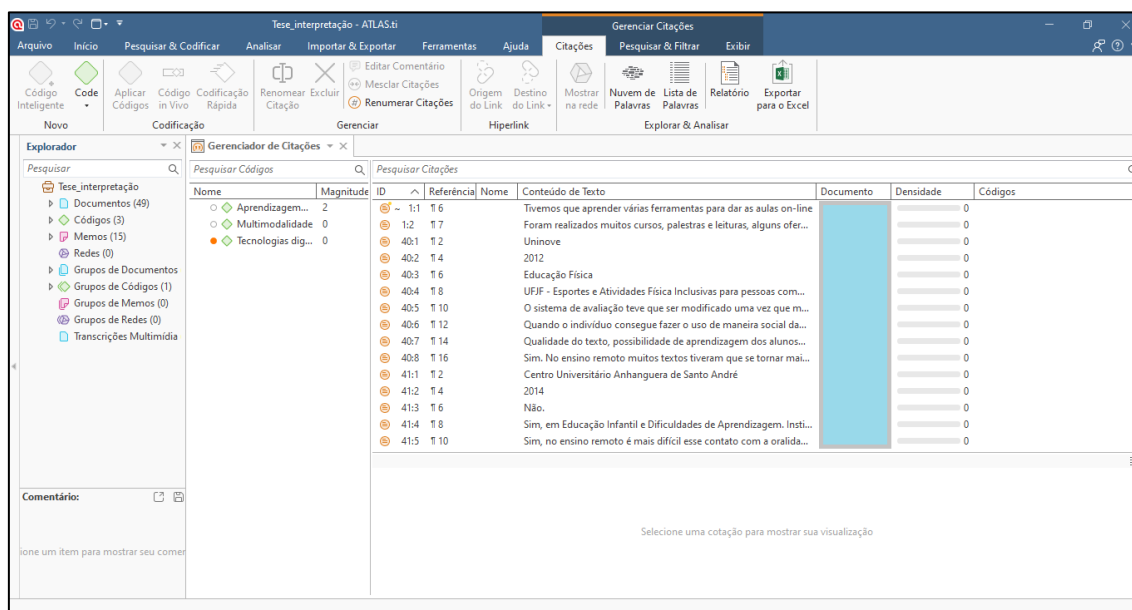
O ATLAS.ti não substitui o trabalho de reflexão do pesquisador. Ele não realiza autonomamente o refinamento, a ressignificação e, assim, a tematização. Como em qualquer outra pesquisa na linha da AHFC, foi preciso ler todos os textos, fazendo o trabalho, sugerido por Freire (2010, 2012, 2017), de interpretação/confronto de ideias/reinterpretação. Entretanto, como Klüber (2014) pontua, o ATLAS.ti favorece a economia de tempo, à medida que faz um trabalho parecido com o de recortar, colar, marcar e dispor os excertos de forma organizada e dinâmica. Ademais, o ATLAS.ti permite a recuperação rápida do documento de onde determinado excerto foi *recortado* e *colado*. Destaco que, na direção da AHFC, dada sua natureza aberta e desfavorável à colocação de categorias a prioristicamente determinadas pela teoria, recorri

⁹⁴ O ATLAS.ti tem a potencialidade de transformar em citação fotos, imagens em movimento e trechos de arquivos em áudio. É possível, ainda, transcrever um arquivo em áudio na interface do próprio *software*, algo que descobri, quando já havia praticamente finalizado a textualização.

intencionalmente, desde o início da fase de interpretação, à ferramenta *criar citação livre*, em contraste à *criar citação*. Desse modo, não fui *recortando e colando* frases e períodos em categorias prefiguradas, uma potencialidade do *software* para outros métodos de pesquisa qualitativa.

A seguir, exponho a interface do ATLAS.ti. Omiti, por questões éticas, a coluna com o nome dos documentos, que, neste caso, por se tratar de narrativas escritas pelas professoras, revela seus nomes pessoais. Saliento, a esse respeito, o funcionamento da codificação. Após ter separado os excertos (no caso das narrativas, 166 frases ou períodos, no total), fui progressivamente criando códigos provisórios, como *aprendizagem*, *multimodalidade* e *tecnologias digitais*. Reforço que, mais uma vez, tal captura de tela tem uma finalidade didática e que, assim, não representa todo o percurso interpretativo relatado nas próximas seções.

Imagem 11 - ATLAS.ti com o projeto de interpretação em andamento



Fonte: Elaborado pelo autor, jan. 2022

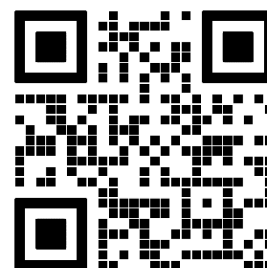
Friso, por fim, que o ATLAS.ti tem duas desvantagens: primeiramente, é um *software* pago e, portanto, não democrático; sequencialmente, há muitos recursos, o que pode ser um revés, em se tratando da exigência de estudo para conhecer o funcionamento da própria ferramenta. Sua interface é, a meu

ver, amigável, mas estou seguro de que muitas ferramentas permanecerão inexploradas até a defesa pública desta tese.

Apresentado o *design* da pesquisa, prossigo, a seguir, com a descrição do fenômeno.

Meet Transcript:

Escaneando a imagem ao lado, você pode acessar a loja de extensões do seu navegador e instalar o *Meet Transcript* no seu *browser*. Essa extensão pode ser útil para diversos métodos qualitativos de pesquisa. Lembre-se, contudo, de utilizar o Google Meet como ambiente para suas reuniões e/ou aulas.



4. DESCRIÇÃO DO FENÔMENO

O olhar (Logos) não é individual, exclusivo a um indivíduo. Ainda que seja o indivíduo concreto quem olha e vê, seu olhar é composto por todo o referencial das relações significativas do mundo em que habita (CRITELLI, 2006, p. 62).

Nesta seção, descrevo a aparência do fenômeno em estudo: *práticas de letramento, durante o ensino remoto e mediadas por tecnologias digitais*, manifestadas no primeiro semestre de 2021, na Escola da Amoreira. Essa descrição é movida, irrefutavelmente, pelo olhar do pesquisador, mas, negrito, não se trata da descrição de um indivíduo insulado, de um mero observador externo. Descrevo as práticas de letramento a partir de um mundo habitado, conforme pontua Critelli (2006), no texto epigrafoado.

Esse mundo é composto por algumas partes que cotejo a seguir. São elas: a história do fenômeno, que esclarece por que tenho evitado o uso do adjetivo *emergencial* na qualificação de *ensino remoto*; o aspecto assimétrico e socialmente desigual das práticas investigadas; as rotinas; os procedimentos; o repertório de tecnologias mais utilizadas; e o currículo da Escola da Amoreira. A meu ver, são esses os construtos da aparência do fenômeno que podem contribuir com a elucidação de seu núcleo na próxima seção, voltada à interpretação dos textos gerados em campo.

4.1 Breve história

O ensino remoto (emergencial) foi a alternativa encontrada por vários sistemas educacionais em março de 2020, com prolongamentos até 2021, numa transição gradual para o que foi chamado de *ensino híbrido*⁹⁵, a partir de abril desse último ano. Esses prolongamentos tiveram diferentes contornos, porque dependeram do funcionamento interno de cada sistema e de fatores externos como a vacinação de profissionais da educação contra a covid-19. No

⁹⁵ Segundo Moran (2022, p. 15-16), “o ensino híbrido é uma modalidade pedagógica que mistura possibilidades de combinar atividades em sala de aula com atividades em espaços digitais para oferecer as melhores experiências de aprendizagem a cada estudante. Nessa modalidade, o foco recai mais sobre a ação dos docentes”. Esse conceito será retomado no última seção da tese.

caso de São Bernardo do Campo, de maio a julho de 2021, a oferta de atividades mediadas por tecnologias digitais continuou coocorrendo com o ensino presencial escalonado por agrupamentos com 25% de estudantes por turma. Em agosto do mesmo ano, o escalonamento foi interrompido; portanto, esperava-se que todos os alunos retornassem ao ambiente dito presencial. Como a obrigatoriedade não foi fixada em lei ou em decreto, as redes familiares tiveram a autonomia de escolher se enviariam as crianças às escolas ou se prefeririam continuar realizando atividades mediadas, assincronicamente, por tecnologias digitais ou impressas. A obrigatoriedade determinada por decreto ocorreu somente em outubro de 2021.

Em meio a tantos formatos, o escopo da pesquisa abrange as práticas de letramento de fevereiro a maio de 2021, quando a mediação pedagógica ocorreu remotamente, isto é, fora da escola, e por meio de tecnologias digitais. Entretanto, destaco que, além das mudanças instituídas pela rede municipal de ensino, houve alterações no âmbito da Escola da Amoreira. No cruzamento entre a história do sistema de ensino e a história da unidade escolar, há convergências e divergências que esclarecem por que o adjetivo *emergencial* foi, a meu ver, paulatinamente perdendo seu sentido. Argumento esse ponto de vista a partir da leitura de marcos legais (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020, 2020a) e do PPP da Escola da Amoreira, construído em 2021, com um balanço das experiências do ano anterior.

Em retrospecto, o caráter entrópico do ensino remoto – à época, indubitavelmente, emergencial – foi deflagrado, no contexto de São Bernardo do Campo, em 31 de março de 2020, com a suspensão das aulas. Em abril, entre os dias 13 e 17, todos os profissionais da rede municipal foram obrigados a realizar um curso a distância pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC) intitulado *Recursos digitais para o ensino remoto – PROFESSORES* (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020b). O objetivo desse curso foi formar os professores, de forma extremamente aligeirada, num total de 30 horas, para atuar como docentes no ciberespaço, propondo atividades mediadas por tecnologias digitais. Essa informação é relevante para se compreender parcialmente as práticas de letramento da Escola da Amoreira, uma vez que tal experiência revelou alguns caminhos apontados pela rede de ensino e que foram incorporados pela unidade escolar. Afinal, essa rede

municipal não foi centralizadora nem assumiu um formato reticular para todas as escolas sob sua tutela. Cada escola pôde traçar seu plano de atendimento, desde que garantisse as atividades impressas aos estudantes sem conectividade e sem acesso a dispositivos digitais.

No quadro abaixo, exibo a guia de apresentação do curso disponível no AVAMEC (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020b):

Quadro 14 - Apresentação do curso Recursos digitais para o ensino remoto - PROFESSORES

Ferramentas Google para Educação Redes sociais: Facebook e <i>WhatsApp</i> Sites e <i>blogs</i>: Blogger, WordPress, Wix.com e Google Sites Produções audiovisuais: Google Meet, Loom, Du Recorder e Screencastify Materiais de apoio: Porvir O site da Instituição Porvir - inovações em educação dispõe de muitos artigos interessantes, com propostas, temáticas e discussões atuais. Acesse: https://porvir.org Atravessando Distâncias Vídeo desenvolvido pela “Somos Educação” , com reflexões interessantes e motivadoras para ser utilizado em reuniões e HTPC. Acesse: https://vimeo.com/403851296/966b902dcd Aprendendo Sempre A plataforma Aprendendo Sempre é resultado de um esforço coletivo de organizações sociais do terceiro setor para apoiar gestores educacionais, professores e famílias a garantirem que todos os estudantes continuem aprendendo e se desenvolvendo durante a pandemia de Covid-19, que suspendeu as aulas em todo o Brasil. Acesse: https://bit.ly/3a1ZVUk Educação Transformadora Nesse site do Professor José Manuel Moran é possível encontrar diversas publicações sobre metodologias ativas, sala de aula invertida e tecnologias digitais na educação. Acesse: http://www2.eca.usp.br/moran/

Fonte: SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2020b, on-line

Como se vê, as ferramentas do serviço *Google for Education* foram as primeiras a serem apresentadas nesse curso. Além disso, destaco que, com exceção do *site* curado e mantido pelo educador José Manuel Moran, todos os outros materiais de apoio sugeridos eram de organizações ligadas ao Terceiro Setor, o que evidencia certa ausência das contribuições oriundas da academia, principalmente, das pesquisas produzidas em programas de pós-graduação sobre a relação entre educação e tecnologias digitais. Interpreto que as influências desse curso estejam na base dos letramentos das professoras

deste estudo, mesmo que as práticas investigadas tenham ocorrido um ano depois de sua aplicação, em 2021. Afinal, essa foi a única formação institucional, num período superior a um ano, sobre mediação tecnológica no ensino.

Inicialmente, ainda sem o domínio do pacote *Google Suite*, a Escola da Amoreira investiu em roteiros de estudo postados em seu próprio blogue. Mesmo que os roteiros não determinassem o uso da internet para a realização das atividades endereçadas às famílias, eles serviram como suporte a práticas letradas hipermidiáticas. Nessa fase, a equipe gestora da escola começou a solicitar aos professores a produção de vídeos em que os educadores aparecessem conversando com as crianças, no sentido de fortalecer o vínculo entre docentes, discentes e redes familiares. Outro passo dado pela instituição foi a circulação de formulários *Google* como atividade de compreensão leitora/escuta. Tais formulários foram importantes à captação de respostas das crianças, num momento em que a interação entre professoras e estudantes era exígua.

Apenas em junho de 2020, o blogue escolar deixou de ser usado, para dar início ao uso do AVA, o *Google Classroom*. Equipada com o domínio institucional do *Google Suite*, podendo oferecer os recursos do *Google for Education*⁹⁶ a todos os professores, estudantes e gestores, a Escola da Amoreira migrou para o ciberespaço. Por meio do *Google Meet*, alunos e professores podiam encontrar-se diariamente, o que precisou ser experimentado em duas fases: a primeira fase correspondeu a um curto período de apenas duas semanas, durante as quais esses encontros foram anunciados às redes familiares como *plantões de dúvida*; a segunda fase, resultado de uma avaliação pela equipe escolar da fase anterior, redefiniu a noção de *plantão de dúvidas* e passou a ser uma *aula síncrona*. No PPP da Escola da Amoreira (2021, n.p.), o que chamo aqui de segunda fase dos encontros por *Google Meet* é assim descrita:

[...] gradativamente os professores foram ampliando o uso de diferentes estratégias tais como: propostas de socialização das ideias e estratégias de tarefas oferecidas; produção coletiva ou revisão de textos; desafios

⁹⁶ Alguns recursos desse serviço são: *Google Classroom*, *Google Docs*., *Google Planilhas*, *Google Slides*, *Google Meet*, *Google Sites*, *Google Earth* e *Jamboard*.

matemáticos a serem respondidos pelo chat ou oralmente conforme a indicação dos professores; uso de outras ferramentas digitais para responder aos questionamentos (Exemplo: Mentimeter, Kahoot, etc); leitura compartilhada ou individual (um trecho para cada aluno); discussão de desafios propostos nas tarefas; apresentação de produções dos alunos para apreciação; etc [sic].

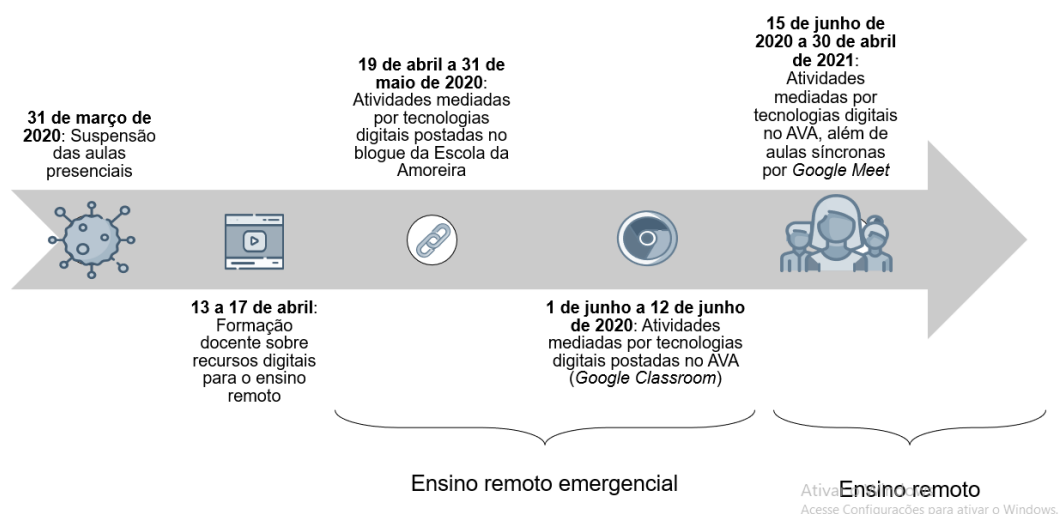
A partir das considerações apresentadas, avalio que os encontros por *Google Meet*, na segunda fase, ganharam uma feição própria, porque começaram a exigir planejamento mais minucioso por parte das professoras, além de terem engajado mais estudantes nos momentos síncronos. Adicionalmente, ponderam as gestoras da escola, no PPP, que esse período, o mais extenso do ensino remoto, favoreceu a avaliação da aprendizagem, pois os alunos podiam ser ouvidos/avaliados *in loco*.

Indubitavelmente, refletindo sobre essa mudança no ecossistema comunicacional pelo viés do campo aplicado da linguagem (cf. Signorini, 2006a), é possível afirmar que mudanças nas ações verbais tenham decorrido do formato aula síncrona, já que o encontro entre professoras e estudantes recebeu a função de dar continuidade às interações legitimadas pela cultura escolar. Enquanto os plantões de dúvida funcionaram como uma espécie de conversa informal, para que os atores escolares pudessem conferir materialidade à relação de nomes que aparecia nas atividades assíncronas, a aula síncrona, por sua parte, como o próprio significante revela, buscou o efeito de fortalecer o consenso sobre o que se entende por cultura escolar. Parece que essa cultura carecia do artefato *aula* para ser perpetuada.

Posto esse cenário, compreendo que, em 2021, quando conduzi a pesquisa de campo, o sistema configurado pelas práticas de letramento mediadas por tecnologias digitais, na Escola da Amoreira, já havia se autoeco-organizado. Destarte, a entropia inicial dera lugar ao equilíbrio sistêmico com o uso do AVA e do *Google Meet*. Daí a diferenciação que faço entre ensino remoto emergencial e ensino remoto.

Embora esteja consciente de que toda linha do tempo é imprecisa e de que não representa a duração dos eventos, resumo os acontecimentos narrados na imagem abaixo:

Figura 3 - Linha do tempo do ensino remoto (emergencial) na Escola da Amoreira



Fonte: Elaborado pelo autor, jul. 2022

Historicizar o ensino remoto da Escola da Amoreira pode auxiliar na interpretação dos textos, à medida que situa o intérprete quanto à familiaridade das professoras e dos estudantes com a dimensão sociotécnica das práticas de letramento sob escrutínio. No primeiro semestre de 2021, essas práticas já estavam relativamente rotinizadas, pois aconteciam com o mesmo formato há mais de seis meses (junho a dezembro de 2020). Havia, pois, uma razoável coadaptação das professoras, dos estudantes e das redes familiares àquela dinâmica e àquele ecossistema comunicacional. Tristemente, outro elemento do fenômeno que se tornou estável, ao longo do tempo, foi sua faceta desigual e excludente, como abordo na próxima subseção.

4.2 Desigualdade social

Conforme expus na fundamentação teórica, o ensino remoto não cumpriu o papel democrático e igualitário da Educação Básica⁹⁷. Embora o

⁹⁷ Destaco um dado discutido em editorial do jornal *Folha de São Paulo* sobre como essa desigualdade se prolongou por todo o ano de 2021, comparando a carga horária presencial de escolas particulares e públicas: “Pesquisa produzida pelo Instituto Mobilidade e Desenvolvimento Social mostrou que, durante a pandemia, *alunos ricos de colégios privados receberam uma quantidade significativamente maior de aulas presenciais que aqueles mais pobres de escolas públicas*” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2022, on-line, grifos meus). A

fenômeno investigado represente um recorte das estratégias de ensino designadas remotas, que exclui o atendimento a alunos sem acesso à conectividade e a dispositivos digitais, mapeei parte dessa desigualdade social. Entendo que ela é intrínseca ao fenômeno em escala nacional e local e, por esse motivo, não pode ser apartada do sistema de práticas de letramento da Escola da Amoreira, no primeiro trimestre de 2021.

Para esse mapeamento, consultei todas as planilhas de controle de presenças e faltas das seis turmas da unidade escolar relacionadas a esta pesquisa: três turmas de 3º ano (3º A, B e C) e três turmas de 5º ano (5º A, B e C). Por meio dessas planilhas, foi possível identificar a participação dos alunos, considerando o acesso ao AVA, a realização de atividades pelo AVA e a retirada/entrega de atividades impressas. Elencando esses critérios, elaborei uma lista com oito itens:

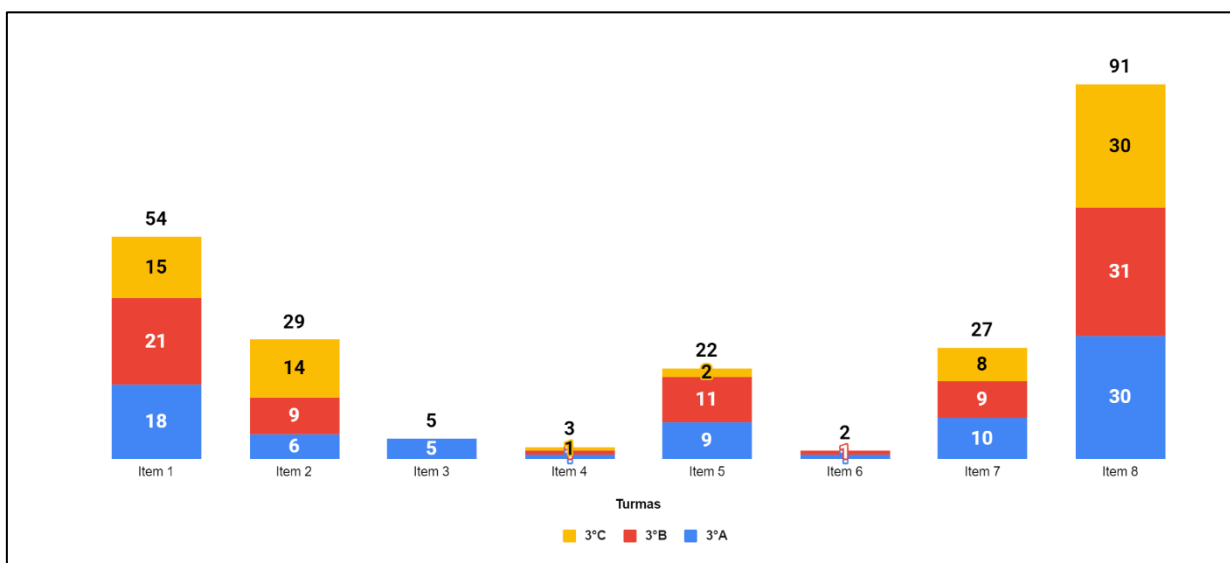
Quadro 15 - Quantidade de estudantes e o acesso a atividades impressas ou do AVA

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Quantidade de estudantes com acesso ao AVA. 2. Quantidade de estudantes com retirada de atividades impressas na escola. 3. Quantidade de estudantes sem devolutiva de quaisquer atividades (impressas ou do AVA). 4. Quantidade de estudantes em caso de abandono e/ou transferência. 5. Quantidade de estudantes assíduos diariamente/ativos no AVA. 6. Quantidade de estudantes sem faltas e com retirada regular de atividades impressas. 7. Quantidade de estudantes com excesso de faltas (acima de 11) no 1º trimestre. 8. Quantidade de estudantes matriculados. |
|---|

Fonte: Elaborado pelo autor, dez. 2021

Esses dados foram computados e transformados em gráficos, que compartilho a seguir:

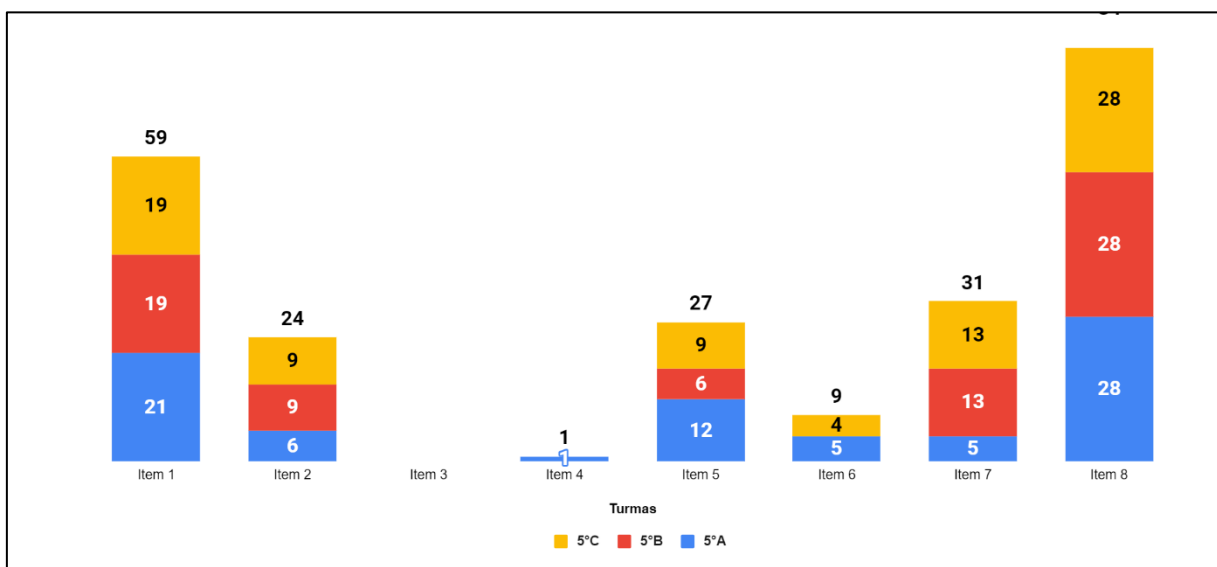
Gráfico 1 - Estudantes do 3º ano e o acesso a atividades impressas e digitais



Fonte: Elaborado pelo autor, dez. 2021

A análise do gráfico 1 revela a distorção entre o acesso ao AVA e a realização frequente de atividades pela plataforma. De modo geral, embora a maior parte das redes familiares tenha declarado a adesão ao ambiente digital e tenha conseguido acessá-lo durante o trimestre (item 1), a participação ativa, isto é, diária das crianças, correspondia a um terço do total de alunos matriculados (item 5). Esse dado é ainda mais evidente no caso da turma 3º C, que contava com apenas dois estudantes sem barreiras para interagir pelo AVA, o que incluía a participação regular nas aulas síncronas. Complemento essa análise com os dados advindos do 5º ano, no próximo gráfico:

Gráfico 2 - Estudantes do 5º ano e o acesso a atividades impressas e digitais



Fonte: Elaborado pelo autor, dez. 2021

Cruzando os dados dos itens 1 e 5, o gráfico referente às turmas do 5º ano revela, assim como o gráfico anterior, a distorção entre a quantidade de estudantes com acesso ao AVA e a quantidade de estudantes sem barreiras para participar com frequência do ciberespaço. Dessa vez, a maior distorção ocorre com a turma 5º B: de um total de 19 estudantes com presumida conectividade e com acesso a algum dispositivo digital, apenas seis deles tinham a possibilidade de realizar integralmente as atividades planejadas e postadas pelas professoras.

Os dois gráficos demonstram, ainda, que a quantidade de estudantes sem nenhuma participação (item 3), isto é, sem a realização de qualquer atividade mediada por tecnologias digitais ou impressa, foi muito pequena, nos dois cenários. No caso do 3º ano, figuram, nesse grupo, apenas cinco crianças da mesma turma (3º B), enquanto, no caso do 5º ano, esse item não foi computado. Infelizmente, há uma quantidade expressiva de estudantes com dificuldades para realizar as atividades, em qualquer mídia, conforme se vê no item 7 de ambos os gráficos. Isso indica que a Escola da Amoreira conseguiu acessar a maioria das redes familiares e obter devolutivas de parte das atividades dos estudantes, mas isso não ocorreu com regularidade, durante o primeiro trimestre de 2021.

Esse exame quantitativo desnuda uma dimensão social que parece ocupar um aparente não-lugar: o de quem ficou *fora* do ensino remoto mediado por quaisquer mídias (cf. CÁSSIO, 2021). Inquestionavelmente, a Escola da Amoreira conseguiu recrutar a maior parte das redes familiares, tornando o AVA um espaço mais frequentado do que o próprio prédio escolar, de onde se distribuíam as atividades impressas. Ainda assim, mesmo num contexto anômalo ao de várias escolas públicas brasileiras, conforme evidencia o estudo do coletivo Alfabetização em Rede (2020), não foi possível incluir todas as crianças.

Considerando o perfil ativo, no AVA, das 14 crianças que participam do estudo aqui relatado, posso afirmar que se trata de um recorte correspondente a, em média, 30% do total de estudantes matriculados, um dado gerado a partir das quantidades expressas no item 5 dos dois gráficos. Ter clareza da relação quantitativa entre o perfil dos participantes e o universo total de alunos da Escola da Amoreira situa o fenômeno sob escrutínio numa esfera social e econômica privilegiada no contexto da educação pública. Esse marcador socioeconômico, a meu ver, precisa ser explicitado para informar o horizonte de prováveis experiências vividas por essas crianças, em seus ambientes domésticos, entrecruzados com as propostas escolares.

Expostas as desigualdades da Escola da Amoreira, passo a descrever as rotinas de trabalho e de estudo dos participantes desta pesquisa.

4.3 Rotinas

Conforme Signorini (2007) destaca, investigar as práticas de letramento, no mundo escolar, requer não obliterar aquilo que elas têm de rotineiro e institucionalizado. Nesse sentido, descrevo, inicialmente, a rotina das professoras da Escola da Amoreira. *Grosso modo*, seu planejamento seguia as seguintes etapas:

- elaboração de atividades para o AVA e para o formato impresso, de modo relativamente pareado ou semelhante;
- negociação da postagem e/ou impressão das atividades planejadas com as colegas de mesmo ano/ciclo e áreas do conhecimento;

- submissão das atividades ao crivo das coordenadoras pedagógicas;
- edição de conteúdos digitais;
- agendamento de postagem no AVA, com, no mínimo, uma semana de antecedência à data de publicação aos estudantes;
- correção das atividades e envio de devolutivas aos estudantes e seus familiares por e-mails ou comentários no AVA.

O planejamento das professoras passou a exigir-lhes um olhar sobre as potencialidades e os constrangimentos das mídias. Isso derivou da prática institucionalizada pela Escola da Amoreira de tentar garantir aos estudantes dependentes de atividades impressas condições de estudo semelhantes aos usuários do AVA. Essa intenção, por mais que vise a um ensino democrático, exige uma análise mais profunda que escapa ao escopo desta pesquisa. Resumidamente, ao descrever esse fato, interpreto que, de maneira latente, há uma premissa: a democratização de condições de ensino seria menos dependente dos recursos materiais e mais dependente da competência técnica do professor, que sabe mediar os objetos de conhecimento em qualquer mídia, tempo ou espaço.

Além disso, a escola como instituição, que sempre incluiu a intervenção das coordenadoras pedagógicas, redefiniu a noção de autonomia docente. Se, na escola dita presencial, muitas táticas cotidianas não eram conhecidas pelas coordenadoras, cujo papel é acompanhar o trabalho pedagógico dos professores, no ensino remoto, a vigilância e/ou a colaboração ganhou/ganharam densidade e frequência. Assim sendo, não era permitido às professoras postarem qualquer atividade no AVA sem o aval das coordenadoras.

Na rotina docente, dois dispositivos foram usados com mais frequência, além, evidentemente, do AVA: a nuvem (*cloud*), para o armazenamento de atividades por ano/ciclo, com o acesso compartilhado entre professoras e equipe gestora; e o aplicativo *WhatsApp*, para as interações entre docentes, em seus processos colaborativos e deliberativos sobre o quê, como e quando propor aos estudantes.

De certo modo, o *WhatsApp* substituiu o corredor escolar e a sala dos professores, tornando-se não apenas um recurso para acessar as famílias dos alunos, mas, outrossim, para negociar o currículo e o *design* dos materiais

digitais e analógicos. A nuvem, por sua vez, foi uma novidade sem precedentes. Anteriormente ao ensino remoto, não havia a prática de compartilhamento de atividades na escala que o trabalho então proporcionou. A opção da Escola da Amoreira foi organizar pastas por ano/ciclo e incluir, no mesmo *Drive*, todos os professores da instituição. Portanto, os materiais planejados tornaram-se, em alguma medida, públicos à comunidade docente.

A rotina das crianças e de suas redes familiares consistia em usar o AVA todos os dias, conforme uma agenda institucional, publicada, com antecedência, no Mural dessa plataforma. Essa agenda informava os horários dos encontros síncronos, que ocorriam diariamente. Em todos os dias, havia duas aulas por *Google Meet*, pelo menos: uma aula no período da manhã e outra, no da tarde. A duração das aulas poderia oscilar, conforme a proposta, entre 40min e 1h20min. Além disso, na aba Atividades do AVA, em todos os dias da semana, havia, em média, quatro atividades postadas para a realização assíncrona por parte crianças. Esse *design* da Escola da Amoreira garantia, pois, tanto atividades assíncronas como momentos síncronos, de segunda-feira a sexta-feira. Além disso, tal *design* reforçou a manutenção da disciplinaridade da escola chamada presencial, já que a organização da rotina diária por disciplinas não foi revogada com o funcionamento do ciberespaço.

Para essa rotina ter sido erigida, diferentes procedimentos foram criados. São eles que descrevo na próxima subseção.

4.4 Procedimentos

As práticas de letramento envolvem procedimentos específicos diretamente associados às tecnologias empregadas, conforme Rojo (2017) discute. A descrição dos procedimentos adiante permite um desvelamento da geografia de poder instada pelas práticas de letramento do ensino remoto. Em síntese, parece que os fazeres rotineiros das professoras as situam num lugar de curadoria⁹⁸ e de criação digital muito mais intenso do que aquele ocupado pelas crianças. Detalho essa síntese no quadro abaixo:

⁹⁸ Silva, T., (2019) discute o conceito de *curadoria*, no âmbito da Linguística Aplicada.

Quadro 16 - Procedimentos de professoras e estudantes da Escola da Amoreira

Procedimentos das professoras	Procedimentos dos estudantes
• Elaborar atividades ou roteiros de atividade • Armazenar os materiais elaborados na nuvem, etiquetando-os por data e componente curricular • Gravar videoaulas • Gravar áudios para inserir em formulários, como uma espécie de <i>leitura de enunciado</i> • Criar <i>games</i> para incorporar às atividades assíncronas ou para usar em aulas síncronas⁹⁹ • Lecionar sincronicamente por meio do <i>Google Meet</i> • Pesquisar hipertextos e vídeos na internet, para planejar os momentos síncronos e assíncronos • Ler as produções dos alunos e comentá-las pelo AVA • Escrever e-mails endereçados às crianças e aos seus familiares • Comunicar-se com as crianças pelo Mural do AVA, para dar informações pontuais sobre a rotina ou para cobrar a realização de algumas atividades • Postar as atividades no AVA	• Acessar o Mural do AVA para clicar no <i>link</i> da aula síncrona; • Usar o <i>chat</i> do Google Meet • Usar o <i>Jamboard</i> (= escrever palavras ou frases em notas adesivas digitais) • Escrever comentários em <i>Padlets</i> • Jogar os <i>games</i> pedagógicos criados pelas professoras • Responder a formulários on-line • Editar textos no <i>Google Docs</i>. • Realizar atividades manuscritas no caderno, fotografá-las e enviá-las por e-mail às professoras • Assistir a vídeos do <i>YouTube</i>.

Fonte: Elaborado pelo autor, ago. 2022

Os procedimentos no interior das práticas de letramento revelam, pois, um trabalho de bastante controle por parte das professoras daquilo a que os estudantes poderiam ter acesso na *web*. Redunda daí, talvez, a escolha por não encorajar a navegação nem a leitura on-line, segundo as definições de Coscarelli (2016). Além disso, a gravação de videoaulas, de áudios e de *podcasts* restringiu-se à ação das professoras, o que pode ser interpretado como uma espécie de limitação ao potencial criativo das crianças. Pode ter concorrido para esse gesto didático a preocupação em não onerar as famílias que, naquele momento, no auge da pandemia de covid-19, relatavam muitas dificuldades, de variadas naturezas, e poderiam se incomodar com a exigência

⁹⁹ Na criação de *games*, uma ferramenta bastante utilizada por professores da Escola da Amoreira foi o site *Wordwall* (<https://wordwall.net/pt>).

de uma mediação mais sofisticada das propostas educacionais endereçadas a seus filhos, netos ou sobrinhos. A interpretação dos textos gerados em campo, na próxima seção, pode elucidar esse ponto.

De certa forma, o *design* das atividades – e não o do AVA, necessariamente – pode ter causado um efeito de interação centrípeta no ciberespaço, já que todos os *hiperlinks* estavam cuidadosamente dispostos aos alunos no leiaute da atividade editada em *Google Docs*. Os alunos não precisavam, de modo geral, cruzar as paredes/abas do ciberespaço, para realizar as atividades planejadas, o que não significa que não tenham feito esses atravessamentos em seu cotidiano, para lidar com as questões postas pela escola. Uma prática, por exemplo, que poderia ter sido beneficiada pela mediação das tecnologias digitais, mas que não ocorreu, foi o incentivo à pesquisa. Pesquisar na internet exige navegação e leitura on-line; requer interação sob forças centrífugas, num uso intenso da linguagem da hipermídia. Sendo assim, o trabalho de busca por diferentes fontes ou pontos de vista sobre um mesmo objeto de conhecimento não chegou a se constituir como um procedimento objetivado pela Escola da Amoreira.

Outra possível explicação para esse *design* didático é a preocupação com a autonomia dos alunos. Em se tratando de alunos que, em muitos casos, não eram acompanhadas diariamente pelas famílias na realização das atividades, era preciso calcular o que uma criança de oito ou dez anos, por exemplo, faria sozinha, frente à tela do celular ou do computador. Como discute Mendonça (2021), a autonomia dos aprendizes foi, é provável, um desafio muito maior na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental do que em outras etapas da Educação Básica.

Friso, contudo, que, nas aulas síncronas, diferentemente do que ocorria nas atividades assíncronas, observei um investimento intenso por parte das professoras no ensino de procedimentos, como localizar o *chat* do *Google Meet* na tela do dispositivo ou aprender a acentuar por meio do teclado do celular ou do computador. Tais procedimentos, descritos por Coscarelli (2021) como exemplificadores da alfabetização digital, todavia, não estavam associados ao protagonismo ou à criatividade da criança, mas àquilo que parece ser típico das práticas de letramento do mundo escolar: instruir o aprendiz a usar as tecnologias necessárias para escrever/digitar. Nesse caso, o que mudou,

parece-me, não foram as concepções ou as mentalidades; mudaram as técnicas e, com elas, algumas facetas dos letramentos.

Um dispositivo retórico que, a meu ver, pode ser visto como um procedimento adotado pelas professoras é o uso do *discurso didático*, conforme reflete Mendonça (2020, on-line)¹⁰⁰. Para essa linguista aplicada, o discurso didático é uma característica consolidada na Educação a Distância (EaD) que se colocava, ao mesmo tempo, como uma necessidade e um desafio ao ensino remoto, ainda no primeiro ano de pandemia de covid-19. Afirma Mendonça (*op. cit.*, grifos meus):

[...] Há casos de processos educativos na EaD que não contam com a presença de mediador, porém, **essa relação de mediação é traduzida, incorporada nos próprios materiais didáticos**. É isso que **eu chamo de discurso didático produzido com finalidades de engajamento, interação, estudo independente e aprendizagens**. Então, na EaD, há esse cuidado para que, mesmo na ausência do mediador, a mediação ocorra via discurso didático, que está presente nos vídeos, nas atividades, no jeito de explicar, no tipo de tira-dúvidas implementado, no tipo de previsão sobre possíveis dificuldades etc. Para resumir, as grandes diferenças da EaD em comparação ao ensino emergencial remoto estão relacionadas à intencionalidade pedagógica e à construção da autonomia para um estudo independente e flexível, o que afeta, entre outras coisas, o discurso didático, que precisa criar condições de engajamento, interação, estudo independente e aprendizagens, apesar de eventuais distâncias reais, de interações assíncronas, ou mesmo da ausência de mediadores que estejam acompanhando o processo a todo momento. E são essas questões que vão constituir os grandes desafios do ensino emergencial remoto.

O exame das 45 atividades postadas no AVA e coletadas como textos de apoio mostra que, com frequência, há marcas de discurso didático escrito, cujo propósito era facilitar o apoio às famílias na realização das atividades. Isso pode ser comprovado, por exemplo, no Anexo D, onde se lê, no início da proposta: "OLÁ ALUNOS E ALUNAS DO 3º ANO. NESTA PRIMEIRA AULA, VOCÊ IRÁ CONHECER UM POUCO SOBRE A GEOGRAFIA¹⁰¹". Esse tipo de enunciado sugere que a abertura da atividade tenta simular, pela semiose escrita, aquilo que, imagina-se, seria falado pela professora, no início de uma aula de geografia. É provável que as atividades predominantemente escritas,

¹⁰⁰ Bunzen (2007, p. 84, grifos do autor), pautado na epistemologia do dialogismo, aporta uma noção semelhante, designando-a "*estilo didático*".

¹⁰¹ Possivelmente, as professoras optaram pela fonte em caixa alta, como uma estratégia de adaptação curricular para a prática de leitura dos estudantes. Em comparação à letra imprensa, essa opção costuma ser menos desafiante aos estudantes que ainda não dominam todos os tipos de escrita.

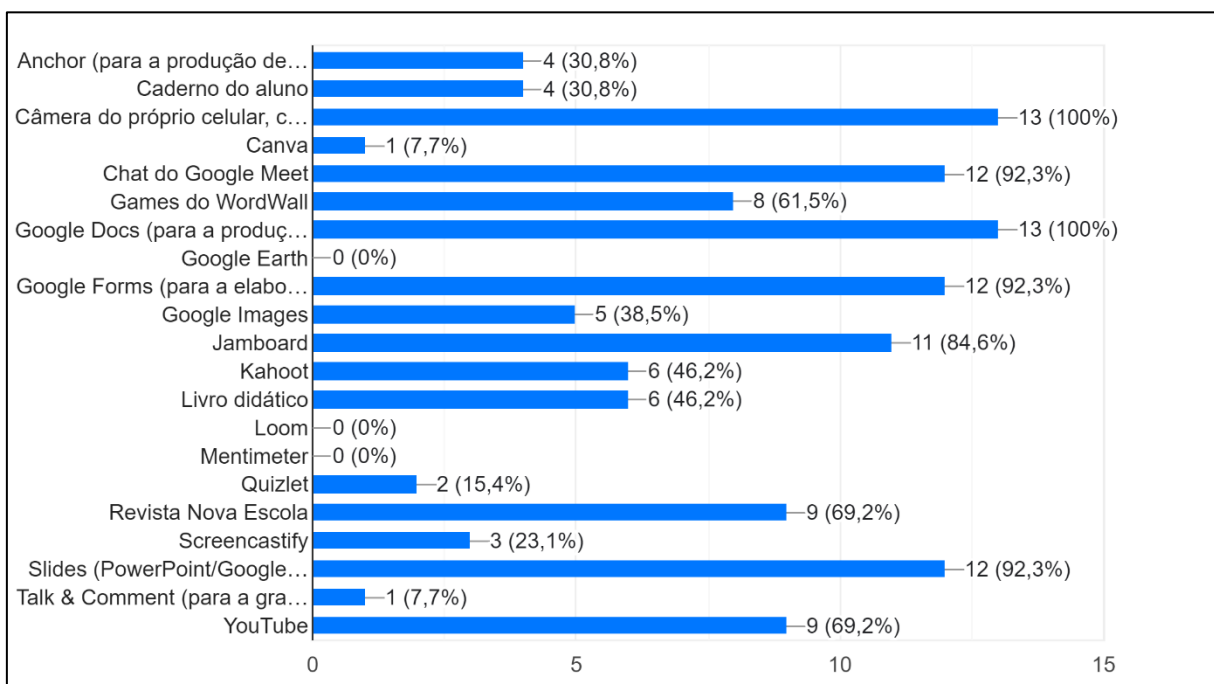
antes da pandemia, não apresentassem esse mesmo discurso didático impresso/disponível na tela – mais um procedimento constitutivo do ensino remoto mediado por tecnologias digitais. A esse respeito, Barton & Lee (2015) discutem a influência da modalidade oral na modalidade escrita na produção de e-mails e de outros gêneros digitais como uma característica da *linguagem on-line*. O discurso didático pensado por Mendonça (2020, on-line), de certa forma, tem relação com a EaD e com o ensino remoto mediado por tecnologias digitais, porque esse tipo de hibridismo é uma característica da semiose escrita do ciberespaço, em algumas atividades situadas. Nessa direção, descrevo, adiante, as tecnologias presentes nas manifestações do fenômeno em estudo.

4.5 Tecnologias

De acordo com as definições de tecnologia de Janks *et al.* (2014) e, especificamente de tecnologias digitais, segundo Fantin e Rivoltella (2012), debatidas na subseção dedicada ao letramento digital, descrevo quais foram tanto os recursos utilizados pelas professoras quanto os dispositivos empregados pelos estudantes e por seus familiares.

Com a meta de mapear as tecnologias mais utilizadas pelas professoras, listei um conjunto de itens, em formulário, misturando as ferramentas de base analógica e as ferramentas de base digital. Evidentemente, as participantes poderiam fazer mais de uma escolha, já que mais de uma ferramenta foi colocada em uso. O resultado está sistematizado no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Tecnologias analógicas e digitais usadas pelas professoras



Fonte: Elaborado pelo autor, abril 2021

Cobrindo o planejamento de atividades assíncronas e a condução das aulas síncronas, as tecnologias mais utilizadas foram as de base digital e ligadas ao pacote de serviços do *Gsuite*, isto é, do conglomerado *Google*, a saber: *Google Docs*. (100%), *chat do Google Meet* (92,3%), *Google Forms* (92,3%), *Jamboard* (84,6%) e slides (o que incluía a possibilidade de uso do aplicativo ou *software Google Slides*) (92,3%)¹⁰². Esse *design* revela a estrutura de plataformização do ensino remoto de que fizeram parte a Escola da Amoreira e a maior parte dos estabelecimentos de ensino de Educação Básica (ALFABETIZAÇÃO EM REDE, 2020), posto que todas essas potencialidades estavam abrigadas num mesmo espaço: a plataforma *Google Classroom*. Soma-se a esse dado uma informação contextual relevante: 100% das participantes usavam a câmera do próprio celular/computador/tablet/iPad para o seu planejamento e a consecução das atividades síncronas, visto que nenhum dispositivo foi cedido ou emprestado pela Prefeitura de São Bernardo do Campo, assim como nenhuma parceria foi estabelecida com as empresas

¹⁰² Não listei, no formulário, as opções *Google Meet* e *Google Classroom* porque ambas foram determinadas pela Escola da Amoreira a todos os funcionários e às famílias com adesão ao ensino remoto mediado por tecnologias digitais.

de telefonia e internet do estado, para a oferta de conectividade em banda larga aos profissionais municipais da pasta da Educação.

Destaco que os aplicativos ou *softwares* de produção e edição de vídeo, *Loom* (0%) e *Screencastify* (23,1%), não apresentam uma quantidade significativa. Claramente, esses não são os únicos recursos para a gravação, edição e disponibilização de conteúdo audiovisual. É possível gravar um vídeo no interior do *Google Slides*, por exemplo, assim como por meio da câmera do celular. No entanto, os recursos listados no formulário são *edtechs* (*educational technologies*) e permitem, por exemplo, o compartilhamento de telas pelo *designer*, como slide e imagem em movimento, além da possibilidade de fazer da tela uma espécie de quadro branco, com grifos, círculos, destaques ou sublinhados em palavras-chave.

Outrossim, as escolhas das professoras revelam uma preocupação com a dimensão lúdica do ensino. As participantes assinalaram o uso dos seguintes aplicativos ou *softwares* para a criação de *games*: *Wordwall* (61,5%), *Kahoot* (46,2%) e *Quizile* (15,4%), três exemplares de *edtechs*. Chamo a atenção para as táticas cotidianas usadas pelas docentes. Os três recursos listados são *freemium* e, como tais, exigem o pagamento de uma assinatura para o uso irrestrito. Por meio do trabalho colaborativo, essas professoras passaram a fazer, em alguns casos, uma espécie de rodízio entre si na criação dos *games* por meio de seus e-mails de cadastro. Assim sendo, se uma professora já esgotara a quantidade gratuita de *games* permitida pela plataforma, outra professora se cadastrava e produzia, para todas as docentes da equipe, o *game* intencionado.

No que se refere à curadoria docente, isto é, à escolha de materiais digitais disponíveis na *web* para o planejamento assíncrono e as aulas síncronas, duas plataformas mostraram-se bastante acessadas: o *YouTube* (69,2%)¹⁰³ e a Revista Nova Escola (69,2%). O uso do *YouTube* marca o incremento da linguagem audiovisual e da multimodalidade no *design* das propostas. Afirmo que se trata de um incremento, tomando como parâmetro as condições concretas da Escola da Amoreira fora do ciberespaço. No ambiente

¹⁰³ Para endossar o argumento da influência das plataformas como suporte às práticas letradas do ensino remoto mediado por tecnologias digitais, friso que o *YouTube* foi comprado pela Alphabet, conglomerado proprietário do Google.

chamado presencial, havia apenas uma sala de vídeo sem conectividade e um laboratório de informática disputadíssimo, considerando o contingente de estudantes e de professores.

O uso do acervo de planos de aula da Revista Nova Escola exige uma reflexão. Mantida pela Fundação Victor Civita e pela Fundação Lemann, a revista digital passou a produzir planos de aula para o ensino remoto mediado por tecnologias digitais durante a pandemia de covid-19. Ademais, tais planos já eram alinhados à BNCC (BRASIL, 2017), uma preocupação da equipe gestora da Escola da Amoreira, anteriormente ao isolamento social. Embora existam outros Repositórios Educacionais Digitais, criados por governos estaduais e pela União, como mostra o trabalho de Silva, T. (2019), a adesão por uma empresa do Terceiro Setor foi, especulo, muito mais efetiva¹⁰⁴. Esse movimento é semelhante ao que discuti, anteriormente, sobre os recursos formativos indicados às professoras pela própria Secretaria de Educação da Prefeitura de São Bernardo do Campo, no início caótico do ensino remoto, em março de 2020, como evidencio no Quadro 14.

A respeito das tecnologias de base analógica, destaco o uso do caderno do aluno (30,8%) e do livro didático (46,2%). Os números apontam para uma adesão pouco expressiva do caderno que, muitas vezes, era usado como o suporte para o registro manuscrito das atividades dos alunos; esse suporte, quase sempre, saiu do papel e migrou para as telas, considerando, por exemplo, o uso significativo do *Google Docs*. (100%). A opção pelo livro didático (46,2%), contudo, requer uma leitura mais detalhada.

Em primeiro lugar, não existe, aqui, a possibilidade de interpretar o uso do livro didático como complemento de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs)¹⁰⁵. Muitos materiais vendidos por grandes editoras contemplam tanto o livro impresso quanto os ODAs a ele associados. Todavia, os ODAs não fazem parte do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), financiado pelo MEC. Nesse contexto, o emprego do livro didático sugere, novamente, a cultura manuscrita

¹⁰⁴ Interessantemente, o discurso publicitário da Revista Nova Escola reforça a ideia de que ela constitui, hoje, o Repositório Educacional Digital mais influente do país. Na *homepage* da empresa, é possível ler, com uma fonte bastante saliente, a seguinte frase: “Educador, conheça a **sua principal plataforma de apoio pedagógico**” (grifos meus) (Disponível em: <https://novaescola.org.br/>. Acesso em: 19 ago. 2022).

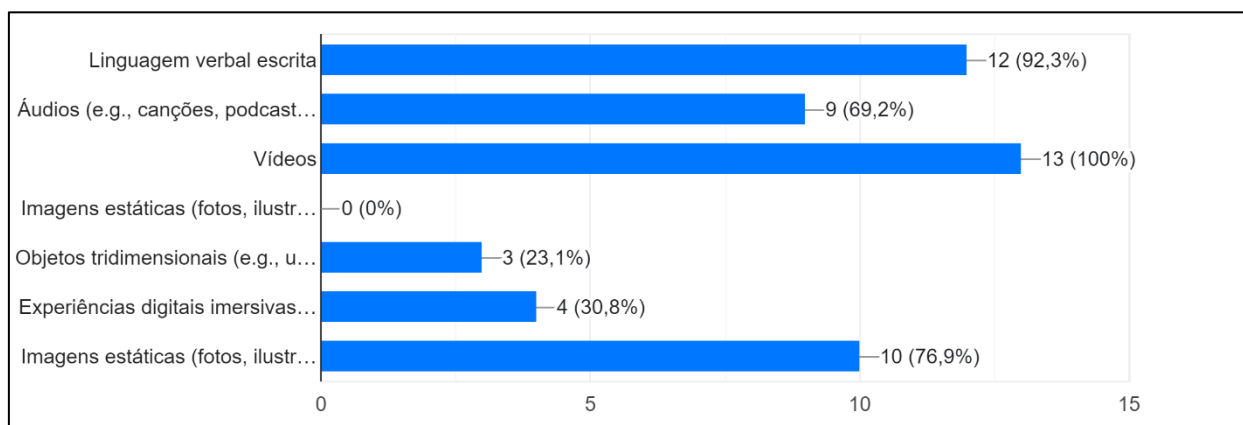
¹⁰⁵ “Os objetos de aprendizagem podem ser vistos como componentes ou unidades digitais, catalogados e disponibilizados em repositórios na Internet para serem reutilizados para o ensino” (BRAGA & MENEZES, 2014, p. 21).

e a cultura impressa. Observei, por exemplo, em aulas assíncronas, que as professoras instruíam os alunos a abrir seus livros, para realizar uma leitura e/ou responder a uma pergunta, num processo de mimetização do ensino presencial, conforme sugere Mendonça (2021). Em segundo lugar, o uso do livro didático favorecia, naquele momento, no início do semestre letivo em 2021, duas estratégias de ensino remoto, já que essa tecnologia estava também disponível às famílias sem acesso à conectividade.

Destarte, as professoras tinham a prerrogativa de, partindo da mídia analógica, prever itinerários relativamente semelhantes às crianças com acesso ao AVA e às crianças com a dependência das atividades impressas entregues pela Escola da Amoreira. A tese de Bunzen (2007) sobre a necessidade de se reinterpretar o livro didático, como artefato da cultura escolar, sem bases fixas, privilegiando a fluidez dos contextos, mostra-se, aqui, ainda válida. No ensino remoto, afinal, o livro didático pôde ser usado como uma espécie de equalizador de práticas de letramento escolares em diferentes espaços, contrastando o digital e o doméstico.

Considerando a relação entre as tecnologias, de base analógica e de base digital, e a multimodalidade, perguntei às professoras quais foram as modalidades mais salientes em suas práticas didáticas. Abordo essa questão a esta altura da tese, porque as escolhas a seguir dizem respeito a propiciamentos tecnológicos e midiáticos intrínsecos às práticas de letramento. Os resultados desse questionamento estão sistematizados a seguir:

Gráfico 4 - Linguagens prevalentes nas práticas de letramento



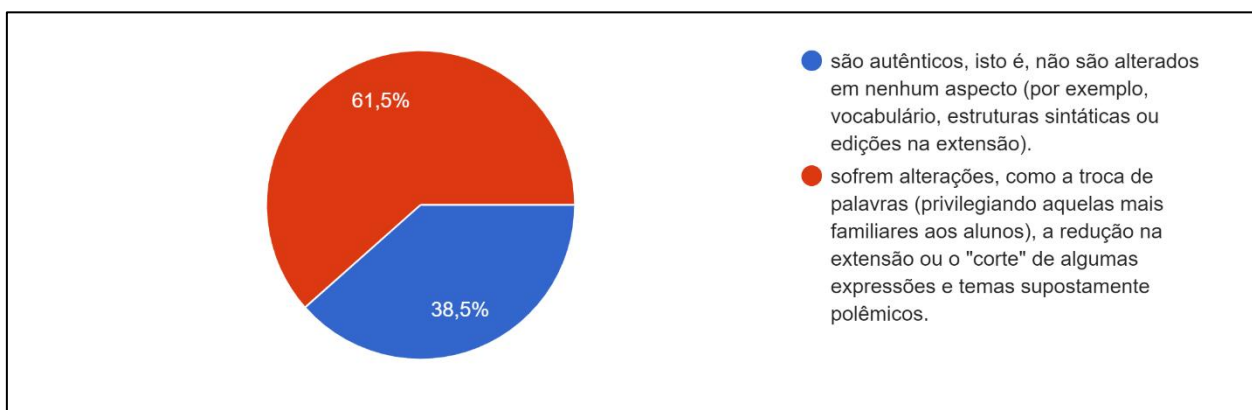
Fonte: Elaborado pelo autor, abril 2021

Sublinho a prevalência dos vídeos em relação a qualquer outra linguagem. O *design* da imagem em movimento ou do audiovisual foi apontado por todas as professoras como o mais mobilizado em suas escolhas didáticas. Esse dado confirma o uso frequente do YouTube por 69,2% das participantes, uma plataforma cujo acesso, entendo, já era integrado às práticas culturais cotidianas previamente ao ensino remoto, em comparação aos serviços educacionais da companhia *Google for Education*. Ocorre, portanto, que parece previsível o segundo lugar ocupado pela linguagem verbal escrita, com 92,3%.

Essa diferença quantitativa suscita uma reflexão sobre a noção cristalizada de sociedade grafocêntrica, influenciadora e influenciada pela escolarização e pelas práticas de letramento dominantes. No entanto, a observação das aulas síncronas não me dá condições concretas de afirmar isso categoricamente. Assistindo a elas, percebi um uso frequente de vídeos e de imagens estáticas em slides (usadas por 76,9% das professoras), mas com uma problematização superficial, delegando a esses textos um papel quase decorativo, em contraste aos investimentos no ensino da linguagem escrita, que era, por sua vez, analisada e sistematizada. Leio, a partir dessa observação, um trabalho com a multimodalidade descolado dos processos de *meaning-making*, tal como propuseram os redatores do manifesto dos multiletramentos. A construção de significados parece, com efeito, dependente exclusivamente da modalidade verbal.

Mais um item derivado das tecnologias digitais e da multimodalidade intensa é a seleção dos textos. Em práticas de letramento escolares, a regulação dos textos (BARTON & HAMILTON, 2012) é um construto integrante desse fenômeno e, por essa razão, exige ponderação. Como as professoras da Escola da Amoreira usavam, em suas propostas didáticas, diferentes mídias (e.g., computador e internet) e modos (e.g., áudio, escrita e imagem em movimento), que textos foram selecionados? Para descrever essa seleção, solicitei-lhes que assinalassem sua opção por textos autênticos ou por textos editados para as práticas de leitura/escuta. Afinal, em tese, o ciberespaço oportuniza o acesso a muitos textos autênticos da cultura digital infantil. Eis o dado advindo desse questionamento:

Gráfico 5 - Seleção de textos autênticos ou adaptados para atividades do AVA



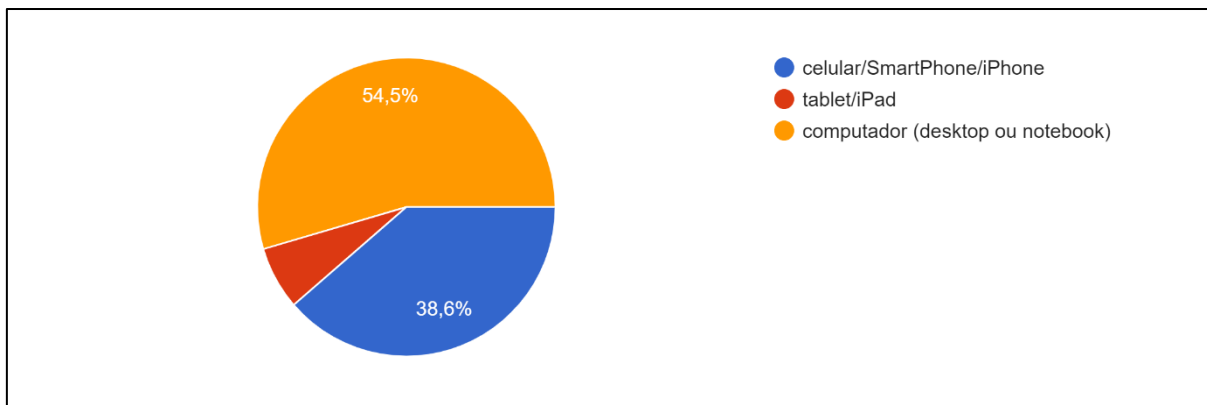
Fonte: Elaborado pelo autor, abril 2021

O gráfico acima revela que, mesmo com todas as potencialidades do ciberespaço, talvez por falta de tempo e/ou por influência da lógica mimetizadora do ensino chamado presencial, houve, ainda, uma preferência didática por textos editados/preparados para a leitura/escuta escolar (61,5%). Talvez essa escolha seja explicada em decorrência das práticas de letramento institucionalizadas no ensino dito presencial, a chamada cultura escolar, e, portanto, o dado sob escrutínio seja reflexo do que vinha sendo feito anteriormente. Outra possível explicação é o processo curatorial das professoras, menos voltado a avaliar e dispor materiais autênticos, sintonizados com a cultura digital, e mais orientado por fatores de ordem linguístico-pedagógica. Entre esses fatores, há a complexidade da materialidade linguística, a linguagem caleidoscópica dos textos on-line e a preocupação em não exaurir as crianças com muito tempo de exposição às telas. Em busca de uma provável facilitação didática, os textos adaptados parecem ter sido a melhor opção, para a maioria das participantes.

A descrição da dimensão tecnológica das práticas de letramento pelo viés dos estudantes tem outro enfoque: mapear os dispositivos usados. Preocupei-me com essa questão, porque entendo que, ainda que a plataforma *Google Classroom* seja compatível com dispositivos diferentes (computador/*smartphone/tablet*), as potencialidades não são as mesmas. Por exemplo: processar e editar um texto no *Google Docs.*, usando caixas de comentários, é mais fácil se for mediada por um computador de mesa ou *notebook*. Por isso, pedi às redes familiares que, juntamente às crianças,

assinalassem o dispositivo manuseado pelos estudantes para realizar as atividades remotas. O resumo das respostas está no próximo gráfico:

Gráfico 6 - Dispositivos usados pelos estudantes

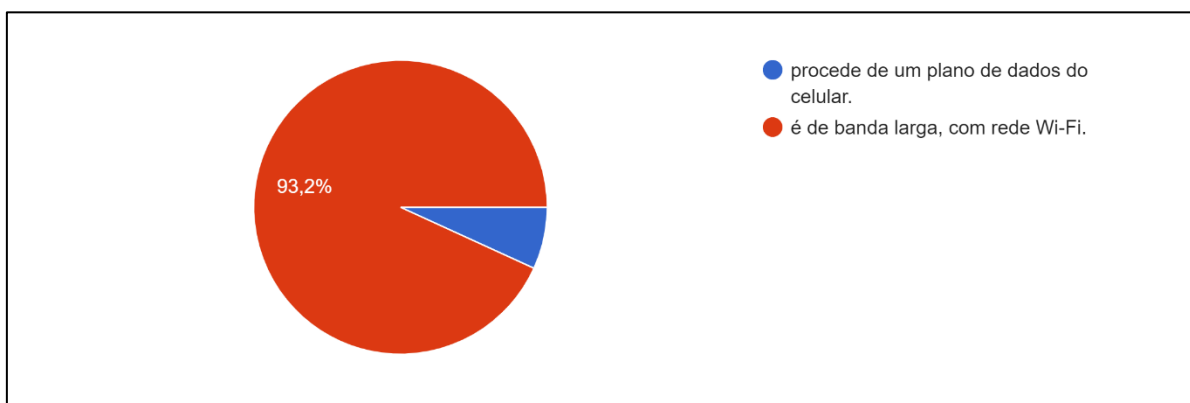


Fonte: Elaborado pelo autor, abril 2021

Contrariando os dados levantados pelas pesquisas do coletivo Alfabetização em Rede (2020) e de Mendonça (2021), além do *Painel TIC Covid-19* (Cetic.br, NIC.br & CGI.br, 2022), o celular não era o dispositivo mais utilizado pelos alunos da Escola da Amoreira (38,6%). A prevalência ao computador (54,5%) alude a uma questão de classe social, posto que, conforme o estudo da Cetic.br (2022) revela, esse dispositivo foi mais usado por estudantes brasileiros das classes A e B, durante a pandemia.

O privilégio socioeconômico dos participantes, tomando por parâmetro o universo de estudantes de escolas públicas brasileiras, pode ser deduzido, igualmente, do próximo item de investigação, o tipo de internet provido à criança. Sobre isso, apresento o gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Tipo de internet (banda larga/dados móveis) usada pelos estudantes

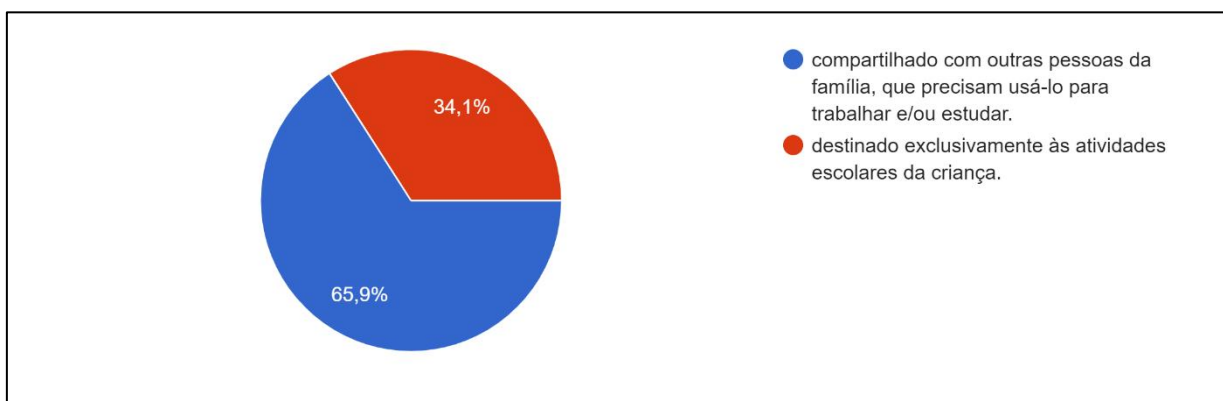


Fonte: Elaborado pelo autor, abril 2022

Novamente, em discrepância com o levantamento do coletivo Alfabetização em Rede (2020), as crianças da Escola da Amoreira consultadas não dependiam, majoritariamente, da internet paga por planos de dados (3,8%). A maior parte dos estudantes (93,2%) usava internet com banda larga, o que certamente lhes favorecia na participação em aulas síncronas ou na apreciação de vídeos do YouTube. O marcador de classe socioeconômica está na base desse dado, contudo, uma última informação precisa figurar nessa discussão sobre tecnologias digitais, conectividade, classe social e redes familiares: o uso exclusivo ou compartilhado pelas crianças.

Analistas do ensino remoto apontaram que um dos dificultadores das práticas mediadas por tecnologias digitais foi justamente a necessidade da rede familiar de compartilhar o uso dos dispositivos. Isso significa que, na prática, o mesmo computador, *tablet* ou celular era usado pelo estudante e, no mínimo, por outra pessoa da mesma casa, fosse para os estudos, fosse para o trabalho. Sobre essa questão, exibo o próximo gráfico:

Gráfico 8 - Uso compartilhado ou individual dos dispositivos digitais



Fonte: Elaborado pelo autor, abril 2021

Na Escola da Amoreira, a maior parte das crianças (65,9%) precisou compartilhar o dispositivo digital, o que redimensiona a noção de classe social AB das redes familiares. Esse dado suscita, ainda, uma discussão sobre as dificuldades no seio de cada família para lidar com esse problema, ao mesmo tempo, social e tecnológico. As práticas de letramento, afinal, devem ter sido impactadas pela negociação de horários e de relações de poder dentro de casa, para determinar quem teria direito prioritário ao dispositivo em uso.

4.6 Currículo

A relação entre letramentos e currículos escolares tem sido ostensivamente discutida por estudiosos do campo aplicado da linguagem, como Street (1984, 1988, 2003 *et passim*), Grupo de Nova Londres (1996), Lemke (2010), Holborow (2012), Rojo (2008, 2013) e Ribeiro (2020). Parte dessa discussão inclui, ainda, a interface entre esses construtos e as tecnologias digitais usadas por crianças, jovens e professores, dentro e fora da escola. Igualmente, o interesse pelo currículo aparece nos estudos sobre Pensamento Complexo e suas implicações educacionais em Morin (2000, 2003) e Morin e Díaz (2015). Essa convergência de temas me leva a um exame dos possíveis influxos das propostas curriculares nas práticas de letramento da Escola da Amoreira.

Com base em Paraíso (2023), por currículo, refiro-me ao *currículo em ação* ou *currículo real*, àquilo que de fato é oportunizado no ambiente escolar.

De acordo com essa pesquisadora das teorias curriculares, o currículo em ação é resultado do modo como as professoras leem os currículos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2017) e/ou a Proposta Curricular municipal (SÃO BERNARDO DO CAMPO, 2004), em conjunção com suas experiências anteriores e crenças.

Assim, inicialmente, para descrever aspectos do currículo de língua portuguesa da Escola da Amoreira, recorro aos enunciados das próprias professoras, extraídos do formulário de perfil (ver Apêndice A). Perguntadas sobre quais critérios subsidiavam a escolha de textos para as práticas didáticas, sete professoras, de um total de 13 participantes, fizeram referência ao ensino de leitura e escrita organizado por gêneros. Eis duas respostas (turnos 2 e 3) que evidenciam essa relação:

Excerto 01

Que critérios você leva em consideração ao selecionar textos para trabalhar com os alunos, no contexto remoto?

Jéssica: Gêneros previstos no plano do trimestre¹⁰⁶, dentro desses gêneros, texto[s] que possam chamar mais a atenção e interessar os alunos. Não muito longos para não desanimá-los na realização das atividades (Formulário).

Lúcia: Escolha de diferentes conteúdos, abordagens e pontos de vista para provocar as crianças a pensarem. Diversidade de gêneros como: crônicas, textos informativos, poemas, história em quadrinhos, biografia), pois cada uma dessas formas de expressão da linguagem literária possui seus códigos, suas marcas e conhecê-los possibilita o acesso à cultura escrita a partir de diferentes portas (Formulário).

Jéssica e Lúcia representam a voz das sete professoras a que aludi anteriormente. Para elas, a seleção dos textos oferecidos aos alunos parte do gênero escolhido para orientar o trabalho daquele período – o trimestre, por exemplo – ou de uma unidade curricular. É certo que o gênero não é o único catalizador, já que as supostas preferências das crianças são levadas em consideração (“texto[s] que possam *chamar mais a atenção*” [turno 2]; “escolha de diferentes conteúdos, abordagens e pontos de vista para *provocar* as crianças a pensarem” [turno 3]). Contudo, o gênero parece presidir as escolhas do currículo em ação.

¹⁰⁶ Com o objetivo de diferenciar os realces no interior dos excertos, sublinho os segmentos que busco enfatizar na descrição e, principalmente, na interpretação do fenômeno. As marcas de entonação ascendente nas falas dos participantes serão, retomo, marcadas com as LETRAS MAIÚSCULAS, conforme esclareci na subseção *Procedimentos de interpretação dos textos*.

A relação entre currículos oficiais, experiências profissionais anteriores e crenças, na forma do currículo em ação, pode ser inferida, ainda, a partir do próximo excerto. Ao projetar para a turma de alunos do 3º ano um *slide*, a professora Helena perguntou às crianças:

Excerto 02

01. Helena: Seria “Ciranda, cirandinha” uma parlenda ou uma cantiga de roda?

Essa pergunta indicia certa pedagogia de língua materna, segundo a qual se espera que os alunos saibam reconhecer e identificar determinados gêneros – e seus aspectos, principalmente, composicionais, a meu ver - prescritos pelo currículo. A pergunta da professora Helena sugere, pois, a seguinte expectativa de aprendizagem: as crianças daquele grupo já deveriam conhecer a cantiga de roda – outro gênero da tradição oral -, conseguindo contrastá-la, a partir daquele momento, com a parlenda. A organização do currículo de língua materna por meio de gêneros pode ser reconhecida no Quadro 11.

Já os currículos de história, geografia e ciências deixam entrever outro influxo do discurso escolar: o livro didático. No caso da Escola da Amoreira, os livros desses componentes curriculares foram mais influentes no planejamento curricular do que as obras endereçadas ao ensino de língua portuguesa e matemática, mas, ainda assim, não foram usados, nas atividades mediadas por tecnologias digitais, como *camisas de força*. Foram, na realidade, conjugados com outros recursos, como vídeos, imagens, *slides*, *games* e produções digitadas no AVA, por exemplo.

Esse uso do livro didático impresso em conjunção com hipertextos da *web*, que não foram necessariamente criados para fins didáticos, parece dar alguma forma à noção de *remix*. As professoras planejavam suas aulas com base na progressão de objetos de ensino dos livros didáticos, mas não se limitavam a esse artefato. Logo, existia, na Escola da Amoreira, um currículo relativamente aberto e flexível, que não desconsiderava, por um lado, o conjunto de competências e habilidades prescritas pela BNCC (BRASIL, 2017), nem a progressão curricular dos livros didáticos, mas que não impunha às professoras, por outro lado, o quê, quando e como ensinar.

Todavia, a abertura e a flexibilidade curricular não incluíam intencionalmente as experiências das crianças. Na Escola da Amoreira, o currículo era construído pelas professoras, com a orientação da coordenação pedagógica. Se é possível cogitar algum tipo de participação dos estudantes nessa elaboração, o argumento restringe-se, entendo, a uma interpretação dos prováveis interesses dos aprendizes, mas sem uma perspectiva que os considerasse como coautores/*designers* curriculares. Essa relação de poder precedia a pandemia e, portanto, foi apenas mantida durante o ensino remoto (emergencial), de 2020 a 2021.

Descritos os principais elementos do fenômeno *práticas de letramento, durante o ensino remoto, mediadas por tecnologias digitais, vivenciadas na Escola da Amoreira*, passo a interpretá-lo, para revelar seus temas e desvendar sua natureza.

5. INTERPRETAÇÃO DO FENÔMENO

[...] deve-se tentar conceber o nó górdio das profundezas onde está indissolúvel e indescritivelmente ligado (MORIN, 2011, p. 274).

Nesta seção, apresento os temas, com letras maiúsculas; os subtemas, em negrito e com letras minúsculas; e os sub-subtemas, em negrito e itálico, também com letras minúsculas que constituem o cerne do fenômeno *práticas de letramento, durante o ensino remoto, mediadas por tecnologias digitais*, comentando, na sequência, como tais temas; subtemas e sub-subtemas se articulam. Ao final da seção, amalgamo esse conjunto de temas, subtemas e sub-subtemas em um sistema interpretativo, evidenciando seus pontos de encontro e desencontro.

5.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS

Nos textos da pesquisa, as TECNOLOGIAS DIGITAIS emergem como um tema central, considerando sua presença ostensiva nos enunciados dos participantes. Emprestando a noção de *sistema complexo/aberto* à ferramenta teórica *prática de letramento*, compreendo que, de um ângulo complexo, as TECNOLOGIAS DIGITAIS funcionam como uma perturbação sistêmica. Elas fissuram a estrutura do ensino e da aprendizagem, causando diferentes desvios. Em virtude dessa diferenciação, que é repleta de matizes, emergem os seguintes subtemas: TECNOLOGIAS DIGITAIS como **mediação**, **potencialização**, **práticas** e **brinquedos**. Com exceção desse último, os outros subtemas são constituídos por sub-subtemas, estabelecendo uma relação de complementaridade semântica. Assim, o subtema **mediação** é constituído pelo sub-subtema **ensino**; **potencialização**, por **aprendizagem**; e **práticas**, por **cultura digital**.

O sentido do primeiro subtema, **mediação**, pode ser capturado a partir dos excertos 3 e 4:

Excerto 3

1. Pesquisador: [...] Ayato, e você? Como que é pra você, quando você compara o presencial com o remoto?

2. Ayato: Pra mim, professor, continua a mesma coisa. A única coisa que muda é que a gente vai fazer a lição pelo computador ou pelo celular.

3. Pesquisador: Pra você, DE RESTO, não mudou nada?

4. Ayato: Nadinha.

Excerto 4

1. Pesquisador: [...] Mickey, e você? O que que mudou e o que ficou igual?

2. Mickey: O que mudou foi as linhas, que a gente tinha que escrever nelas. E, a gente tem que escrever no teclado, digitando.

3. Pesquisador: Entendi. Então, agora, a gente não usa o lápis, usa o teclado.

4. Mickey: Aham.

Segundo Ayato e Mickey, estudantes respectivamente do 5º e do 3º ano, as TECNOLOGIAS DIGITAIS parecem não ter provocado uma ruptura em seus processos de aprendizagem formal. No excerto 3, turno 2, ao empregar o fragmento “a única coisa que muda...”, Ayato parece ter clareza de sua apreciação, o que se confirma com o uso de “nadinha”, no turno 4. Semelhantemente, para Mickey, no excerto 4, turno 2, a leitura e a escrita na tela retiraram as linhas do caderno escolar, assim como saiu de cena o lápis para a entrada do teclado. Os dois textos me permitem compreender que, para essas crianças, as TECNOLOGIAS DIGITAIS são formas de **mediação** para práticas letradas do mundo escolar. Por esse motivo, no cerne do subtema **mediação**, está o sub-subtema **ensino**.

No entanto, conforme orienta a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa, a interpretação é sempre de uma manifestação do fenômeno. Talvez Ayato e Mickey perspectivassem as TECNOLOGIAS DIGITAIS de uma forma diferente, se as mesmas conversas houvessem ocorrido no início do ensino remoto emergencial, em 2020. Espelho, assim, que a experiência de usar TECNOLOGIAS DIGITAIS como **mediação** do **ensino** esteja diretamente associada à autoeco-organização do sistema de aprendizagem formal desses participantes. Em outros termos, operando com o princípio sistêmico do Pensamento Complexo, compreendo que Ayato e Mickey já tinham se autoeco-organizado de tal forma que não havia mais estranhamento na lida do computador, do celular e de outras mídias digitais.

Recuperando o tetragrama *moriniano* (MORIN, 2005), tem-se, assim, uma interação provisoriamente estável entre desordem e ordem, resultando em organização.

Outra linha interpretativa que os textos me autorizam a tramar é a influência dos instrumentos de escrita na entrada das crianças nas culturas do escrito. Quando uma criança ou um adulto em situação de analfabetismo começa a aprender como funciona o sistema de escrita alfabética, é notório que a aprendizagem dos signos linguísticos venha acompanhada do desafio de manejar os instrumentos usados para aprender a escrever, como o lápis, a borracha e a folha pautada. A experiência, nesse caso, não é apenas mental ou cognitiva, mas física e corpórea.

Assumindo essa leitura como válida, é coerente que, no segundo turno dos excertos acima, Ayato e Mickey tenham colocado o acento nas TECNOLOGIAS DIGITAIS como **mediação**. Para eles, aquilo que se faz com o corpo, seja escrevendo de próprio punho, seja teclando, é a primeira coisa que lhes atravessa, ao refletir sobre as práticas de letramento escolares. A **mediação** do **ensino** operada pelas TECNOLOGIAS DIGITAIS incide justamente na relação entre o corpo do aprendiz e o instrumento colocado em uso.

Sem negar a natureza de *medium*, de meio para se expressar, mas com uma diferente tonalidade, a de incremento ou de desenvolvimento, as TECNOLOGIAS DIGITAIS são ainda experienciadas como **potencialização**, constituindo, desse modo, outra relação entre tema e subtema. Isso significa que não se trata somente da relação mediada entre o processo físico (o de teclar) e o processo semiótico (o de produzir textos e discursos), mas de uma forma mais poderosa para se aprender diferentes objetos de conhecimento do currículo escolar. Observo a emergência desse subtema, todavia, na voz das professoras, como ilustra o próximo excerto:

Excerto 5

Helena: Quando eu penso o trabalho com o texto, me vem uma aula de ciências, nós trabalhamos com as crianças... UMA aula, não: uma UNIDADE de ciências sobre o Universo, onde essas crianças puderam LER, éeee, DIVERSOS tipos de textos, em DIVERSOS portadores. Puderam ver foguetes decolando, PESSOAS chegando na Lua, por exemplo. Conhecer uma base de pesquisa, OU SEJA, estar virtualmente em lugares que elas jamais imaginaram, que NÓS, enquanto professoras,

em sala de aula, éeee, das quatro paredes, e sem ferramentas tecnológicas, jamais imaginávamos poder mostrar para as crianças, né? Então, o Universo sempre foi motivo de muita curiosidade por parte das crianças. E, de todos nós. E, essa unidade que nós trabalhamos com alunos de 3º ano ILUSTRA MUITO BEM o que as ferramentas tecnológicas podem fazer pela educação (Narrativa profissional).

Para Helena, o uso das TECNOLOGIAS DIGITAIS potencializa a aprendizagem, o que resulta em mais uma relação de complementaridade semântica: **aprendizagem** complementa o sentido de **potencialização**, emergindo, assim, como um sub-subtema. Os seguintes fragmentos indexalizam essa relação entre subtema e sub-subtema: “estar virtualmente em lugares que elas jamais imaginaram”, “jamais imaginávamos poder mostrar para as crianças” e “ilustra muito bem o que as ferramentas tecnológicas podem fazer pela educação”. No excerto anterior, as TECNOLOGIAS DIGITAIS não correspondem, comparativamente ao discurso de Ayato e Mickey, a um *medium* alternativo à caneta ou ao lápis, mas a algo que marca uma ruptura, ao permitir o que não parecia possível anteriormente. No excerto 5, o sentido da mudança, do aprimoramento e de uma verdadeira abertura, interpreto, é conceptualizado pela metáfora da quebra das “quatro paredes” de uma sala de aula convencional e off-line.

As TECNOLOGIAS DIGITAIS são **potencialização** da **aprendizagem**, segundo a experiência de Helena, em virtude da multimodalidade ou da multissemiose propiciada pela linguagem digital. Esse argumento pode ser inferido em “diversos tipos de textos”, “diversos portadores”, “ver foguetes decolando” e “[ver] pessoas chegando na Lua”. Embora, nesses exemplos, os significados visuais e de áudio pareçam estar mais salientes, é perceptível como, para essa participante, as TECNOLOGIAS DIGITAIS proporcionaram processos de *(re)designing* dos estudantes, nos termos dos propositores da pedagogia dos multiletramentos. A construção de sentidos pelos alunos, na visão da participante, ganha outras camadas, quando se desprende da hegemonia do texto verbal impresso, associado ao imaginário das práticas letradas anteriores à pandemia de covid-19. A escolha pela imagem do foguete voando evoca a ideia de movimento que um vídeo facilmente comunica, mas que pode exigir saberes inacessíveis a todos os estudantes, num período em que alguns alunos ainda estão aprendendo a decodificar textos escritos.

Todavia, se existe uma apreciação entusiasmada na perspectiva de Helena, Ana deixa entrever outros afetos em seu discurso. Ela não nega o papel de **potencialização** das **aprendizagens** desempenhado pelas TECNOLOGIAS DIGITAIS, mas, em seu enunciado, há um intertexto, o da crítica à visão excessivamente otimista sobre esse uso:

Excerto 6

1. Ana: Bom, pra mim, houve, sim, uma mudança, né? E, até, a gente TAMBÉM começou a se apropriar de alguns recursos que, antes, a gente não usava e que fazem TOTAL DIFERENÇA, assim, né, que trazem contribuições muito positivas. Então, assim: éee, o MATERIAL MUDOU. E, com isso, as propostas também mudaram, né? Na escola, a gente se prendia muito ao material FÍSICO, né? Éee, ao livro, ao jornal, à revista... quando a gente vem pro remoto, a gente acaba meio que também utilizando os recursos virtuais, né? E, com eles, também, MUITO MAIS a fala do que a escrita, né? Quando a gente vem pro remoto, a gente começa, né, a POSTAR LIVROS que são CONTADOS, né? Éee, tem lá a escrita, mas tem alguém contando, né? Éee, você começa a usar VÍDEOS que explicam determinados conteúdos. Antigamente, na sala, né, a gente IA FAZER A LEITURA daquilo, iria pedir pro aluno ler algum parágrafo, né? Então, assim: a gente se APROPRIAVA do conhecimento, usando mais as fontes escritas. E, com o ensino remoto, a gente passou, assim... o material mais utilizado foi o material que tinha IMAGEM e que tinha SOM. Pra mim, o RECURSO faz [com] que a nossa prática seja diferente. E, aí, a forma como as crianças aprendem, também. O que eu sinto é que, quando a gente vê um vídeo, trabalha um vídeo, ele ENRIQUECE, ele traz INFORMAÇÕES, imagens, ele APROXIMA. Ele serve pra aproximar, mas ele, por si só, não vai garantir a aprendizagem, né?

Os fragmentos “houve, sim, uma mudança”, “[recursos] que fazem total diferença”, “contribuições muito positivas”, “[o vídeo] enriquece”, “[o vídeo] traz informações” e “[o vídeo] aproxima [o conteúdo da criança]” evidenciam uma postura favorável ao uso das TECNOLOGIAS DIGITAIS. O fato de Ana ter usado uma entonação ascendente em “total diferença” revela, ainda, uma provável clareza e ênfase em seu projeto argumentativo. Contudo, à medida que a participante constrói sua argumentação, ela vai deixando emergir uma espécie de contrapeso à sua tese inicial.

Para Ana, existe a **potencialização** da **aprendizagem**, mas isso não depende somente das TECNOLOGIAS DIGITAIS. A **potencialização** é condicionada à prática pedagógica, um corolário que infiro deste fragmento de texto: “mas ele [o vídeo], por si só, não vai garantir a aprendizagem, né?”. Tanto o uso da conjunção adversativa, no final do turno, quanto o uso do marcador de fala “né?” servem para instalar um tom de dúvida ou de crítica.

Parece que o discurso de Ana é uma réplica ao de Helena, numa mesma cadeia discursiva, embora as duas professoras concordem com a natureza de **potencialização** da **aprendizagem** das TECNOLOGIAS DIGITAIS. Outro ponto que aparece nos dois excertos é a multimodalidade como um fator explicativo para essa potencialização.

Sem a necessidade de citar teorizações, Ana associa o *design* escrito ao espaço escolar presencial e o *design multimodal* às práticas do AVA. Essa dicotomia é materializada em fragmentos textuais, como em “a gente se prendia muito ao material físico”, uma metáfora que conceitua as práticas de letramento de base grafocêntrica como restritivas e limitantes, e “antigamente, na sala [...]”, uma expressão cujo advérbio sugere uma quebra, uma espécie de divisor de águas. É interessante notar essa imagem, pois ela está na base do que Kress (2003), Lea & Street (2006) e Street (2012a) atestam e criticam: a linguagem e, por extensão, a prática de letramento têm uma natureza intrinsecamente multimodal. Portanto, mesmo quando os *designs* escrito e oral são mais ressaltados nos textos, como nos da cultura escolar convencional, a monomodalidade representa um mito.

Além do mais, reforço, na fala de Ana, o sentido da mudança. Para ela, o uso de TECNOLOGIAS DIGITAIS mudou o ensino e alterou a aprendizagem. Essa percepção pode ser apreendida deste fragmento: “o recurso faz [com] que a nossa prática seja diferente. E, aí, a forma como as crianças aprendem, também”. Morin (1997, 2005) prefere outras metáforas à ideia de mudança, como regeneração e mutação. Emprestando essas ideias à fala de Ana, parece que ela experienciou uma regeneração como professora do ensino remoto, associando a alteração dos espaços de ensino e aprendizagem a uma cascata de transformações, transitando dos ambientes – presencial e remoto - às mídias, aos modos de significação (com menor prevalência do *design* escrito), à didática e à aprendizagem. A regeneração é, pois, sistêmica e não afeta apenas um dos elementos, mas modifica a organização como um todo.

As TECNOLOGIAS DIGITAIS emergem, outrossim, como **práticas** da **cultura digital**. Há, portanto, mais uma relação de complementaridade semântica entre os termos, o que estabelece uma relação entre tema, subtema e sub-subtema. Infiro esse sentido a partir do excerto a seguir, em que Ayato fala sobre seu interesse por videogame:

Excerto 7

1. Ayato: Hum, eu gosto [de mangás], MAS O QUE EU MAIS GOSTO DE FAZER MESMO é jogar o (inaudível), que é um jogo TOTALMENTE em inglês.

2. Pesquisador: E, quando você joga, Ayato, você não tem que ler algumas palavras?

3. Ayato: Não, eu pulo tudo.

(Pesquisador ri com a resposta de Ayato).

4. Pesquisador: Mas mesmo ...

5. Ayato: Tem o botão "Pular tudo". Oxi, eu vou ficar clicando pra avançar?

6. Pesquisador: Mas, pra você, "Pular tudo", não tem um botão com alguma palavra escrita?

7. Ayato: Não (risos). Só tem escrito: "Pular tudo".

8. Pesquisador: Ah, então...

9. Ayato: E nem precisa...Eu só leio uma vez... Não, eu só leio uma vez, DECORO e já fico clicando toda hora que eu vou falar com algum personagem do jogo.

10. Pesquisador: Entendi. Mas você sabe que existem várias comunidades de jogadores do mundo inteiro e eles usam bastante inglês pra se comunicar, não sabe? Você já deve ter ouvido falar disso, né?

11. Ayato: Exato! Sim, eu sei.

O discurso do participante sugere total familiaridade com uma prática social que mobiliza diferentes recursos semióticos. Para ele, jogar um *game* em língua inglesa não é um desafio, porque ele sabe como interagir e, provavelmente, se comunicar nesse espaço digital e bilíngue. Durante a conversa, aliás, tive a impressão de que Ayato desejou criar a imagem de uma criança com agência (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996), criativa, que tem condições de derrubar alguns obstáculos linguísticos, para poder se divertir. Percebo essa configuração intersubjetiva de Ayato em seu primeiro turno, quando faz questão de dizer – a um professor de língua inglesa, inclusive – “é um jogo totalmente em inglês”.

Na mesma direção, como é típico da hipermídia e da linguagem recursiva dos *games*, em que é possível avançar e retroceder entre as fases, Ayato parece não se fixar nos modos de ler convencionais e, portanto, ensinados pela escola, e pula blocos de informação, como se vê nos turnos 5 e

7. Adicionalmente, não se preocupa em reler, como as práticas de letramento escolares costumam exigir das crianças, para poder priorizar a ludicidade, como mostra o turno 9. Tomando o *game* como um texto, o sentido de compreensão textual, nesse caso, vai ao encontro do que o Grupo de Nova Londres (1996), Kress (2001) e Lea & Street (2006), entre muitos outros pesquisadores, têm chamado de *meaning-making*. O *meaning-making*, recapitulo, é um processo de construção de significados apoiado em todos os recursos semióticos mobilizados pelo *designer*, sem se escorar somente na linearidade e no logocentrismo do texto verbal.

Outrossim, esses elementos podem caracterizar o que Lankshear & Knobel (2010), Moita Lopes (2012) e Rojo (2012, 2013) têm discutido por meio da noção de novo ethos, isto é, de uma nova postura frente às práticas de linguagem online ou **práticas da cultura digital**. O novo ethos não emerge apenas na fala de crianças. Ele pode ser depreendido de enunciados das professoras participantes, como observo no próximo texto. Ele é a transcrição de uma conversa hermenêutica em que surgiu o seguinte tópico: segundo uma reportagem do Portal UOL, havia, no ensino remoto, uma tendência por parte de crianças e adolescentes de assistirem às aulas gravadas com tempo de exibição acelerado¹⁰⁷. Para a surpresa dos participantes, essa era uma prática da professora Natalia:

Excerto 8

1. Natalia: É um vício. Eu aprendi [+], éee um exercício...

2. Roseli (suspirando): ...que triste!

3. Natalia: ...assim, nós estamos aqui em diferentes gerações, né? Eu não sou nenhuma mocinha, mas eu não sou MAIS VELHA, assim, e eu aprendi, quando eu trabalhava no outro emprego com...

4. Roseli: Natalia?! (risos).

5. Pesquisador (rindo): Você não é a mais madura.

6. Natalia: ... (rindo) é!

7. Roseli: Desculpa! Tá bom, Natalia, meu cabelinho branco aqui não deixa passar.

¹⁰⁷ O conteúdo dessa reportagem pode ser acessado por meio deste link: <https://cultura.uol.com.br/noticias/13482-ver-video-de-aula-online-acelerado-vira-tendencia-entre-alunos-especialistas-alertam-sobre-comprometimento-do-aprendizado.html>.

8. Natalia: ... com formação de professor e um colega me ensinou, porque a gente assistia muito vídeo pra levar pra formação de professores, aí ele falou assim [+], ele falou assim: " - a gente NÃO TEM TEMPO de ficar assistindo vídeo [+], todos esses vídeos pra levar [para os encontros formativos]". Eu falei "- Mas o quê, né?". Eu tenho que assistir o que eu vou passar. Ele falou: " - Um e meio". E EU APRENDI a assistir vídeo no [ritmo] um e meio. Quando o *WhatsApp* lançou a velocidade um e meio, eu falei: " - Meu Deus! Era isso que eu precisava, né?". Eu tenho... essa ACELERAÇÃO em mim, que é [+], é MUITO RUIM, eu sei que faz muito mal, né? E ESSA GERAÇÃO já tá vindo ... ISSO foi criado comigo, depois de velha, quando eu era criança não tinha.

9. Regina: Eles estão assistindo o quê? No dois e meio? (risos).

10. Natalia (rindo): Isso! Eles devem estar no dois já! No dois, eu não consigo ainda! Mas 1 e 75, depende do assunto, mas eles já fazem isso COM FREQUÊNCIA.

11. Daniela (sorrindo). Tem que pôr no -1 pra dar conta! Imagina!

Os fragmentos “é um vício”, “é um exercício” (turno 1) e “eu aprendi” (turnos 3 e 8) autorizam-me a afirmar que Natalia performa esse novo ethos do letramento digital, quando declara compartilhar da mesma prática atestada por crianças e adolescentes, a de não se submeter à velocidade convencional dos materiais em vídeo. Essa sensação de pressa, urgência e ansiedade foi, naquele momento, objeto de riso, mas é algo que também vem preenchido de sofrimento psíquico. Natalia fala sobre isso abertamente no turno 8, como evidencia este segmento: “Eu tenho... essa aceleração em mim, que é [+], é muito ruim, eu sei que faz muito mal, né?”. Esse tipo de experiência pode, encadeada com outros estudos, revelar como esse novo ethos, que é investido de noções como agência, autoria compartilhada e processos descentralizados, coexiste com outros aspectos da cultura digital, no mundo escolar, como os sintomas de angústia ocasionados pela sensação de pressa permanente.

Outro sentido que o excerto 8 me permite inferir é o do descompasso, percebido pelas professoras da conversa, entre o ritmo, o tom da cultura escolar e o da cultura digital fora da escola. Os turnos 9, 10 e 11 deixam entrever que, para as participantes, as TECNOLOGIAS DIGITAIS como **práticas** da **cultura digital**, durante o ensino remoto, aceleraram alguns modos de fazer entre as crianças, que são figuradas, aqui, como agitadas e com dificuldades de foco.

As TECNOLOGIAS DIGITAIS aparecem como **práticas** da **cultura digital** no currículo colocado em ação pelas professoras. Embora o currículo

oficial da instituição não tenha sido reformulado em função da pandemia de covid-19, interpreto que algumas professoras do 3º ano - Patrícia, Dani e Helena - integraram elementos da cultura digital aos objetos de ensino, como os gêneros em linguagem multimídia ou hipermídia e o próprio hipertexto. Elas relatam essa experiência nos excertos 9 e 10:

Excerto 9

Patrícia: Outra abordagem foi trazer a produção de textos utilizando as ferramentas tecnológicas que possuíam, como a escrita de respostas para um personagem do conto por e-mail, um recado por WhatsApp e gravações de vídeos por meio do celular, com recitações de poemas, piadas e reconto de histórias (Narrativa profissional).

Excerto 10

Dani & Helena: Trabalhamos também verbetes de dicionário, sempre a partir do vocabulário que aparecia nos textos, visando à ampliação do vocabulário das crianças, a partir da compreensão do significado destes, no contexto do texto.

Sabemos que identificar o sentido da palavra ou expressão utilizada, em segmento do texto, possibilita a esses alunos boas estratégias de leitura e, para além disso, repertoria para boas escritas.

Vale lembrar que, hoje, os verbetes estão cada vez menos frequentes nos portadores virtuais. As versões eletrônicas e digitais trazem rapidez na consulta, pela possibilidade dos infinitos links que permitem inúmeras entradas, ampliando o conhecimento dos alunos sobre o uso tão importante do dicionário (Síntese pedagógica).

No excerto 9, Patrícia narra algumas propostas de produção textual de gêneros em linguagem multimídia e hipermídia, como: “e-mail”, “recados por WhatsApp” e “gravações de vídeo por meio do celular”. No excerto 10, Dani e Helena, por sua parte, informam à equipe gestora da escola uma postura favorável à integração da lincagem ao trabalho com o vocabulário contextualizado nas práticas de leitura, em substituição ao uso exclusivo do dicionário impresso. A apreciação que Dani e Helena fazem dessa integração causa efeitos de sentido positivos, como indiciam os seguintes fragmentos textuais: “Vale lembrar que, hoje, ...”, “rapidez na consulta”, “infinitos *links*”, “inúmeras entradas” e “ampliando o conhecimento”. A percepção das TECNOLOGIAS DIGITAIS como linguagem e não apenas como objetos sociotécnicos, a meu ver, é uma forma de se construir saberes sintonizados com a cultura digital. A questão da hipermídia, aliás, será retomada adiante na interpretação do excerto 39.

Além disso, lendo os excertos 9 e 10 com os aportes do Pensamento Complexo, compreendo que os gêneros em linguagem multimídia ou hipermídia e a lincagem como forma de se explorar o vocabulário contextualizado são emergências do sistema-ensino. Identificar essas emergências é uma forma de se refletir sobre os possíveis vetores de regeneração do ensino, após a experiência vivenciada em 2020 e 2021. Esse ponto será retomado ao longo desta seção.

As TECNOLOGIAS DIGITAIS surgem como **práticas da cultura digital**, especificamente da cultura lúdica, no próximo excerto. Em conversa com Raissinha e Maipzh3465, impressionei-me com a quantidade de *Youtubers* conhecidos por eles. Portanto, mais do que identificar uma prática discursiva típica da cultura digital, desejei refletir com os participantes sobre a possibilidade de incorporar esses saberes aos letramentos da escola¹⁰⁸. Eis parte da nossa conversa:

Excerto 11

1. Pesquisador: [...] tá, então, ó: pergunta que eu fiz para os dois: Vocês imaginam, um dia, na escola, fazer alguma atividade a partir de um vídeo de youtuber para crianças ou vocês acham que isso não tem nada a ver com a escola?
2. Maipzh3465: Nada a ver com a escola.
3. Pesquisador: Entendi. Raissinha, e você?
4. Raissinha: Também acho que não tem nada a ver.
5. Maipzh3465: Isso, você faz em casa.
6. Pesquisador: Entendi. Tá certo.

As respostas claras e objetivas de Maipzh3465 (turno 2) e de Raissinha (turno 4) revelam um imaginário da cultura escolar distante das práticas de ludicidade da cultura digital. O fragmento textual “Isso, você faz em casa” (turno 5) me autoriza a reconhecer a separação como um efeito de sentido. Existem, pois, dois mundos: o da escola e o do convívio familiar. Esse sentido, além do mais, reforça a importância da defesa de Buckingham (2010, 2012) por um

¹⁰⁸ A BNCC (BRASIL, 2017), aliás, sugere o trabalho com a produção de textos orais a partir de vídeos com foco na montagem de brinquedos e *vlogs* de brinquedos e livros de literatura infantil, como se vê nas habilidades EF04LP12 e EF05LP13.

letramento no seio da cultura digital, que faça “a ponte entre as experiências cotidianas e o conhecimento escolar” (CALIXTO *et al.*, 2020, p. 130).

No que se refere à ludicidade e ao seu peso nas culturas lúdicas das infâncias, as TECNOLOGIAS DIGITAIS são, ainda, perspectivadas pelas crianças como **brinquedos** da cultura digital. Essa percepção pelas professoras repercute no ensino remoto, sob a forma da gamificação. Esse subtema emerge do excerto a seguir::

Excerto 12

1. Pesquisador: Tá certo. Obrigado, Isa. Vamos ouvir o Ayato, depois a gente ouve o Narutin? Ayato, agora é você: conta, pra gente: como que é a sua rotina?

2. Ayato: É aquela de sempre, né?

3. Pesquisador: Que que você faz sempre?

4. Ayato: Lição. Logo depois da lição, já pego, já vazo do computador, já pego o celular e vou embora. Já... já VEJO ANIME, jogo, faço um montão de coisa. Acaba a bateria. Vejo TV.

Compreendo o subtema **brinquedos** com base em Brougère (1997, 1998). Para esse autor, os **brinquedos** orientam e condicionam a brincadeira¹⁰⁹, uma atividade de criação da criança, sempre imersa em uma cultura e atravessada por um imaginário. O brinquedo é, pois, um objeto cultural que precisa ser manipulado pela criança.

Assim sendo, interpreto que, para Ayato, celular e televisão são **brinquedos**. O fragmento textual “acaba a bateria. Vejo TV” destaca a simultaneidade das ações e, até mesmo, certa dependência estrutural. A rotina de Ayato, em sua própria perspectiva, é sujeita aos agenciamentos de objetos eletrônicos e digitais. Isso lhes confere uma outra camada de sentido, uma vez que eles não funcionam apenas como formas de **mediação**, conforme discuti por meio dos excertos 3 e 4. Com efeito, eles estão permeados por diferentes conquistas e marcos de desenvolvimento da criança, como a sociabilidade, por

¹⁰⁹ “É certo que, atualmente, nossa cultura lúdica está muito orientada para a **manipulação de objetos**; sem dúvida, isso é uma dimensão essencial. Como consequência, ela evolui, em parte, sob o impulso de **novos brinquedos**. Novas manipulações (inclusive **jogos eletrônicos** e de **videogame**), novas estruturas de brincadeiras, ou desenvolvimento de algumas em detrimento de outras, **novas representações: o brinquedo contribui para o desenvolvimento da cultura lúdica**. Porém, o brinquedo se insere na brincadeira através de uma apropriação, ou seja, deixa-se envolver pela cultura lúdica disponível, usando práticas de brincadeiras anteriores” (BROUGÈRE, 1997, p. 51, grifos meus).

meio da comunidade de *gamers*, e a própria fabulação, como se percebe no interesse de Ayato pelos animes. Nesse sentido, a emergência das TECNOLOGIAS DIGITAIS como **brinquedos** da cultura lúdica infantil, a meu ver, pode ter afetado as práticas de letramento mediadas por esses artefatos, no ensino remoto, já que eles ocuparam um lugar de encruzilhada. O mesmo objeto, afinal, era manejado para o brincar e para estudar.

Analogamente ao caso de Ayato, Raissinha também narra um episódio em que o celular foi suporte para a brincadeira, nos termos de Brougère (1997, 1998). Em nossa conversa, revelada no excerto adiante, ela disse que gostava de fazer vídeos com sua prima, a única criança com quem convivia no período de isolamento social:

Excerto 13

1. Raissinha: Sabe... Mas também um dos vídeos que eu mais ri (risos), que eu mesma que gravei, eu mesma que fiz, mas com minha prima do lado, foi com a MINHA CAIXINHA DE ÓCULOS!

2. Pesquisador: É, mesmo?

3. Raissinha: Como que uma caixinha de óculos iria fazer rir? Simples! Eu ficava pegando a caixinha, aí eu fazia.... aí eu fazia qualquer coisa com a caixinha, tipo, " - Eu vou comer todo mundo!". RAWR! RAWR! RAWR!. Tipo, isso.

Na fala da participante, surgem efeitos de sentido ligados à criatividade. Diferentemente do que Ayato relatou no excerto 12, Raissinha não parece estruturalmente dependente do celular para brincar. Para a brincadeira descrita, ela usou, ainda, seu estojo e, por meio dele, fabulou e construiu a imagem de um monstro.

Para facilitar a compreensão dessa cena, recorro ao gênero tirinha. O texto a seguir foi criado a partir dos *frames* da conversa hermenêutica gravada, em respeito ao direito da criança de não ter sua imagem reproduzida nesta tese. Destaco como Raissinha se divertiu (novamente), ao narrar seu próprio processo criativo, como os últimos quadros sugerem:

Imagem 12 - Tirinha criada a partir do excerto 13



Fonte: Argumento do autor e arte de André de Castro Santos, jan. 2023

A cultura digital, como um estoque de saberes e fazeres aportado pelo ciberespaço, abrange as culturas lúdicas infantis, entrelaçando os subtemas **práticas** e **brinquedos**. Conscientemente ou não, isso foi percebido pelas professoras da Escola da Amoreira, pois, para elas, a percepção de que a cultura digital engloba as culturas lúdicas dos estudantes aparece na escolha por materiais gamificados. Aqui, faço um desvio teórico, porque sei que, para Brougère (1997), a escola tende a fazer algo análogo àquilo que o autor conceitua como brincadeira e jogo, imputando a essas atividades criativas uma necessidade pré-determinada por quem não é brincante, como é o caso da professora ou do professor. Apesar dessa diferença conceitual, a gamificação, que surge no âmbito do ensino mediado por tecnologias digitais,

[...] compreende a aplicação de elementos de jogos em contextos que não são de jogo (Werbach e Hunter 2012). Ou seja, utilizam-se de pontos, níveis, placas, avatares, missões, divisas, desafios, *loops*, *feedback* - entre outros elementos de jogos - e técnicas de *design* que tornam o jogo envolvente e divertido em atividades de não jogos, tendo como objetivo não apenas a diversão, pelo prazer de jogar, mas também uma mudança de ação (ou no cotidiano) dos jogadores (CONTRERAS-ESPINOSA, 2018, p. 278, grifos da autora).

As perspectivas das próprias crianças sobre o uso de jogos digitais nas práticas de letramento manifestam-se nos excertos de 14 a 16, a seguir:

Excerto 14

1. Math: Eu gosto de... em GAMES que é mais... como que eu posso dizer? É EMOCIONANTE, né? Porque você não sabe a hora se vai acertar ou errar.

Excerto 15

1. Pepe: A experiência que eu mais gosto do remoto é AS SUAS AULAS [= as de língua inglesa], porque, no formulário, quando a gente acaba, a gente vê quantas respostas a gente acertou. É muito legal isso. E, também, às vezes, tem GAME, que é muito legal, que a gente ... Kahoot!, também, né? (sorri), que é muito legal, a gente vê a nossa pontuação. E, éeee, algo que eu não gosto muito é ciências, porque tem uns textos do tamanho de um elefante!

Excerto 16

1. Pesquisador: Livia, conta pra gente uma experiência que você curte do remoto e outra que você não curte muito.

2. Livia: Eu gosto de jogos de inglês. As matérias que mais têm JOGO... língua portuguesa, às vezes, tem; em matemática, de vem EM QUANDO, tem!

Retomando o conceito de Contreras-Espinosa (2018), é interessante notar como a caracterização da autora conforma a fala de Math e Pepe, que parecem gostar do uso dos pontos em materiais gamificados. Ideologicamente, interpreto que o valor da competição parece motivar as crianças a se envolverem nessas propostas. As potencialidades e os constrangimentos do *design* dos *games* e do formulário serão retomados com o tema FACILITAÇÃO.

Assim, defendo que, no lugar da brincadeira do pátio, do parque ou do jardim da escola, que é livre, ainda que condicionada pelos objetos materiais e confrontada pela cultura, mas aberta ao impossível da imaginação, o ensino remoto manifestado na Escola da Amoreira opera com a lógica supostamente substitutiva da gamificação. Essa lógica rege as práticas letradas, como depreendo dos questionários de múltipla escolha ou do tipo *Verdadeiro ou Falso*, mediados por plataformas como o *Kahoot!*. Tais práticas mobilizam elementos dos jogos digitais, com o intuito de engajar os alunos, mas não deixam de controlar seu pensamento, nem de limitar sua potencialidade criativa, compartilhando características do modelo autônomo de letramento.

Em resumo, o tema TECNOLOGIAS DIGITAIS é constituído por quatro subtemas: **mediação**, **potencialização**, **práticas** e **brinquedos**. O primeiro subtema emerge, em relação de complementaridade, com o sub-subtema

ensino; o segundo, com o sub-subtema **aprendizagem**; e o terceiro, com o sub-subtema **cultura digital**.

Os sentidos construídos parecem confirmar a definição de Fantin & Rivoltella (2012, p. 106), que conceituam as TECNOLOGIAS DIGITAIS, no âmbito do letramento digital, como “objetos socioculturais” e não exclusivamente sociotécnicos. Elas não influenciam somente as técnicas, como ainda moldam a cultura digital em que vivem os participantes do estudo. Consequentemente, moldam e são moldadas pelas práticas letradas escolares.

Outro tema de magnitude no conjunto de textos da pesquisa é FAMÍLIA. Ao lado de TECNOLOGIAS DIGITAIS, os signos ligados às redes familiares permearam as falas e as escritas de crianças e professoras. Prossigo com a interpretação do papel desempenhado por essas redes.

5.2 FAMÍLIA

O tema FAMÍLIA emerge tanto nos textos gerados em conversas com as professoras quanto com os estudantes. Tenso, polissêmico e com várias arestas, sua emergência pode ser localizada na fala de Ana a seguir:

Excerto 17

1. Ana: Quando as famílias falam "Ensinei meu filho", parece que isso tira a nossa [+], a nossa IMPLICAÇÃO nisso tudo.

A participante cita a fala de outrem, a de um familiar que, provavelmente, lhe havia dito “ensinei meu filho”, para construir o efeito de sentido de substituição do trabalho docente pelo trabalho da família. Esse discurso, o de desprestígio da docência, circulou com mais intensidade durante o ensino remoto, chegando, inclusive, à arena político-partidária. Conforme Ana afirma, enunciar “ensinei meu filho” esvazia o sentido de ensino para um profissional comprometido.

Na mesma conversa hermenêutica, Ana apresenta uma visão global sobre família que caminha para um corolário imprevisível. Ela começa sua argumentação com uma visão binária, mas, à medida que reflete por meio de/sobre seu enunciado, ressignifica o papel da família e o da escola no ensino remoto:

Excerto 18

1. Ana: Eu acho que a gente tem os extremos: o MUITO e o NADA, né? E, se a gente for ver, de certa forma, até a gente incentiva. A gente coloca lá: Vou pôr gravado, pra criança ouvir o que tá sendo lido (sorri). A gente também faz isso. Claro que a gente faz isso pra que tenha um facilitADOR, né? Mas, assim, o que eu percebo: a gente tem os extremos. Tem aquelas crianças que [+] recebem TUUDO e tem os que não recebem NADA. Até porque, ISSO, eu até, assim, COMPREENDO o papel, assim, da família, né? Éeee, DE FATO, a gente não pode esperar da família que ela tenha essa HABILIDADE de saber até onde eu posso ir, " - ah!, eu posso ir até aqui". Isso é muito NOSSO, porque nós ESTUDAMOS pra isso; " - até aqui, eu vou facilitar, daqui pra frente ele vai.. eu vou INTERvir, pra que ele possa ir pensando e, aos poucos, construir, ir formulando sua escrita, leitura, né?". Os pais, NÃO. Até porque, éee, são papéis diferentes, né, Diego? Eu acho, assim, a gente fica... a gente tá no PAPEL DE PROFESSOR. Os pais estão no papel de pais. No dia que eles estão com tempo, que eles estão [+], que não estão COM RAIVA, não estão canSADOS, eles até podem: " - Não, vem cá ler!". Mas, no dia que não, ele [o adulto da rede familiar] vai ler e vai ler uma vez e ainda vai ficar bravo, achando " - Você é burro! Você não conseguiu!". Então, eu acho que a gente tem ISSO na escola. Eu percebo que tem um ou outro, mas é a MINORIA dos pais que conseguiu CUMPRIR um pouquinho mais o nosso papel, né? Mas QUE BOM QUE NÃO, né? Porque, assim, SENÃO, a gente poderia FECHAR AS ESCOLAS, né? (rindo). Eu acho que isso é pra gente pensar O QUANTO o ambiente escolar é IMPORTANTE pra aprendizagem, né? É, ali, mesmo, é através da TROCA, e das TROCAS PRÓXIMAS, [porque] em casa, eu acho que acontece uma TROCA MUITO DISTANTE, né?

Ana inicia sua reflexão com um par de opostos, “tudo” ou “nada”, para qualificar os auxílios das redes familiares. Coloca, no rema de sua sentença, a forma “a gente tem os extremos”, expressão que é repetida logo a seguir. Entretanto, seu discurso vai caminhando para um exercício de alteridade, à medida que começa a se imaginar no papel de familiar de seus estudantes. Parte desse sentido de transição é construída com o acionamento de outras vozes, que Ana volta a citar, quando enuncia de outro lugar discursivo, o de uma mãe desprovida dos recursos para ajudar seu filho, depois de um dia extenuante.

Ao ler o texto de Ana, busco alguma associação com a lógica do terceiro incluído (NICOLESCU, 2000, 2013, 2015 *et passim*), para compreender o sentido mais profundo, a meu alcance. Parece que, destarte, Ana transcendeu a linearidade dos termos *a* e *não-a*, indexicalizados por “tudo” e “nada”, identificando um termo T, o da dificuldade da FAMÍLIA que não sabe como ajudar a criança a estudar remotamente. Retomando a nomenclatura proposta por Nicolescu, tal termo é materializado na linguagem, quando Ana diz: “a gente não pode esperar da família que ela tenha essa habilidade”. Contudo, ela

recupera a polaridade entre os papéis da escola e da professora, em contraste aos da família, quando enuncia “isso é muito nosso, porque nós estudamos pra isso” e “são papéis diferentes”.

A educadora formula sua crítica, pois, fora da lógica do binarismo *famílias comprometidas versus famílias descomprometidas*. O corolário de seu argumento é, a meu ver, até emocionante, pois, mesmo consciente do esvaziamento semântico do ato de ensinar por parte de algumas FAMÍLIAS (excerto 18), a participante não deixa de valorizar o papel da escola como o ambiente mais adequado para a aprendizagem das crianças.

Assim sendo, conceituo FAMÍLIA como um sistema de atores sociais, valores e práticas que, ao interagir com o sistema-escola, no ensino remoto, acentuou o caráter de imprevisibilidade e indeterminação dos processos educacionais, o que inclui, é claro, as práticas letradas. Se, no ambiente presencial, as professoras tinham acesso direto às crianças, no ambiente digital, isso se torna mediado não somente pelas TECNOLOGIAS DIGITAIS, mas também pela FAMÍLIA.

Destaco que, para interpretar os textos dos participantes sobre esse tema, recupero os argumentos de Barton & Hamilton (2012) e de Bunzen (2010) sobre a importância de não considerar nenhuma prática de letramento como inaugural. Não busco decifrar os sentidos dos excertos como se eles estivessem descolados das relações anteriormente construídas entre familiares e professoras. Nessa direção, porque é preciso, minimamente, ligar o passado ao presente, quando se interpreta práticas letradas, fundamento-me ainda em outro aporte teórico: o trabalho de Espíndola & Jesus (2015), educadoras que pesquisam as relações entre professoras alfabetizadoras e famílias.

Historicamente, a Escola da Amoreira manteve, mesmo durante o ensino remoto, o funcionamento do conselho de escola e da APM, o que indicia a participação institucional das famílias. No entanto, conforme Espíndola & Jesus (2015) argumentam, esse tipo de participação é a mais factível nos estabelecimentos de ensino, em virtude de sua caracterização e ordenamento em documentos oficiais, como o regimento escolar e o PPP. O maior desafio das escolas, afirmam as autoras, reside na descrição e no levantamento de estratégias para a participação familiar na aprendizagem das crianças. Esse

tipo de relação, porque é sempre situada e localmente construída, além de ser multifacetada, costuma ser tensa, como evidencia o Excerto 17.

Para aprofundar minha interpretação a respeito do tem FAMÍLIA, dou continuidade ao movimento de refinamento, chegando a três subtemas, a saber: **tutoria**, **interlocução** e **cerceamento**.

As crianças participantes referem-se a seus pais como as pessoas que as ajudam, principalmente, com as atividades de compreensão e produção de textos. Por analogia, apresento esse sentido com um termo típico da EaD, a **tutoria**, qualificando-a como *presencial*. Empresto a definição desse termo de Cesário, Veloso & Mill (2018, p. 659-660, itálicos dos autores), que asseveram:

A expressão *tutoria presencial* refere-se à atividade de mediação das ações pedagógicas e da interação entre aluno e conteúdos, que ocorre, presencialmente, nos polos de apoio presencial (PAPs) dos cursos de educação a distância (EaD). De acordo com Mill e Fidalgo (2007), a tutoria presencial é composta pelo grupo de educadores que acompanha os alunos, presencialmente, com encontros frequentes ou esporádicos, dando apoio didático-pedagógico e/ou técnico-administrativo. A atividade de tutoria presencial é realizada pelo “tutor presencial” (também conhecido como docente-tutor presencial). Na EaD, é o tutor presencial que está junto dos alunos, face a face, promovendo interação com os conteúdos e materiais didáticos, com o docente-formador, com o docente-tutor virtual e com outros alunos. É ele, o tutor presencial, que gerencia e mantém as condições para que o estudante realize as atividades adequadamente no PAP.

Substituindo as expressões “polo[s] de apoio presencial” por *casa da criança*, “cursos de educação a distância” por *ensino remoto*, e “docente-formador” por *professora da turma*, surgem muitas semelhanças entre a **tutoria** presencial da EaD e o trabalho desempenhado pelas redes familiares. Em função dessa contiguidade, discuto o próximo excerto, em que Mickey descreve sua rotina:

Excerto 19

1. Pesquisador: [...] Mickey, pode descrever a sua rotina, então. Como que é?

2. Mickey: Eu, eu leio de manhã. Depois, eu escrevo a minha tabuada, de manhã.

3. Pesquisador: Mickey, fala só um pouquinho mais perto do computador, pra gente te ouvir melhor, por favor. Então, você lê de manhã. Muito bem. Que mais, Mickey?

4. Mickey: E, eu escrevo de manhã. E, ai eu vejo o que o meu pai pediu.

5. Pesquisador: Mickey, quando você lê e escreve, você pede ajuda de algum adulto da sua casa, pra ler com você?

6. Mickey: Não.

7. Pesquisador: E, você, quando escreve e tem que mandar lição pra alguma prô, quando você DIGITA, na verdade, né, me conta uma coisa, Mickey, você, primeiro, escreve NO PAPEL, aí você fica copiando e digita, ou você JÁ DIGITA e, depois, você manda isso pra prô?

8. Mickey: Eu já digito no computador.

9. Pesquisador: E, quando você tem que mandar pra prô, você pede pra algum adulto te ajudar, lendo o que você escreveu ou pra corrigir alguma coisa, OU NÃO?

10. Mickey: Sim.

11. Pesquisador: Quem que é esse adulto que te ajuda?

12. Mickey: A minha mãe e o meu pai. O meu pai me ajuda na [tarefa] de inglês.

13. Pesquisador: E, a sua mãe?

14. Mickey: A minha mãe, ela corrige tudo.

Os fragmentos textuais “o meu pai me ajuda...” e “a minha mãe, ela corrige tudo” autorizam-me a associar o desempenho dos pais de Mickey ao de tutores presenciais. Mickey representa-os como pessoas que não fazem a lição por ele, mas que se certificam de que ele a fez corretamente e o ajudam, no caso de dúvidas. É interessante notar, embora isto escape ao escopo da pesquisa, a assimetria na relação entre a mãe e o pai da criança, já que competia à sua mãe “corrigir tudo”, enquanto o pai lhe ajudava especificamente com uma disciplina.

Em outra conversa hermenêutica, foi uma mãe que achou prudente falar sobre a rotina da criança, Raissinha. Seu codinome é Cris e ela me autorizou a incluir o próximo texto nesta tese:

Excerto 20

1. Cris: Durante o dia, ela [Raissinha] faz tudo sozinha, prô. Ela faz as lições SOZINHA, ela entra nas aulas online SOZINHA. Aí, de noite, quando eu chego em casa, que ela fala: " - Mamãe, revisa agora, pra mim, pra gente poder enviar, né?".

2. Pesquisador: Ah!, beleza.

3. Cris: Então, é a única hora que eu tenho com ela: [é] à noite. Então, eu SENTO com ela, OLHO tooodas as matérias, todas as lições que ela fez.

Então, ela é excelente, porque ela SE VIRA sozinha, sabe? Ela não... pede: "- Ah, mãe, vem aqui". Ela tenta fazer sozinha, mesmo.

4. Pesquisador: Ah!, beleza.

5. Cris: É no final do dia, que a gente tem esse, esse CONTATO, esse entrosamento, né?

Conforme Cris explica, Raissinha é uma estudante muito autônoma e, por essa razão, suas ajudas são restritas a uma espécie de verificação das atividades feitas pelo AVA. Portanto, Cris desempenha a **tutoria** presencial de sua filha, entre outras atribuições acumuladas em seu cotidiano, como mãe, esposa e trabalhadora. Para ela, o formato do ensino remoto favoreceu a autonomia de Raissinha, que é figurada como uma criança pouco dependente dos auxílios familiares. O sentido de autonomia e independência está patente nos seguintes fragmentos “ela faz as lições *sozinha*”, “entra nas aulas online *sozinha*”, “ela é *excelente*, porque *se vira sozinha*” e “ela tenta fazer *sozinha*, mesmo”.

O refinamento e a ressignificação do tema FAMÍLIA redundam ainda na emergência do subtema **interlocução**. Os familiares dos estudantes agem como interlocutores entre as situações de aprendizagem instituídas pela escola e as crianças. Por isso, esse subtema emerge em relação de complementaridade com o sub-subtema **propostas**, qualificadas como *didáticas*. Os excertos a seguir aportam essa possibilidade interpretativa:

Excerto 21

Ivana & Lúcia: Foi criado um grupo de WhatsApp com os alunos ou pais de alunos para os que não têm celular com a intenção de aproximá-los e sanar as dúvidas pontuais. Porém, alguns pais de alunos não gostaram de serem cobrados pela professora, a bloquearam ou não responderam às mensagens da professora (Síntese pedagógica).

Excerto 22

Patrícia: Eu acho que mudou, até mesmo pela condição. A adaptação do ensino on-line MUDOU muita coisa. Eu falo assim: já começa pelas coMANDAS. AS COMANDAS MUDAM pro ouvinte que tá lá do outro lado. Uma NOVA formatação, pra gente saber que ferramentas vai usar. Quando você diz de letramento, a gente tava muito impregnado com aquele letramento do ambiente escolar e, no on-line, a gente DESCOBRIU outros tipos de letramento, que, talvez, a criança até sabia algumas...todas, não. Não vamos generalizar. Algumas JÁ TINHAM essas outras formas de letramento, mas que não eram vistas, né, na sala de aula. Vocês bem sabem como é lá. Entãoooo, eu acho que, primeira coisa que mudou, foi isso - o tratamento dessa informação, como ela vai chegar aos alunos, que TIPO de comanda... Que eu acho que esse é um DOS MAIORES letramentos, né,

pros alunos. Então, essa ferramenta tá disponível, esse recurso foi disponibilizado. Como que vou fazer acesso com esse aluno? Como que essa família vai interpretar isso e vai poder auxiliar essa criança? Então, esse era o ponto inicial, antes da gente falar da questão do texto em si, que conteúdo usar, que gênero que a gente ia trabalhar. Acho que esse foi o principal ponto de partida, como isso chega pra todo mundo, como ele [o estudante] interpreta, né, essa ferramenta nova.

O excerto 21 retoma a tensão constituidora do sistema formado por FAMÍLIA e escola, no ensino remoto. As educadoras afirmam que seu objetivo com a criação de um “grupo de *WhatsApp*” era se “aproximar” e “sanar dúvidas pontuais”, sugerindo a tentativa de se estabelecer uma relação interpessoal e profissional positiva com as redes familiares. Todavia, o período encabeçado por “porém, ...” marca o ricochete dessa ação. Desagradados com essa tentativa de **interlocução** das **propostas** didáticas, alguns pais preferiram não dar continuidade ao diálogo com as professoras. Ademais, considerando que o fragmento destacado advém de um texto produzido para a equipe gestora da escola, de um ângulo enunciativo, ele pode ser interpretado como uma espécie de testemunho crítico e de resistência da professora que se sentiu, talvez, invadida ou humilhada com essa postura das redes familiares.

Outrossim, o excerto 22 revela mais uma faceta da **interlocução** das **propostas** didáticas. Segundo a professora Patrícia, as ações verbais mudaram com o ensino mediado por TECNOLOGIAS DIGITAIS. Isso pode ser interpretado a partir dos fragmentos “já começa pelas comandas”, “as comandas mudam pro ouvinte que tá lá do outro lado” e “Como que essa família vai interpretar isso e vai poder auxiliar essa criança?”. Conforme discutido na seção teórica, o cuidado com a linguagem manifestado pela participante passou a ser caracterizado como um “discurso didático” (MENDONÇA, 2021) típico do ensino remoto. No contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse tipo de discurso foi colocado em ação não somente para favorecer a aprendizagem das crianças, mas também para as relações com as FAMÍLIAS.

Em síntese, por **interlocução** das **propostas** didáticas, refiro-me ao processo comunicacional com as FAMÍLIAS, para que tivessem condições de agir, idealmente, no espaço imaginado/efetivado da **tutoria** presencial. Aliás, a leitura de algumas atividades coletadas em campo revelou estratégias pedagógicas para essa **interlocução**, como a criação de grupos em

plataformas, a produção de caixas de texto com dicas de mediação endereçadas às famílias e a escrita de enunciados que favorecessem as intervenções dos familiares.

O refinamento e a ressignificação do tema FAMÍLIA desvelam ainda a emergência de outro subtema, o **cerceamento**. Ilustra essa asserção o próximo excerto:

Excerto 23

As professoras discutem o problema da falta de participação de alguns estudantes nas aulas síncronas:

1. Jéssica: Você fica naquela situação: se eu tentar forçar (com as mãos, faz o gesto indicativo de aspas duplas, ao enunciar esse verbo) mais, o pai vai acabar falando, como tá ali no ambiente de casa, que [a professora] tá expondo o filho, que o filho não quer falar, que o filho tá ficando traumatizado, que ele não quer participar...

2. Ivana: E ele não quer!

3. Jéssica:... mas o professor tá obrigando... ENTÃO, A GENTE SEMPRE FICA ...

4. Vanessa: É...

5. Jéssica: ... com esse pé atrás (Vanessa, Ivana e Gilda balançam a cabeça, em sinal de concordância), né? Então, o que que eu faço? Se a criança, ela vai se pôr, MAS ELA NÃO SE PÕE..

6. Vanessa: Acontece, muito.

7. Ivana: Ano passado, nós tivemos pais que RECLAMARAM pros coordenadores - NA MINHA SALA TEVE - que são sempre os mesmos [alunos] que falam e que ele [o filho] não tem oportunidade de falar. Ué, a gente dá a oportunidade! Eles não falam! Vai fazer o quê?

8. Jéssica: Então!

9. Gilda: Eles não falam!

Ainda no primeiro turno, Jéssica parece retomar, em seu enunciado, outros enunciados que compõem seu repertório experiencial e sua memória discursiva, como “tá expondo o filho”, “o filho não quer falar”, “o filho tá ficando traumatizado” e “ele [= o filho] não quer participar”. Posto de outra forma, é como se Jéssica atualizasse fragmentos ditos por pais de seus alunos, como “meu filho está exposto”, “meu filho não quer falar”, “meu filho está ficando traumatizado” e “meu filho não quer participar”.

A memória discursiva é um recurso igualmente acionado por Ivana, no turno 7. Ela narra um episódio que viveu, em 2020, durante o ensino remoto. Faz questão de esclarecer que não se trata de uma experiência vicária, como pode ter sido o caso de Jéssica, ao enunciar, com tom de voz ascendente, “na minha sala teve [reclamação de pais]”. Assim, compreendo que Gilda, Vanessa e, sobretudo, Jéssica e Ivana configuram algumas famílias como atores de **cerceamento** dos modos de exercer a docência. O sentimento que parece nascer desse processo é o de insegurança, como sugere Jéssica com o dito popular “ficar com o pé atrás”.

A experiência das participantes me permite interpretar que o **cerceamento** da FAMÍLIA, durante o ensino remoto, não se restringe à dimensão educacional. Investigando esse subtema pelo viés do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade, compreendo-o como multidimensional. Ele abrange as dimensões da linguagem, das ideologias, da cultura e da intersubjetividade. O excerto a seguir corrobora essa interpretação, ao apresentar um episódio de aula síncrona. A respeito do texto transcrito, informo que, embora a maior parte das famílias tenha autorizado a participação dos estudantes na pesquisa, emprego apenas as iniciais dos nomes nos casos em que a criança não é uma das 13 participantes do estudo:

Excerto 24

A professora Patrícia discute com a turma a moral da fábula *A formiguinha e a pomba*. Surge, então, o significado da ação de retribuir favores. As crianças querem relatar suas experiências a esse respeito.

O estudante M. quer participar da aula e diz:

1. M: Eu também, prô [tô com a mão levantada]. O meu é mais pior!

2. O pai de M. replica, falando alto: Mais pior, M.? Mais pior?

A criança fecha o microfone e deixa de participar do encontro (Diário de observação da aula síncrona de 23 de abril de 2021, 3º ano).

A fala do pai de M. (turno 2) foi definitiva para que a criança perdesse o interesse em participar da aula síncrona. Pode ser que o fato de ter sido ouvido por todos os participantes da videoconferência tenha sido um acaso, assim como a fala ríspida dirigida à criança, apenas uma contingência do convívio familiar geral. Contudo, operando com o princípio recursivo, é possível

observar como os efeitos de uma ação podem retroagir nos atores. A intenção de ajustar uma escolha sintática de M., de “mais pior” para “pior”, acabou por interromper o fluxo da comunicação. Casos como esse, vivenciados pelos professores da Escola da Amoreira, foram, provavelmente, compondo sua memória discursiva e sua bagagem experiencial, produzindo efeitos de sentido como os do excerto 22 e os do excerto 24.

No excerto a seguir, professoras do 3º e do 5º ano falam sobre sua experiência quanto à condução das aulas síncronas:

Excerto 25

1. Dani: É o tempo inteiro se policiando...

2. Regina (balançando a cabeça positivamente): Uma brincadeira, né, que a gente faz, de repente, não sei como que a mãe vai interpretar aquilo, né? A Dani brinca bastante, eu brinco, né? Em sala de aula, a gente brinca...

3. Daniela: A gente fica muito sem graça, né?

4. Regina: Como que vão interpretar isso [= a brincadeira], né?

5. Roseli: Hum-hum.

6. Natalia: O nível de tensão que a gente ficou na aula do preconceito foi...

7. Regina (balançando a cabeça, positivamente): Não, foi?

8. Natalia: ... ASSUSTADOR, né? Nossa, parecia que a gente ia falar, nossa!, meu Deus, do impeachment do presidente! (Coloca a mão na cabeça) Aí eu falei: "- Deus do céu, como que vai ser essa aula?". Aí quando uma criança pedia pra falar, o meu coração já vinha aqui (faz o gesto dos batimentos cardíacos com a mão)! Que que essa criança vai falar? Que que uma mãe vai ouvir? Meu Deus do céu! "- Uma vez, fulano de tal foi preconceituoso comigo!". E eu pensava:

9. Regina: Ai, meu Deus, e agora? Agora vem, né?

10. Natalia: " - será que [o fulano de tal] tá na sala?".

11. Pesquisador: Meninas, ...

12. Roseli: Que absurdo.

13. Regina: Não, pra você ter uma ideia, a gente pediu AUTORIZAÇÃO pra saber se a gente podia trabalhar aquele tema, porque a gente não vai...

14. Roseli: Aaaaa! Que absurdo!

15. Regina: " - Então, o que vocês [responsáveis pelas crianças] acham?". "- Depende". " - Então, depende de como VOCÊS VÃO TRABALHAR". Pô, você já entra pro uma aula como? Diferente, né?

Inicialmente, extraio os sentimentos das professoras. Dani fala sobre “se policial” (turno 1) e “ficar sem graça” (turno 3); Natalia descreve uma aula como disparadora de um alto “nível de tensão” (turno 6) e “assustador[a]” (turno 8); Regina refere-se à mesma aula, dizendo ter se sentido “diferente” (turno 15), embora, a meu ver, esse adjetivo seja um eufemismo para outros significados conotacionais não explicitados, como indignada ou frustrada, tomando como indícios a interjeição “pô” e o uso de uma interrogativa, quando ela parecia concluir sua argumentação.

A aula a que as professoras do 3º ano aludem ocorreu em 10 de maio. Num encontro síncrono, professoras e estudantes debateram algumas manifestações de preconceito, como o preconceito racial, etário e contra pessoas com deficiência. A aula foi organizada como um *tempoespaço* para aprender geografia e a participação das crianças foi muito intensa. Muitos estudantes compartilharam episódios de preconceito vivenciados no ambiente escolar, principalmente, na pré-escola, uma vez que sua experiência no ensino fundamental presencial havia durado apenas um ano, em 2019.

Todavia, conforme informou Regina, no turno 13, esse tópico somente foi trabalhado porque houve a anuência das famílias, o que contraria, legalmente, diversos documentos curriculares oficiais, como o mais recente deles, a BNCC (BRASIL, 2017). Em teoria, essa “autorização” (turno 15) não precisaria ter sido enviada às famílias. O fato de isso ter acontecido endossa o sentido de **cerceamento** que venho discutindo.

Ainda em referência ao turno 15, novamente, uma participante cita outros enunciados. Regina, nesse caso, rememora as respostas de alguns familiares ao pedido de autorização das docentes. Ela repete o fragmento “depende”, como uma crítica às restrições ideológicas postas pelos respondentes. A visão de mundo dessa professora, assim como os sentidos do subtema **cerceamento**, se sobressai no próximo excerto:

Excerto 26

1. Regina: Gente, que nem, olha: ano passado, no começo do segundo ano. Lembra que a HB estava com o cabelo CURTINHO?

2. Pesquisador: Hum-hum.

3. Regina: E aí os meninos começaram a tirar sarro. Bom, para tudo! "- Qual o problema de uma mulher ter cabelo curto?". E, o B. tinha cabelo comprido. Então, VAMOS DISCUTIR ISSO em sala de aula, não é? E, foi

uma discussão e, aí, cada um falou. E, aí o P. trouxe que a mãe dele estava careca e falou que a mãe dele tinha câncer, que a mãe dele morreu, e vai GERANDO ISSO, e vai puxando uma coisa ou outra. MAS EU PAREI A AULA PRA DISCUTIR ISSO, SIM. Porque eu achei importante!

4. Roseli: E como!

5. Regina: Eu acho importante o posicionamento, não é? Posso fazer isso numa aula do Meet?

6. Roseli: Então, a gente já fica [+], é bem complicado!

7. Regina: ... não posso!

8. Roseli: E, as pessoas ainda, as pessoas ainda gostam de gravar, né? O que a gente fala, né? (risos).

9. Pesquisador: Por falar em gravação... (risos).

10. Regina: Não, e assim, gente, pensa: a gente tá vivendo um contexto político muito complicADO! Nós somos professores, nós somos ESQUERDA (risos). Se eu falar alguma coisa, eu sou de...

11. Roseli: ... é verdade, é verdade!

12. Regina (rindo): ... Di, para de gravar, eu sou PT, entendeu? Porque eu tô defendendo as MINORIAS! Não é minoria, gente! E o certo é certo; errado é errado. Eu não tenho lado. O meu lado é o lado certo, não é?

13. Roseli: É!

14. Dani: É.

15. Regina: Se a gente já tá com o negócio aqui (aponta para a região do pescoço), né? No pescoço! E você vai ainda abordar? Pronto!

16. Pesquisador: Meninas, ...

17. Regina: Gente, uma vez, só rapidamente! Eu tive uma aula sobre o Dia da Mulher, né? Elas [as crianças] chegaram me cumprimentando. Beleza. " - Mas por que será que tem Dia da Mulher, né?". " - É pra dar presente?". " - Mas não tem Dia da Mãe, Natal, aniversário, não? Então, vamos saber por que que a gente comemora. Na verdade, não é uma comemoração, né? É um dia pra gente..."

18. Roseli: ... é!

19. Regina: .. REFLETIR!". E aí a gente começou. Meu, TEVE CRIANÇA QUE FALOU DE AGRESSÃO DE PAI CONTRA MÃE no meio da sala de aula!

20. Roseli: Olha lá!

21. Regina: Uma criança que nunca tinha falado nada. É lógico que eu OUVI, sabe? Os outros ouviram. Gente, aquela aula, pra mim, foi TÃO MARCANTE. Você consegue fazer isso numa aula [remota]? Não dá!

22. Pesquisador: E essa criança, em casa, não falaria isso..

23. Regina: Não é?

24. Pesquisador: Com o pai e a mãe numa aula remota...

25. Regina: Se a professora começa a falar, a contar a história da mulher, que a mulher que CONQUISTOU, que a mulher quando eu falei pras meninas que a mulher NÃO ESTUDAVA, que ela não podia escolher nem o marido... "- Nossa, professora!". É tão engraçado (sorri). GENTE, quando eu falei, com uma turma de primeiro ano sobre o ESCRAVO! Eles não sabiam o que era escravo. Eu expliquei o que era um escravo. A CARA DAQUELAS CRIANÇAS... " - Prô, isso é errado!". (Com os olhos cheios de lágrimas) Gente, eu choro até hoje de lembrar o posicionamento das crianças...

26. Roseli: Ai, que lindo.

27. Regina: Você vai falar isso [numa aula por Google Meet]? Você vai conseguir falar isso? " - Ai, eu tô provocando uma REBELIÃO!". Não, eu tô contando a história pra eles, como realmente aconteceu.

O excerto 26 é uma síntese de alguns relatos da professora Regina em intervenções no ensino presencial. Em sua avaliação, ao migrar para o AVA, ela se viu sem condições de romper com a linearidade do planejamento curricular e, principalmente, de encetar discussões sobre questões identitárias.

Observo o rompimento da linearidade no turno 3, quando ela declara que, frente a manifestações preconceituosas de gênero, disse à turma: "Bom, para tudo! " - Qual o problema de uma mulher ter cabelo curto?". Analogamente, ela narra ter feito algo parecido, no turno 17, quando as crianças a cumprimentaram no Dia da Mulher, como se se tratasse de uma data comemorativa qualquer. O efeito de sentido que Regina me provoca é, pois, o de frustração por não conseguir efetivar essas discussões no ambiente digital.

A causa dessa restrição, articulando os dois excertos anteriores, é precisamente o **cerceamento** de algumas famílias mais conservadoras. Parece que isso lhe causa uma espécie de ferida emocional, porque ela identifica, nessas práticas, um potencial emancipatório impedido, bloqueado pelo contexto remoto, como deixa entrever em suas colocações sobre a reação de algumas crianças nos turnos 19 e 25.

Acrescento à questão local da Escola da Amoreira uma breve interpretação de um discurso de âmbito nacional. Ao discutir o problema da vigilância eletrônica possibilitada pelo ensino remoto plataformizado, problematizo a contemporaneidade do fenômeno Escola sem Partido (PENNA, 2017). Pelo que me consta, nenhum educador da Escola da Amoreira chegou a

ser denunciado aos sectários desse movimento de cunho fascista. No entanto, justamente porque é um discurso, é possível perceber como seus valores podem minar, furtivamente, o trabalho de alguns – talvez, muitos – professores.

Destaco uma das principais estratégias discursivas do movimento Escola sem Partido: a “defesa do poder total dos pais sobre os filhos” (PENNA, 2017, p. 44). Ainda segundo Penna, os sectários desse grupo engrossam o discurso antipetista e contrário a pautas identitárias nas escolas, algo que Regina comenta, em tom de brincadeira, no turno 12, na forma do fragmento textual “para de gravar, eu sou PT, entendeu? Porque eu tô defendendo as minorias!”. Assim sendo, situo o discurso dessa participante num quadro mais amplo, que extrapola as relações locais, porque entendo que ele é ilustrativo de uma experiência anterior ao ensino remoto, mas que foi intensificada pela possibilidade de vigilância eletrônica por algumas famílias. Discursos como o do movimento Escola sem Partido alimentam, pois, um imaginário de **cerceamento** das professoras, tornando a relação entre escola e família ainda mais tensa.

Trazendo essa discussão para o âmbito da prática de letramento escolar, parece ainda mais relevante a distinção entre modelo autônomo e modelo ideológico de letramento (STREET, 1984, 1988, 1993, *et passim*; KLEIMAN, 2001, 2005, 2008). Compreendo que as professoras dos excertos 24 e 26 experienciaram o ensino remoto mediado por TECNOLOGIAS DIGITAIS como um dificultador do desenvolvimento do pensamento crítico das crianças, em decorrência do **cerceamento** da FAMÍLIA. Sendo assim, especulo que parece previsível que as práticas de letramento tenham sido mais inclinadas ao modelo autônomo, justamente como uma tática de evitamento de conflitos com algumas redes familiares.

As táticas de evitamento, economia e, de certo modo, investimento cognitivo são discutidas no próximo tema, a SUBVERSÃO dos estudantes no ensino remoto.

5.3 SUBVERSÃO

Nas conversas com os estudantes e com as professoras, algumas táticas revelaram a emergência do tema SUBVERSÃO. Ele se manifesta, por exemplo, nos próximos excertos, retirados de conversas hermenêuticas:

Excerto 27

1. Pesquisador: [...] Agora, Joãozinho, você acha que os textos que a gente lê nos formulários, você... não só no formulário, às vezes, a professora coloca lá no Word, né? Vem o fundo branco e vem aquele texto digitado. Joãozinho, você sempre lê aqueles textos ou, às vezes, você vai direto pros exercícios?
2. Joãozinho: Às vezes, eu já fui direto [para os exercícios], mas, éee, [n]a maioria das vezes, eu leio...
3. Pesquisador: Tá. Tá certo.
4. Joãozinho: Às vezes...
5. Narutin: Eu também passo direto pro desafio.

Excerto 28

Sobre aquilo de que Biel não gosta da experiência do ensino remoto:

1. Biel: É porque a escola põe vídeo e tem vídeo que demora MAIS DE 30 minutos pra acabar. E, se a gente não assiste, a gente não entende a atividade.
2. Pesquisador: Então, vamos dizer, assim, que vídeos longos te cansam?
3. Biel: Sim, bastante.
4. Pesquisador: E, se os vídeos são curtos? Só por curiosidade, Livia e Biel: [os vídeos] não cansam muito, fica mais legal?
5. Biel: É, fica mais legal.
6. Livia: Ah, se é vídeo de dois minutos, aí, éeee.... quando o vídeo é muito grande, aí a gente pode dar uma abreviadiiiiinha (fazendo, com o mão, o gesto de aceleração do modo de exibição na barra de sites como o YouTube) de uns 30 segundos (ri)....
7. Pesquisador: Certo. É um jeito de terminar o vídeo, antes, né?
8. Livia: Quando é curtinho, a gente nem precisa.

Ao descrever seus modos de agir em práticas de letramento agenciadas pela Escola da Amoreira, no excerto 27, Joãozinho e Narutin afirmam que, em alguns casos, não leem os textos propostos em formulários, “passando direto pro desafio” (turno 5). Os itens lexicais “passar” e “desafio”, usados por Narutin,

evocam o imaginário dos jogos digitais, em que se passa de fase, superando desafios.

No excerto 28, Lívia apresenta sua tática para as propostas de apreciação de vídeos com mais de dois minutos, a saber: “dar uma abreviadiiiiinha” (turno 6) na exibição. O fato de rir ao fazer esse enunciado sugere que Lívia estava consciente de sua atitude insubordinada – e estratégica - para os parâmetros da cultura escolar, a ponto de criar uma espécie de argumento de autodefesa, no turno 8, protegendo a sua face. Pensando nas TECNOLOGIAS DIGITAIS plataformizadas, é frequente defrontar-se com a opção de *pular anúncios* ou *pular aberturas* em vídeos. Além disso, a plataforma *YouTube*, a mais usada para essa linguagem na rede, aporta a opção de aceleração. Em alguma medida, essas práticas da cultura digital invadem as práticas de letramento do mundo escolar, o que confirma a teorização de Signorini (2013).

Nos estudos dos letramentos, Signorini (2013) discute como as práticas letradas da tradição grafocêntrica e as práticas letradas da hipermídia confluem, muitas vezes, apresentando complementaridades, mas também “subversões e descontinuidades” (p. 197). A meu ver, é esse olhar de trânsito que parece guiar os modos de agir de algumas crianças. Frente a uma atividade da escola, elas estão engajadas numa prática de letramento escolar que engendra e valoriza, por meio da repetição, uma maneira consagrada de ler, mas não excluem, em seus processos de construção de significados, os saberes constituídos nas experiências como *gamers*, *TikTokers* ou simplesmente consumidores da cultura digital nas telas.

Assim, tematizo esse conjunto de táticas descritas pelos estudantes da Escola da Amoreira como SUBVERSÃO¹¹⁰. A SUBVERSÃO, nesse sentido, corresponde ao desejo e à busca pela satisfação do desejo de insubordinação a processos pré-determinados pelas professoras, numa lógica parecida com a dos *games*. Logo, são táticas em que se busca êxito no resultado, como os pontos num jogo digital, mas no menor tempo possível.

Outrossim, integro à interpretação desse tema a perspectiva de Lúcia. No próximo excerto, numa réplica direta à professora Patrícia, ela fala sobre a

¹¹⁰ O trabalho de Marioto (2022) revela algumas estratégias de subversão de professoras formadoras de leitores.

experiência de investir na reescrita por meio do *Google Docs*. e das aulas síncronas:

Excerto 29

1. Lúcia: Patrícia, você falou que... vocês [professoras do 3º ano] têm uma facilidade... que as crianças conseguem, éee, eles vão respondendo, quando vocês fazem uma atividade de produção. O 5º ANO JÁ É DIFERENTE! (risos). Eu não gosto desse formato [o do ensino remoto]. Faz, eu acho, umas cinco semanas que a gente tá fazendo UMA produção de texto com eles. ELES NÃO FAZEM. Eles NÃO INTERAGEM. Deixam as câmeras DESLIGADAS. E, não ligam por nada. Você [professora, no geral] reclama... éeeee, nós fizemos, no início do ano, os COMBINADOS, falando como eles deveriam se comportar. NÃO ADIANTA. Eles não deixam [a câmera] ligada. ELES SAEM! Tanto que, nós fomos desligar um dia, e a gente chamando uma aluna: "Fulana?". Ela não respondia! Ela não tava lá. Ela deixou a câmera DESLIGADA e SAIU! A gente teve que chamar a atenção. Então, TÁ MUITO DIFÍCIL. Os 5º anos, eles já são maiorzinhos, então, eles têm vergonha de aparecer. E, de se expor, também! São sempre assim: tem meia dúzia que fala. São os que interagem. Então, tá MUITO DIFÍCIL. Tanto que, na semana passada, nós combinamos [entre as professoras do mesmo ano/ciclo e período]: vamos fazer o seguinte: vamos FALAR PRA ELES "- O que vocês acham de a gente colocar isso no texto?", "- Ah, legal". Uns falavam. A gente pedia alguma coisa, eles escreviam: "ok". (Risos) No chat, eles escrevem ["ok"]. ELES NÃO INTERAGEM. Então, tá bem difícil!

Lúcia diverge da avaliação de Patrícia e Helena, professoras do 3º ano, ao afirmar que, no contexto do 5º ano, a reescrita textual por *Google Docs*., com o compartilhamento de ideias nas aulas síncronas, não incrementa a aprendizagem, porque os estudantes subvertem “combinados” sobre “como deveriam se comportar”. Além disso, repete, inúmeras vezes, o fragmento “muito difícil” para descrever a incomunicabilidade com seus alunos nas videoconferências. A escolha lexical da participante provoca o efeito de sentido de indisciplina por parte das crianças, que parecem resistir àquilo que foi estabelecido como uma conduta aceitável. A experiência de lidar com essa sensação de indisciplina desestabiliza a educadora.

Diferentemente da economia de tempo e de esforço cognitivo que, espelho, poderia explicar as táticas de SUBVERSÃO de Joãozinho, Narutin e Lívia, numa lógica semelhante à da construção de significados multimodais dos *games*, as táticas acionadas pelos estudantes do 5º ano têm origens variadas. Segundo Lúcia, “eles já são maiorzinhos, então, eles têm vergonha de aparecer”, pois o público desse ano/ciclo é formado por pré-adolescentes, provavelmente, mais exigentes com sua autoimagem na tela. Ademais, existem fatores externos ao interesse em participar da aula síncrona, como a

preocupação em não expor as condições concretas em que se vive, algo que, para crianças mais velhas, como as de 5º ano, pode causar um incômodo ainda maior. Em alguns casos, pode ser que ligar a câmera seja uma forma de escancarar a desigualdade social, o que pode afligir crianças em situação de vulnerabilidade social.

Em resumo, a SUBVERSÃO pode ser compreendida como um conjunto de táticas do ambiente escolar, o que inclui, certamente, as práticas de letramento. Ela emerge de um fluxo contínuo e parece ser incontrolável. A meu ver, esse tema, em particular, convoca os professores e as famílias a discutirem a ética latente aos processos educacionais. Em termos propositivos, essa discussão encontra respaldo na obra de Morin (2000, p. 106, grifos do autor), que escreve:

[...] a ética propriamente humana, ou seja, a antro-po-ética, deve ser considerada como a ética da cadeia de três termos *indivíduo/sociedade/espécie*, de onde emerge nossa consciência e nosso espírito propriamente humano. Essa é a base para ensinar a ética do futuro.

Segundo o pensador francês, ética e moral não se separam, pois ambas orientam ações destinadas ao bem comum. Isso significa que não se trata de *uma* ética, mas da ética do gênero humano, que deve servir, ao mesmo tempo, a projetos individuais (autoética), da comunidade (socioética) e da espécie (antro-po-ética). Com essa teorização, Morin (2000) elege o ensino da ética como um dos sete saberes necessários à educação do futuro.

Assumindo esse saber como uma demanda legítima do currículo em ação da Escola da Amoreira, poder-se-ia considerar um projeto de educação baseada em valores éticos. Entendo que um projeto dessa alçada poderia contribuir para a formação de professores e estudantes capazes de ponderar sobre suas ações e as consequências delas para si e para os outros, no contexto remoto durante a pandemia ou no contexto dito presencial. Essa proposição, a meu ver, é atemporal.

Na próxima subseção, discuto um tema que exerce um contrapeso à SUBVERSÃO, a MIMETIZAÇÃO. A linha de força, nesse caso, não é a insubordinação tática a alguns modos de estudar/aprender, mas uma espécie de influência de processos homogeneizadores na escolarização.

5.4 MIMETIZAÇÃO

Excertos de observação de algumas aulas síncronas registradas em diário e trechos de conversas hermenêuticas permitem a identificação de uma força homogeneizante da escolarização nas práticas letradas no ensino remoto. Reificada num tema, essa força passa a ser chamada de MIMETIZAÇÃO. Ela vem à superfície textual, por exemplo, no excerto a seguir:

Excerto 30

A professora Jéssica reafirma a importância de os alunos fazerem perguntas, a partir da questão do estudante P. sobre o reconhecimento de verbos.

As perguntas feitas pelas professoras do 5º ano são fechadas e, portanto, as respostas esperadas são únicas. São elas:

1. Lúcia: Quais são os tempos verbais?
2. Estudantes (em coro): Presente, passado e futuro.
3. Mari: Quais são os tipos de verbo?
4. Estudantes (em coro): Ação, estado e fenômeno da natureza (Diário de observação da aula síncrona de 12 de abril, 5º ano).

No excerto 30, apresento um episódio de aula síncrona em que são mimetizadas as ações verbais de professoras e estudantes. As educadoras, nos turnos 1 e 3, assim como os alunos, nos turnos 2 e 4, falam em coro, conferindo a essa cena uma caráter quase ritualístico do que costuma acontecer em eventos de letramento escolares.

Nas aulas síncronas da Escola da Amoreira, em virtude da captação de sons do ambiente, os estudantes estavam habituados a participar oralmente em turnos bastante definidos, num gesto que era antecipado pelas professoras, com a abertura de microfone. No caso do episódio acima, houve o desejo de que os aprendizes pudessem falar em coro, um tipo de interlocução bastante frequente entre professora e estudantes na sala de aula presencial dos anos iniciais. A fala em coro, sobretudo com crianças pequenas, tende a ser percebida como algo divertido.

Outro ponto mimetizado é o uso da escrita como suporte para a resposta correta. O que os estudantes dizem, nos turnos 2 e 4, estava digitado em slides

compartilhados poucos minutos atrás. O modo escrito, portanto, assim como é frequente na sala de aula *offline*, informa o conhecimento legitimado. A diferença, nesse caso, é apenas o instrumento, o *medium*, que de analógico passou a digital.

Interpreto a cena acima como uma manifestação da MIMETIZAÇÃO constituinte das práticas letradas da Escola da Amoreira, durante o ensino remoto mediado por TECNOLOGIAS DIGITAIS. A MIMETIZAÇÃO refere-se, assim, à intenção de se reproduzir, no ambiente digital, eventos e práticas de letramento convencionalizadas pelo ensino dito tradicional.

Elucido, contudo, que, ao perceber a MIMETIZAÇÃO, não atribuo a esse tema quaisquer valores intrinsecamente negativos, como se se tratasse de uma opção descompromissada por parte dos professores. Na realidade, os textos a seguir mostram que a MIMETIZAÇÃO pode ter funcionado como um vetor para a construção de pontos de interesse dos aprendizes, assim como é valorizada por algumas redes familiares.

Em contraste à cena do excerto 30, o texto a seguir mostra a interação entre a professora Ana e seus alunos, durante uma aula síncrona. Nesse caso, emerge uma apreciação positiva por parte das crianças do uso de um artefato pouco manipulado nas experiências mediadas pelo AVA, o livro didático impresso:

Excerto 31

A professora Ana pede às crianças que abram o livro didático de geografia. Enquanto elas se localizam pela página indicada, Ana compartilha a tela de seu computador. Ela escaneou as páginas do portador impresso. A partir delas, onde se vê algumas imagens que problematizam os efeitos do tempo meteorológico, ela vai conversando com os estudantes sobre as relações entre os fenômenos da natureza e suas experiências, como brincar fora de casa, em dias quentes, ou brincar dentro de casa, em dias frios.

A proposta é que os estudantes escrevam legendas para as imagens no próprio livro didático. Ana, por sua parte, as escreve no Jamboard.

1. Estudante M.L.: Prô, eu tô gostando bastante dessa lição, de ler, escrever....

2. Outros estudantes, em coro: Eu, também!

3. Ana: Se parece bastante com a nossa aula presencial, né?

Estudante M. L.: Hum-hum (Diário de observação da aula síncrona de 26 de abril, 3º ano).

A manifestação voluntária de M. L., no primeiro turno, me permite interpretar que a estudante se sentiu empolgada com aquela experiência. Para ela, retomar o manuseio do livro didático de geografia e não ter de manipular recursos digitais, como o *chat*, o *Kahoot!* ou o *Google Docs.*, causaram afecções positivas, algo compartilhado por outros aprendizes (turno 2). A própria professora, no turno 3, deixa entrever como interpretou a fala de M.L.. Aparentemente, Ana compreendeu que sua escolha didática mimetizava as práticas de leitura e escrita da sala de aula. Portanto, o excerto 31 pode ser interpretado de duas formas diferentes, mas complementares: uma primeira leitura pode chegar ao tema MIMETIZAÇÃO; uma segunda leitura, ao tema INOVAÇÃO, a depender de qual é o ponto de inflexão tomado como parâmetro. De certa forma, a retomada do livro didático de geografia foi uma estratégia nova para aquele grupo, naquele contexto específico. Tem-se, assim, um diálogo entre opostos.

Colocar opostos em diálogo e, a partir dessa interação, buscar uma lógica nova e mais inclusiva é a lição engendrada pelo operador dialógico do Pensamento Complexo. Interpreto que, nesse caso, a reinserção do livro didático impresso na prática de letramento aproximou M.L. do imaginário de um ambiente que havia sido colocado em suspeição. De fato, não existe uma troca meramente espacial com o início do ensino remoto, mas a instauração de um processo coadaptativo.

Nesse sentido, o conteúdo expresso por M.L. no turno 1, reforçado pelo coro de outras crianças no turno 2, comunica um desejo de retomada, de retorno a um universo que, com o decorrer do tempo, foi se tornando paulatinamente mais distante das crianças. Não se trata de rejeição das práticas letradas e mediadas por TECNOLOGIAS DIGITAIS, mas, interpreto, de um sentimento de saudade, nostalgia e afetividade pelo território da Escola da Amoreira, antes da eclosão da pandemia de covid-19.

A MIMETIZAÇÃO das práticas letradas envolve não somente os artefatos e as tecnologias de base grafocêntrica, mas o próprio currículo em ação, algo que submerge no próximo excerto. Ele apresenta um momento da conversa hermenêutica com as professoras Gilda, Jéssica, Ivana e Vanessa sobre a relação entre gêneros e letramento. Naquela ocasião, Ivana havia

criticado a ênfase ao gênero como organizador do currículo de língua portuguesa dos anos iniciais, argumento que Jéssica redimensiona:

Excerto 32

1. Jéssica: Eu acho que o gênero tem importância, sim, até mesmo pelo que a Ivana falou. Dependendo do gênero, ele vai estimular o aluno, né? Então, o aluno, ele gosta de música? Então, a gente trabalhando música, ele vai se empenhar e talvez ele tenha mais facilidade de aprender. Ele gosta de conto de ASSOMBRAÇÃO, ele vai procurar leituras de conto de assombração. Então, eu acho que isso motiva. O gênero é importante PRA MOTIVAR. Só que, igual, a gente vai seguir o nosso plano [curricular], a gente não vai seguir de acordo com aquele gênero que o aluno gosta. A gente vai seguir o que tá previsto lá. A gente tem que trabalhar conto de assombração, conto de suspense. Mas o aluno gosta de conto de fantasia, de... ERA UMA VEZ! Mas, no QUINTO ANO, não é isso que a gente vai trabalhar. Entendeu? Eu acho que é importante, sim, o gênero, ele vai estimular o aluno, porém, a gente não planeja de acordo com o que o aluno gosta, mas, sim, daquele que está proposto pra gente seguir.

2. Gilda: Sim...

3. Jéssica: Eu acho que isso que dá interferência.

4. Ivana: Essa questão aí, a gente entra no conteudismo, né, do nosso...

5. Jéssica: Sim!

6. Ivana: ... do nosso ensino. Então, tá tudo separadinho. Por que que eu não posso chegar na sala de aula e dizer assim: " - Hoje, nós vamos conversar. A gente vai ter uma conversa. Que que vocês gostam de ler?". Por exemplo, por que que não tem... a gente utilizar o MANGÁ, que eles adoram tanto?

7. Jéssica: Exatamente!

8. Ivana: Né? Então, eles falam " - ah, eu gosto de ler história em quadrinhos, professora". "Ah, eu gosto de ler mangá". O outro vai lá e vai falar: "eu gosto de TERROR!". Aí você vai pondo na lousa, né? Coloca na lousa. " - E, aí, gente, vamos votar, então? Nós vamos estudar esses textos que vocês gostam. Vamos votar pra ver qual vai ser o primeiro? Quem quer esse? Quem quer esse? (fazendo gestos com as mãos como se estivesse registrando os votos na lousa). "- Nós vamos passar por todos eles, aí, durante o ano", né?

9. Jéssica: Hum-hum.

10. Vanessa: Construir, né, Ivana, com eles.

No primeiro turno, Jéssica critica o que parece ser uma falta de autonomia curricular por parte das professoras. Ela não discorda da relevância do gênero como organizador de unidades curriculares, mas da predeterminação desses dispositivos de comunicação por ano/ciclo. Aliás, sua crítica é muito próxima à de Kleiman (2007), que se opõe à organização

curricular por gêneros discursivos, que desconsidera as necessidades comunicativas concretas do ambiente onde se ensina e aprende as práticas de linguagem.

Assim, a MIMETIZAÇÃO que identifico no excerto 32 parece estar associada a uma epistemologia linear, simplificadora e mutilante de processos de subjetivação. Esses componentes, inclusive, são percebidos pelas professoras, com destaque para Ivana, nos turnos 4 e 6. É ela quem categoriza a crítica de Jéssica (turno 1) como “conteudismo” (turno 4), complementando: “tá tudo separadinho” (turno 6). Interpreto que o corolário dessa interação se revela na fala de Vanessa (turno 10), que sintetiza o que pode ser uma das causas dos processos miméticos em educação, seja no ensino remoto, seja no ensino presencial: a ausência da voz dos estudantes na construção do currículo. Novamente, reitero as ideias de Kleiman (2001, 2005, 2007) e de Kleiman & Marques (2019), que reforçam a importância da construção democrática de unidades curriculares, como os projetos de letramento.

Trabalhando com o vértice epistemológico dessa questão, interpreto o mesmo excerto, destacadamente os turnos 4 e 6, à luz da complexidade, como trama da vida (MORIN, 2000, 2003; NICOLESCU, 2000, 2019). Talvez, a tendência à MIMETIZAÇÃO em educação decorra de um olhar viciado e viciante às partes, que não liga nem religa os saberes e as subjetividades, manifestando-se, por exemplo, na linearidade curricular. É interessante notar, eventualmente, que a ruptura dessa epistemologia no ensino de práticas de linguagem não parece impossível à Ivana, como se vê em suas sugestões, nos turnos 6 e 8. Contudo, entendo que, para ela, mais do que recursos cognitivos ou materiais, a dificuldade de superar essa faceta da MIMETIZAÇÃO reside na própria estrutura da escola.

A MIMETIZAÇÃO emerge, ainda, no âmbito da FAMÍLIA, tema discutido anteriormente. Em algumas redes familiares, as práticas de letramento sedimentadas pela escola são reforçadas, algo que Street (2014) investigou e constatou. Trazendo esse olhar *streetiano* para o texto a seguir, interpreto que a família de Joãozinho mimetiza o que entende por práticas de alfabetização:

Excerto 33

1. Pesquisador: [...] Joãozinho, e você: o que que você gosta de ler que não tem nada a ver com a escola?

2. Joãozinho: Éeee, os gibis, que eu tinha te falado, e eu também tenho um outro livro, só que, tipo, ele não é de... Ele é DE LER E ESCREVER, que é Caminho Suave, que aí eu leio e eu faço ele.

3. Pesquisador: Eu conheço *Caminho Suave*. Desde que o *teacher* é criança, ele [o livro] existe. E, ele ensina a gente escrever por meio de umas frases e uns desenhos, não é, Joãozinho?

4. Joãozinho: Aham.

5. Pesquisador: Okay. Você gosta desse livro?

6. Joãozinho: Gosto.

A fala de Joãozinho, no turno 2, denota que, para ele, há uma diferença entre o gibi e a cartilha *Caminho suave*¹¹¹. Mesmo sem maturidade para elaborá-la, ele tem condições de perceber que os propósitos de leitura e, possivelmente, as afecções dessas experiências, em sua vivência como leitor, são distintos. Os fragmentos textuais que me conduziram a essa interpretação são a expressão de oposição “só que, tipo...” e a predicação “[...] é de ler e escrever” (turno 2). Além disso, sobre a cartilha, Joãozinho afirma que a *faz* e não somente que a *lê*, como se refere aos gibis.

O enunciado de Joãozinho é apenas um exemplo. A mesma criança afirma que, diariamente, a pedido dos pais, escrevia “cartinhas” endereçadas a eles. Pepe “treinava” letra cursiva, todos os dias, como uma solicitação de seu pai, enquanto Mickey “fazia” a tabuada, todas as manhãs. Essas tarefas, criadas pelas famílias, não são, conforme venho argumentando, práticas inauguradas pelo ensino remoto. Sustento esse argumento com base em Espíndola & Jesus (2015), que apresentam algumas formas de participação da família na aprendizagem das crianças, anteriormente à pandemia, semelhantes àquilo que emergiu neste estudo.

Todavia, lendo os excertos nos quais emerge o tema MIMETIZAÇÃO, compreendo que, mesmo em outro ambiente de estudo, como o AVA, os “letramentos dominantes”, nos termos de Street (2016, p. 335), parecem resistir à mudança. Avalio que, parcialmente, essa força homogeneizante procede do

¹¹¹ Segundo a Wikipédia, “*Caminho Suave* é uma obra didática, uma cartilha de alfabetização, concebida pela educadora brasileira Branca Alves de Lima (1911-2001), que se tornou um fenômeno editorial. [...] Em 1995, *Caminho Suave* foi retirada do catálogo do Ministério da Educação (portanto, não é mais avaliada), em favor da alfabetização baseada no construtivismo. Apesar de não ser mais o método “oficial” de alfabetização dos brasileiros, a cartilha de Branca Alves de Lima ainda vende cerca de 10 mil exemplares por ano”.

sistema de crenças de algumas redes familiares, que desejam mimetizar suas próprias práticas de leitura e escrita, durante a alfabetização. Além disso, avalio que a força homogeneizante desse tipo de letramento também se origina na epistemologia linear, simplificadora e mutilante de processos de subjetivação que governa a organização curricular.

A emergência da MIMETIZAÇÃO estabelece um par de opostos com outro tema, a INOVAÇÃO. Emprestando, novamente, o operador dialógico do Pensamento Complexo, os textos me permitem interpretar que as práticas letradas do ensino remoto são marcadas por ambiguidade e contradições. Essa discussão prossegue, pois, com o próximo tema.

5.5 INOVAÇÃO

A INOVAÇÃO surge, na perspectiva das professoras da Escola da Amoreira, em meio à utilização das TECNOLOGIAS DIGITAIS como formas de **potencialização da aprendizagem**. Isso pode ser inferido a partir do próximo excerto:

Excerto 34

1. Patrícia: [...] Éeee, eu fico vendo quando a gente tá lá [na aula síncrona], fazendo uma reescrita - vou dar um exemplo -, uma reescrita coletiva. E, a gente vai lá, batendo com as crianças... É muito rápido, né? A gente vai digitando, vai limpando [o texto em reescrita], o aluno vai colocando no chat, vai se posicionando... E, lá, na escola, eu falo que eu demorava UMA SEMANA pra fazer uma reescrita coletiva, no papel pardo, que vai girando, vai retomando. E é aquela COISA INFINITA. Então, eu acho queeee, algumas coisas vieram pra melhorar, principalmente, na questão do letramento - que é AMPLO, né? As ferramentas estão aí, os acessos estão aí, apesar de não chegar pra todos. Masss, que nem eu falei, pra além de conteúdos, a gente adaptou. Os gêneros são OS MESMOS que a gente usava na sala de aula. São os mesmos gêneros. Eu acho que o recurso é que modificou.

A professora Patrícia recorre à sua bagagem experiencial para comparar uma prática de leitura e escrita típica do universo escolar, a reescrita coletiva, em turmas de alfabetização. Em sua apreciação, o uso das TECNOLOGIAS DIGITAIS implica INOVAÇÃO nos modos de conduzir essa prática letrada, que se torna “muito rápida” e mais dinâmica, como depreendo da sequência de predicados com verbos no gerúndio que ela emprega: “vai digitando”, “vai limpando”, “vai colocando no chat” e “vai se posicionando”. Esse dinamismo

contrasta diretamente com o *velho* papel pardo, que, para Patrícia, torna o processo de reescrita coletiva “uma coisa infinita”.

A meu ver, Patrícia contextualiza essa prática de letramento escolar, consciente de que, conquanto haja novos recursos, considerando as ofertas do ensino presencial *offline*, há componentes da prática social que não mudaram, como os gêneros escritos/reescritos nas aulas síncronas. Essa avaliação da participante denota que, para ela, a INOVAÇÃO é contextualizada e mantém relações de sinergia com a MIMETIZAÇÃO (curricular, nesse caso), numa linha de raciocínio semelhante ao de Signorini (2007, p. 178), que assevera:

[...] a compreensão dos processos de contextualização da inovação e de seus impactos no ensino da língua passa necessariamente, a nosso ver, por uma redefinição da escola como uma forma dinâmica de organização institucional que é produzida por uma constelação de práticas sociais interrelacionadas, ao mesmo tempo em que também é matriz de perpetuação dessas mesmas práticas, conforme descrito nas seções a seguir. Como as práticas de letramento integram essa constelação, não há como separar a contextualização da inovação no ensino da língua das interdependências, sinergias e conflitos entre essas práticas.

Assim, não abordo a INOVAÇÃO como algo acabado, desprovido de ciladas semânticas, como *prática letrada inovadora*, pois sempre se corre o risco de se escamotear elementos não cambiantes, resistentes ao novo e à diferenciação. Acrescento a essa leitura do campo aplicado dos estudos da linguagem a discussão sobre sistemas complexos por Morin (2015, p. 22, grifos meus), que afirma: “[...] as leis de organização da vida não são de equilíbrio, mas de desequilíbrio, recuperado ou compensado, de *dinamismo estabilizado*”. Logo, o que emerge nos textos são formas dinâmicas de INOVAÇÃO, que podem ter, contingencialmente, se firmado, durante o ensino remoto.

Outra comparação entre artefatos supostamente velhos e novos, que indicia a experiência com a INOVAÇÃO, pode ser identificada na fala de Helena, no excerto adiante. Para contextualizá-lo, retomo, como intertexto, o excerto 5, em que a mesma participante destaca a importância da linguagem digital, em virtude da multimodalidade, na aprendizagem de ciências:

Excerto 35

Helena: Faz o livro didático também parecer bem OBSOLETO. Éeee, embora reconheço que é um portador de extrema importância (Narrativa profissional).

Ainda que não referencie as TECNOLOGIAS DIGITAIS nos dois períodos do excerto 35, Helena estabelece uma comparação implícita entre elas e o livro didático impresso, que qualifica como “bem obsoleto”, apesar de sua reconhecida importância. A INOVAÇÃO resulta, portanto, das potencialidades do artefato, que desencadeia, em sua experiência como professora do ensino remoto, aprendizagens mais significativas. Novamente, os efeitos de sentido provocados pelos pronunciamentos de Helena sugerem, interpreto, afetos positivos, como ânimo, interesse ou entusiasmo, na incorporação dessas tecnologias à sua prática. Expandindo esse raciocínio, seu texto, assim como o excerto 5, me permite argumentar que Helena tem o desejo de inovar no ensino, colocando em uso outros materiais, que não somente os de mídia impressa.

Além da INOVAÇÃO provocada pelas TECNOLOGIAS DIGITAIS, compreendo que, na experiência de Patrícia, o ensino remoto lhe permitiu inovar em termos metodológicos. Em sua narrativa profissional, ela escreve:

Excerto 36

Patrícia: Nos encontros síncronos, começamos a usar este espaço para correção e aprofundamento desta escrita, com foco em ortografia, pontuação e paragrafação.

Nestes momentos foi preciso deixar claro aos alunos que eles deveriam fazer as contribuições nestes textos, para que de fato participassem do encontro síncrono, e assim eles se sentiam motivados a participar e a acompanhar a aula. Para a apresentação destas atividades, utilizei muito o *Google slides* (Narrativa profissional).

Patrícia narra uma experiência que considera bem-sucedida e que se iniciou no ensino remoto, como indica a perífrase verbal “começamos a usar...”. Juntamente às professoras Helena e Vanessa, ela inverteu o tempo-espaço de escrita pelas crianças. Em vez de pedir aos aprendizes que escrevessem *durante* a aula síncrona, as propostas de produção textual tornaram-se assíncronas e postadas no AVA. Nos momentos síncronos, as produções dos alunos, mesmo que em fase inicial, eram discutidas e retomadas, coletivamente. No olhar dessa professora, a condição posta, de escrita assíncrona e *anterior* à aula, fez com que os estudantes “de fato participassem” e se sentissem “motivados a participar”.

Interpreto que, na narrativa de Patrícia, há um interdiscurso, o de INOVAÇÃO colocada pelas metodologias ativas, como a estratégia de sala de aula invertida. Menciono a interdiscursividade como uma hipótese interpretativa, porque, durante o período de ensino remoto, houve uma enxurrada de *lives*, *posts* em redes sociais, distribuição de *e-books* gratuitos e formações por *webinars* sobre essas metodologias de ensino. A respeito da sala de aula invertida, Valente (2018, grifos meus) declara:

Na abordagem da sala de aula invertida, o conteúdo e as instruções recebidas são estudados on-line, antes de o aluno frequentar a aula, usando as TDIC, mais especificamente, os ambientes virtuais de aprendizagem. A sala de aula torna-se o lugar de trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo e laboratórios. No entanto, o fato de as atividades que o estudante realiza on-line poderem ser registradas no ambiente virtual de aprendizagem cria a oportunidade para o professor fazer um diagnóstico preciso do que o aprendiz foi capaz de realizar, as dificuldades encontradas, seus interesses e as estratégias de aprendizagem utilizadas. Com base nessas informações, o professor, juntamente com o aluno, pode sugerir atividades e criar situações de aprendizagem totalmente personalizadas.

Mesmo sem citar as metodologias ativas, Patrícia parece ter aderido a esse discurso, criando uma imagem de sala de aula invertida, em que as TECNOLOGIAS DIGITAIS lhe teriam permitido otimizar o processo de reescrita, qualificando a aula síncrona.

Compreendo que a INOVAÇÃO, manifestada no fenômeno em estudo, é inseparável da contextualização, contingencial e dependente das condições materiais. Não se trata, portanto, de algo passível de implementação (SIGNORINI, 2007), pois as práticas de letramento evocadas por Patrícia (excertos 34 e 36) e Helena (excerto 35) ganharam marcas de INOVAÇÃO, em decorrência de dois fatores conjugados: o desejo das professoras e as potencialidades materiais das TECNOLOGIAS DIGITAIS. Os mesmos atores sociais, numa sala de aula *offline*, municiados com caderno, giz e lousa, possivelmente, não teriam condições concretas de vivenciar, novamente, essa sensação de mudança, otimização ou progresso.

A INOVAÇÃO técnica tem seus revezes, contudo. O próximo tema, FACILITAÇÃO, revela como o uso de formulários em práticas de letramento escolar requer uma interpretação aberta a pontos de vista divergentes.

5.6 FACILITAÇÃO

Nas práticas letradas remotas, alguns elementos foram facilitados, no sentido de encurtados, adaptados ou, até mesmo, formatados com o propósito de fazer os estudantes acessarem o currículo. Quanto aos formatos, destaco os formulários com questões de múltipla escolha, um *design* que não era frequente às práticas de letramento em sala de aula, anteriormente à pandemia. Esse uso situado dos formulários foi tópico na conversa hermenêutica entre Helena, Lúcia e Patrícia, como se vê no próximo excerto:

Excerto 37

1. Lúcia: No 5º ano, nós usamos formulário, mas NÃO MUITO, porque, toda vez que a gente usa, a coordenação acha que, [n]uma questão dissertativa, as crianças não vão conseguir escrever muito ou vão escrever de qualquer jeito. Se é, por exemplo, pra colocar o final de um texto, também não dá ali...E, a gente usa pouco o formulário. Mais de sexta-feira que a gente dá questões de múltipla escolha, éee, textos diversos pra eles, com vários descritores. A gente costuma fazer de sexta-feira, e de ciências. A gente usa mais o *Google Docs*. Até falei com a Patrícia, outro dia, que eu não sei como elas [professoras do 3º ano] fazem, porque, pra corrigir, DÁ MUITO MAIS TRABALHO. MUITO MAIS TRABALHO...

2. Helena: Eu não tenho essa limitação, não. Eu acho que o formulário é bem bacana. E, assim, as QUESTÕES que a gente usa numa interpretação de texto, por exemplo, a gente trabalha muito com questões subje...éeee, de informações IMPLÍCITAS, então, dependendo DA FORMA com que você, éeee, ELABORA até uma questão de múltipla escolha, VOCÊ CONSEGUE PERCEBER isto. E, o formulário tem lá [a função de resposta na forma de] parágrafo. Você pode pedir opinião, tal e tal. Eu vejo limitação, MUITO MAIS, nossa!, nesse momento [o de retorno escalonado à escola], de estar sobrecarregado, e de usar o formulário mais com questões fechadas, pra nos ajudar nesse sentido. Às vezes, a gente coloca uma ou duas PRA CUMPRIR, porque a criança precisa escrever, porque a gente queria ver como ela se posiciona aqui e tal. Massss eu acho que o formulário, assim como Google Docs., a não ser pra uma produção MAIOR - aí a gente faz a opção pelo caderno, porque a gente... são crianças de 3º ano, o DIGITAR já é um desafio! E, o pensar no enredo é OUTRO DESAFIO (risos) -, então, a gente acha que, quando a criança pega o lápis e o papel, ela foca mais NO QUE ESCREVER.

3. Patrícia: E, também eu acho, Diego - eu não sei a Helena -, por exemplo, que, dos objetivos que atendem ao 3º ano (que é localizar, inferir, dar sentido...), o formulário, nas perguntas, ele contempla. Porque, quando a gente, por mais que seja um campo fechado, a gente VAI ALI, EM CIMA. Então, se eu quero saber se o aluno sabe localizar uma informação explícita, a pergunta tá lá. É [dado] implícito? Eu sei. Se eu quero que ele [aluno] infira um sentido - a gente trabalha MUITO o sentido de palavras no contexto! -, então, ele [o formulário] VAI EM CIMA! Então, pra questão da leitura e da interpretação, nesse momento, ELE CONTEMPLA PRO 3º ANO. Tanto que eu falo pra Helena: " - Não sei onde arruma tanta pergunta (risos) pro aluno retirar [significados/sentidos] daquele texto".

Após o refinamento e a ressignificação do texto, cheguei, pois, ao tema FACILITAÇÃO. Ele constitui o fenômeno investigado, no sentido de uma adequação da prática pedagógica ao contexto remoto, objetivando a participação dos estudantes nas práticas letradas do/pelo AVA e a otimização das condições de trabalho das professoras. No excerto 37, já no primeiro turno, Lúcia expressa certa insatisfação ao sentir-se desautorizada a utilizar, com frequência, formulários com questões de múltipla escolha, referidos como um suporte desejável para a AVALIAÇÃO de práticas de leitura. No caso das práticas de escrita, a professora cita uma suposta fala de uma das coordenadoras pedagógicas, para quem, segundo Lúcia, em questões abertas, “as crianças não vão conseguir escrever muito ou vão escrever de qualquer jeito”. Lúcia tem clareza de que, entre o formulário e o *Google Docs.*, o uso dessa ferramenta não otimiza sua carga laboral e, assim, enfatiza, com tom de voz ascendente, “dá muito mais trabalho”.

O *design* do formulário com questões fechadas é usado, com o aval da coordenação, às “sextas-feiras”, para avaliar a compreensão leitora de textos da disciplina ciências, o que sugere hierarquização subjacente ao pensamento disciplinar. Parece que, na experiência da professora Lúcia, a avaliação em ciências poderia ser menos rigorosa do que em língua portuguesa e, por esse motivo, naquela disciplina, o formulário não era limitador. O primeiro turno evidencia, assim, como as escolhas didáticas são entrelaçadas às relações de poder entre professores e gestores.

Helena e Patrícia, por sua vez, falam de um *locus* enunciativo diferente do de Lúcia. Como professoras do 3º ano, atuando no ciclo de alfabetização, parece que, de um lado, não havia a restrição por parte da coordenação pedagógica ao uso regular do formulário com questões de múltipla escolha, nas práticas de leitura de língua portuguesa. Por outro lado, ambas veem, nesse *design*, uma objetividade facilitadora da AVALIAÇÃO, próximo tema desta seção.

A relação de peso e contrapeso que Helena (turno 2) faz entre questões de múltipla escolha e questões discursivas, no mesmo instrumento, pode ser interpretada a partir destes fragmentos textuais: “dependendo da forma com que você, éeee, elabora até uma questão de múltipla escolha, você consegue perceber isto [= o sentido implícito]” e “a gente coloca uma ou duas [questões

abertas] pra cumprir”. Isso indica que, para Helena, as questões abertas não são o foco da avaliação das práticas de leitura e aquilo que elas poderiam evidenciar das aprendizagens dos estudantes pode ser capturado por perguntas fechadas.

Adicionalmente, Helena mobiliza o item lexical “limitação” para referir-se não ao *design* do formulário, mas à sua impossibilidade de uso no retorno à escola, com grupos escalonados, num ambiente em que as crianças não tinham acesso a dispositivos digitais nem à internet. O sentido de restrição, portanto, está na volta às práticas de letramento de base grafocêntrica na sala de aula convencional e *offline*.

Patrícia expande o argumento de Helena (turno 3), dizendo que o formulário pode tornar a aprendizagem de alguns descritores visível. Esse sentido de objetividade, acuidade e precisão está indexicalizado em: “dos objetivos que atendem ao 3º ano (que é localizar, inferir, dar sentido...), o formulário, nas perguntas, ele contempla”, “por mais que seja um campo fechado, a gente vai ali, em cima” e “ele [o formulário] vai em cima!”. Patrícia constrói, assim, uma autoimagem positiva, a da professora que tem clareza do que busca saber sobre o que o aprendiz dá conta ou não de localizar/inferir/identificar em um texto.

A FACILITAÇÃO dos modos de organizar, principalmente, as práticas de leitura não emerge, apenas, como uma tática para diminuir a carga laboral das professoras. Com o formulário, facilita-se, ainda, a **tutoria** presencial das FAMÍLIAS, como o próximo excerto me permite interpretar:

Excerto 38

Regina & Vanessa: Nas devolutivas das famílias percebemos que os formulários Google é uma ferramenta muito bem aceita, além de atrativa para os alunos que realizam as atividades (Síntese pedagógica).

Em sua síntese pedagógica, cujos interlocutores são os membros da equipe gestora, Regina e Vanessa, professoras do 3º ano, ressaltam seu ponto de vista sobre como as famílias e as crianças perspectivam o uso desse recurso. Para elas, as famílias posicionam-se favoravelmente, fazendo do formulário uma “ferramenta muito bem aceita” e “atrativa”. Isso pode significar que a adesão ao formulário tenha derivado, ainda, de uma leitura da

importância de se satisfazer as demandas das redes familiares, considerando sua dificuldade em saber como participar da aprendizagem dos estudantes.

Tenho emoldurado o formulário como um *design*, em referência aos estudos sobre multimodalidade e multiletramentos (GRUPO DE NOVA LONDRES, 1996; KRESS, 2003; COPE, KALANTZIS & PINHEIRO, 2020), em virtude da natureza bifronte desse conceito. Para os autores ligados à vertente semiótica dos estudos dos letramentos, o *design* é tanto estrutura quanto capacidade de criação de significados. Desse modo, reflito sobre o quanto a estrutura material de um formulário com questões de múltipla escolha pode, simultaneamente, facilitar a mediação e a avaliação, e restringir a construção de significados.

Esse tipo de restrição posta pelas condições materiais e simbólicas do ambiente escolar não afeta apenas o desenvolvimento de capacidades linguísticas e cognitivas, ao promover um controle do pensamento, como argumenta Street (2014). Com efeito, interpreto que restringir a possibilidade de uma prática letrada verdadeiramente polifônica e plural significa eliminar a emergência de um *terceiro incluído* (NICOLESCU, 2000, 2012, 2013). Significa, outrossim, impedir que os níveis de percepção dos sujeitos, estudantes e professores, sejam expandidos e reconfigurem os níveis de realidade. Não há, pois, transdisciplinaridade em meio a essas restrições.

Contudo, é importante considerar que o *design* de um formulário favorece a multimodalidade de uma forma que a lousa, o caderno e o material impresso não aportam. Afinal, as questões podem conter imagens estáticas, imagens em movimento, áudios e *links*. No entanto, justamente em decorrência da FACILITAÇÃO às redes familiares e às crianças, a pesquisa de campo revelou que essa estrutura intensamente multimodal não era frequente, uma vez que os objetos criados mobilizavam textos verbais escritos com poucas imagens estáticas, seguidos por questões de múltipla escolha, também materializadas em enunciados linguísticos.

Portanto, o *designing* propiciado pelos formulários não se distanciou das possibilidades aportadas por uma página do livro didático impresso, com questões de múltipla escolha. Por consequência, o processo de construção de significados multimodais não foi exponenciado em função desse recurso hipermidiático. O que houve, sem dúvida, foi a FACILITAÇÃO da preparação

de materiais pelos professores, que puderam, por meio desse objeto didático, corresponder à urgência de se tornarem *designers* de materiais didáticos na hipermídia, sem a formação adequada para isso.

Outrossim, a FACILITAÇÃO aparece como um construto do fenômeno em estudo ao discutir-se a pesquisa na *web* e a utilização de hipertextos. O próximo excerto respalda a minha interpretação:

Excerto 39

1. Lúcia: No 5º ano, Diego, quando a gente dá um texto pra eles, a gente coloca UM LINK de um dicionário pra eles acessarem. Então, é uma pesquisa DIRECIONADA (sorri). Porque a coordenação não quer que eles abram o *Google*, assim, "- Ah!, entra no *Google* e procura", sabe? Fica com medo de sair outra coisa (risos). Então, (com uma entonação pausada) a gente coloca um Dicionário Aurélio, coloca um link, fala pra eles que, se eles não souberem o significado de uma palavra, pra eles procurarem... então, é nesse sentido que a gente tem feito... (gesticula, fazendo os sinais de aspas duplas com as mãos)... pesquisas.

2. Pesquisador: São sempre direcionadas.

3. Lúcia: São sempre direcionadas.

4. Patrícia: É, a gente, também. A gente coloca link. Pra fazer pesquisa, a gente coloca: "SUGIRO...".

5. Lúcia: Isso! (risos).

6. Patrícia: ... Principalmente, em ciências. Estamos falando de planta lá, a planta comestível, não sei o quê. A gente PÔE O LINK lá! Mas eles não entram. Se tiver quatro ou cinco, aí que eles não entram, mesmo! "- Ixi, é muita coisa! Eu vou ter que assistir tudo isso?". Então, eles não veem. Nós fizemos o trabalho da poesia visual (risos) e eu tinha colocado uma revista do Sérgio Bahia, que trabalha com poesia visual, e é maravilhoso. E, no dia que voltou lá no on-line, não sei o que eu tava falando, que eu falei "- Ah, gente, porque o Sérgio Bahia, não sei o quê, tem aquela revista...". E, eles, sabem, né? (Risos). Peguei o computador e abri a revista lá. "- Quero mostrar esse poema". E, eles (imitando a cara de assombro dos estudantes): "- Aaaaaah!". Sete alunos, que estão no on-line e que estão comigo no presencial. E eu falei: "- Mas vocês não viram a revista do Sérgio Bahia?". "- Não!". "- Mas eu pus o LINK! Era a última coisa daquele dia. Era o link de uma revista!". Revista, mesmo, em .pdf, pra eles folhearem, só que em arquivo on-line...

7. Lúcia: Sim...

8. Patrícia: Nenhum dos sete tinha visto a revista.

O excerto 39 sugere que, tanto na visão de Lúcia, quanto na de Patrícia, a pesquisa na *web* e a possibilidade de navegação, de maneira didaticamente orientada, são práticas facilitadas pelas professoras. Indexalizam essa

FACILITAÇÃO os seguintes fragmentos textuais: “é uma pesquisa direcionada”, “a gente coloca um [link do] Dicionário Aurélio” (turno 1) e “pra fazer pesquisa, a gente coloca: ‘sugiro...’” (turno 4). Além do mais, Lúcia ri ao enunciar “pesquisa direcionada” (turno 1), o que compreendo como uma crítica da própria professora a essa prática, que, em sua concepção, não correspondia àquilo que entendia como ideal, naquele contexto. Isso se articula à citação que, mais uma vez, Lúcia faz ao trabalho da coordenação pedagógica, de onde teria partido o enquadre da pesquisa escolar como o acesso a um *link* previamente indicado pela professora.

Patrícia, por sua vez, no turno 6, faz referência a um episódio que experienciou como professora e que lhe serve para generalizar a prática de pesquisa na *web*, no ensino remoto. A participante comenta que insere, nos materiais didáticos desenhados, alguns *links*, assim como fazem outras professoras do mesmo ano/ciclo (“a gente também faz” e “a gente coloca link”, turno 4), mas não vê a contrapartida dos estudantes e das redes familiares, ao se engajarem nessas práticas letradas. Ao enunciar, no turno 8, “nenhum dos sete tinha visto a revista”, Patrícia parece reforçar sua tese, lançada no turno 6: “a gente põe o link lá! Mas eles não entram”.

Preferencialmente, compreender a prática de pesquisa como uma prática letrada, na Escola da Amoreira, exigiria recuperar como isso ocorria, antes da pandemia. Por falta de elementos, não posso, nesse caso, ligar passado e presente (BUNZEN, 2007; BARTON & HAMILTON, 2012), porém, reflito, à luz do Pensamento Complexo e dos estudos sobre letramento digital, sobre a potencialidade dessa prática e o modo como ela pôde ser encaminhada.

Teoricamente, a pesquisa na *web* poderia suscitar uma “ecologia dos saberes” (MORIN, 2015, p. 36), à medida que os objetos de conhecimento escolares poderiam ser expandidos e reformulados com a produção disponível na *web*. No entanto, com o receio de que a internet se tornasse uma espécie de *toca do coelho de Alice*, a escola decidiu facilitar essa prática. A ecologia a que Morin se refere, deduzo, é impossibilitada, porque a curiosidade da criança é tolhida em nome da sua segurança digital.

Acrescento a isso a defesa de Coscarelli (2016, 2020, 2021) e de Ribeiro (2016, 2021) sobre a relevância do ensino da navegação na rede e a

compreensão de hipertextos, tanto em sua materialidade multimodal quanto em seu funcionamento reticular, por nós textuais, como práticas discursivas digitais. Parece-me que, mesmo havendo a oportunidade material de efetivar uma espécie de pedagogia do hipertexto, no contexto do ensino remoto, tal trabalho não pôde ser desenvolvido. Isso sugere, portanto, que não bastam as condições materiais para que os letramentos de base hipermidiática estejam no fluxo das práticas letradas da escola. É preciso haver outra mentalidade, que faça do risco um potencial de descobertas e de ecologia de saberes.

No que diz respeito às relações de trânsito entre textos, escrita e hipermídia, abordo a metáfora da “borda” de Signorini (2013, p. 209). Na perspectiva dessa linguista aplicada, essa metáfora, em oposição à da “fronteira”, descreve de forma mais produtiva a fluidez entre os domínios e a criação de espaços comuns. Na contemporaneidade, argumenta a autora, a chamada Era Digital não inaugurou um modo totalmente novo de ler, escrever e construir significados, enterrando, assim, o que teria sido construído pelos letramentos de base grafocêntrica e transmitidos pela escola.

Na mesma direção, ao discutir as práticas letradas contemporâneas, Monte Mór (2017, p. 276) afirma que coexistem, atualmente, duas mentalidades, a saber: a “mente tipográfica”, que constrói significados a partir da linearidade e da busca pela certeza, e a “mente em rede”, que opera de forma não-linear e constrói conhecimento de modo não-centralizado. A mente tipográfica é moldada pela cultura do impresso, enquanto a mente em rede é influenciada pela cultura digital e pela linguagem da hipermídia.

Articulando essas duas teorizações, a da borda entre domínios e práticas e a da coexistência de mentalidades, interpreto que é possível existir práticas letradas escolares que sejam materialmente dependentes da hipermídia, mas que funcionem cognitivamente como práticas letradas de base grafocêntrica. Em outras palavras, pode-se ofertar um hipertexto à criança, numa prática de leitura contextualizada, mas solicitar dela uma compreensão linear e segmentada, desprovida dos nós da hipermídia.

A FACILITAÇÃO, assim, configura um construto do fenômeno em estudo. Mesmo que tenha sido levantado a partir dos textos das professoras, o tema mobiliza a circulação de diferentes atores e discursos, como o institucional, o familiar e o dos próprios aprendizes. Sua interpretação indica

que, ao facilitar os arranjos das práticas de leitura assíncronas, por meio sobretudo de formulários com itens de múltipla escolha e com a oferta de textos na tela, com práticas de leitura à maneira daquelas engendradas em torno do texto impresso, algumas práticas de letramento presumivelmente potentes não foram encorajadas, durante o ensino remoto.

O tema FACILITAÇÃO dialoga, retomo, com a AVALIAÇÃO dos aprendizes em leitura e escrita, tema que passo a discutir na próxima subseção.

5.7 AVALIAÇÃO

Interpretando todos os textos da pesquisa, com exceção às perspectivas de Helena e Patrícia, que, no excerto 37, referenciam o formulário como um facilitador da avaliação das práticas de leitura, as conversas hermenêuticas com as outras participantes revelam que o ato de avaliar, no ensino remoto, foi um desafio pedagógico.

O próximo excerto substantia esse sentido de dificuldade:

Excerto 40

1. Pesquisador: Como vocês veem o trabalho com o texto no ensino remoto?

2. Ivana: Nós não tivemos esse trabalho. [+++] Porque, assim, o que aconteceu foi: MANDA o texto, a gente pesquisa o texto mais adequado pra eles, às vezes, ADAPTA até pra eles, põe o link de onde foi pesquisado, eles têm que ler e responder o formulário. Nós não tivemos isso. Quando nós começamos, no ano passado, com as aulas Meet, né, com as aulas virtuais, aí nós começamos a PENSAR em trabalhar algumas coisas com eles, como nós fazemos agora. Nós finalizamos o conteúdo de geografia, então, vamos agora FINALIZAR pra eles entenderem, na realidade, o que eles fizeram. Porque eles só liam e respondiam. E tem aqueles alunos que - QUE É A MAIORIA - que nem leem, [mas] vai chutando, porque não quer ler o texto, né? Aí, na realidade, na AULA MEET que eles frequentam é que eu percebi que eles leram e aprenderam o conteúdo e o porquê nós estamos estudando esse tipo de conteúdo, né? Porque não é só ir lá, ensinar aquele conteúdo, porque eles olham e perguntam: "O que eu vou fazer com isso?", "o que eu vou fazer com esse conteúdo?" Aí, em geografia, pelo menos, eu consegui alcançar isso. Eu percebi. Aí, eles até gostaram, porque você vai explicando, vai explicando aquele texto, vai colocando situações do dia a dia, fala com eles sobre a televisão; sobre se eles tão vendo alguma coisa sobre isso; se eles, algum dia, já ouviram falar sobre isso. Então, você tem essa conversa e tem um FEEDBACK deles. E vai formulando dentro daquela aula, vai direcionando pro conteúdo que você quer.

3. Pesquisador: Então, Ivana, você acha que foi muito importante ter o encontro pelo Meet pra poder avaliar a leitura, né? Não ficar só na atividade assíncrona...

4. Ivana: Isso!

5. Gilda: Mesmo porque, no formulário, você não sabe se eles [os estudantes] estão fazendo ou se eles estão SÓ CHUTANDO as alternativas, né? Então, muitos, você percebe que fazem de qualquer jeito, só pra enviar e se livrar da lição. Então, é através do Meet que você percebe se eles estão entendendo ou não. Não é através do formulário, né?

6. Pesquisador: Entendi. Jéssica, o que que você ia complementar?

7. Jéssica: Que em relação à leitura e à interpretação, a gente trabalha bastante. No decorrer da semana, a gente segue com uma sequência: começa com a leitura de texto, interpretação, pra, depois, seguir com uma produção e assim por diante. E é DIFÍCIL avaliar realmente se o aluno tá errando porque ELE NÃO ENTENDE, porque a leitura dele, talvez, não esteja boa, ou se ele está fazendo de qualquer jeito. E, esses alunos, inclusive, [com] quem a gente tem essa dificuldade, nem sempre, no Meet, é possível tirar essa dúvida, porque é aquele aluno que não participa, né? Então, É MUITO DIFÍCIL AVALIAR. Eu vejo essa avaliação bem difícil no remoto. Aqueles que participam do remoto não têm dificuldade. Talvez, seja por isso, mesmo, porque eles participam, eles acabam se desenvolvendo melhor. Então, eu acho MUITO DIFÍCIL essa avaliação.

8. Vanessa: Então, como a Jéssica mesma colocou, a gente trabalha com uma sequência de textos, né? Nesse momento, a gente tá vivenciando AS FÁBULAS. E, NO MEET, a gente consegue fazer essa leitura compartilhada, leitura pelo professor, a gente consegue oferecer vários tipos de leitura e interpretação oral para as crianças. E O RETORNO, realmente, a gente vê que são desses alunos MAIS PARTICIPATIVOS do MEET. E, não só o retorno do Meet.

Os fragmentos "nós não tivemos esse trabalho [com a leitura, no ensino remoto]" (turno 2), "no formulário, você não sabe se eles [os estudantes] estão fazendo ou se eles estão só chutando as alternativas" (turno 5) e "é difícil avaliar realmente se o aluno tá errando porque ele não entende, porque a leitura dele, talvez, não esteja boa, ou se ele está fazendo de qualquer jeito" (turno 7) sugerem que, nas falas de Ivana, Gilda e Jéssica, respectivamente, emerge certa dificuldade em avaliar as aprendizagens construídas pelos estudantes. Essa dificuldade vem involucrada em desconfiança, outro efeito de sentido que as professoras causam, quando colocam em xeque a autoria dos aprendizes nas respostas e nos envios dos formulários. Em outras palavras, esse instrumento teria retirado a confiabilidade dos dados avaliativos.

Todavia, os mesmos excertos significam que a avaliação não deixou de ocorrer. Na conversa hermenêutica, o tópico foi suscitado por Ivana (turno 2), que, assim como Gilda, Jéssica e Vanessa, reforça a importância das aulas

síncronas no processo avaliativo. Os fragmentos textuais que indexalizam a perspectiva favorável a esses encontros são: “na realidade, na aula Meet que eles frequentam é que eu percebi que eles leram e aprenderam o conteúdo” (turno 2); “você tem essa conversa e tem um *feedback* deles” (turno 2); “é através do Meet que você percebe se eles estão entendendo ou não. Não é através do formulário, né?” (turno 5); “aqueles que participam do remoto não têm dificuldade” (turno 7); e “e o retorno, realmente, a gente vê que são desses alunos mais participativos do *Meet*” (turno 8).

Sendo assim, enquanto Gilda, Ivana, Jéssica e Vanessa apontam para o formulário como um instrumento institucionalmente viável à avaliação, mas frágil em termos de fidedignidade, as participantes aludem às aulas síncronas como o *locus* mais apropriado a esse processo. O que explica, a meu ver, essa perspectiva é a importância da INTERAÇÃO no ato de avaliar, algo que será expandido no próximo subtema.

Trazendo parte da teoria para essa interpretação, percebo que, mesmo reticentes sobre sua capacidade de avaliar os estudantes, no contexto remoto, as professoras da Escola da Amoreira demonstraram agência em sua prática avaliativa. Elas mobilizaram os recursos que estavam disponíveis, naquele momento, em prol da aprendizagem, otimizando o tempo-espaço síncrono com as crianças.

Dessa maneira, interpreto que as professoras não se limitaram aos dados produzidos pelos formulários, pois estavam incomodadas com os constrangimentos desse recurso. Esse incômodo conferiu sentido à tomada de decisões sobre o curso da ação, com o intuito de engajar os aprendizes nas práticas letradas do mundo escolar.

Faço, neste ponto, um desvio sobre algo que a fala de Ivana (turno 2) me despertou: a questão do *feedback*. Afinal, os próprios formulários têm a potencialidade de contribuir com a avaliação dos estudantes, por meio da função de autocorreção. Com ela, é possível saber não somente a pontuação, mas as respostas certas e erradas, além de se ter acesso, dependendo do *design* criado pela professora-autora, a justificativas para as alternativas corretas e incorretas.

Em Linguística Aplicada, pesquisas como a de Costa *et al.* (2019) discutem o *feedback* automático em aplicativos e *softwares* para a

aprendizagem de línguas adicionais. À luz do Pensamento Complexo, os autores desse estudo o definem como

[...] um sistema ou subsistema [complexo] que carrega em si uma gama de variáveis (condições iniciais) às quais o sujeito é sensível de alguma forma *ao longo do tempo* (COSTA *et al.*, 2019, p. 63, grifos meus).

De fato, o *feedback* automático, em formulários ou materiais gamificados, como os jogos do *Kahoot!*, facilita a autocorreção e, conseqüentemente, pode sensibilizar o aprendiz, a ponto de engajá-lo num tipo de avaliação formativa ou mediadora, ainda que a mediação seja por meio do texto na tela, previamente digitado pela professora. Objetiva-se, por meio dessa potencialidade técnica e desse *design*, engajar o aprendiz em seu próprio processo de aprendizagem, oportunizando-lhe a chance de retomar seus erros e de refazer suas atividades. Todavia, recuperando a definição de Costa *et al.* (2019), sublinho a questão do *tempo*.

Assumindo a leitura do *feedback* como um sistema complexo, é previsível que seus elementos entrem em fricção, antes de se estabilizarem, provisoriamente, como argumenta Morin (2005) com a imagem do tetragrama formado por ordem/desordem/interação/organização. Por essa razão, de um ângulo complexo, não é coerente afirmar que uma potencialidade técnica seja garantidora de um processo, porque isso desconsidera os outros elementos do mesmo sistema, como os atores sociais e o tempo requerido para a aprendizagem de um novo *input* no sistema. Ilustro essa interpretação com o próximo excerto, em que algumas professoras conversam sobre como veem o uso da função de autocorreção, por elas desenhada em seus formulários:

Excerto 41

1. Natalia: E a gente não tem essa cultura da AUTOcorreção, né? Se você perceber, até PRA NÓS, eu faço muito curso on-line. Eu adoro fazer curso online, né? Eu estou fazendo um aqui... (Rindo). Aproveitei esses 15 dias de quarentena¹¹², eu fui fazer um pelo AVAMEC...

2. Regina: ... que bom!

3. Natalia: ... e ele dá essa autocorreção e eu reparei que, às vezes, eu ME SABOTO, tipo, eu acertei a maioria e deixa para lá, não vou nem olhar

¹¹² À época dessa conversa, Natalia havia sido afastada do trabalho presencial e remoto, pois havia sido diagnosticada com covid-19. Apesar disso, ela aceitou participar da conversa hermenêutica.

direito o que eu errei, assim. Eu fico pensando: imagina as crianças, que NÃO TÊM MESMO essa cultura de autocorreção, pra falar " - Nossa, eu errei [a alternativa] A., porque eu coloquei que eram os portugueses e não os ingleses"... e eles [os estudantes] não deixam...

4. Roseli: ...não retornam, né?

5. Natalia: Não retornam!

6. Regina: Eles querem o negócio assim: não importa [o conteúdo]; é UM JOGO! Eles estão muito fissurados na questão do jogo. Internet? Sim!, mas de um outro viés, pra eles. Foi passado pra eles de uma outra forma, não como ferramenta de aprendizagem, infelizmente, né?

7. Roseli: Então, nós estamos usando o Meet. Hoje mesmo, a gente fez um encontro, que daí a gente JOGA a discussão. A CONVERSA, né, a TROCA, em GEOGRAFIA E HISTÓRIA, a gente está usando o Meet pra fazer isso, porque, senão, fica aquilo...

8. Regina: ... sim!

9. Roseli: ... PÁ-PUM, ali! O textinho, o questionário, respondeu, mandou, 'cabou! Fechou, né?

Natalia, no primeiro turno, não é assertiva em afirmar que os estudantes não usam a função de autocorreção, mas apresenta um argumento plausível para esse tipo de comportamento implícito. A partir de sua própria experiência como aprendiz em EaD, ela afirma que “a gente não tem essa cultura da autocorreção”. O uso do pronome de primeira pessoa do plural e do item lexical “cultura” sugerem que, para Natalia, não se trata de uma conduta isolada, o que é reforçado pelo fragmento textual “até pra nós [professores]”. No turno 3, a mesma participante recategoriza esse comportamento como [auto]sabotagem. Finalmente, a assertividade de Natalia ganha corpo como réplica à fala de Roseli (turno 4), quando, enfaticamente, confirma: “[os estudantes] não retornam [aos itens com respostas incorretas]!”.

Considerando como verdadeira a não aderência dos estudantes – e de suas redes familiares - à autocorreção, por meio do *feedback* automático, conforme pude constatar no *design* de alguns formulários, interpreto que, talvez, lhes tenha faltado o *tempo* a que Costa *et al.* (2019) se referem para a organização didática de um sistema complexo. Afinal, se o formulário digital não era algo frequente, antes do ensino remoto, menos frequente ainda era o uso do *feedback* automático pelas crianças e por seus familiares. Além disso, outra hipótese, que não exclui a ação do curso do tempo, é a lógica *gamer* que Regina usa para formular sua crítica a esse objeto.

No turno 8, Regina declara que os estudantes “querem o negócio assim: não importa [o conteúdo]; é um jogo! Eles estão muito fissurados na questão do jogo”. Pelo prisma de Regina, as crianças não tinham a tolerância para aprender com seus erros, pois isso interromperia o fluxo de finalização da tarefa, algo semelhante à sensação de *passar de fase*. Portanto, a questão cultural, evocada por Natalia (turnos 1 e 3), é redimensionada por Regina, pois, para esta participante, não se trata apenas de um hábito não construído ou ensinado, mas de uma prática influenciada por outras da cultura digital fora da escola, que passaram a interagir com as práticas letradas da escola. A título de reforço, retomo a citação do PPP da Escola da Amoreira sobre a apropriação de plataformas de *games*, como o *Kahoot!*, pelos professores.

Ainda no turno 8, sobre os formulários com autocorreção, Regina diz: “Foi passado pra eles de uma outra forma”. O uso da voz passiva escamoteia intencionalmente o agente da ação. Regina, assim, não explicita a quem dirige sua crítica: às redes familiares? à equipe gestora? a outros professores que utilizavam essa ferramenta com regularidade? Mesmo com essa indagação em aberto, o fato linguístico sugere, a meu ver, certo incômodo com o que pode ser lido como mais uma tática de SUBVERSÃO dos estudantes. Refiro-me à presumida tática de responder aos formulários e a outros materiais gamificados, desvalorizando o trabalho docente ao desenhar as respostas e seus comentários explicativos, e desconsiderando, nesse processo, os próprios erros. O incômodo de Regina é ainda indexicalizado por uma apreciação final, quando conclui: “... infelizmente, né?”. O advérbio de modo sintetiza a forma como ela perspectiva o uso da correção automática pelos estudantes.

Apesar das dificuldades advindas da avaliação assíncrona, Roseli (turno 7) destaca, assim como as professoras do excerto 41, a importância dos encontros síncronos para uma avaliação formativa e mediadora. Os fragmentos textuais “nós estamos usando o *Meet*” e “daí a gente joga a discussão. A conversa, né, a troca...” sugerem que, nesse tempo-espaço, o ato de avaliar é ressignificado, no ensino remoto. Destarte, esse turno, em conjunção com o excerto 40, me permitem interpretar uma relação inseparável entre AVALIAÇÃO e INTERAÇÃO, tema da pesquisa e conteúdo da próxima subseção.

Antes de prosseguir, entretanto, faço mais um desvio, com o intuito de mostrar como a AVALIAÇÃO e o *feedback* automático estão entrelaçados às formas de participação das redes familiares. Substancio essa interpretação com o excerto adiante:

Excerto 42

Aula de língua portuguesa do 3º ano, com a prática de leitura do poema *Paraíso*, de José Paulo Paes. Antes de retomar o poema, já apresentado em atividade assíncrona, a professora Patrícia chama a atenção para a possibilidade de que a criança verifique as pontuações no formulário postado anteriormente. A professora destaca que o mais importante não é a pontuação, mas o trabalho de editar a atividade e aprender com os próprios erros.

Ao ouvir esse comentário, a mãe de Isa deseja falar com as professoras – Helena, Patrícia e Vanessa – e diz que orienta a filha a não corrigir/editar suas atividades, para que as professoras conheçam os erros da estudante. A professora Patrícia explica que isso não é um problema, pois tem acesso às tentativas de acerto de cada criança (Diário de observação da aula síncrona de 16 de abril de 2021, 3º ano).

O excerto anterior evidencia que o *feedback* automático, para fins de autocorreção, não era compreendido da mesma forma por todos os adultos envolvidos no ensino remoto. A mãe de Isa, por exemplo, que acompanhava a filha regularmente, entendeu que esse recurso serviria como uma espécie de exame, com o objetivo de medir o conhecimento construído. Essa postura exemplifica como as práticas de letramento familiar se amalgamam com as práticas de letramento escolar (STREET, 2014).

Retomando, brevemente, o tema FAMÍLIA, resgato as ideias de Espíndola & Jesus (2015), que, mesmo antes da pandemia, já defendiam um projeto de escola no qual as formas de participação da FAMÍLIA na aprendizagem das crianças fossem amplamente divulgadas. É, pois, na falta de clareza que, muitas vezes, surge a tensão, o que não ocorreu, felizmente, no episódio do excerto 42, graças à forma como a professora Patrícia elucidou o papel do *feedback* automático.

Em síntese, interpreto que a AVALIAÇÃO se mostrou um dificultador no ensino remoto, porque as atividades assíncronas não foram abordadas, pela maior parte das professoras participantes, como registros fidedignos das aprendizagens dos estudantes. Consequentemente, o que deu substância à AVALIAÇÃO foram, de fato, as aulas síncronas, nas quais a INTERAÇÃO pôde apontar caminhos para as intervenções pedagógicas.

As falas das educadoras sinalizam, além do mais, para uma capacidade agentiva na docência, o que me permite aplicar o conceito de agente de letramento, para caracterizar sua agência. Não há nenhum indício de que elas tenham se acomodado com aferições típicas de uma avaliação somativa, facilitada pelas TECNOLOGIAS DIGITAIS; pelo contrário, seus posicionamentos indicam incômodo com a geração de dados quantitativos por formulários e um interesse em sempre tomar decisões com base no contato direto com as crianças. Por fim, a potencialidade do *feedback* automático não é experienciada pelas participantes como algo vantajoso, pois, em sua visão, a aprendizagem por autocorreção, mesmo que numa perspectiva formativa ou mediadora, não é uma prática social culturalmente relevante para os aprendizes.

5.8 INTERAÇÃO

Defino INTERAÇÃO como trocas entre atores do mesmo sistema, considerando não somente a linguagem em fluxo, mas ainda aquilo que é percebido, no sentido fenomenológico, mesmo que não seja intelectualmente elaborado. Assim, abordo a INTERAÇÃO numa visada multidimensional, o que inclui, além dos fatos linguísticos e dos contextos enunciativos, os afetos, as subjetividades e, até mesmo, os conteúdos do inconsciente.

No campo dos estudos dos letramentos, as discussões sobre o papel da INTERAÇÃO na prática social são estruturantes da abordagem sociocultural. De acordo com Barton & Hamilton (2012, p. 3), “[...] Como toda atividade humana, o letramento é essencialmente social e está *localizado na interação* entre as pessoas”¹¹³ (grifos meus). Ademais, expandindo a noção de linguagem para um sistema de modos ou modalidades (KRESS, 2003; COPE, KALANTZIS & PINHEIRO, 2020), pode-se, tranquilamente, objetivar as trocas interacionais mediadas por significados verbais, visuais, gestuais e tácteis, submetendo-as a procedimentos de análise. No entanto, para além da questão comunicacional, representacional e semiótica, respaldado no Pensamento Complexo e na Transdisciplinaridade, compreendo que interagem,

¹¹³ Texto original: “Like all human activity, literacy is essentially social, and it is located in the interaction between people” (BARTON & HAMILTON, 2012, p. 3).

sistemicamente, não somente atores sociais, contextos e signos, mas conteúdos que escapam ao delineamento de um contexto de enunciação socialmente projetado.

Um conceito que me auxilia nesse processo interpretativo é o de níveis de percepção do sujeito, em diálogo direto com os níveis de realidade (NICOLESCU, 2000, 2019, 2020). Operando com essa ideia, assumo que, em todos os objetos, como podem ser, numa aula síncrona, os aprendizes por trás das câmeras e seus enunciados, há elementos não capturáveis pelo olhar. Afinal, significados verbais, visuais, gestuais e tácteis nascem de signos que apontam para determinados sentidos, mas que podem induzir o intérprete a uma espécie de compreensão de base empírica e materialmente orientada.

Contudo, a teorização de Nicolescu não objetiva as pessoas somente como indivíduos materiais, produtos e produtores de uma história social, mas como sujeitos em intercâmbio, num compartilhamento de cargas energéticas, que escapa à materialidade do que se entende por texto multimodal, ainda que ela seja um apoio à interpretação. De acordo com o físico romeno, em interlocução com a Psicanálise freudiana, a consciência não é um território dominado pelo sujeito transdisciplinar (NICOLESCU, 2020), o que sugere, a meu ver, que os *inputs* em INTERAÇÃO num sistema não são totalmente passíveis de interpelação, demonstração e intelectualização.

Outrossim, a INTERAÇÃO é alvo do desejo das professoras participantes, como um componente de seu “eros educador” (MORIN, 2020, p. 56). A metáfora de Eros é mobilizada pelo pensador francês como um componente necessário à reforma educacional em INTERAÇÃO com a reforma do pensamento. Para Morin (*op. cit.*), o desejo de reforma é uma espécie de condição *sine qua non*, pois sem ele, interpreto, as condições materiais, históricas e estruturais não são suficientes para a instauração de qualquer processo de transformação. Ilustro essas ideias com os próximos excertos:

Excerto 43

Natalia: No início do ano de 2021, as professoras trabalhavam conjuntamente nos encontros síncronos com todas as turmas, fato esse que me gerava certo desconforto, mas que compreendia ser a dinâmica da escola. Minha justificativa para esse sentimento é que realmente acredito que um número menor de alunos promove uma maior participação deles nas atividades e faz com que consigamos captar mais informações dos seus processos de aprendizagem, uma vez que nosso único contato visual

com eles é por seus rostinhos nas webcams. Para alguém com fortes raízes na educação física, a leitura corporal e o corpo em movimento fazem muita falta para a compreensão do ser humano (Narrativa profissional).

Excerto 44

1. Pesquisador: Vocês acham, então, que ENGAJAR o aluno ficou mais difícil no remoto?

2. Jéssica: Com certeza!

3. Ivana: Com certeza! E é assim: Quando nós estamos dentro da sala de aula, Diego, nós OBSERVAMOS. Nós observamos o que a criança tá fazendo pela carinha delas: se é uma DÚVIDA, se é INTERESSE, se é DESINTERESSE, né? E, aí, você vai trabalHANDO com a carinha deles. Então, (fazendo gestos como se estivesse chamando uma criança na sala de aula), " - ó, fulano, vem cá!", " - ó, tô achando que você não entendeu naaada!" (sorri). "- Vou explicar direito". Então, você acaba falando uma coisa que ELES não conseguem. Então, você trabalha melhor dentro da sala de aula. Ou inCENTIVANDO eles mais a falar: "Olha, você tá com carinha que vai falar alguma coisa" - é aquele que não fala. Então, você incentiva aquele que não fala...

4. Gilda: É!

5. Ivana: (Imitando uma criança): "- Ah, professora, é que eu não sei falar direito!". "- Fala do seu jeito!". Então, pra MIIM, eu sinto MUITA dificuldade...

6. Vanessa: Muita...

7. Jéssica: Muita...

8. Ivana: ... de não chegar nos meus alunos....

9. Vanessa: ... de TRAZER eles, né? Porque você fica SUPLICANDO pra eles terem que... "- Fulano, fala!". É o que a Ivana tá colocando. É uma busca INCESSANTE.

Os excertos 43 e 44 sustentam a interpretação de que, para as professoras, o *design* da aula síncrona, em que cada estudante é emoldurado pelo seu rosto, numa espécie de prancha única, restringe sua capacidade de INTERAÇÃO. No excerto 43, Natalia, que é educadora física, além de pedagoga, declara: "a leitura corporal e o corpo em movimento fazem muita falta para a compreensão do ser humano". Para ela, seu nível de percepção foi alterado, porque lhe faltavam elementos que, em sua bagagem experiencial, funcionassem como suporte à compreensão daquilo de que a criança precisava, enquanto estudava e aprendia. Destaco que, para se referir aos estudantes, Natalia escreve: "nosso único contato visual com eles é por seus rostinhos nas webcams". O uso do diminutivo indexicaliza uma afecção positiva, como carinho e amorosidade. A meu ver, conforme retomei acima,

está latente à escrita de Natalia o desejo – e não somente a necessidade – de poder ver as crianças *de corpo inteiro*, de relacionar-se com elas em sua inteireza, de uma forma menos distante, como o ensino remoto acabou permitindo.

Na mesma direção, no excerto 44, Ivana, Jéssica e Vanessa deixam entrever, numa primeira camada de sentido, seu incômodo com as táticas de SUBVERSÃO dos estudantes, que mantêm suas câmeras e/ou microfones desligados. Refinando a interpretação, compreendo que, em outra camada de sentido, emergem, em suas falas, principalmente nas de Ivana (turnos 3 e 5), a necessidade e o desejo de interagir com os estudantes. Pode ser que tal interesse seja motivado sobremaneira por questões de cunho pedagógico, mas considero que essa linha interpretativa fragmenta o próprio ato de ensinar que, em seu cerne, é sempre um processo relacional.

Assim sendo, opero com o conceito de níveis de percepção do sujeito nos enunciados de Ivana, que se vale da comparação como um expediente para explicar sua dificuldade em engajar alguns estudantes, nas aulas síncronas. Segundo a participante, “nós [as professoras] observamos o que a criança tá fazendo pela carinha delas: se é uma dúvida, se é interesse, se é desinteresse, né? E, aí, você vai trabalhando com a carinha deles” e “você acaba falando uma coisa que eles não conseguem” (turno 3). Interpreto que, na experiência de Ivana, o *design* da aula síncrona, que ainda aporta a potencialidade do silêncio por meio da imagem e do áudio, teria diminuído seu nível de percepção de tal forma que ela se viu desequipada para interagir e relacionar-se com seus estudantes, como estava habituada.

Adicionalmente, parece que o silêncio da sala de aula dita presencial é mais suscetível a intervenções, tomando por indício a fala de Ivana sobre a importância da alteridade na prática pedagógica. A alteridade expressa-se, nesse caso, no ato criativo e afetivo da professora, que se colocou na posição da criança, para elaborar aquilo que o aprendiz ainda não conseguia. Esse tipo de INTERAÇÃO, entendo, é um exemplo de como há cargas energéticas entre professora e aprendizes, pois há troca, mesmo quando se tem o indizível em uma das pontas. Ademais, embora as cenas enunciativas sejam distintas, a participante se refere às crianças com o sufixo de diminutivo em “carinhas”, o que sugere carinho e amorosidade, assim como Natalia, no excerto 43.

Outro recurso semiótico acionado por Ivana são as citações a falas da sala de aula. Ivana imagina-se nesse tempoespaço e começa a enunciar fragmentos textuais que, provavelmente, fazem parte de sua bagagem experiencial, como “- Olha, você tá com carinho que vai falar alguma coisa” e “- Fala do seu jeito”. Interpreto esse recurso como uma marca do processo relacional a que me referi, como mais uma forma de materializar a alteridade. Considero que, para uma professora como Ivana, ensinar é interagir, trocar saberes e viver processos de intersubjetividade. Por esse mesmo motivo, Vanessa afirma que engajar o estudante pouco participativo nas oportunidades de INTERAÇÃO síncrona é uma “busca incessante” (turno 9).

Faço uma digressão, neste ponto, sobre o lugar da alteridade nos escritos de Morin e Nicolescu. Em Morin (2003, p. 115, grifos originais), o autor define o sujeito complexo, atribuindo-lhe, entre outros predicados, esta afirmação: “*o sujeito traz em si mesmo a alteridade que ele pode comunicar-se com outrem*”. O pensador francês defende que a capacidade de se alterar, isto é, de se conhecer, ao conhecer o Outro, é primordial para a reforma do pensamento e, em retroação, a reforma da educação.

Na mesma direção teórica, Nicolescu (2013, p. 23) declara que “há uma característica fundamental da evolução transdisciplinar da educação: reconhecer-se na face do Outro”¹¹⁴. Segundo o físico romeno, um projeto de educação assumidamente transdisciplinar exige o esforço de se formar pessoas que saibam aprender na/com a diferença, respeitando a humanidade de todos os povos e culturas.

Portanto, a alteridade é um tema subjacente às formulações de Morin (2003) e Nicolescu (2013) sobre projetos educacionais – e civilizatórios – complexos e transdisciplinares. O excerto 43, a meu ver, revela como a postura das professoras é sensível à capacidade de se alterar em alunos, em crianças, em outros sujeitos complexos. Defendo, pois, que a INTERAÇÃO manifesta nos textos interpretados é constituída por alteridade.

Por fim, articulando o tema INTERAÇÃO a escritos sobre educação na pandemia, reporto-me a um ensaio de Bunzen (2020, p. 22, grifos meus), que escreve sobre a importância de as escolas estabelecerem, durante o ensino

¹¹⁴ “*There is one fundamental characteristic of the transdisciplinary evolution of education: to recognize oneself in the face of the Other*” (NICOLESCU, 2013, p. 23).

remoto, “uma *pedagogia dos vínculos* para além de uma discussão centrada em conteúdos, dias letivos e disciplinas escolares”. Apesar de todas as dificuldades narradas pelas professoras no excerto 44, que se somam ao conjunto de textos da pesquisa, interpreto que, na visão das participantes, havia, de fato, essa busca por uma *pedagogia dos vínculos*. É ela que sustenta a alteridade, a necessidade e o desejo da INTERAÇÃO, pois, sem trocas, os vínculos não são constituídos.

Sem dúvida, a INTERAÇÃO é, conforme a produção científica tem mostrado, uma condição da APRENDIZAGEM. Não é, pois, por acaso, que esse é outro tema emergente desta pesquisa. Passo a discuti-lo na próxima subseção.

5.9 APRENDIZAGEM

O tema APRENDIZAGEM é um construto do fenômeno investigado, cuja emergência se torna evidente, principalmente, nas conversas hermenêuticas com os estudantes e com as professoras. Defino APRENDIZAGEM como encontros com signos transformadores, entendendo-os como conhecimentos da tradição escolar, técnicas, objetos manipuláveis, afetos ou experiências. A APRENDIZAGEM está ainda diretamente associada ao autoconhecimento, algo inseparável da produção de conhecimento, na perspectiva de Morin (2000, 2015) e de Nicolescu (2012, 2013, 2015). Como outros temas da pesquisa, trata-se de uma metáfora multifacetada, com arestas que precisam ser discutidas.

Início essa discussão, partindo de uma conversa entre Le e Lari, que falam sobre como veem sua própria aprendizagem, durante o ensino remoto:

Excerto 45

Le e Lari apontam as semelhanças e as diferenças entre o ensino remoto e o ensino presencial:

1. Le: Uma semelhança é que, tipo, tanto no ensino remoto quanto no presencial, a gente vai aprendendo coisas novas.

2. Lari: Eu concordo com o que a Le disse, né, que tanto no remoto quanto... nas aulas presenciais, nos dois, a gente aprende coisa nova. E, também, éee, como eu não tava, no primeiro ano da Escola da Amoreira, eu tava na Escola O., né, eu ACHEI que, é muito mais..., tipo, LÁ, no primeiro ano, eu ainda não tinha aprendido, éee, UM EXEMPLO, eu não tinha aprendido quanto era um mais um. E, aqui, nesse ano, nessa escola, né, e

nas aulas presenciais e nas aulas remotas, eu gostei das aulas da Escola da Amoreira, porque as aulas remotas daqui é bem divertido, porque, aqui, eu aprendi a fazer conta de..., vou dar um exemplo, 500 mais 400. Na outra escola, eu não tinha aprendido ainda.

Na visão de Le e Lari, a APRENDIZAGEM ocorre nos encontros com os signos da cultura escolar, que parecem se somar e se tornar, progressivamente, mais complicados. Essa ideia de progressão pode ser interpretada a partir de fragmentos textuais, como: “a gente vai aprendendo coisas novas” (turno 1), “a gente aprende coisa nova” e “eu aprendi a fazer conta de...[...] Na outra escola, eu não tinha aprendido ainda” (turno 2). Destaco que, para ambas, a APRENDIZAGEM está na base da experiência da escolarização, independentemente do espaço. Elas não problematizam, por exemplo, a questão das TECNOLOGIAS DIGITAIS, o que pode sugerir um olhar menos voltado aos aspectos materiais e mais direcionado aos objetos de conhecimento, como os fatos da adição que Lari destaca (turno 2). Esse enfoque nas TECNOLOGIAS DIGITAIS ratifica, entendo, a emergência do subtema **mediação**, associado ao sub-subtema **ensino**, apresentado anteriormente.

Na visão das professoras, a APRENDIZAGEM é um encontro com outros signos, evidentemente. Elas parecem ter se transformado na experiência de ensinar com TECNOLOGIAS DIGITAIS. Os signos desencadeadores da transformação, portanto, são os próprios artefatos e a vivência de usá-los, sem uma preparação, inclusive, emocional. Interpreto essa faceta do mesmo tema, a partir do próximo excerto. Nele, as professoras discutem o uso da correção ortográfica automática pelas/com as crianças, uma potencialidade dos processadores de texto, como o *Word* e o *Google Docs.*, que substituíram, em algumas propostas, o caderno:

Excerto 46

1. Dani: Eles [os estudantes] têm dificuldade [em usar a função de revisão ortográfica dos processadores de texto], Diego, porque o que a gente percebe, pelo menos, assim, - aí eu trago um pouco da minha visão de PAPP, [n]o ano passado, e um pouco da visão, agora, como professora, né? - como as coisas foram MUITO RÁPIDAS, a gente mal teve tempo pra trabalhar a questão PROCEDIMENTAL das ferramentas, né? A gente praticamente teve que jogar a ferramenta pra eles e eles tiveram que SE VIRAR! Coisas que, no andar da carruagem, dava pra gente poder ir trabalhando com eles, ensinando, a gente até fazia. Alguns ATÉ TEM essa facilidade, mas não são todos. MESMO PORQUE, o que que a gente percebe: eles, praticamente, em sua maior parte, eles estão caminhando

SOZINHOS! Sem intervenção, às vezes, de algum adulto que possa orientar, você entendeu? QUAL É A AJUDA DO adulto, nesse sentido? Ajuda com alguma tarefa ou FAZER pra ele [o estudante], não é? Ou o ditado de como que faz. Mas o PROCEDIMENTAL, mesmo, das ferramentas, isso é algo que [+] NÃO FOI TRABALHADO!, né? E, até por mais que você se esforce, de falar pra eles: " - Olha, toda vez que aparecer uma linhazinha vermelha, CLICA!". (Dani tem problemas de conexão).

2. Regina: É, eu acho que a Dani ressaltou um ponto BEM INTERESSANTE. A visão dela é outra, né? Ninguém ENSINOU pra essas crianças, né? (sorrindo). Pra gente também não, né, Roseli? (rindo).

3. Roseli (sorrindo): Pra gente, também, não!

4. Regina (rindo): A gente também tá meio autodid...A gente foi aprender. ESTAMOS aprendendo!

5. Roseli: Ó, eu, eu tava preocupada em (rindo) APRENDER!

6. Regina (rindo e balançando a cabeça em sinal de concordância): É, era a lei da sobrevivência, né? A gente teve que aprender... (inaudível)..., então, INFELIZMENTE, teve tudo isso! Foi cada um por si, Deus por todos. Foi o que aconteceu. Não tem outra [‘forma’, possivelmente].

De acordo com Dani, no primeiro turno, a experiência do ensino remoto subtraiu a possibilidade de um planejamento didático mais cuidadoso, conforme evidenciam estes fragmentos textuais: “as coisas foram muito rápidas”, “a gente mal teve tempo”, “a gente praticamente teve que jogar a ferramenta pra eles” e “no andar da carruagem”. A questão do TEMPO, aliás, como um complicador das práticas letradas remotas, será expandida na subseção seguinte. Por ora, destaco que, segundo essa participante, importantes procedimentos de uso das TECNOLOGIAS DIGITAIS não foram ensinados previamente às crianças, como a revisão ortográfica automática.

Assim, Dani instala, na conversa hermenêutica, a discussão sobre alfabetização digital (COSCARELLI, 2021), mesmo sem explicitar esse conceito. A alfabetização digital, tal como discuti na fundamentação teórica, está incluída no letramento digital, mas apresenta sua especificidade, pois focaliza, como a própria Dani afirma, o ensino de procedimentos sociotécnicos para aprendizes pouco familiarizados com as tecnologias digitais educacionais. Ancorada nessa imagem, Regina, no turno 2, faz uma crítica e um testemunho de alívio: ela se percebeu, na condição de professora, como um dos estudantes, precisando aprender esses mesmos procedimentos. Isso fica claro no fragmento “Ninguém ensinou pra essas crianças, né? (sorrindo). Pra gente também não, né, Roseli?”.

Regina e Roseli são professoras com mais de cinquenta anos de idade. A brincadeira que fazem uma com a outra decorre da lacuna geracional entre elas, as outras professoras (Dani e Natalia) e as crianças. Ao afirmarem “a gente foi aprender. Estamos aprendendo!” (turno 4) e “eu tava preocupada em (rindo) aprender!” (turno 5), Regina e Roseli, respectivamente, colocam-se na condição de pessoas em situação de alfabetização digital. Observo que isso não é abordado por elas como um demérito, mas como uma APRENDIZAGEM necessária àquele contexto, que, ao longo de um ano, já era objetivada e tratada com humor.

Apesar da descontração com que as duas participantes enunciam essa experiência, Regina apresenta algumas marcas de sofrimento psíquico em sua apreciação dessa APRENDIZAGEM, no turno 6. Os fragmentos textuais que sugerem essa tonalidade afetiva são: “era a lei da sobrevivência”, “infelizmente, teve tudo isso!” e “Foi cada um por si, Deus por todos”. O encontro de Regina com as TECNOLOGIAS DIGITAIS, mobilizadas pelas práticas de letramento remotas, não foi, em sua perspectiva, tranquilo nem alegre. Ainda assim, interpreto que se trata de um exemplo de APRENDIZAGEM, porque Regina se percebe transformada por esse encontro.

Ao usar o dito popular “Foi cada um por si, Deus por todos”, Regina projeta, ainda, outro discurso, o da APRENDIZAGEM como experiência individual, em meio à crise. De certo modo, ela já havia ensaiado esse argumento, no turno 4, quando sugeriu que as professoras tivessem sido “auto[didatas]”, em seu percurso formativo. Nos estudos sobre formação docente em Linguística Aplicada, à luz do Pensamento Complexo, um conceito bastante produtivo é a auto-heteroecoformação tecnológica. Esse conceito é apresentado e discutido por Freire (2009), para ser rediscutido por Freire & Leffa (2013), com foco argumentativo aprofundado na complexidade. Trago esse construto para este ponto da interpretação, não somente por sua afinidade temática e teórica, mas, outrossim, como uma forma de aprofundar a reflexão sobre a experiência de Regina, segundo seu relato. Assim sendo, de acordo com Freire, M. & Leffa (2013, p. 76, grifos meus),

[...] a auto-heteroecoformação tecnológica contempla o desenvolvimento de um professor que, além do **saber instrumental**, revela uma **postura problematizadora** ([Paulo] Freire, 1970), mostrando-se investigador e

crítico, para que, assim, possa **distanciar-se das práticas transmissivo-repetitivas** e da transposição de materiais presenciais para o meio digital, passando a **empregar as tecnologias de informação e comunicação (TIC)** em **práticas inovadoras**, planejadas para as especificidades da **ambientação inédita** na qual também passa a atuar.

Portanto, a auto-heteroecoformação tecnológica pressupõe que o professor conecte, recursivamente, os polos de sua autoformação, heteroformação e ecoformação, mediadas por tecnologias digitais, de modo a conduzir práticas de ensino inovadoras. Tomando esse conceito como pano de fundo, parece que a verdade construída por Regina (turnos 2, 4 e 6) aponta para uma ênfase na autoformação, suprimindo aquilo que pode ter sido aprendido com suas parceiras de trabalho e com as potencialidades do próprio AVA desenhado pela Escola da Amoreira.

Como o meu objetivo não é me certificar do que diz a participante, tratando seu texto como um fato auditável, mas investigar como ela perspectiva sua própria experiência, interpreto que, para Regina, existe uma sensação de isolamento na APRENDIZAGEM da alfabetização digital, e, conseqüentemente, do letramento digital, como uma espécie de negação de alguns processos auto-heteroecoformativos. Isso significa que os afetos impactam a maneira como os encontros desencadeadores de APRENDIZAGEM ocorrem. Especulo que Regina tenha aprendido alguns procedimentos técnicos com outras professoras, gestores e estudantes, porém, essa experiência coletiva, heteroeco-organizada, se tornou menos perceptível do que a necessidade urgente de criação de materiais didáticos na hipermídia e de condução de aulas por videoconferência.

Um discurso mais positivo sobre a APRENDIZAGEM deflagrada pelo encontro com os signos da cultura digital aparece no texto de Helena. As afecções que as TECNOLOGIAS DIGITAIS causaram nessa participante são distintas das de Regina e Roseli (excerto 46). Segundo Helena, as práticas de letramento escolar aprendidas e incorporadas ao seu trabalho a transformaram como docente. Esse sentido de transformação, embalada por um sentimento de conquista ou façanha, pode ser identificado no próximo excerto:

Excerto 47

Helena: [...] naquele momento [março de 2020], há um ano, eu não fazia A MENOR IDEIA de como fazer um jogo, como fazer um formulário, como

fazer uma apresentação virtual, como no [Google] Meet, por exemplo. [...] E é isso o que mais importa, nos interessa, não é verdade? E, este convite de olhar para trás, para o lugar de onde saímos, há pouquíssimo tempo, e onde já conseguimos chegar, é muito interessante (Narrativa profissional).

Helena percebe-se transformada pelo curso do tempo e pelos agenciamentos que as TECNOLOGIAS DIGITAIS lhe proporcionaram. Ela evoca a imagem do caminho ou da viagem, comparando um ponto de saída, março de 2020, na eclosão do ensino remoto, com maio de 2021, quando o sistema entrópico passou a um estado de maior equilíbrio dinâmico. Essa imagem é materializada por meio dos fragmentos “[olhar] para o lugar de onde saímos” e “[olhar para] onde já conseguimos chegar”.

Apesar das diferenças entre as afecções, os agenciamentos das TECNOLOGIAS DIGITAIS aparecem na forma como Dani, Regina, Roseli e Helena se referem à APRENDIZAGEM. Essa característica reaparece no relato adiante, mas com outros efeitos de sentido. Ao refletir sobre seu percurso como docente no ensino remoto, Ana fala sobre seu encontro com outros signos, agenciados, é verdade, pelas TECNOLOGIAS DIGITAIS, porém, sem se referir à sua dimensão sociotécnica. Na visão de Ana, sua APRENDIZAGEM ocorreu a partir do encontro com os signos da desigualdade social, discutida na seção anterior, como revela o próximo excerto:

Excerto 48

1. Ana: [...] não tem como olhar pra tudo que a gente viveu e falar que a gente não aprendeu, né? Que a gente não se mud... que não houve UMA MUDANÇA no nosso olhar, na nossa maneira... Eu acho assim: até ser mais TOLERANTE com as dificuldades das crianças, né? Então, assim, a GENTE AMPLIOU o nosso olhar. A gente pôde conhecer a REALIDADE das crianças, como é a CASA... assim, a DISTÂNCIA, a DISCREPÂNCIA. "- Olha onde essa criança assiste aula!". " - Olha onde esse OUTRO assiste aula!". "- Olha COMO que é a CONSTRUÇÃO, mesmo, daquela casa!", né? Então, assim, isso vai fazendo com que você vá entendendo que aquelas dificuldades têm razão de ser, né? E, faz com que você seja mais tolerante com aquela criança. Então, eu acho que AMPLIA também os nossos horizontes.

Embora as TECNOLOGIAS DIGITAIS tenham agenciado momentos síncronos entre pessoas fisicamente separadas, pelo olhar de Ana, julgo ser pertinente interpretar que elas aproximaram as professoras das condições concretas em que viviam/vivem as crianças. Essa aproximação transformou

Ana em seu modo de compreender os estudantes e suas “dificuldades”, tornando-a “mais tolerante”. A referência à desigualdade social, que lhe perturbou e que desencadeou essa transformação, está no seguinte fragmento textual: “a gente pôde conhecer a realidade das crianças, como é a casa... assim, a distância, a discrepância”.

Conforme anunciei no parágrafo inicial desta subseção, na perspectiva do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade, conhecimento e autoconhecimento caminham juntos. Segundo Nicolescu (2012, p. 24), “a ‘compreensão’ significa a fusão entre o conhecimento e o ser”¹¹⁵. No excerto 48, por exemplo, Ana deixa entrever que construiu conhecimento, implicando-se no próprio olhar e permitindo-se alterar a partir do que olhava. Nesse processo, que conecta os saberes e a própria existência, ocorre a fusão referida por Nicolescu. Eis por que defendo que a APRENDIZAGEM resulta de encontros com signos que transformem as pessoas e que não somente se acomodem em uma rede inanimada e descorporificada.

Ainda sobre o autoconhecimento como componente da APRENDIZAGEM, Morin (2020, p. 52) afirma:

O conhecimento requer o autoconhecimento; o autoconhecimento do ser humano requer não apenas o conhecimento da complexidade humana, como mostrei em *A humanidade da humanidade*, mas igualmente o conhecimento individual de sua complexidade pessoal, o que pressupõe uma luta permanente contra o autoengano [...].

Para o pensador francês, semelhantemente à argumentação de Nicolescu (2012), conhecer implica conhecer-se. Nesse sentido, sustento que, no excerto 48, a compreensão de Ana sobre os aprendizes criou um verdadeiro nó em seu processo de autoconhecimento. Defrontada com a necessidade de repensar as explicações para algumas barreiras de APRENDIZAGEM, enfrentadas pelas crianças, Ana precisou aprender sobre si. Há, portanto, na fala dessa educadora, traços de uma docência transdisciplinar e complexa, que não se limita a questões de ordem técnica ou de uma prática profissional esvaziada de subjetividade, mas que é governada por uma racionalidade aberta e sensível.

¹¹⁵ Texto original: “‘Understanding’ means fusion of knowledge and being” (NICOLESCU, 2012, p. 24).

Um fator que obstaculizou a APRENDIZAGEM, principalmente das professoras, no ensino remoto, é o TEMPO. Como disse Dani, no primeiro turno do excerto 46, muitas decisões foram tomadas “*no andar da carruagem*”. O TEMPO, portanto, é outro tema desta pesquisa, o último a ser discutido.

5.10 TEMPO

O TEMPO é um dos construtos do fenômeno sob enfoque. Indubitavelmente, trata-se, em linhas gerais, de um fator de influência na prática pedagógica, que sofre processos administrativos, como a definição de carga horária e do tempo de duração de uma aula. Nas práticas letradas do ensino remoto investigadas, contudo, compreendo o TEMPO como um recurso efêmero, involucrado por uma epistemologia neoliberal, que ressemantiza palavras-chave como *produtividade* e *rapidez*. Não se trata, pois, de um TEMPO de sabedoria, de ócio criativo ou de reflexão ponderada. O TEMPO, perspectivado pelos participantes, é fugaz, imediatista, exíguo e até opressor.

No campo dos estudos dos letramentos, Street (1993, 2010) e Kleiman (2001, 2005, 2008) criticam o modelo autônomo de letramento que, entre outras características, reputa o sucesso ou o fracasso no letramento escolar ao esforço individual. Holborow (2012), por sua vez, argumenta que esse modelo, associado aos currículos oficiais de competências e habilidades, dá corpo ao neoliberalismo na educação linguística, visto não como uma doutrina econômica, mas como uma epistemologia, que rege os modos de produção do conhecimento e as sociabilidades.

Nessa direção, Holborow (*op. cit.*) discorre que palavras-chave são ressemantizadas, isto é, ganham outros contornos semânticos, quando os estabelecimentos de ensino passam a emprestá-las do mundo empresarial. O pressuposto para esses empréstimos é a aderência ao discurso de que os estudantes são o *capital humano* da sociedade. Alguns exemplos dessas palavras-chave são: *competência*, *habilidade*, *produtividade*, *velocidade*, *qualidade* e, acrescento, *gestão do TEMPO*.

No contexto remoto, à medida que as professoras se tornaram gestoras do seu TEMPO, foram elas as responsáveis por realizar suas atribuições, fazendo-as caber em sua jornada de trabalho remunerada. Aquilo que excedia

a essa jornada não competia ao empregador validar, pois quem geria o recurso TEMPO – com ou sem sucesso - era a professora, desde a sua casa, por meio de seus dispositivos e internet pessoais.

Enfocando o contexto laboral das professoras participantes, assumo que o TEMPO de trabalho foi alterado pelo ensino remoto mediado por TECNOLOGIAS DIGITAIS. À guisa de exemplo, se, no ensino dito presencial da Escola da Amoreira, uma professora polivalente poderia acompanhar seus estudantes por quatro horas diárias, no ensino remoto, ela foi instada a redimensionar o TEMPO da INTERAÇÃO síncrona em menos de cinco horas por semana. Além disso, diariamente, corria-se o risco de se receber pedidos de esclarecimentos por parte dos familiares a qualquer hora, por e-mail, postagem no AVA ou, em alguns casos, mensagem na rede social. Se tais mudanças acarretavam dificuldades, competia à professora, numa perspectiva neoliberal, resolver tais problemas, subtraindo do Estado, na figura imediata da Secretaria de Educação, seu papel de empregador responsável pelas condições concretas de trabalho.

Além desse viés neoliberal e meritocrático, outro elemento que incluo no tema TEMPO é a disparidade entre a carga horária investida pelas professoras no *designing* de material didático e o tempo usado pelas crianças para realizar essas atividades. Durante as conversas hermenêuticas com os estudantes, levantei esse tópico. *Grosso modo*, os aprendizes afirmam que cumpriam todas as atividades diárias do AVA em menos de uma hora. O excerto a seguir evidencia isso:

Excerto 49

1. Le: Normalmente, eu demoro, tipo, MEIA HORA pra fazer a lição.

2. Pesquisador: Tá. Entendi. E, quando você fala "meia hora", você quer dizer POR MATÉRIA ou todas, Le?

3. Le: Não, todas as matérias.

Segundo Le, que era uma estudante com excelente rendimento escolar, apenas “meia hora” por dia era suficiente para que ela concluísse suas tarefas. Certamente, o tempo investido por suas professoras na elaboração de atividades do AVA era superior a isso. A experiência do ensino remoto mostra que a construção de slides, formulários, *webquests*, *quizzis*, *games*, entre

outros *designs* hipermediáticos, consome várias horas. Essa diferença, aferível em horas e minutos, pode causar uma dissonância cognitiva, à medida que, espelho, para alguns familiares ou, até mesmo, gestores públicos, o TEMPO de consecução do estudante podia ser compatibilizado com o TEMPO do trabalho docente, o que configura um equívoco.

Adicionalmente, o TEMPO, como um recurso exíguo, parece ser uma das causas para o uso de *designs* mais fechados, como o do formulário com itens de múltipla escolha, focalizado na subseção sobre o tema FACILITAÇÃO. A propósito dessa relação entre os dois temas, apresento o excerto abaixo:

Excerto 50

1. Pesquisador: [...] vocês sentem falta... [de mobilizar outros recursos que não principalmente os formulários *Google*] se tivessem mais tempo, né? Se a gente não tivesse tantas demandas, vocês acham que o formulário também tem limites negativos?

2. Roseli: Com certeza, com certeza, a criança...

3. Regina (balançando a cabeça, positivamente): eu acho!

4. Roseli: ... fica limitada àquilo né? E, quando ... [+], deixa eu te falar da minha experiência com a EJA [em 2020, na mesma unidade escolar], eu usava outros recursos. Aí, quando eu vim agora, esse ano, pro fundamental, éee, eu entrei, JÁ ESTAVA TUDO organizado, pronto! Assim [+], não tive opção de falar: " -ah!, vamos fazer isso, vamos fazer aquilo?", até porque também nem, nem tinha sugestões, né? E, aí, eu [+]... parece que a gente fica ENGESSADO, né, naquilo e NÃO DÁ TEMPO. Mesmo que você queira, não dá tempo da gente CORRER e ter outras opções e...

5. Regina: ...e

6. Roseli: ... aí ficou de bom tamanho e vamos que vamos! E, parece uma linha de produção.

Neste ponto da interpretação, interessa-me destacar como Roseli compreende sua entrada no ensino remoto, no âmbito dos anos iniciais. Egressa de uma experiência na mesma escola, mas com estudantes da EJA, ela não se viu equipada com o recurso TEMPO, para pensar alternativas ao *design* do formulário. Isso significa que, conforme Dani havia problematizado no excerto 46, prevalece, entre as professoras, uma sensação de urgência em detrimento de um planejamento detalhado e mais refletido. Interpreto esse discurso na fala de Roseli, com base, sobretudo, neste fragmento textual: "Mesmo que você queira, não dá tempo da gente correr e ter outras opções..." .

Ainda no excerto 50, Roseli emprega a *símile* para explicar como experiencia sua rotina, em meio à necessidade de ter se tornado uma *designer* de materiais didáticos: “parece uma linha de produção” (turno 6). Essa imagem, que evoca repetição e pouca reflexão, causa o efeito de sentido de opressão. Roseli sentia-se oprimida pela quantidade de demandas, mas era preciso prosseguir e não interromper a máquina-AVA, o que está implícito na expressão “vamos que vamos” (turno 6).

A opressão exercida pelo TEMPO aparece, também, na fala de Ana. Ao analisar as mudanças nas práticas de leitura, na comparação entre espaços de aprendizagem, a professora reflete sobre as dificuldades em se encaminhar discussões a respeito dos materiais ofertados, como se vê no excerto adiante:

Excerto 51

1. Ana: [...] eu não estou com língua [*i.e.*, a disciplina de língua portuguesa], né, mas, assim, eu percebo isso em HISTÓRIA, GEOGRAFIA, e, aí, fico imaginando quem está trabalhando com língua, porque, quando eu trabalhava, éee, ENXERGAR, você bater o olho e saber que aquilo, sem mesmo ler, é um texto de JORNAL, isso já é uma interpretação desse material que você tá pegando, né? BATER O OLHO e saber que aquilo é um gibi, né? Isso BATER O OLHO e saber que aquilo é uma narrativa, né? Isso já é uma inferência e você vai se preparar para fazer uma leitura e tirar as informações diferentes. Então, quando a gente vem para o ensino remoto, isso vai se perdendo. SE PERDENDO, porque é mais difícil você fazer isso de forma remota, né? Analisar, ali, o texto, PEDIR UMA LEITURA, acompanhar uma leitura, analisar, OUVIR o que cada um tem a dizer, que, antes acontecia mais facilmente ali, na sala, e, no ensino remoto, parece que o nosso tempo, ele ficou mais REDUZIDO. E, com isso, a gente também teve que usar recursos [com] que as coisas acontecessem mais rápido.

Em sua interpretação, Ana parte da materialidade dos textos e dos suportes, para enfatizar os obstáculos colocados pelo ensino remoto em práticas de leitura, o que ela caracteriza como perdas. Acrescenta que algumas dificuldades decorrem de uma sensação, a de que “o nosso tempo ficou mais reduzido”, no contexto remoto. Com o TEMPO diminuto, Ana afirma que foi preciso “usar recursos com que as coisas acontecessem mais rápido”. Existe, pois, em sua conclusão, a imagem da rapidez, da resposta imediata, da entrega em tempo mínimo, valores que fundam o discurso e a epistemologia neoliberal. Interpreto que tal enquadramento não é algo apreciado, pessoalmente, por Ana, porém, ela se vê encurralada por essa condição material e psíquica de trabalho.

O TEMPO como vetor de opressão atravessou contextos, assim como a escolarização, durante a pandemia. No próximo excerto, Vanessa cita a fala de outrem, deixando entrever como não havia mais fronteiras entre trabalho e vida familiar:

Excerto 52

Vanessa: Ah, eu tô [...], eu tô, acho, que nessa fase, também. Eu falei que eu acho que a gente só não foi afastado ainda, porque a gente não foi ao médico, né? Porque, que nem meu filho acabou de falar para mim, " - Mãe, você não sai dessa situação de chegar da escola, pegar o computador e ir até altas horas, né? E é sábado e é domingo!". E, eu falei: " - Não, mas é porque tá [no período de] entrega de documentação e tem uma série de coisas". Aí ele falou: " - Não, mas não é agora; já tá assim faz tempo!".

Na conversa hermenêutica, Vanessa narra uma cena de cotidiano familiar, em que seu filho a alerta sobre o excesso de carga laboral. Consciente de que esse aviso é coerente, Vanessa afirma que, talvez, se fosse a uma consulta médica, seria afastada do seu local de trabalho. Em sua perspectiva, o adoecimento por condições laborais é coletivo, uma vez que ela emprega o pronome de primeira pessoa do plural: “a gente só não foi afastado ainda, porque a gente não foi ao médico”. Porém, por que Vanessa não diminui o investimento de TEMPO no trabalho? Ela mesma responde a essa questão, ao citar o que disse a seu filho: “é porque tá [no período de] entrega de documentação e tem uma série de coisas”. Esse enunciado indica que, para a participante, o problema da invasão do contexto profissional na vida familiar não estava nas condições de trabalho, mas em como ela efetivava sua gestão de TEMPO.

O escrutínio dos excertos 50, 51 e 52 sugere que a agência das professoras Roseli, Ana e Vanessa é tiranizada pela epistemologia neoliberal, que realça a produtividade, a rapidez e a gestão individual. Os efeitos possíveis disso são vários e multidimensionais, mas, neste ponto da interpretação, focalizo o impacto pedagógico nas práticas de letramento. Retomando as ideias de Street (1984, 1988, 1993 *et passim*) e Kleiman (2001, 2005, 2008), parece-me, frente a esse estado de espíritos, que o ensino remoto tenha tido, efetivamente, uma tendência a mimetizar as práticas do modelo autônomo, porque, do contrário, haveria o risco de não corresponder às mesmas palavras-chave e aos valores do neoliberalismo.

Posto de outra forma, se as professoras Roseli, Ana e Vanessa não atendessem aos valores neoliberais impregnados nas práticas letradas investigadas, poderiam defrontar-se com um vocabulário e um discurso depreciativo da docência e do trabalho humano, aparentando ser professoras *menos produtivas* (ainda que *mais críticas*), *menos rápidas* na entrega de materiais didáticos (ainda que fossem *mais desafiadores*) e *menos competentes* em sua gestão do TEMPO (ainda que trabalhassem apenas a *jornada pela qual eram remuneradas*).

A caminho do fim desta subseção, comento as ideias de Morin (2021, p. 37) sobre o neoliberalismo. À época da pandemia de covid-19, o teórico escreveu:

O dogma pretensamente científico do neoliberalismo reinava em 2019 na maioria dos países do planeta; ele reduz toda a política à economia e toda a economia à doutrina da livre concorrência como solução para todos os problemas sociais. Na verdade, o dogma neoliberal agrava terrivelmente as desigualdades sociais [...].

Portanto, segundo o referido autor, o neoliberalismo é redutor, pois sobrepõe a doutrina econômica à política e à vida humana, como a pandemia revelou, em nosso país e em outras partes do mundo. Na obra citada, Morin defende que a humanidade precisa combater essa lógica fragmentadora, mudando de via. Emprestando essas ideias às teorizações sobre práticas de letramento do ensino remoto e às perspectivas das professoras participantes do estudo, defendo que, como parte dessa mudança, é preciso ressignificar o valor do TEMPO.

Por fim, recorro a outro argumento do pensador francês, o do TEMPO como um saber necessário à educação e, conseqüentemente, a um projeto civilizatório. Morin (2012, p. 38) revisa os sete saberes propostos em sua obra de 2000, questionando o acréscimo de um oitavo, como revela o trecho a seguir:

Sinto que falta também um oitavo saber. O saber do tempo, o tempo da evolução, do tempo futuro em relação à história. Não sei se seria um saber suplementar ou se seria outro saber. Esse saber estaria mais relacionado ao tempo. Ser capaz de prever, de fazer previsões históricas. Isso fica evidente quando se fala de seres humanos. É um modo de entender que na evolução física, na evolução biológica, na evolução humana, há continuidade seguida de descontinuidade.

Segundo Morin (2012), o TEMPO precisa ser objeto de ensino, numa perspectiva de educação complexa. Isso significa ensinar por meio da transdisciplinaridade, convocando os saberes disciplinares da História, mas não se limitando a eles, pois há saberes de outras naturezas envolvidos nesse investimento.

Assim, relaciono o TEMPO como um saber complexo à formação contínua de professores, pois avalio que seria preciso, a partir da pandemia de covid-19, discuti-lo como vetor da prática pedagógica neoliberal para mudar sua rota. Afinal, o modo como pressionou as professoras e alicerçou o imediatismo entre os estudantes foi danoso à educação. É preciso, pois, reconsiderar o seu lugar nas “práticas discursivas onlineoffline” (MOITA LOPES, 2022, p. 46), nos estabelecimentos de ensino e na formação contínua de educadores, para que a própria escola, como instituição, possa se rever e se repensar como um espaço privilegiado de formação humana.

5.11 Fazendo sentido da natureza do fenômeno pesquisado

Inspirado por Freire, M. (1998), encerro esta seção com o sentido mais profundo do fenômeno pesquisado, recapitulando seus temas, para, em seguida, (re)trançá-los sistemicamente. Ao longo deste texto, tais temas foram se revelando vizinhos uns dos outros, porém, para fins de clareza, é importante religá-los, conferindo ao fenômeno sua identidade.

Assim sendo, *as práticas de letramento, nos anos iniciais da Escola da Amoreira, durante o ensino remoto mediado por tecnologias digitais*, ganham sentido a partir dos seguintes componentes: as tecnologias digitais em uso; as redes familiares; as táticas de subversão dos estudantes; a mimetização e a inovação de práticas letradas; as estratégias de facilitação do ensino; os obstáculos da avaliação; as trocas interacionais; os vieses sobre a aprendizagem discente e docente; e a pressão exercida pelo tempo como um signo neoliberal. São esses elementos que, em interação sistêmica com o meio, estruturam ou organizam as práticas letradas investigadas, na perspectiva de todos os participantes.

Embora tais temas tenham diferentes acentos, dependentes dos grupos de participantes que produziram os textos interpretados, o fenômeno investigado permanece o mesmo. Isso significa que professoras e estudantes colocaram mais ou menos luz e sombra nos temas discutidos, segundo suas experiências, isto é, seus atravessamentos, afecções, reflexões e lugares institucionais. Diferentes olhares proporcionaram, destarte, diferentes compreensões, mas minha opção foi, ao longo da tese, por operar com a dialógica *unitas multiplex moriniana*. Desse ponto de vista, interpretei o fenômeno ciente de suas arestas, diferenças e agudezas, assim como de seu cerne, de seu coração pulsante compartilhado pelas 27 vozes ouvidas, transcritas, acolhidas e sentidas.

A título de síntese, apresento o quadro a seguir. Nele, relaciono o tema, subtema e sub-subtema à sua definição. Esclareço, ainda, que, para fins didáticos, não focalizo os sub-subtemas isoladamente, considerando sua natureza de complementaridade semântica com os subtemas, pois, juntos, formam sintagmas nominais. A apresentação dos sintagmas, assim, confere mais legibilidade ao quadro. Por fim, elenco os construtos priorizados na interpretação de cada tema, subtema e sub-subtema:

Quadro 17 - Relação entre temas, subtemas, sub-subtemas, definições e construtos teóricos

Tema, subtema e sub-subtema	Definição	Construtos priorizados na interpretação
TECNOLOGIAS DIGITAIS	Perturbações no sistema <i>prática de letramento</i> , ocasionadoras de desvios ou bifurcações	Princípio sistêmico Sistema complexo
mediação (do <i>ensino</i>)	Meios ou instrumentos do ensino formal, que substituem o caderno, o lápis, a borracha e a caneta	Princípio sistêmico Auto-organização
potencialização da <i>(aprendizagem)</i>	Qualificação da aprendizagem, em virtude da multimodalidade da linguagem digital	Multimodalidade <i>Design</i> Regeneração Letramento digital/letramentos digitais
práticas da <i>(cultura digital)</i>	Parte inseparável dos modos de agir, sentir, relacionar-se e construir significados, no marco da cultura digital	Multimodalidade <i>Meaning-making</i> Novo ethos Cultura digital Emergência Cultura midiática infantil
brinquedos	Objetos manipuláveis que orientam e condicionam as brincadeiras infantis	Cultura lúdica Cultura digital

		Imaginário Noosfera Gamificação
FAMÍLIA	Sistema de atores sociais, valores e práticas que acentuou o caráter de imprevisibilidade e indeterminação dos processos educacionais, durante o ensino remoto	Prática de letramento Relação entre família e professoras alfabetizadoras
tutoria (presencial)	Papel desempenhado pelas redes familiares como mediadoras das ações pedagógicas, ao acompanhar, presencialmente, os estudantes na resolução de atividades	Tutoria presencial
interlocução das (<i>propostas didáticas</i>)	Processo comunicacional em que as redes familiares desempenham o papel de interlocutores ou destinatários dos textos/das atividades produzidos(a) pelas professoras	Discurso didático
cerceamento	Causa e efeito das ações de algumas redes familiares, que criam um espectro de policiamento digital, constante e latente das práticas de letramento do mundo escolar	Princípio recursivo Discurso do movimento Escola sem Partido Prática de letramento
SUBVERSÃO	Conjunto de práticas insubordinadas aos roteiros prefigurados pela escola, numa lógica semelhante à dos <i>games</i>	<i>Meaning-making</i> Atitude transdisciplinar
MIMETIZAÇÃO	Práticas de letramento escolar sedimentadas na memória discursiva de professoras e estudantes e refratadas no ensino remoto	Prática de letramento Complexidade
INOVAÇÃO	Práticas de letramento contextualizadas que integram algum elemento reconhecido como <i>novo</i> pelos atores sociais	Prática de letramento Sistema complexo Inovação no ensino de língua materna Sala de aula invertida
FACILITAÇÃO	Adequação do ensino ao contexto remoto, visando tanto à participação dos estudantes em atividades do AVA, quanto à otimização das condições de trabalho das professoras	Multimodalidade <i>Design</i> <i>Meaning-making</i> Navegação Leitura on-line Modelo autônomo de letramento Modelo ideológico de letramento Bordas e fronteiras entre textos, escrita e hipermídia Mente tipográfica e mente em rede
AVALIAÇÃO	Dificuldade aumentada pelo ensino remoto	Agente de letramento Sistema complexo Prática de letramento <i>Feedback</i> automático
INTERAÇÃO	Trocas de natureza multidimensional entre atores do mesmo sistema, marcada pela alteridade e pelo eros educador	Multidimensionalidade Níveis de percepção do sujeito Alteridade Prática de letramento

APRENDIZAGEM	Resultado de encontros com signos transformadores	Relação entre conhecimento e autoconhecimento Alfabetização digital Auto-heteroecoformação tecnológica
TEMPO	Recurso efêmero, involucrado por uma epistemologia neoliberal, que oprime as professoras e que impulsiona o imediatismo entre os estudantes	Modelo autônomo de letramento Modelo ideológico de letramento Letramento e neoliberalismo Ligação/religação de saberes

Fonte: O próprio autor, jan. 2023

Ao ler as práticas de letramento no ensino remoto da Escola da Amoreira como um sistema complexo, as tecnologias digitais revelaram-se perturbações no sistema, gerando inúmeros desvios ou bifurcações. Elas impulsionaram a inovação, mas foram experienciadas como um desafio penoso para algumas professoras, cuja aprendizagem exigiu saberes associados à alfabetização digital, sob a tirania do tempo como um vetor neoliberal de produtividade e rapidez. As redes familiares, por seu turno, também foram impactadas pelas práticas letradas ancoradas no AVA, porque tiveram de se (re)organizar para garantir a tutoria presencial, num processo de coadaptação.

Outrossim, tecnologias digitais, inovação, aprendizagem, tempo e familiares como tutores presenciais constituem um subsistema. No interior dessa estrutura, há contradições visíveis e incapazes de serem resolvidas por um pensamento dialético. Por essa razão, é necessário manter vivos o princípio dialógico de Morin (1997, 2015) e a lógica do terceiro incluído de Nicolescu (2000, 2019). A trança entre tecnologias digitais e aprendizagem torna clara a coexistência de visões distintas, que escapam a qualquer binarismo, como certo/errado ou conversador/progressista.

O princípio dialógico e a lógica do terceiro incluído auxiliam, ainda, na compreensão das práticas letradas nas “bordas” e não nas “fronteiras”, como sugere Signorini (2013, p. 209). Existe um trânsito intenso entre as práticas de letramento escolar do ensino remoto, que ora apontam para práticas da tradição grafocêntrica, ora apontam para práticas da hipermídia. Semelhantemente, a cultura digital coexiste com a cultura da mídia impressa, um ecossistema de que fazem parte os livros didáticos, ainda que esse artefato tenha sido pouco usado no ensino remoto, em comparação às práticas

anteriores à pandemia de covid-19. Isso significa que um olhar categórico, taxativo ou disciplinar coloca em risco a interpretação de um fenômeno tão recente e, acima de tudo, multidimensional. As práticas de letramento investigadas são, pois, intermitentes, mutantes e parecem ocupar uma encruzilhada cultural.

Ainda no que se refere ao princípio dialógico e à lógica do terceiro incluído, são esses esquemas que estão na base da tematização possível de duas ideias diferentes, como mimetização e inovação. O fenômeno interpretado revelou que os dois temas coexistem e estruturam as práticas de letramento do ensino remoto, constituindo um equilíbrio dinâmico, típico dos sistemas entrópicos.

A mimetização forma, ainda, um par hologramático com a família. Conforme os textos da pesquisa mostram, há valores e ideologias conservadoras que influenciam a mimetização de práticas letradas sustentadas na tradição grafocêntrica e no sistema de crenças sobre alfabetização e linguagem das redes familiares. Tomando a prática de letramento escolar como *a parte* e a ideologia conservadora como *o todo*, que extrapola a discussão educacional e circula pela arena político-partidária, existe, aí, uma associação. A carga ideológica do discurso conservador, que atravessa diferentes práticas sociais, é refratada no interior de uma prática de leitura da Escola da Amoreira. Um exemplo concreto disso é a aula de geografia do 3º ano, com foco nos diferentes tipos de preconceito, que precisou de autorização das famílias para acontecer.

Outro par hologramático é formado por subversão e tempo. Interpreto que, quando os estudantes constroem significados em atividades do AVA à semelhança de um jogo de videogame, existe não somente uma subversão da lógica escolar – linear e hierarquizada, do texto às questões - mas a presença, na ausência, de um temporizador. Em outras palavras, é como se a criança se determinasse a contagem de um cronômetro e, quanto mais rápida for na realização de uma tarefa, melhor será seu desempenho.

De certa forma, o tempo cronometrado é um valor positivo para esses estudantes, tão motivados por materiais gamificados. Latente a essa mentalidade de *gamer*, há, igualmente, porém, às avessas da opressão sentida pelas professoras, uma marca da epistemologia neoliberal. Do *tudo* desse

“dogma”, nas palavras de Morin (2021, p. 37), surgem as *partes*, que podem ser, na infância, apreciadas como um mero desafio, mas que são fonte de angústia para as professoras, pressionadas por esse cronômetro incessante que lhes subtrai energia vital.

Ao longo da interpretação, por influência dos estudos sobre a hipermídia e o hipertexto, tratei da recursividade, um dos macroconceitos do Pensamento Complexo. Em contraste à linearidade que se convencionou fixar no texto da mídia impressa, a hipermídia funciona de maneira circular, já que os nós ou hiperlinks atuam como pontos de dispersão textual. Os textos interpretados revelam, contudo, que é possível, numa prática de letramento escolar mediada por tecnologias digitais, interagir em torno de um hipertexto, lendo-o à maneira de um texto impresso, sem nenhum tipo de expansão na/pela *web*.

O princípio recursivo permite-me, além do mais, estabelecer uma relação entre os temas avaliação e interação, que desvela um sentido de desconfiança, por parte de algumas professoras, dos dados gerados por formulários, um instrumento extremamente utilizado no ciberespaço. Por essa razão, a interação nos encontros síncronos aparece, na fala das participantes, como uma necessidade pedagógica e um anseio do “eros educador” (MORIN, 2020, p. 56).

Com o intuito de ilustrar visualmente o fenômeno, apresento-o, metaforicamente, em outra linguagem. A imagem da amoreira, da espécie *morus nigra*, é, evidentemente, uma homenagem à Escola da Amoreira e às pessoas que fazem dela um território físico. Na árvore, apresento uma espécie de vocabulário-chave desta tese, de que fazem parte os temas que compõem o fenômeno. A amoreira é, outrossim, uma referência a um brinquedo cujos agenciamentos ultrapassam qualquer estrutura de gamificação:

Imagem 13 - A amoreira: metáfora verbovisual do fenômeno



Fonte: Argumento do autor e arte de Lucas Lourenço, jan. 2023

Compreendo que a interpretação do fenômeno como um todo coloca luz no “nó górdio” (MORIN, 2011, p. 273) da educação básica. Possivelmente, ainda que houvesse um interesse expressivo dos professores por incorporar tecnologias digitais em suas práticas de letramento, combatendo qualquer forma de resistência à mudança, conforme sugere Ribeiro (2020), sem as condições materiais minimamente adequadas, o ensino remoto mediado por esses artefatos não teria ocorrido. O inverso, por sua vez, também é

verdadeiro, pois a oferta de dispositivos móveis e conectividade, sem atores capazes de usá-los seria outra desvantagem.

Dessa forma, parece que se tem um fenômeno espinhoso, em que há vetores de mudança, impulsionados pelas experiências com o digital, mas às custas de sofrimento psíquico, para algumas pessoas. Na raiz desses espinhos, está o *nó górdio moriniano*. Para elucidá-lo, recorro à fala de Ana que, a meu ver, é mais eloquente e objetiva do que a minha escrita:

Excerto 53

Ana: Se a educação aconteceu nessa pandemia, ela aconteceu por conta da individualidade de cada professor e não por conta dos recursos que o Estado nos ofereceu.

Ana, em nossa conversa hermenêutica, deu forma ao nó do mito europeu. O ensino remoto da Escola da Amoreira aconteceu, com toda a sua complexidade e contradições, graças ao esforço dos educadores e, acrescento, das redes familiares e aprendizes. Não houve, pois, investimento do Estado, no âmbito municipal, estadual ou federal. Houve, interpreto, compromisso com a educação pública por parte dos servidores e um combustível afetivo, impulsionando novas aprendizagens.

Aproximando-me do fim desta seção, defendo que a natureza do fenômeno investigado é complexa e transdisciplinar, porque não pode ser explicada somente com base em aportes de uma abordagem, como a sociocultural (RIBAS & MOURA, 2006), ou de uma disciplina, como a Linguística Aplicada. O fenômeno sob enfoque convoca um olhar complexo e transdisciplinar, porque é multidimensional, contraditório e incontrolável. Interagem, nas práticas letradas discutidas nesta seção, as dimensões sanitária, econômica, política, social, cultural, educacional, discursiva, semiótica, tecnológica, psíquica, familiar e individual, com todos seus desencontros e tensões, num turbilhão que extrapola qualquer noção relativamente fechada de contexto e conhecimento.

Por fim, como esta pesquisa situa as práticas de letramento em sua interface com a escolarização, defendo que, em tempos de megacrise – que não se encerrou, evidentemente, com a pandemia de covid-19 -, em que o terror tem invadido as escolas brasileiras, o Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade são imperativos para a reforma educacional, em

retroação, com a reforma do pensamento e do projeto de civilização em andamento. Além das contribuições diretas de Morin (2000, 2012, 2013, 2014) e Nicolescu (2000, 2019), essas duas perspectivas têm sido teorizadas, em termos didáticos, no campo da Educação, por pesquisadoras brasileiras, como Suanno (2013, p. 27), que define a “didática transdisciplinar”, e Moraes (2021, p. 325), que advoga por uma “docência transdisciplinar”. A meu ver, todos esses aportes podem ser conjugados e fundamentar um paradigma da convivência.

Por paradigma da convivência, refiro-me a uma forma de sentir, pensar e agir que coloque a convivência pacífica e amorosa no centro das decisões educacionais, o que abrange, certamente, a escolarização das práticas de linguagem. Defendo que complexificar e transdisciplinarizar os saberes exige processos dialógicos não somente com os saberes *da diferença*, mas com os saberes *dos diferentes*. Talvez esse seja o grande desafio colocado pelo Pensamento Complexo e pela Transdisciplinaridade aos estabelecimentos de ensino e de pesquisa, pois tais modos de pensar/ensinar/aprender requerem alteridade, abertura, diálogo e compaixão.

Concluo a interpretação do fenômeno com a convicção de que a convivência amorosa foi uma busca dos participantes, que, apesar de todos os obstáculos, como a distância física, souberam viver juntos e aprender-ensinar com esse convívio.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Por tanto amor, por tanta emoção
 A vida me fez assim
 Doce ou atroz, manso ou feroz
 Eu, caçador de mim
 Preso a canções
 Entregue a paixões
 Que nunca tiveram fim
 Vou me encontrar longe do meu lugar
 Eu, caçador de mim"
 (NASCIMENTO, 1981, on-line)

Uma das metáforas conceituais mais mobilizadas em Morin (2016) é a da *máquina*. Para o pensador, tanto o ser humano quanto a própria linguagem funcionam como uma máquina responsiva aos *inputs* do ambiente e constituída por engrenagens intercomunicantes. Nesta seção, retomo essas tais engrenagens da máquina-tese. Nessa retomada, considerando possíveis e iminentes *inputs*,

- apresento propostas de estudos futuros;
- discuto os benefícios epistêmicos, didáticos e éticos da pesquisa à luz do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade;
- situo a relevância do estudo no marco legal da Educação Digital Escolar e na Linguística Aplicada brasileira;
- argumento em prol da flexibilidade advinda da abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa;
- concluo com um relato pessoal sobre a autoeco-organização disparada pelo ato de pesquisar.

O Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade encetam pontos de fuga, o que propicia um enorme potencial de teorizações e novas (meta)pragmáticas na vida cotidiana e em espaços institucionais, como as escolas e as universidades. Esse repertório fértil das duas frentes, principalmente potencializado por meio do diálogo entre elas, me parece inesgotável. Além disso, experienciei como a conjunção entre Pensamento Complexo e Transdisciplinaridade exige uma postura de abertura constante e vigilante, já que foi preciso evitar o encastelamento teórico.

Paradoxalmente, essa postura me exigiu bastante conhecimento disciplinar. Frente a esse desafio, precisei lutar contra o impulso de desfilar

teorias, visto que o mais importante foi articulá-las, integrá-las, de modo a promover, pelo menos no campo teórico-interpretativo, alterações entre os sistemas mobilizados.

Aceitos os desafios de uma pesquisa assumidamente complexa e transdisciplinar, uma das dificuldades que enfrentei foi determinar o quê e o quanto devia conhecer e apresentar das perspectivas disciplinares. Esse tipo de pesquisa, compreendo, pode sempre correr o risco de não se aprofundar suficientemente a ponto de conseguir operar com uma nova lente epistêmica, a do atravessamento das disciplinas. No mesmo caminho, outra dificuldade foi fazer o *recorte* do próprio objeto de pesquisa, tendo como base referenciais teóricos que se opõem às mutilações do pensamento.

A metáfora do *recorte*, assaz usada no meio acadêmico, revela como a mentalidade positivista é favorável a pesquisas densamente atomistas. Recorrendo a um dito popular, percorrer os caminhos do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade foi, de certa maneira, semelhante a *remar contra a maré*, pois a academia pode sofrer fissuras com pesquisas transdisciplinares, mas não foi (ainda) reinventada. Ao fim e ao cabo, foi, pois, necessário efetuar um recorte. A questão que coloco, contudo, é como esse recorte pode/pôde ser abordado como um sistema e não como um átomo.

Outro desafio de natureza epistêmica colocado pelo Pensamento Complexo e pela Transdisciplinaridade é sua aderência à universalidade. Com a virada identitária nos estudos sociais e aplicados, a universalidade passou a ser configurada como um discurso de dominação, que não desmonta, mas reafirma a busca pela unidade, numa sociedade desigual, racializada, colonizada, classicista e falocêntrica. *Grosso modo*, decorrem dessa crítica os trabalhos adjetivados como *decoloniais*, *queer* e *do Sul*, entre outros, de base epistemológica alternativa ao pensamento cartesiano.

A meu ver, pesquisar a complexidade e a transdisciplinaridade de/em qualquer fenômeno exige um olhar de suspeita tanto para a força dominante do universalismo quanto para a força dominante do relativismo identitário. Reside nesse argumento, a dialógica *unitas multiplex* de Morin. Essa suspeita, contudo, configura um desafio legítimo e uma impulsão às pesquisas contemporâneas. Estudos futuros, no campo aplicado da linguagem, podem revelar como se dá a conjunção entre o universal, definido em termos de

complexidade e transdisciplinaridade, e o relativo/identitário/performado, em termos decoloniais/*queer*/do Sul. Minha aposta, para esses estudos, é uma retroalimentação entre pesquisas em Linguística Aplicada e Literatura, já que o texto literário tem um enorme potencial de alteridade em Outros de várias localizações geográficas, posicionamentos identitários, orientações sexuais, práticas de prazer, religiões e imaginários.

Outrossim, as articulações e as integrações disciplinares numa rede complexa e transdisciplinar desafiam a linguagem. Concordo com Schimdt (2013), pesquisador da Educação Especial e interlocutor de Nicolescu, sobre a dificuldade de se produzir discurso intencionalmente transdisciplinar, quando se objetiva atingir leitores de diferentes áreas do conhecimento.

Assim, como um compromisso ético, investi num registro didático para esta tese, justamente por considerar que o texto produzido deve ser o mais inteligível possível para pesquisadores de diferentes *loci* enunciativos, como os dos estudos dos letramentos, do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade, além dos professores, gestores e propositores de políticas educacionais, que podem não conhecer, teoricamente, os aportes complexos e transdisciplinares. O registro didático, por sua vez, também configura um desafio para a escrita acadêmica, pois pode ser lido como uma forma de subestimação do leitor acadêmico, o que, evidentemente, não foi a minha intenção. Decidi, entretanto, manter o didatismo como uma forma de acessibilidade dos potenciais leitores do texto.

No que concerne às questões didáticas, o Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade são perspectivas potentes para a prática pedagógica, pois rompem com qualquer técnica infalível, metodologia garantidora de aprendizagem ou modelo de formação de professores. Conforme argumentam Arenhart & Kuhn (2023), o Pensamento Complexo, e, incluso, a Transdisciplinaridade, não evitam as aporias da docência, mas nos autorizam a conviver com elas. Concordo integralmente com a visão desses autores, que colocam o “sucesso pedagógico” (p. 3) como algo que não deve excluir a convivência do professor com extremos aparentemente inconciliáveis e de difícil compreensão. O ensino remoto pandêmico e mediado por tecnologias digitais é um exemplo de como o sucesso pedagógico, em algumas práticas da

Escola da Amoreira, não pôde apagar ou minimizar o impensável, o indigno, o insustentável e o absurdo.

O evitamento da linearidade subjacente às didáticas e às metodologias tidas como garantidoras da aprendizagem é uma forma de resistência política, ética e amorosa. Negar discursos educacionais de sucesso prometido e replicável posiciona a professora num lugar de diálogo constante com seus estudantes, o meio social, o território e todo o sistema engendrado pelo ato de ensinar e aprender. Não se trata, é verdade, de “uma concepção pragmática nem [de] uma epistemologia da prática” (SUANNO, 2013, p. 42), mas de uma didática pautada por uma racionalidade sensível, amorosa, dialógica e multidimensional. No quadro dessa didática transdisciplinar, a ação docente é compreendida como

[...] uma nova postura frente à vida, uma perspectiva auto-eco-organizadora [sic], uma atividade profissional que promove a educação para a sensibilização do humano, para a cidadania planetária, para uma sociedade em transição, uma didática transdisciplinar que visa a trabalhar com os educandos a complexidade dos fatos, fenômenos e conteúdos, considerando as articulações intelectuais, sociais, afetivas, humanas, entre outras (SUANNO, 2013, p. 42-43).

Ademais, retomo a defesa de que o Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade aportam um paradigma da convivência, algo urgente e necessário para a educação brasileira e planetária. Não se trata de um componente específico da educação linguística, nem das práticas de letramento escolarizadas, mas de um modo de juntar/separar/compor/recompor/articular pessoas, com todos os seus conflitos, tragédias, sofrimentos e potencialidades. A escola pode ser o lugar privilegiado para o trabalho intencional com esse paradigma.

A lógica anticartesiana e contrária à fragmentação colocadas pelo Pensamento Complexo e pela Transdisciplinaridade ancoram uma crítica às didáticas específicas, como *didática da língua portuguesa*, *didática dos letramentos*, *didática dos gêneros*, entre outros rótulos possíveis, pois essa especificidade se baseia numa lógica de hiperespecialização e, portanto, disciplinar. Contudo, baseado no pressuposto de que é preciso, talvez, partir de espaços epistemológicos específicos para se chegar a espaços epistemológicos mais reticulares, intercomunicáveis e inclusivos, proponho que

pesquisas futuras investiguem as noções de educação linguística (BAGNO & RANGEL, 2005; PASSARELLI, 2019) de professores e aprendizes à luz dessas duas perspectivas. Esses estudos podem revelar, por exemplo, se os conceitos publicados e colocados em uso, nos cursos de formação, se revelam disciplinares, interdisciplinares ou transdisciplinares.

Além dos benefícios epistêmicos, compreendo que o Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade produzem vantagens éticas. Operar com o Pensamento Complexo me exigiu, conforme pontuei, uma postura de acolhimento das ideias alheias. Não busquei, assim, o erro como subproduto das diferenças, mas uma valorização das arestas, daquilo que se torna saliente e que não se deve descartar, pois a escolha pelo descarte implica lógicas hierarquizantes.

Considerando os termos específicos da autoética, o Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade parecem impregnar a vida dos pesquisadores aderentes a esses referenciais. Hoje, após alguns anos de leituras e reflexões sobre essas perspectivas, percebo como é difícil, na vida social e ordinária, separar o que me parece inseparável. Família, amizades, amores, trabalho, corpo e espírito são temas que se imbricam em nossa existência e, portanto, engavetá-los como estratégia de puro pragmatismo parece uma violência à condição humana, à minha e à nossa condição de *sapiens/demens*, de sujeitos contraditórios e falhos.

Outra vantagem ética do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade é o reconhecimento de lógicas ainda não pensadas e virtualmente coerentes. A lógica do terceiro incluído, discutida por Nicolescu, pressupõe que o modo como eu concebi a natureza do fenômeno investigado pode ser igualmente reinterpretado, pois sempre há essa possibilidade em processos interacionais. A tese, portanto, é uma obra a ser ecologizada, com trajetórias textuais e discursivas imprevisíveis e indeterminadas. Assumir a ecologia da ação, tal como Morin (2000, 2003) ensina, prevê um pensamento tático para a solução de problemas, mas também um certo desapego das próprias vaidades. Essa é uma lição ensinada, ainda, por Ricœur (2019), que defende o fim de qualquer tirania nos processos interpretativos.

No que diz respeito a novas teorizações para o campo aplicado dos estudos da linguagem, interpreto que o Pensamento Complexo e a Transdisciplinaridade ratificam a visão plural dos letramentos, em detrimento da visão centrada nos usos sociais e exclusivos da modalidade escrita. Contudo, esse acento na pluralidade e na diversidade, nesta tese, serviu a um enquadramento muito específico das práticas letradas, que é o da escolarização. Conforme argumenta Vóvio (2022), no Brasil, os estudos dos letramentos têm situado as práticas letradas em interface com os movimentos sociais, com as Organizações da Sociedade Civil e com os contextos laborais. Existe, aí, uma brecha para pesquisas futuras, que podem investigar as práticas de letramento, sob um enfoque complexo e transdisciplinar, em outros contextos socioculturais.

Adicionalmente, o Pensamento Complexo e, principalmente, a Transdisciplinaridade podem fornecer uma visada inovadora aos estudos dos letramentos em relação àquilo que transcende ao tecido social, como a questão da espiritualidade e da relação do ser humano com a natureza¹¹⁶. Segundo Nicolescu (2020), a pesquisa transdisciplinar já consolidou, em alguma medida, um primeiro nível de desafio ao pesquisador e ao universo da investigação científica, que é estabelecer os diálogos transdisciplinares entre as disciplinas acadêmicas. Um segundo nível, contudo, é integrar essa transdisciplinaridade ao pesquisador, que passa a se perceber como um ser constituído por um espírito, uma alma, eu diria, em total conexão com outros espíritos.

O trabalho de Sito (2018), no campo aplicado dos estudos da linguagem, toca nesse ponto, ao evidenciar uma estratégia discursiva de visibilidade da ancestralidade em práticas de letramento acadêmico, numa universidade colombiana. Silva, S. (2021, p. 607, grifos da autora), por sua parte, defende as práticas de “*letramentos implicados*”, no contexto educacional, ao afirmar que elas devem combater “mentalidades egocêntricas” a favor de “mentalidades ecocêntricas” (*ibidem*). Futuras pesquisas podem, destarte, expandir esse diálogo entre espiritualidade, ecologia e práticas de letramento, emprestando conceitos do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade.

¹¹⁶ A relação entre espiritualidade e ecologia está presente, outrossim, na obra de Capra (1996), que afirma: “a percepção ecológica é espiritual na sua essência mais profunda” (p. 17).

No percurso teórico-interpretativo desta tese, em retrospecto, segui o desafio colocado por Signorini (2006a) à Linguística Aplicada. Emprestei, portanto, conceitos e categorias de diferentes clivagens dos estudos dos letramentos, pois, de antemão, considerei que alguns problemas não haviam sido previstos pelas teorizações de referência, ao passo que outras permanecem com alto potencial explicativo para questões de linguagem contemporâneas.

Um exemplo bastante evidente, a meu ver, é o entusiasmo em torno das tecnologias digitais por parte do Grupo de Nova Londres (1996), mantido em outras publicações de linguistas aplicados divulgadores da pedagogia dos multiletramentos (ROJO, 2012, 2013). Como se vê, não foi possível prever, entre 1994 e 1996, assim como entre 2012 e 2013, os efeitos avassaladores da pós-verdade e das *fake news*, em nossa sociedade. Inversamente, o foco na aprendizagem escolar da língua escrita, tido como “ultrapassado”, conforme ouvi de um pesquisador brasileiro, continua atual, com base em algumas teorizações dos Novos Estudos do Letramento. Assim sendo, busquei formular um referencial transdisciplinar, convicto de que nenhuma vertente daria conta de toda a complexidade do fenômeno investigado. Concluo que essa visão alargada sobre os estudos dos letramentos pode ser produtiva, apesar das implicações ideológicas dessa escolha no ambiente acadêmico convencional, que, conforme afirma Carvalho (2015), tem uma natureza endêmica.

Ainda sobre a questão dos letramentos, embora o Pensamento Complexo refute a previsibilidade como uma linha de força nos processos investigativos, é possível que esta tese seja recontextualizada, apesar do fim do ensino remoto na educação básica. Em 11 de janeiro deste ano, o atual presidente do país, Luiz Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores), instituiu a Política Nacional de Educação Digital (PNED, BRASIL, 2023). Essa política, entre outras ações, apresenta o eixo Educação Digital Escolar, do qual o “letramento digital” e o “letramento midiático” são explicitamente partes estruturantes. Isso significa que há um compromisso político com o desenvolvimento dessas vertentes, “em todos os níveis e modalidades” (*op. cit.*), com promessas de melhorias na infraestrutura dos estabelecimentos de ensino e com projetos de formação docente. As pesquisas sobre o ensino

remoto mediado por tecnologias digitais podem ajudar a cartografar uma espécie de estado recente da educação digital no país.

Mantendo o foco na relação entre tecnologias e ensino, futuras pesquisas qualitativas poderão mostrar se, em outras redes de ensino, houve, analogamente à experiência em São Bernardo do Campo, a apropriação de ideias e de produções do Terceiro Setor. Essa escolha política revela, em seu avesso, a preterição pela produção acadêmica brasileira, na busca pelas chamadas *soluções pedagógicas*. A experiência desse município, no âmbito das escolas municipais, foi marcada por uma lógica praticista, pouco democrática e com pouca reflexão teórica.

Essa escolha pela aderência a produções não acadêmicas, com foco em técnicas e arranjos didáticos para um ensino supostamente de qualidade, parece revelar uma lacuna deixada pela própria universidade que, na ausência de diálogos frequentes e fecundos com as redes públicas de ensino, pode não ter suficientemente apontado caminhos alternativos viáveis. Com isso, abriu-se espaço para a entrada de grandes empresas do ramo da assessoria educacional no setor público. Afinal, como mostra o trabalho de Almeida, M. E. (2019), que narra parte da história da produção científica sobre o uso de tecnologias na educação, pesquisadores brasileiros têm se debruçado sobre esse objeto, com pesquisas empíricas e de forma sistemática, desde os anos 1980.

No tocante ao legado do ensino remoto, poder-se-ia imaginar que as tecnologias digitais desempenhariam o papel de vetores de mudança, como se pretendeu ser o chamado ensino híbrido, ainda em 2021. O fato é que a experiência de ensino híbrido, na Escola da Amoreira, não foi exatamente exitosa. Ela acarretou mais esforço e estresse laboral, numa tentativa frustrada de fazer malabarismo com diferentes formatos. O atendimento aos estudantes desautorizados a frequentar a escola por encontros síncronos desde a unidade escolar, já aberta à comunidade, foi dificultado pelos problemas infraestruturais, como a falta de espaços adequados e os problemas de conectividade.

Adicionalmente, expandindo a reflexão sobre uma dita herança do ensino remoto para a questão socioeconômica, em termos globais, é importante notar o que já mudou, em relação às *Big Techs*, entre 2021 e 2023. Refiro-me à crise econômica enfrentada, em 2022, por empresas como Meta e

Amazon. Se, em 2020 e em 2021, devido à pandemia, o mundo parecia aderir, cada vez mais, a práticas digitais, em menos de um ano, esse cenário sofreu uma espécie de retrocesso. Segundo reportagem de Búrigo (2023), em janeiro deste ano, uma onda de milhares de demissões foi prevista na Amazon, Meta, Twitter e Microsoft. A causa desse refluxo econômico é justamente a não concretização de uma tendência que o mercado imaginou em função da pandemia. Na realidade, a vertigem por inovação parece ter diminuído drasticamente. Um fato como esse ilustra a relevância de se saber lidar, na pesquisa e na vida, local e globalmente, com a incerteza e a imprevisibilidade, conforme ensina Morin (2000, 2003, 2005, *et passim*).

Retomando a situacionalidade da pesquisa, no âmbito específico da Linguística Aplicada, compreendo que este relato é um elo numa corrente de teorizações ainda pouco fortalecida, mas em expansão. Aludo à produção voltada às práticas de letramento, escolares ou não, cujos atores são crianças. Um panorama do conjunto de artigos em periódicos recentes da área, observados em junho de 2023, pode evidenciar um desequilíbrio entre os trabalhos de campo desenvolvidos com estudantes do ensino médio e do ensino superior, em oposição àqueles com estudantes da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental.

Conforme pontuam Buin, Magalhães & Silva (2022), isso está correlacionado ao fato de que muitos pesquisadores da Linguística Aplicada são egressos dos cursos de Letras e, portanto, não são habilitados a atuar no ensino de/com crianças. Seja qual for a causa, ou as causas, parece-me, no mínimo, peremptório produzir conhecimento no campo aplicado da linguagem a partir do que pensam/sentem/fazem as crianças, em suas multifacetadas infâncias. Estudos nessa perspectiva podem auxiliar sobremodo não somente nos processos educacionais, mas ainda em processos sociais, culturais e democráticos, uma vez que as crianças são cidadãos de direitos e portadores de cultura.

Quanto à metodologia de pesquisa, a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa mostrou-se não somente ajustável ao contexto, como heterárquica em sua configuração. Efetivamente, os textos das crianças e das professoras foram lidos sem uma escala de poder. Entretanto, na etapa de escrita da tese, concluo que alguns desafios continuam colocados para

investigações futuras, como a apropriação deste texto pelos estudantes e a dificuldade em se inverter a lógica entre “afásicos” e “porta-vozes”, nos termos de Signorini (2006a, p. 176), em referência às produções em Linguística Aplicada.

A abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa é igualmente frutífera, em virtude da prerrogativa de se ampliar os referenciais teóricos, segundo o que emerge durante a fase de interpretação dos textos. Ela rompe com a lógica retilínea de uma fundamentação teórica prefigurada, ao validar a busca por novos referenciais no percurso de escrita da tese. Isso ocorreu, por exemplo, com o estudo da cultura lúdica, segundo Brougère (1997, 1998), que auxiliou na teorização das tecnologias digitais como brinquedos da cultura midiática infantil.

Num processo recursivo e hologramático, encerro a tese, após um período de autoeco-organização, disparada pelo ato de pesquisar. O texto final é um holograma da minha existência, porque há nele uma parte crucial da minha vida, nos últimos quatro anos, informada não somente por ideias do domínio intelectual, mas ainda do domínio espiritual, onde habitam a criatividade, a intuição, o sonho e a alma. Na realidade, sinto que a pesquisa continua, porque o processo reflexivo sobre o fenômeno investigado parece ter adquirido uma dimensão quase molecular ou, nos termos de Morin (2015, p. 67), se tornou uma verdadeira “possessão”. A principal lição que o trabalho de pesquisa me deixa é que tanto Morin quanto Nicolescu têm razão ao afirmar que a construção do conhecimento é, simultaneamente, uma construção/desconstrução/reconstrução de si. Por isso, recorro ao texto epigrafado no início da sessão. Como um orixá complexo e transdisciplinar, Milton Nascimento (1981) capturou essa aventura humana, a de conhecer, se autoconhecendo – *eu, caçador de mim*.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Claudiana Nogueira de; ARAÚJO, Nukácia Meyre Silva. Linguística Aplicada e a produção de saberes sobre a vida social contemporânea. **Revista da Anpoll**, [S. l.], v. 52, n. 2, p. 8–12, 2021. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1643>. Acesso em: 6 abr. 2022. DOI: 10.18309/ranpoll.v52i2.1643.

ALFABETIZAÇÃO EM REDE: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE O ENSINO REMOTO DA ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA COVID-19 - RELATÓRIO TÉCNICO (PARCIAL). **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 13, p. 185-201, 3 dez. 2020. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465>>. Acesso em: 08 maio. 2022.

Alphabet Inc. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Alphabet_Inc.. Acesso em: 9 jan. 2023.

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Complexidade, saberes científicos, saberes da tradição**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2010. (Coleção contextos da ciência).

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. **Integração currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação: Web currículo e formação de professores**. São Paulo, 2019, 215f. Tese (Livre docência em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. Webcurrículo. In: MILL, Daniel. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 690-693.

ATLAS.ti 9 (Windows). Software. Disponível em: www.atlasti.com. Acesso em: 04 nov. 2021.

Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (**AVAMEC**). Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

APRENDENDO SEMPRE. Disponível em: <https://aprendendosempre.org/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

ARENHART, Livio Osvaldo; KUHN, Martin. Eu, nós e os outros: Desafios docentes para ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 53, e09601, 2023, p. 1-16. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/380>. Acesso em: 11 jun. 2023.

BAGNO, Marcos. **A língua de Eulália**: novela sociolinguística. 17.ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2013.

BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100004>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt#:~:text=Tarefas%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ling%C3%BC%C3%ADstica%20no%20Brasil%201,relativas%20a%20uma%20pol%C3%ADtica%20ling%C3%BC%C3%ADstica.>>. Acesso em: 1 jul. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016[1952-1953].

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Compreendendo a pesquisa (de) narrativa. In: GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa. (org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 17-38.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. Understanding literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies**: reading and writing in one community. Routledge, 2012[1998], p. 3-23.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Trad.: Milton Camargo Mota. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BECK, Alexandre. **TIRAS ARMANDINHO**. [S.l.]: Facebook, Perfil do personagem Armandinho, 13 maio. 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/3272715779440372/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BENGO, Camila. Depressão, esgotamento e desvalorização: professores da rede pública relatam dificuldades no ensino remoto. **Humanista: Jornalismo e Direitos Humanos**, 8 dez. 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/humanista/2020/12/08/depressao-esgotamento-e-desvalorizacao-professores-da-rede-publica-relatam-dificuldades-no-ensino-remoto/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões [meta]teóricas e conceituais. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2017.

BLOMMAERT, Jan. From mobility to complexity in sociolinguistic theory and method. **Tilburg Papers in Cultural Studies**, paper 103, ago. 2014. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323534549_From_mobility_to_complexity_in_sociolinguistic_theory_and_method>. Acesso em: 02 nov. 2019.

BLUNDEN, Andy. **Notes on perezhivanie, compiled by Andy Blunden** [recurso eletrônico], 2009. Revisado em 2013 e 2014. Disponível em: <https://www.ethicalpolitics.org/seminars/perezhivanie.htm>. Acesso em: 2 jan. 2022.

BORBA, Rodrigo. *Linguística queer: algumas desorientações*. In: BORBA, Rodrigo. (org.). **Discursos transviados: por uma linguística queer**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

BRAGA, Denise Bértoli. **Ambiente digitais: reflexões teóricas e práticas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRAGA, Denise Bértoli; VÓVIO, Claudia Lemos. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. BRAGA, Denise Bértoli. (org.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação e participação social: possibilidades e contradições**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 33-67.

BRAGA, Juliana Cristina; MENEZES, Lilian. Introdução aos Objetos de Aprendizagem. In: BRAGA, Juliana Cristina. (org.). **Objetivos de aprendizagem, volume 1: introdução e fundamentos**. Santo André: Editora da UFABC, 2014. p. 19-40. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347524146_Objeto_de_Aprendizagem_Volume_1_-_Introducao_e_Fundamentos. Acesso em: 9 set. 2022.

BRAIT, Elisabeth. A presença de Saussure em escritos de Mikhail M. Bakhtin. In: FARACO, Carlos Alberto (org.). **O efeito Saussure - 100 anos do Curso de linguística geral**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 91-110.

BRAIT, Elisabeth; PISTORI, Maria Helena Cruz. A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP on-line), v. 56, p. 371-401, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-57942012000200002>. Disponível em: <<https://bit.ly/31BnMZ5>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867/2015, de 23 de março de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília: Câmara dos Deputados, 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf>. Acesso em: 22 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**Ideb**). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (recurso on-line), 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023.** Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003), 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm. Acesso em: 16 jan. 2023.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura.** Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época; v. 43).

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. Tradução de Ivone Mantoanelli e revisão de Tizuko Morchida Kishimoto. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n.2, p.103-116, jul./dez. 1998.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BUCKINGHAM, David. Precisamos Realmente de Educação Para os Meios?. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 41-60, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BUIN, Edilaine; MAGALHÃES, Tânia Guedes; SILVA, Wagner Rodrigues. Formação de professoras de Português na Licenciatura em Pedagogia: olhares da Linguística Aplicada. **Raído**, [S. l.], v. 16, n. 40, p. 7–10, 2022. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/16371>. Acesso em: 17 jan. 2023.

BUNZEN, Clecio dos Santos. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, Claudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula B. **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 99-120.

BUNZEN, Clecio dos Santos. Letramento e/ou literacia? Distinções e aproximações. **CENPEC Educação**, 9 dez. 2019. Entrevista concedida a Tamara Castro. Disponível em: <https://bit.ly/346itQA>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BUNZEN, Clécio dos Santos. Letramentos digitais em 10 cliques no ciclo de alfabetização. In: BORBA, Rute Elizabete de Souza Rosa; CRUZ, Magna do Carmo Silva. (org.). **Ciclo de palestras: volume 2** (recurso eletrônico). Recife: Editora UFPE, 2018, p. 32-47. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313365740_Ciclo_de_Palestras_Volume_2. Acesso em: 13 jul. 2022.

BUNZEN, Clecio dos Santos. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura. (orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21-30.

BÚRIGO, Artur. Demissões na Amazon, Meta leva multa de R\$ 2,2 bilhões e o que importa no mercado. Folha de São Paulo, 5 jan. 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2023/01/demissoes-na-amazon-meta-leva-multa-de-r-22-bilhoes-e-o-que-importa-no-mercado.shtml>. Acesso em: 9 jan. 2023.

BUZATO, Marcelo El Khouri. (org.). **Cultura digital e linguística aplicada**: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

CALIXTO, Douglas; LUZ-CARVALHO, Tatiana; CITELLI, Adilson. David Buckingham: a Educação Midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 127-137, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/182270>. Acesso em: 13 jul. 2022.

CANAGARAJAH, Suresh Athelstan. Introduction. In: CANAGARAJAH, A. Suresh. (org.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. xiii-xxix.

CANAGARAJAH, Suresh Athelstan. Reconstructing Local Knowledge, Reconfiguring Language Studies. In: CANAGARAJAH, A. Suresh. (org.). **Reclaiming the local in language policy and practice**. Lawrence Erlbaum Associates, 2005a, p 03-24.

CARVALHO, Edgard de Assis. **Polifônicas ideias**: antropologia e universidade. s.ed. São Paulo: Editora Imaginário, 1997a.

CARVALHO, Edgard de Assis. Estrangeiras imagens. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de. (org.). **Ensaio de complexidade**. 1.ed. Porto Alegre: Sulina, 1997b. p. 139-151.

CARVALHO, Edgard de Assis. **Enigmas da cultura**. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 99).

CARVALHO, Edgard de Assis. Entrevista concedida à Margarida Maria Knobbe. In: KNOBBE, M. M. A Negação é a Essência da Transdisciplinaridade.

Revista Inter-Legere, [S. l.], v. 1, n. 16, p. 25–30, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/8965>. Acesso em: 7 jun. 2023.

CÁSSIO, Fernando. Negacionismo disfarçado. **Le Monde Diplomatique Brasil**, p. 6-7, 01 jun. 2021.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 115-126.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). Educação durante a pandemia: Glossário comentado. Disponível em: <https://cieb.net.br/downloads/>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (Cetic.br, NIC.br & CGI.br). **Painel TIC Covid-19**: Pesquisa on-line com usuários de internet no Brasil. 4.ed: Cultura, comércio eletrônico, serviços públicos on-line, telessaúde, ensino remoto e teletrabalho. Abril de 2022. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/painel-tic-covid-19-pesquisa-online-com-usuarios-de-internet-no-brasil-4edicao/>. Acesso em: 30 jul. 2022.

CESÁRIO, Priscilla Menarin; VELOSO, Braian; MILL, Daniel. Tutoria presencial. In: MILL, Daniel. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 659-661.

COELHO, Nelly Novaes. Ternura, compaixão e solidariedade. In: CARVALHO, Edgard de Assis *et al.* **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998. p. 49-64.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura**: arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série nova consciência).

CHARAUDEAU, Patrick. **Compreensão e interpretação**: Interrogações em torno de dois modos de apreensão do sentido nas ciências da linguagem. Trad. Angela M. S. Corrêa. Revisão de Lúcia Helena Martins Gouvêa. Círculo Interdisciplinar de Análise do Discurso. Universidade Federal do Rio de Janeiro, p. 1-36, 2019. Disponível em: <https://ciadrj.letras.ufrj.br/2019/11/21/novo-artigo-de-patrick-charauveau-traduzido/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

CHARAUDEAU, Patrick. Compreensão e interpretação: da hermenêutica às ciências da linguagem. **Cadernos de Linguística**, v. 2, n. 1, p. 01-10, 2021. DOI: 10.25189/2675-4916. Disponível em: cadernos.abralin.org. Acesso em: 22 abr. 2021.

COLL, César; ILLERA, José Luis Rodríguez. Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital: As TIC no currículo escolar. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual**: aprender e

ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 289-310.

CONTRERAS-ESPINOSA, Ruth S. Gamificação e educação. In: MILL, Daniel. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 278-280.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Conceptualizing e-Learning. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (eds.). **E-Learning Ecologies**. Nova York: Routledge, 2016, p. 1-47.

CORRÊA, Luciana Espíndola. **Tecelãs(ões) da vida, artesãs(ões) de si mesmas(os): Transletramento em TEIA e aprendizagem da linguagem de programação por profissionais da Educação Básica**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23950>. Acesso em: 18 jul. 2022.

COSCARELLI, Carla Viana. Navegar e ler na rota do aprender. In: COSCARELLI, Carla. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 62-80.

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

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3.ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2021[2005], p. 25-40.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. BNCC: Tecnologias digitais, textos multimodais e ensino fundamental. In: SILVA, Kleber Aparecido da; XAVIER, Rosely Perez. (org.). **Múltiplos olhares para a Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa e Língua Inglesa**. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021a. p. 75-94.

COSCARELLI, Carla Viana. Prefácio: Tecnologia para aprendizagem e inclusão. In: NETO, Newton Vieira Lima; GARCIA, Carolina Duarte; SILVA, Elaine Teixeira da; CARVALHO, Jéssica Oliveira de; RIBEIRO, Samuel de Sá. (org.). **Letramento digital e ensino de linguagens: coletânea didática para a prática docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 5-6.

COSCARELLI, Carla Viana. Como diferenciar alfabetização digital de letramento digital [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por @Carla Coscarelli em 29 maio. 2022a.

COSTA, Alan Ricardo; FIALHO, Vanessa Ribas; BEVILÁQUA, André Firpo; LEFFA, Vilson José. Um olhar complexo sobre o feedback e a formação de

professores a distância. **Polifonia**, Cuiabá: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, vol. 26, n. 44, p. 57-80, out.-dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/8990>. Acesso em: 30 dez. 2022.

CRITELLI, Dulce Mara. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. 2.ed. Brasiliense: São Paulo, 2006.

DELORS, Jacques. (org.). **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Trad. José Carlos Eufrásio. SP: Cortez Editora; Brasília, DF: UNESCO, 1999.

DESCONECTADOS: os impactos da pandemia na educação brasileira. Direção de Pedro Ladeira, Paulo Saldaña e Ana Graziela Aguiar. Brasil: TV Folha, 2022. 1 vídeo (1 h 51 min 31 s), color. Canal da Folha de São Paulo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yGFxVyQ6eK0>. Acesso em: 30 set. 2022.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976[1938].

DUBOC, Ana Paula. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 258 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ESPÍNDOLA, Ana Lúcia; JESUS, Érika Menezes de. "Eles não sabem participar, professora!" Família e escola: como tecer os fios dessa delicada relação?. In: GOULART, Cecília M. A.; SOUZA, Marta. (orgs.). **Como alfabetizar? Na roda com professoras dos anos iniciais**. Campinas, SP: Papirus, 2015, p. 60-82.

Express Scribe (Professional). Version 10.13 (Windows). Software. Disponível em: <https://www.nch.com.au/index.html>. Acesso em: 21 dez. 2021.

FANDOM. **Dragon Ball (anime)**. Disponível em: [https://dragonball.fandom.com/pt-br/wiki/Dragon_Ball_\(anime\)](https://dragonball.fandom.com/pt-br/wiki/Dragon_Ball_(anime)). Acesso em: 26 jul. 2022.

FANDOM. **Naruto Uzumaki**. Disponível em: https://naruto.fandom.com/pt-br/wiki/Naruto_Uzumaki. Acesso em: 26 jul. 2022.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. (orgs.). **Cultura digital e escola**: Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 95-145.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRAZ, Daniel Mello. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In: TAKAKI, Nara Hiroko; FRANCO, Ruberval Maciel. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3.ed. ampl. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 255-270.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999[1986].

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 17.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emilia. Entrevista: Emilia Ferreiro. Concedida a Ricardo Prado e a Renata Lopes Costa Prado. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 5-10, janeiro/junho, 2016. Disponível em: <<http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/issue/view/14>>. Acesso em: 3 jan. 2020. doi: 10.14212/veras.vol6.n1.ano2016.art263.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Editorial: Tarde demais: Bolsonaro libera com enorme atraso verbas para internet em escolas públicas**. São Paulo: Folha de São Paulo, 18 jan. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2022/01/tarde-demais.shtml>. Acesso em: 17 jul. 2022.

FREIRE, Maximina Maria. **Computer-mediated communication in the business territory: a joint expedition through e- mail messages and reflections upon job activities**. Canadá, Ontario, 1998. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) - Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.

FREIRE, Maximina Maria. A abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação de pesquisa. In: FREIRE, Maximina Maria. (org.). **A pesquisa qualitativa sob múltiplos olhares: estabelecendo interlocuções em Linguística Aplicada**. Publicação do GPeAHF, Grupo de Pesquisa sobre a Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica. São Paulo, SP. p.19-27. 2010.

FREIRE, Maximina Maria. Da aparência à essência: abordagem hermenêutico-fenomenológica como orientação qualitativa de pesquisa. In: MELLO, Lucrécia Stringheta; ROJAS, Jucimara. (org.). **Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos**. Campo Grande, MS: Life Editora, 2012, p. 181-199.

FREIRE, Maximina Maria. Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura. In: FREIRE, Maximina Maria; BRAUER, Karin Claudia Nin; AGUILAR, Gabriel. (org.). **Vias para a pesquisa: reflexões e mediações**. São Paulo: Cruzeiro do Sul Educacional, 2017. p. 176-193. Disponível em: <<http://bit.ly/2XvHQbs>>. Acesso em: 01 mar.2019.

FREIRE, Maximina Maria. **Experiências de vida, experiências vividas: do texto à interpretação**. In: X ENCONTRO DE PESQUISADORES DA ABORDAGEM HERMENÊUTICO-FENOMENOLÓGICO-COMPLEXA, 2019, São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

FREIRE, Maximina Maria. **Discussão sobre “Uma abordagem metodológica e uma teoria do conhecimento: relato de um encontro e a emergência de uma tessitura (2017)”**, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 13 fev. 2020. 2 páginas. Notas de aula. Digitadas.

FREIRE, Maximina Maria. Linguística Aplicada, Complexidade e Transdisciplinaridade: tecendo redes de sentido e articulando saberes. **Educação & linguagem**, São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, vol. 23, n. 1, p. 245-261, jan.-jun. 2020. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/10755/7375>>. Acesso em: 5 jul. 2021.

FREIRE, Maximina Maria. Transmedia Storytelling: from Convergence to Transliteracy. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], v. 36, n. 3, 2020a, 2020360309. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360309>>. Acesso em: 19 fev. 2022. Epub 11 Dec 2020. ISSN 1678-460X.

FREIRE, Maximina Maria. Transdisciplinaridade e narrativas transmídia: uma articulação viável para propósitos formativos. **Letras**, v. 32, no.1, p. 180-197, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71959>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2001[1982].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016[1968].

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 27.ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017[1993].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018[1996].

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade**. Adotada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 6 nov. 1994, p. 1-4. Disponível em: <<https://bit.ly/2VIHRQz>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 03, p. 335-352, dez. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?lang=pt>>. Acesso em: 22 maio. 2022.

FREUD, Sigmund. **Psicologia das massas e análise do eu e outros textos (1920-1923)**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. O ganho teórico. In: FREUD, Sigmund. **Obras completas: Moisés e o monoteísmo, Compêndio de Psicanálise e outros textos (1937-1939)**. Trad. Paulo César de Souza. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018 [1937-1939]. p. 256-273. Volume 19.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad.: Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini. Editora Vozes: Petrópolis, 1999[1986].

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Uma filosofia do cogito ferido: Paul Ricoeur. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 261-272, Ago. 1997. Disponível em: <<https://bit.ly/30Mlkx1>>. Acesso em: 22 Jan. 2020.

GALLI, Aesa; CAMPOS, Amanda; MORGATTO, Caio; REGINA, Ingrid; CORDEIRO, Jeneffer; HIPOLITO, Lucas M.; ANTONIO, Marcus; CRISTINA, Michele; COSTA, Natália; PEDROSO, Priscila; BRAGGION, Victor. **Vila Vivaldi - São Bernardo do Campo**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 12 jun. 2015. 1 vídeo (4 min 59 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tU5ZmIOjM6Y>. Acesso em: 16 jul. 2022.

GARCIA, Antero; LUKE, Allan; SEGLEM, Robyn. Looking at the Next 20 Years of Multiliteracies: A Discussion with Allan Luke, **Theory Into Practice**, 57:1, p. 72-78, nov. 2017.

GIL, Gilberto. Tempo rei. In: GIL, Gilberto. **Raça humana**. Kingston, Nova Iorque, Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1984. Disponível em: <https://gilbertogil.com.br/sec_disco_info.php?id=578&letra>. Acesso em: 29 mar. 2020.

GOMES Jr., Ronaldo CORRÊA. Apresentação. In: GOMES Jr., Ronaldo CORRÊA. (org.). **Pesquisa narrativa**: histórias sobre ensinar e aprender línguas. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020, p. 11-14.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GRUPO DE NOVA LONDRES. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**, vol. 66, n. 1, 1996, p. 60-93.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuro Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em: 19 set. 2021.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**: Language, life, and work in communities and classrooms. 18.ed. Cambridge University Press, 2009[1983].

HOLBOROW, Marnie. Neoliberal keywords and the contradictions of an ideology. In: BLOCK, David; GRAY, John; HOLBOROW, Marnie. (org.). **Neoliberalism and applied linguistics**. Routledge: Londres, Nova Iorque, 2012. p. 33-55.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. São Bernardo do Campo. Censo Brasileiro de 2010 (recurso on-line). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sao-bernardo-do-campo/panorama>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

INSTITUTO PACHAYACHACHIQ. **¿Qué es la cosmovisión andina?** - Guía completa. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/2uekkXb>>. Acesso em: 03. jan. 2020.

JANKS, Hilary; DIXON, Kerry; FERREIRA, Ana; GRANVILLE, Stella; NEWFIELD, Denise. Doing Critical Literacy: **Texts and Activities for Students and Teachers**. [S.l.]: Routledge, 2014.

JEWITT, Carey. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, Reino Unido: Taylor & Francis, v. 26, p. 315-331, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/38eEgb1>>. Acesso em: 14. jan. 2019. D

JOSÉ MORAN: Educação Transformadora. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

JUNQUEIRA, Eduardo Santos. A EaD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura. (orgs.). **Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39.

KAHLMAYER-MERTENS, Roberto Saraiva. **10 lições sobre Gadamer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 2.ed. São Paulo: Editora Ática, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8.ed. Campinas: Papirus Editora, 2007. E-pub.

KLEIMAN, Angela Busto. Histórico da proposta de (auto)formação: confrontos e ajustes de perspectivas. In: KLEIMAN, Angela Busto; SIGNORINI, Inês. (org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 2.ed.rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 17-39.

KLEIMAN, Angela Busto. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Linguagem e letramento em foco. Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <<https://bit.ly/2rCeRbV>>. Acesso em: 28.dez.2019.

KLEIMAN, Angela Busto. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: < <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>>. Acesso em: 1 abr. 2020. DOI <http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>.

KLEIMAN, Angela Busto. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 10.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008[1995], p. 15-64.

KLEIMAN, Angela Busto. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Santa Catarina: UNISUL, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008a. Disponível em: <<https://bit.ly/3rEN7MO>>. Acesso em: 31 mar. 2021.

KLEIMAN, Angela Busto. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. MOITA LOPES, Luis Paulo da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift** para Antonieta Celani. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, Angela Busto. Letramento na contemporaneidade. **Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, n. 2, p. Port. 72-91 / Eng. 78-97, nov. 2014. ISSN 2176-4573. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/bakhtiniana/article/view/19986/15597>>. Acesso em: 01 abr. 2020.

KLEIMAN, Angela Busto. Compreensão leitora. In: FRADE, Isabel Cristina Alves daIn: Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário CEALE**. [S./I.]: Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>>. Acesso em: 31 mai. 2020. ISBN: 978-85-8007-079-8.

KLEIMAN, Angela Busto. Literacidad e identidades en las investigaciones sobre formación docente en Brasil. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, Medellín, Colombia, vol. 24, n. 2, p. 387-416, maio-ago. 2019. Disponível em: <https://redib.org/Record/oai_articulo2845387-literacidad-e-identidades-en-las-investigaciones-sobre-formaci%C3%B3n-docente-en-brasil>. Acesso em: 10 jul. 2022. doi: 10.17533/udea.ikala.v24n02a11.

KLEIMAN, Angela Bustos; MARQUES, Ivoneide B. A. Santos. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões**, v.7, n.1, jul.-dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.36943/comsertoes.v7i1>. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/issue/view/405>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

KLEIMAN, Angela Busto; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Apresentação. In: KLEIMAN, Angela Busto; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. (org.). **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construções do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005, p. 1-16. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

KLEIMAN, Angela Busto; MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

KLÜBER, Tiago Emanuel. Atlas/t.i como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 1, p.5-23, jan./abr. 2014. ISSN 1676-2592. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/5727>>. Acesso em: 21. nov. 2021.

KOERNER, Rosana Mara; CRISTOFOLINI, Marcia Nagel. A compreensão de letramento de professores alfabetizadores e os reflexos em sua prática pedagógica. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 20, n. 44, p. 281-304, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://bit.ly/3u5a5OC>>. Acesso em: 30 mar. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. Routledge, 2003.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. Arnold, Oxford University Press Inc., 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies**. 3.ed. Nova York: McGraw Hill/ Open University Press, 2011.

LAPLANTINE, François; TRINDADE, Liana Sálvia. **O que é imaginário**. 1.ed. 2. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos, n. 309).

LARSEN-FREEMAN, Diane; CAMERON, Lynne. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEA, Mary; STREET, Brian Vincent. The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications. **Theory Into Practice**, Ohio State University, n. 45(4), p. 237-236, nov. 2006. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/47343136_The_Academic_Literacies_Model_Theory_and_Applications>. Acesso em: 30 jun. 2022.

LEFFA, Vilson José. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online], v. 6, n. 1, p. 27-49. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1984-63982006000100003>>. Acessado em: 23 mar. 2022.

LEMKE, Jay L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, dez. 2010 [1999]. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132010000200009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 08 jun. 2020.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus**: pandemia e cultura digital. 1.ed. Porto Alegre: Sulina, 2021.

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

LORENZI, Gislaine; PÁDUA, Tainá-Rekã. *Blog nos anos iniciais do fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p. 35-54.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. A política de alfabetização do governo Bolsonaro e sua lógica colonial-imperialista. **Observatório da democracia**. 20.jan.2020. Disponível em: <<https://bit.ly/2RFSnzt>>. Acesso em: 21.jan.2020.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Atlas, 2007.

MARIOTO, Rita Roberta. **A formação leitora sob o olhar da complexidade: reconexões e caminhos**. São Paulo, 2022. 219f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. **Oralidade, escrita e papéis sociais na infância**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

MATURANA, Humberto. Transdisciplinaridade e cognição. In: UNESCO; Universidade de São Paulo. **Educação e Transdisciplinaridade**. 2000, p. 79-110. Disponível em: <<https://bit.ly/35Y6BSe>>. Acesso em: 25 dez.2019.

MENDONÇA, Márcia. Entrevista Especial VIII - Márcia Mendonça (Unicamp). **O Consoante**, 3 dez. 2020. Entrevista concedida a Lara Albino, Neil Franco, Nívea Rohling e Rafael Alves. Disponível em: <<http://oconsoante.com.br/2020/12/03/entrevista-especial-viii/?fbclid=IwAR1zbmAF3bDJ9sTdMjcqll80ouLjdByNnNoMx-tY9Fy4ZIUirG8k6He-yXA>>. Acesso em: 29 maio. 2022.

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.

MENDONÇA, Márcia. Depois da urgência, aproveitar o potencial. In: KERSCH, Dorotea Frank; MARTINS, Ana Patrícia Sá; SANTOS, Gabriela Krause dos. (org.). **Multiletramentos e trabalho com projetos**: (trans)formando a aprendizagem. São Paulo: Pimental Cultural, 2022, p. 24-33.

MENDONÇA, Márcia; BUNZEN, Clécio. **Letramentos e espaços educativos não escolares**: os jovens, a leitura e a escrita. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. O conflito de vozes na sala de aula. CORACINI, Maria José. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 2.ed. Campinas: Pontes, 2002. p. 21-26.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Uma outra história, a escrita indígena no Brasil, 2006. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Uma_outra_hist%C3%B3ria,_a_escrita_ind%C3%ADgena_no_Brasil>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, Ruberval Franco; Araújo, Vanessa de Assis (org.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011, v. 1, p. 1-12. Disponível em: <<https://bit.ly/31aggUu>>. Acesso em: 30 jan. 2020.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Parceria acadêmica e esperança equilibrada: Uma conversa com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza. **Pensares em Revista**, n. 15, maio 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/41967>. Acesso em: 26 mar. 2020.

Metaverso: aposta do futuro no trabalho e no entretenimento não será realidade para todos. UOL. [S.l.]: Cultura, 26 jan. 2022. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/46010_metaverso-aposta-do-futuro-no-trabalho-e-no-entretenimento-nao-sera-realidade-para-todos.html. Acesso em: 5 ago. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. O novo ethos dos letramentos digitais: modos de construir sentido, revolução das relações e performances identitárias fluidas. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. (org.). **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2012, p. 204-228.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada indisciplinar com base em uma ideologia linguística responsiva às teorizações queer. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo; GONZALES, Clarissa Rodrigues; MELO, Glenda Cristina Valim; GUIMARÃES, Thayse Figueira. **Estudos queer em linguística aplicada indisciplinar**: gênero, sexualidade, raça e classe. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022, p. 15-50.

MONTE MÓR, Walkyria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p.

31-44, Jun. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132007000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 Mar. 2020.

MONTE MÓR, Walkyria. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, Eduardo Santos; BUZATO, Marcelo El Khouri. (orgs.). **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, p 126-146.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e Letramentos Críticos: Reflexões Preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval (org.). **Língua estrangeira e formação cidadã**: Por entre discursos e práticas. 2.ed. Campinas: Pontes, 2015. p 31-50.

MONTE MÓR, Walkyria. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. TAKAKI, Nara Hiroko; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 267-286.

MONTE MÓR, Walkyria. O debate “alfabetização e letramento”. In: OLIVEIRA, Marcia Lisbôa Costa de. (org.). **Letramentos no ensino de língua portuguesa**: experiência, agência e crítica. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2019, p. 9-16.

MONTE MÓR, Walkyria. Entrevista com Walkyria Monte Mor. **ABRALIN Notícias**, 8.dez.2019. Entrevista concedida a ABRALIN. Disponível em: <<https://bit.ly/2rStPdR>>. Acesso em: 09.dez.2019.

MORAES, Maria Cândida de. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2003.

MORAES, Maria Cândida de. **Ecologia dos Saberes**: Complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/ProLiber, 2008.

MORAES, Maria Cândida de. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Willis Harman House, 2016.

MORAES, Maria Cândida de. Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar. In: DRAVET, F.; PASQUIER, F.; COLLADO, J.; CASTRO, G. **Transdisciplinaridade e educação do futuro**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 135-164.

MORAN, José. Avanços e desafios na educação híbrida. In: CASTRO, Ângela Cristina Rodrigues; VIEIRA, Marina Tucunduva Bittencourt Porto. (org.). **Contribuições para uma educação ativa híbrida** [recurso eletrônico]. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2022, p. 15-26.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. São Paulo: Bertrand Brasil, 1997[1994].

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000[1999].

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003[1999].

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005[1990].

MORIN, Edgar. Edgar Morin: “A escola mata a curiosidade”. **Nova Escola**, 1 out. 2006. Entrevista concedida ao editorial da revista. 7p. Disponível em: <<https://bit.ly/3bFQRX2>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Maria da Conceição de Almeida; Edgar de Assis Carvalho. (org.). 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORIN, Edgar. **Em busca dos fundamentos perdidos - textos sobre o marxismo**. Trad. Maria Lucia Rodrigues e Salma Tannus. 2.ed. Porto Alegre: Sulinas, 2010[2002].

MORIN, Edgar. O que seria a minha esquerda. Trad. Cristina Poersch. In: **Le Monde Diplomatique**. 22 mai. 2010a. Disponível em: <https://www.lemonde.fr/idees/article/2010/05/22/ce-que-serait-magauche_1361550_3232.html>. Acesso em: 31 mai. 2020.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideias, habitat, vida, costumes, organização. Trad. Juremir Machado da Silva. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011[1991].

MORIN, Edgar. Para um pensamento do sul. In: MORIN, Edgar; ADÃO, Antonieta Caparelli; Aguirre, Julio Leonidas *et al.* **Para um pensamento do sul**: diálogos com Edgar Morin. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2011a, p. 8-21.

MORIN, Edgar. **O método 5**: A humanidade da humanidade. Trad. Juremir Machado. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2012[2001].

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, Maria Cândida; ALMEIDA, Maria da Conceição. (orgs.). **Os Sete Saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. 1.ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 33-45.

MORIN, Edgar. **A Via para o futuro da humanidade**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 1.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **As pessoas não estão acostumadas a falar de felicidade**. [S.l.]: Fronteiras do Pensamento, fev. 2013a. 1 vídeo (1 min 5 s). Disponível em: <https://www.fronteiras.com/assista/exibir/as-pessoas-nao-estao-acostumadas-a-falar-de-felicidade>. Acesso em: 16 jul. 2022.

MORIN, Edgar. **Edgar Morin - Unidade e Diversidade**. [S.l.]: Fronteiras do Pensamento, 3 jun. 2013b. 1 vídeo (2 min 33 s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=u8f-kiPG_LI. Acesso em: 16 jul. 2022.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. Trad. Edgard de Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2014[2011].

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015[2005].

MORIN, Edgar. **O método 3: conhecimento do conhecimento**. Trad. Juremir Machado. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a[1986].

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015b[2014].

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Trad. Juremir Machado. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2017[2004].

MORIN, Edgar. Edgar Morin: "É preciso educar os educadores". **Fronteiras do pensamento/O Globo**, 2 jan. 2017. Entrevista concedida à Andrea Rangel. Disponível em: <<https://bit.ly/3hNEKg9>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MORIN, Edgar. Edgar Morin: in praise of complex thought. **CNRS News**, 7 jan. 2019. Entrevista concedida a Francis Lecompte. Disponível em: <<https://news.cnrs.fr/articles/edgar-morin-in-praise-of-complex-thought>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

MORIN, Edgar. **Fraternidade: para resistir à crueldade do mundo**. Trad. Edgar de Assis Carvalho. São Paulo: Palas Athena, 2019a.

MORIN, Edgar. **A aventura de O Método e Para uma racionalidade aberta**. Trad. Edgard de Assis Carvalho; Mariza Perassi Bosco. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020[2015].

MORIN, Edgar. **Conhecimento, ignorância, mistério**. Trad.: Clóvis Marques. 1.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020[2017].

MORIN, Edgar. O que o coronavírus está nos dizendo. **Educa Digital**. Publicado em: 17 mar. 2020a. Trad. Disponível em: <<https://bit.ly/2xbeJCK>>. Acesso em: 18.mar.2020.

MORIN, Edgar. **É hora de mudarmos de via: lições do coronavírus**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. Colaboração: Sabah Abouessalam. 3.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003[1993].

MORIN, Edgar; PENA-VEGA, Alfredo; BUARQUE, Cristovam. **Veredas do Futuro - Edgar Morin, Alfredo Pena-Vega e Cristovam Buarque**. [S.l.]:

Centro de Desenvolvimento Sustentável CDS UnB, 5 jun. 2020b. 1 vídeo (1 h 18 min 56 s). *Live*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3VLaAVICRQA>. Acesso em: 5 jun. 2020.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. Trad. Irene Reis dos Santos. São Paulo: Palas Athenas, 2016 [2014].

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NAÍSA, Letícia. Você é um 'otaku'? Qual o significado do termo e outras curiosidades. UOL: Comportamento, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/faq/voce-e-um-otaku-qual-o-significado-do-termo-e-outras-curiosidades.htm>. Acesso em: 26 jul. 2022.

NASCIMENTO, Milton. Caçador de mim. Interpretação: Milton Nascimento. [S.l.], 1981. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/milton-nascimento/cacador-de-mim.html>. Acesso em: 13 jan. 2023.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: UNESCO; Universidade de São Paulo. Educação e Transdisciplinaridade. 2000, p. 9-25. Disponível em: <<https://bit.ly/35Y6BSe>>. Acesso em: 25 dez.2019.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinarity: the Hidden Third, between the Subject and the Object. In: Human and social studies. Iasi, Romênia: Editora da Universidade de Iasi, vol. 1, n. 1, p. 13-28, 2012.

NICOLESCU, Basarab. The need for Transdisciplinarity in higher education in a globalized world. In: NICOLESCU, Basarab; ERTAS, Atila. (org.). Transdisciplinary: theory and practice. Estados Unidos da América: The Atlas, 2013. p. 17-18.

NICOLESCU, Basarab. The Hidden Third as the Unifier of Natural and Spiritual Information. Cybernetics and Human Knowing, vol. 22, n. 4, p. 91-99, 2015.

NICOLESCU, Basarab. Transdisciplinaridade: uma esperança para a humanidade. In: DRAVET, Florence; PASQUIER, Florence.; COLLADO, Javier.; CASTRO, Gustavo de. Transdisciplinaridade e educação do futuro. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2019, p. 13-18.

NICOLESCU, Basarab. Basarab Nicolescu. In: GIBBS, Paul; BEAVIS, Alison. Contemporary thinking on transdisciplinarity knowledge: what those who know, know. Springer Briefs in Education, 2020, p. 59-64.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (dis)curso**, v. 19, n. 1, p. 67-85, jan. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-190105-3618>. Disponível em: <<https://bit.ly/2t0yLxv>>. Acesso em: 26. dez. 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2019a.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. Letramento digital: problematizando o conceito. **Revista da ABRALIN**, v. 20, n. 3, p. 1161-1179, 23 dez. 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1905>. Acesso em: 2 jan. 2022.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo: teorias e práticas**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2023.

PASQUIER, Florent; NICOLESCU, Basarab. To be or not to be transdisciplinary, that is the new question. So, how to be transdisciplinary?. In: NICOLESCU, Basarab; YEH, Raymond T.; ERTAS, Atila. (org.) **Being transdisciplinary**. Estados Unidos da América: Academy of Transdisciplinary Learning and Advanced Studies, 2019. p. 7-16.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. Educação linguística ao ritmo deste tempo cultural acelerado: ler e escrever para interagir na vida em sociedade. In: LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta. (org.). **Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência**. 1.ed. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 75-86.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÔSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas leituras**. São Paulo: Global, 2009, p. 61-80. (Coleção Leitura & Formação).

PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa. **Criatividade e letramento escolar: um estudo de caso à luz do Pensamento Complexo**. 2019. 256 f. Tese (Doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura) - Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1669>. Acesso em: 17 jul. 2022.

PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa; PINHO, Maria José de. Criatividade e letramento escolar na perspectiva da complexidade: articulações e desafios transdisciplinares. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. 28, p. 677-690, set./dez. 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12n28p677-690. Disponível em: <https://ww>

PENNA, Fernando. O Escola Sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola “sem” Partido – Esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017, p. 35-48.

PICKERT, Lorena. Big Techs: uma breve análise sobre as Gigantes da Tecnologia. **Blog do AAA Inovação**. [s.n.t.]. Disponível em: <https://blog.aaainovacao.com.br/high-techs-gigantes-da-tecnologia/>. Acesso em: 29 jul. 2022.

PINHEIRO, Petrilson Alan. A era do "multissinóptico": que (novos) letramentos estão em jogo?. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 137-160, jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/i/2014.v30n2/>>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o manifesto "A pedagogy of multiletracies: designing social futures" - 20 anos depois. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 55, n. 2, p. 525-530, ago. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/010318135166183471>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200525&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1 ago. 2020.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Introdução. In: PINHEIRO, Petrilson Alan. (org.). **Multiletramentos em teoria e prática**: desafios para a escola de hoje. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2017, p. 7-26.

PINHEIRO, Petrilson Alan. (Novas) práticas de letramentos e contribuições para a linguística aplicada. In: SILVA, Wagner Rodrigues. (org.). **Contribuições sociais da linguística aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 163-183.

PINHEIRO, Petrilson Alan. *Fake news* em jogo: uma discussão epistemológica sobre o processo de produção e disseminação de (in)verdades em redes sociais. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 37, n. 4, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/56104>. Acesso em: 13 jul. 2022.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; VAN DIJCK, José. Plataformização (Platformisation, 2019 – tradução: Rafael Grohmann). **Revista Fronteiras – estudos midiáticos**, v. 22, n. 1, p. 2-10, jan.-abr. 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01>. Acesso em: 21 jan. 2022.

PORVIR. Disponível em: <https://porvir.org/>. Acesso em: 14 ago. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A interdisciplinaridade: um imperativo desde sempre. In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC, 48, 1996, São Paulo. **Boletim da Associação Brasileira de Linguística**. [S.l.], ABRALIN, 1996, p. 93-104.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, n. 2, p. 355-359, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01024450199900020007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 out. 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Caminhos, percalços e encontros na Linguística Aplicada. In: SILVA, Wagner Rodrigues. (org.). **Contribuições sociais da linguística aplicada**: uma homenagem a Inês Signorini. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 45-60.

RIBEIRO, Ana Elisa. Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos. **Linguagem & Ensino**, v.9, n.2, p.15-32, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15637>>. Acesso em: 1 ago. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 31-42.

RIBEIRO, Ana Elisa. O médico e o monstro na web: um raôxis dos letramentos e da intolerância linguística, 2016a. **Blog da Parábola Editorial**. Publicado em: 5 ago. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2WJA00I>>. Acesso em: 25 mar. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Tudo o que fingimos (não) saber sobre tecnologias e educação. **Blog da Parábola Editorial**, 22 abr. 2020. Disponível em: <<https://www.parabolablog.com.br/index.php/blogs/sobre-tecnologias-e-educacao>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Que futuros redesenhamos? Uma releitura da Pedagogia dos Multiletramentos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <<http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/2196>>. Acesso em: 3 ago. 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multimodalidade e Letramento Digital: uma entrevista com Ana Elisa Ribeiro. Entrevista concedida a Geam Karlo-Gomes e Auricélia Pires de Vasconcelos Belarmino. **Texto Digital**, Florianópolis, v. 16, n. 1, p. 281-289, jan./jul. 2020a.

RIBEIRO, Ana Elisa. Apresentação. In: GRUPO DE NOVA LONDRES. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021, p. 6-10. Disponível em: <<https://www.led.cefetmg.br/uma-pedagogia-dos-multiletramentos/>>. Acesso em: 7 nov. 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. A ideia de 'modulação' [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por @Ana Elisa Ribeiro em 29 ago. 2021a.

RIBEIRO, Ana Elisa. Multiletramentos - são "suplementares" mesmo? [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <anadigital@gmail.com> em 25 out. 2021b.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla. Letramento digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da; SILVA, Costa Val, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário CEALE**. [S.l.]: Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>>. Acesso em: 4 set. 2021.

RICŒUR, Paul. **History, What Is Literature?**, The Johns Hopkins University Press, v. 5, n. 1, p. 91-117, Out. 1973. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/468410>>. Acesso em: 22 fev. 2020.

RICŒUR, Paul. Do texto à acção: ensaios de hermenêutica. In: RICOEUR, P. **O conflito das interpretações**: ensaios de hermenêutica. Trad. M.F. Sá Correia. Porto: Rés, 1988[1969].

RICŒUR, Paul. **Interpretação e ideologias**. Apresentação: Hilton Japiassu. 4. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1996[1990].

RICŒUR, Paul. **Sobre a tradução**. Tradução e prefácio: Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011[2004].

RICŒUR, Paul. **Teoria da interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Trad. Artur Morão. 1.ed. Portugal, Lisboa: Edições 70, 2019[1987].

RODRIGUES, Ione Aparecida Neto. O mundo muda, a avaliação muda: Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura. (orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020. p. 44-54.

ROJO, Roxane Helena. Alfabetização e letramento: sedimentação de práticas e (des)articulação de objetos de ensino. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 569-596, out. 2006. ISSN 2175-795X. DOI: <https://doi.org/10.5007/%x>. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1663/1411>>. Acesso em: 01 jan. 2020.

ROJO, Roxane Helena. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In: ROJO, Roxane Helena. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. s.ed. 3. reimp. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006a[1996]. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

ROJO, Roxane Helena. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium?. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. s.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108. (Investigações sobre língua[gem] situada, v. 2).

ROJO, Roxane Helena. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane Helena. Atividades de linguagem, jogos de linguagem e gêneros do discurso: a socioconstrução da linguagem oral e escrita. In: ROJO, Roxane Helena. **Falando ao pé da letra**: a constituição da narrativa e do letramento. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 43-52.

ROJO, Roxane Helena. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p. 11-31.

ROJO, Roxane Helena. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, Roxane Helena. (org.). **Escola conectada**: os multiletramentos e as TICs. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 13-36.

ROJO, Roxane Helena. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a, p. 162-195.

ROJO, Roxane Helena. Texto multimodal. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da In: Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário CEALE**. [S.l.]: Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/textos-multimodais>. Acesso em: 31 mai. 2020. ISBN: 978-85-8007-079-8.

ROJO, Roxane Helena. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In: CORDEIRO, Glaís Sales; BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira (org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino**: Gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p 189-216.

ROJO, Roxane Helena. Prefácio. In: AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; COSTA, Renata Ferreira. (org.). **Multimodalidade e práticas de multiletramentos no ensino de línguas**. São Paulo: Blucher, 2019, p. 5-8.

ROJO, Roxane Helena. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyana de Mattos Moura. (orgs.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2020, p. 40-44.

ROJO, Roxane Helena; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane Helena; MOURA, Eduardo. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, Roxane Helena. **Uma vida no LAEL e o interesse pelos Multiletramentos**. [S.l.]: LAEL Webinars, 25 ago. 2020. 1 vídeo (1 h 1 min 11 s). *Live*. Participam Roxane Helena Rojo e Antonio Berber Sardinha. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8O9nZA3djPI>. Acesso em: 25 ago. 2020.

ROJO, Roxane Helena. Multimodalidade ou Multissemiose [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <rrojo@mac.com> em 13 de set. 2021.

ROJO, Roxane Helena; MONTE MÓR, Walkyria. **GEELE especial: Vamos conversar sobre os Multiletramentos?**. [S.l.]: GEELE Daniel Ferraz, 13 maio. 2022. 1 vídeo (1 h 34 min 42 s). *Live*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5IJLNjPZa78>. Acesso em: 13 maio. 2022. Participação de Daniel Ferraz, Simone Kawahima, Roxane Helena Rojo e Walyria Monte Mór.

ROUDINESCO, Élisabeth. **O inconsciente explicado ao meu neto**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção primeiros passos, v. 165).

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação e Cultura. Departamento de Ações Educacionais. São Bernardo do Campo: SEC, 2007.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Deliberação CME nº 01/2020, de 31 de março de 2020**. Fixa normas quanto à reorganização dos calendários escolares para as instituições vinculadas ao Sistema Municipal de Ensino de São Bernardo do Campo, devido à suspensão das aulas presenciais em virtude da pandemia do COVID-19. São Bernardo do Campo: Conselho Municipal de Educação, 2020.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Complemento ao Documento Orientador: Pandemia/Estado de Emergência**. Secretaria de Educação: São Bernardo do Campo, 2020a.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Recursos digitais para a o ensino remoto - PROFESSORES**. Curso on-line oferecido a professores da rede municipal de São Bernardo do Campo, de 13 a 17 de abril de 2020. São Bernardo do Campo: Secretaria de Educação de São Bernardo do Campo, 2020b. Disponível em: <https://avamec.mec.gov.br/#/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Documento Orientador 2021**. Secretaria de Educação: São Bernardo do Campo, 2021.

SÃO BERNARDO DO CAMPO. **Perfil Socioeconômico - Bairro Rudge Ramos (Atualização 2021/Ano base 2022)**. Secretaria de Obras e Planejamento Estratégico. Departamento de Planejamento Estratégico. Divisão de Indicadores Sociais: São Bernardo do Campo, 2021. Disponível em: <https://www.saobernardo.sp.gov.br/web/sbc/perfilsocioeconomicobairros>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SATYRO, Diego. Linguística Aplicada, Pensamento Complexo e Teoria Transdisciplinar: uma discussão ainda pertinente. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 28, p. 212-232, 2023. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3446>. Acesso em: 04 mar. 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1972[1916].

SCHEIFER, Camila Lawson. Transdisciplinaridade na linguística aplicada: um processo de desreterritorialização - um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** [online]. Belo Horizonte, v. 13, n. 3, pp. 919-939, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000017>. Acesso em: 6 mar. 2022.

SCHIMDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHIMDT, Carlo. (org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. 1.ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 29-42. (Série Educação Especial).

SCOLARI, Carlos. **Transmedia literacy in the new media ecology**: white paper. Universitat Pompeu Fabra. Departament de Comunicació, 2018. Disponível em: <<https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>>. Acesso em: 24 abr. 2022.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. Introdução. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 7-19.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 89-98.

SIGNORINI, Inês. O gênero *relato reflexivo* produzido por professores da escola pública em formação continuada. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Gêneros catalizadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 53-70.

SIGNORINI, Inês. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 169-190.

SIGNORINI, Inês. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de Língua Portuguesa In: SIGNORINI, Inês. (org.). **Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 177-191.

SIGNORINI, Inês. Postscriptum. In: SIGNORINI, Inês. (org.). **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 215-219.

SIGNORINI, Inês. **IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - Palestra Signorini - Parte I**. [S.l.]: ALAB - Associação Brasileira de Linguística Aplicada, 9 out. 2011. 1 vídeo (14 min 20 s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cfLnMY9h-Q>>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SIGNORINI, Inês. Letramento multi-hipermidiáticos e formação de professores de língua. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek. (org.). **Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p. 282-303.

SIGNORINI, Inês. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, Luis Paulo da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 197-209.

SIGNORINI, Inês. Apresentação: Epistemologias da pesquisa no campo aplicado dos estudos da língua(gem). **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 31, n. 4, 2015, p. III-VII. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/22215>>. Acesso em: 9 out. 2021.

SIGNORINI, Inês. Entrevista - Conversando com a homenageada. In: SILVA, Wagner Rodrigues. (org.). **Contribuições sociais da linguística aplicada: uma homenagem a Inês Signorini**. 1.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 33-44.

SILVA, Andréia Maciel da; FERREIRA, Débora Priscila Costa. A utilização da plataforma Kahoot! como ferramenta de gamificação: uma contribuição para o ensino e aprendizagem. **Revista EDaPECI**, São Cristóvão (SE), v. 22, n. 2, p. 21-35, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/17748>. Acesso em: 15 jan. 2023. doi: <http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.217748.21-35>.

SILVA, Cauê Félix. **Protótipo nº 7: Cantando poemas (Professor)(2º ano)**. Coordenação: ROJO, Roxane. São Paulo (Estado): Secretaria de Educação, 2019.

SILVA, Daniel do Nascimento e. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** [online], vol. 31 -especial, 2015, p.349-376. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/CxKTwbPGP4ktCZQyhvzLRyg/?lang=pt#>>. Acesso em: 25 mar. 2022.

SILVA, Simone Batista da. Implicated Literacies: Life Begetting Life in Linguistic Education. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 21, n. 2, abr.-jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398202117950>. Disponível em: <<https://bit.ly/3mEpFP8>>. Acesso em: 11 out. 2021.

SILVA, Simone Batista da. A definição de letramento nos letramentos implicados [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <simonebatista@uol.com.br> em 10 dez. 2021.

SILVA, Tályson Marques da. **Curadoria de Recursos Educacionais Digitais para o ensino de Língua Portuguesa**: uma análise descritiva do processo curatorial dos repositórios Ambiente Athena, Currículo+ e MEC-RED à luz da Linguística Aplicada. 2019. 181 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2019) - Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=85412>> Acesso em: 19 de agosto de 2022.

SITO, Luanda Rejane Soares. Ensaando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 18, n. 4, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3DvLrvd>>. Acesso em: 11 out. 2021.

SOBRAL, Adail. Texto, discurso, gênero: alguns elementos teóricos e práticos. **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 2, n. 15, p. 9-29, out. 2010. Disponível em: <<http://seer.uniritter.edu.br/index.php/nonada/article/view/264>>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/9246>>. Acesso em: 3 jul. 2022.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Alteridade, subjetividade, identidade e variantes enunciativas: explorações especulativas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, RS: Universidade Federal de Pelotas, v. 21, n. esp., *Festschrift* a Hilário Bohn, p. 13-44, 2018. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.15210/RLE.V21I0.15115](https://doi.org/10.15210/RLE.V21I0.15115). Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15115>>. Acesso em: 2 jul.2022.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: HIP-HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, Brian Vincent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian Vincent. Literacy practices and literacy myths. In: SALJO, R. (Ed.). **The written word: studies in literate thought and action**. Heidelberg: Springer, 1988. p. 59-72. (Language and Communication Series, v. 23).

STREET, Brian Vincent. The New Literacy Studies, guest editorial. **Journal of research in reading**, Reino Unido: United Kingdom Reading Association/ Blackwell Publishers, vol. 16, n. 2, p. 81-97, 1993. ISSN 0141-0423.

STREET, Brian Vincent. Social literacies. In: EDWARDS, V.; CORSON, D. (eds.). **Encyclopedia of Language and Education**, Volume 2: Literacy. Kluwer Academic Publishers: 1997, p. 133-141.

STREET, Brian Vincent. Los nuevos estudios de literacidad. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (ed.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima, Peru: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004[1993], p. 81-108.

STREET, Brian Vincent. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. **Cultura escrita e letramento**. (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010[2007], p. 33-53.

STREET, Brian Vincent. Dimensões "escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul./dez. 2010a. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p541>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

STREET, Brian Vincent. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática dos novos estudos de letramento. In: MAGALHÃES, Izabel. (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Trad.: Izabel Magalhães. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

STREET, Brian Vincent. **Literacy and multimodality**. Belo Horizonte, 09 mar. 2012a. Conferência proferida na Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos Seminários Teóricos Interdisciplinares do SEMIOTEC. Transcrição disponível em: <<https://bit.ly/2Ru1JP1>>. Acesso em: 17 jan.2019.

STREET, Brian Vincent. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno do Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

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

STREET, Brian Vincent. Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da; SILVA, Maria da Graça; COSTA VAL, Maria das Graças de Castro. (org.). **Glossário CEALE**. [S.l.]: Universidade Federal de Minas Gerais; Faculdade de Educação, 2014a. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>>. Acesso em: 31 mai. 2020. ISBN: 978-85-8007-079-8.

STREET, Brian Vincent. Learning to read from a social practice view: Ethnography, schooling and adult learning. **Prospects**, Springer, vol. 46, 2016,

p. 335-344. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-017-9411-z>>. Acesso em: 10 out. 2021.

SUCCI, Simone Cristina. **Leitura em Língua inglesa: uma sinfonia da compreensão sob a perspectiva da Complexidade**. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/22743>. Acesso em: 17 jul. 2022.

TAKAKI, Nara Hiroko; FRANCO, Ruberval Maciel. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. 3.ed. ampl. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

TEIXEIRA, Denise de Oliveira; MOURA, Eduardo. Chapeuzinho Vermelho na cibercultura: por uma educação linguística como multiletramentos. In: ROJO, Roxane Moura; MOURA, Eduardo. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 55-74.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010[1995].

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento - Mosaico multifacetado. In: TFOUNI, Leda Verdiani. (org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas**. 1.ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010a. p. 217-228. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

TFOUNI, Leda Verdiani; ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva; PEREIRA, Anderson de Carvalho. (org.). Letramento e alfabetização: corrigindo equívocos. In: RODRIGUES, André Figueiredo; FORTUNATO, Marina Pinheiro. **Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo**. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 31-46. (Série Práticas Educativas; v. 1).

TORRE ARANDA, Maria del Carmen de la; FREIRE, Maximina Maria. Narrativas transmídia: entre multiletramentos e letramentos transmídia, o que levar para a aula de línguas?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 2, p. 1531-1554, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8657573>. Acesso em: 28 mar. 2022.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. E-pub.

VASCONCELOS, Maria Aparecida Flores de Cintra. **Contos de fada e suas contribuições para o ensino-aprendizagem, à luz do Pensamento Complexo**. 2011. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/452>. Acesso em: 17 jul. 2022.

VEIGA, José Eli da Veiga; ALMEIDA, Maria da Conceição. Da complexidade às complexidades e o exercício da boa utopia. O pensamento de Edgar Morin. Entrevistas concedidas a Patrícia Fachin. **Instituto Humanitas Unisinos**, 12 jul. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/3wRR9no>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

VELOSO, Caetano. **O Quereres**. Interpretação: Caetano Veloso. [S.l.], 1984. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4EZtto6qtgs>. Acesso em: 31 jul. 2022.

Ver vídeo de aula acelerado vira tendência entre alunos; especialistas alertam para comprometimento do aprendizado. UOL. [S.l.]: Cultura, 19 out. 2020. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/13482_ver-video-de-aula-online-acelerado-vira-tendencia-entre-alunos-especialistas-alertam-sobre-comprometimento-do-aprendizado.html. Acesso em: 20 jan. 2022.

VIAN Jr., Orlando. Os multiletramentos e seu papel no conhecimento de professores de línguas: por uma perspectiva sistêmica e complexa. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, vol. 34, n. 1, p. 351-368, 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/38998>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Aportes teórico-metodológicos dos estudos do letramento no Brasil: objetos, significações e itinerários. In: OLIVEIRA, Fernando Rodrigues de; VÓVIO, Cláudia Lemos. (org.). **Literatura, letramento escolar e alfabetização: história e atualidade** [livro eletrônico]. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo (SP), 2022. (Coleção PPGE; 7). p. 178-196.

WALT DISNEY STUDIOS BR. **Diário de um Banana | Trailer Oficial Legendado | Disney+**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7EGLNI6BftQ>. Acesso em: 24 jul. 2022.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: Ática, 2002.

WIKIPÉDIA. **Padlet**. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Padlet>. Acesso em: 29 jul. 2022.

WHAMOND, Dave. **Alien Nate**. [S.l.]: Kids Can Press; Illustrated edition, 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19)**. Disponível em: https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_1. Acesso em: 16 jul. 2022.

YG FAMILY. **Blackpink**. Disponível em: <https://www.ygfamily.com/artist/main.asp?LANGDIV=K&ATYPE=2&ARTIDX=70>. Acesso em: 24 jul. 2022.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla. (org.). **Tecnologias para aprender**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-30.

ZANOTTO, Mara Sophia. As múltiplas leituras da 'metáfora': desenhando uma metodologia de investigação. **Signo**, Santa Cruz do Sul: Universidade de Santa Cruz do Sul, v. 39, n. 67, p. 3-17,, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo>>. Acesso em: 20 out. 2020.

ZANOTTO, Mara Sophia; PALMA, Dieli Vesaro. Contexto, Conhecimento Enciclopédico e a Construção de Inferências Metonímicas e Metafóricas. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 70, p. 141-154, mar. 2016. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/6915>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

ZANOTTO, Mara Sophia; SUGAYAMA, Ariane Mieco. Um confronto heurístico entre práticas de letramento e as epistemologias do monologismo e do dialogismo. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 19/1, p. 11-39, jun. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/22044>>. Acesso em: 27 set. 2020.

ZAVALA, Virginia; RAMÍREZ, Johanna. Ideologías del lenguaje y lectura crítica. **Textos**: Didáctica de la lengua y de la literatura. Lima, Peru, n. 91, p. 14-20, jan. 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ENVIADO ÀS PROFESSORAS

Declaro que fui informada sobre a pesquisa de Doutorado Práticas de letramento no ensino remoto à luz do Pensamento Complexo (título provisório), desenvolvida pelo pesquisador Diego Satyro, sob a orientação da Profa. Dra. Maximina Maria Freire, do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O pesquisador esclareceu quais são seus objetivos de pesquisa, a saber: descrever e interpretar a natureza do fenômeno práticas de letramento, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, manifestado em uma escola da rede pública de São Bernardo do Campo (SP), para melhor compreendê-lo em sua essência e desenvolvimento. A justificativa desse trabalho é a necessidade de compreender como ocorrem as práticas de letramento, em contexto escolar, no ambiente remoto, na perspectiva de professoras polivalentes e de seus alunos.

Para dar conta desses objetivos, o pesquisador empregará os seguintes instrumentos: questionário, narrativas e conversas, além do acompanhamento de algumas aulas síncronas e da coleta de atividades postadas para os alunos, no ambiente remoto. Considerando as medidas sanitárias impostas pela pandemia de COVID-19 e respeitando os decretos estaduais e municipais, a pesquisa em campo ocorrerá remotamente. As conversas poderão ser, com a anuência das participantes, gravadas, o que não inclui o direito de uso de imagem.

As respostas dos formulários, as narrativas e as falas da(s) conversa(s) transcritas serão, adiante, tematizadas, segundo a abordagem hermenêutico-fenomenológica complexa. Assim, o material coletado em campo redundará em temas que podem explicar os sentidos da prática de letramento no ensino

remoto, a partir dos significados atribuídos pelas participantes e por seus alunos.

Fui prevenida, ainda, de que poderei interromper a minha colaboração nesta pesquisa, em qualquer etapa do seu desenvolvimento. O pesquisador manterá sigilo total sobre minha identidade e sobre os meus dados. Por fim, também fui avisada de que os dados e os textos constituídos serão parte de uma tese de doutorado, que será avaliada por uma banca examinadora de professores doutores. A versão final desse texto será disponibilizada em meio físico e em meio eletrônico, para posterior consulta.

Desse modo, concordo em participar desta pesquisa.

São Bernardo do Campo, abril de 2021.

Dados do pesquisador

Nome completo: Diego Satyro

Endereço: Rua Amadeu Rossignolo, 29. Apartamento 72. Bairro: Baeta Neves.
São Bernardo do Campo, São Paulo. CEP: 09760-130.

Telefone: (11) 97686-2042

E-mail: diegosatyro@bol.com.br.

Para baixar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, clique aqui:

<https://docs.google.com/uc?export=download&id=1nvHMF3nGQ-b2Mfo3Qd48k37GCsf8pWca>.

E-mail*:

Você concorda com o Termo acima?*

() Li e concordo em participar do estudo.

() Li e decido por NÃO participar do estudo.

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DE PERFIL DA PESQUISA “A PRÁTICA DE LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO”

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para a pesquisa de doutorado "A prática de letramento no ensino remoto à luz do Pensamento Complexo" (título provisório), conduzida pelo Me. Diego Satyro e ligada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Para recuperar o Projeto de Pesquisa, já aprovado pela Secretaria de Educação e pela direção da unidade escolar, clique em:

<https://docs.google.com/uc?export=download&id=1zuXXlhqbUE9qmsFONfO7X4qGKWxWsqwo>.

E-mail*: _____

Nome completo:* _____

Nome fictício (apenas um nome próprio é suficiente. Esse será o nome usado na tese):* _____

Idade:* _____

Marque seu tempo de magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:*

- () De um a cinco anos
- () De seis a dez anos
- () De 11 a 15 anos
- () De 16 a 20 anos
- () Mais de 20 anos

Marque seu tempo de atuação na Prefeitura de São Bernardo do Campo:*

- () De um a cinco anos
- () De seis a dez anos

- () De 11 a 15 anos
() De 16 a 20 anos
() Mais de 20 anos

Assinale o conjunto de disciplinas com que você trabalha, atualmente:*

- () Língua portuguesa e ciências
() Matemática, história e geografia

Assinale o ano/ciclo com que você trabalha:*

- () 3º
() 5º

Formação inicial e continuada

Escreva o nome da instituição em que você se graduou em Pedagogia*:

Escreva o ano da sua graduação em Pedagogia*:

Além da graduação em Pedagogia, você fez/tem feito outro curso de bacharelado ou de licenciatura (concluído ou em andamento)? Qual ou quais?

É pós-graduada? Em caso afirmativo, escreva o nome do curso, a instituição e o ano de conclusão.

Na graduação em Pedagogia, você teve contato com os estudos do letramento?*

- () Sim
() Não
() Talvez

Em cursos de formação continuada, você teve contato com os estudos do letramento?*

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez

Marque os cursos oferecidos pelo Governo Federal, nos últimos quinze anos, de que você participou.*

- ☐ PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)
- ☐ Projeto Pró-Letramento
- ☐ PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)
- ☐ Não participei de nenhum desses cursos.

Em 2020, durante o ensino remoto emergencial, você deve ter participado da formação do AVAMEC sobre a área Linguagens da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Na sua opinião, essa formação*

- ☐ contribuiu muito para o modo como passei a trabalhar com textos e diferentes linguagens, no ambiente remoto.
- ☐ contribuiu pouco para a minha atuação, pois parte do conteúdo já era conhecido.
- ☐ não contribuiu para a minha atuação, porque não observei nenhuma relação significativa entre os conteúdos do curso e a minha prática docente.
- ☐ não participei desse curso.

Trabalho colaborativo

O trabalho pedagógico no ensino remoto é*

- ☐ mais colaborativo, em comparação ao ensino presencial
- ☐ menos colaborativo, em comparação ao ensino presencial
- ☐ predominantemente individualizado, pois há pouca colaboração entre professores.

No ensino remoto, o trabalho em equipe é frequente*¹¹⁷

¹¹⁷ Este item aceita múltiplas respostas.

- () entre professoras da mesma área e ano/ciclo.
- () entre professoras polivalentes da mesma turma (e.g., as professoras do 3º A ou do 5º A)
- () entre todos os professores da mesma turma, o que inclui professoras polivalentes e os chamados “professores especialistas”¹¹⁸
- () entre professoras e familiares, que colaboram muito para o processo ensino-aprendizagem.
- () entre professoras e alunos, que, em equipe, constroem as atividades ou os projetos de oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica.
- () entre professoras e profissionais da equipe de gestão, que colaboram com sugestões de textos, de estratégias didáticas e de recursos tecnológicos.
- () não concordo com a afirmação de que o trabalho em equipe seja frequente.

Inter/transdisciplinaridade

No ensino remoto, o trabalho com textos*

- () tornou-se mais inter/transdisciplinar, porque as propostas de leitura e de produção textual deixaram de ser restritas ao ensino de língua portuguesa.
- () tornou-se menos inter/transdisciplinar, porque as propostas de leitura e de produção textual passaram a ser mais centradas em uma disciplina ou em algumas disciplinas, em comparação às atividades do ensino presencial.
- () não mudou, quanto à natureza inter/transdisciplinar. De modo geral, o funcionamento disciplinar da escola (aula de língua portuguesa, aula de matemática, aula de ciências etc.) permanece o mesmo do ensino presencial.

Avaliação externa e interna

Examine a influência das avaliações de larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), nas práticas de letramento que você gerencia:

- () Muito influentes. Tento trabalhar a leitura e a escrita, segundo a matriz de habilidades e competências dessas avaliações.

¹¹⁸ *Professores especialistas* é a expressão usada, coloquialmente, na rede municipal de São Bernardo do Campo para referir-se a arte-educadores, educadores físicos e professores de língua inglesa ou de língua italiana.

() Relativamente influentes. Tento conciliar o trabalho com leitura e escrita com a perspectiva da matriz de habilidades e competências dessas provas, assim como com as necessidades e os interesses dos alunos.

() Pouco influentes. Tento gerenciar as práticas de leitura e escrita a partir dos interesses e das necessidades dos alunos, além dos projetos da própria escola.

A avaliação da oralidade, da compreensão leitora e da produção escrita dos alunos mudou com o ensino remoto? Em caso afirmativo, quais foram as mudanças?*

Planejamento

Marque os itens relevantes no seu planejamento, durante o ensino remoto.*¹¹⁹

() A leitura da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

() A matriz de competências e habilidades do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e/ou do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

() A organização curricular dos livros didáticos.

() A Proposta Curricular municipal.

() As necessidades linguístico-discursivas e cognitivas dos alunos.

() As necessidades sociais e emocionais dos alunos.

() O plano de curso do ano anterior.

() Os apontamentos sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos feitos pelas professoras dos anos anteriores.

() Os gêneros (poema, conto, crônica etc.) de interesse dos alunos.

() Os recursos digitais (aplicativos, extensões, *softwares* etc.).

() Os temas de interesse dos alunos.

() Seus gostos e preferências como leitora (por exemplo, a preferência por determinado gênero ou certa autora).

() Outro: _____

¹¹⁹ Este item aceita múltiplas respostas.

Marque a modalidade organizativa que predomina no seu planeamento:*

- ☐ () Plano de aula
- ☐ () Sequência didática
- ☐ () Projeto didático
- ☐ () Outro: _____

Em função, principalmente, das tecnologias digitais, que linguagens ou modos prevalecem nas atividades com leitura e escrita de textos*:¹²⁰

- ☐ () Linguagem verbal escrita
- ☐ () Áudios (e.g., canções, podcasts, sons da natureza etc.)
- ☐ () Vídeos
- ☐ () Imagens estáticas (fotos, ilustrações, *emojis* etc.)
- ☐ () Objetos tridimensionais (e.g., uma imagem do sistema solar que pode ser manipulada pelo aluno)
- ☐ () Experiências digitais imersivas (e.g., a visita a um museu ou a uma exposição interativa)

Marque os recursos que você tem utilizado, recentemente, para o planeamento de atividades e condução de aulas síncronas: ^{*121}

- ☐ () *Anchor* (para a produção de *podcasts*)
- ☐ () Caderno do aluno
- ☐ () Câmera do próprio celular, computador ou *tablet/iPad*
- ☐ () Canva
- ☐ () *Chat do Google Meet*
- ☐ () *Games do WordWall*
- ☐ () *Google Docs* (para a produção/edição de textos)
- ☐ () *Google Earth*
- ☐ () *Google Forms* (para a elaboração de formulários)
- ☐ () *Google Images*
- ☐ () *Jamboard*
- ☐ () *Kahoot!*
- ☐ () Livro didático

¹²⁰ Este item aceita múltiplas respostas.

¹²¹ Este item aceita múltiplas respostas.

- () *Loom*
- () *Mentimeter*
- () *Quizlet*
- () Revista Nova Escola
- () *Screencastify*
- () Slides (PowerPoint/Google Apresentações)
- () *Talk & Comment* (para a gravação de áudios em formulários)
- () *YouTube*
- () Outro: _____

Os textos disponibilizados aos alunos, na maior parte das vezes, ...*

- () são autênticos, isto é, não são alterados em nenhum aspecto (por exemplo, vocabulário, estruturas sintáticas ou edições na extensão).
- () sofrem alterações, como a troca de palavras (privilegiando aquelas mais familiares aos alunos), a redução na extensão ou o "corte" de algumas expressões e temas supostamente polêmicos.

Letramento(s)

O que você entende por letramento(s)?*

Que critérios você leva em consideração ao selecionar textos para trabalhar com os alunos, no contexto remoto?*

Você julga que seus critérios de seleção de textos mudaram, ao comparar o ensino presencial com o ensino remoto? Em caso afirmativo, o que mudou?*

Se quiser, escreva algo que, na sua opinião, deveria ter sido contemplado neste questionário. Você pode, ainda, criticar o instrumento, escrevendo sobre algum viés ou item que poderia ser revisto ou reformulado.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS CONVIDADAS A PARTICIPAR DA PESQUISA

Fui esclarecido(a) sobre o trabalho de pesquisa provisoriamente intitulado: Práticas de letramento no ensino remoto à luz do Pensamento Complexo, a ser desenvolvido pelo doutorando Diego Satyro, sob a orientação da Profa. Dra. Maximina Maria Freire, do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Estou ciente de que o pesquisador coletará dados nas aulas síncronas por Google Meet; conduzirá, em pequenos grupos, uma conversa sobre a experiência de aprender a ler e escrever; e coletará algumas atividades relativas à aprendizagem de leitura e escrita, na sala de aula on-line (Google Classroom). A pesquisa procurará descrever e interpretar a natureza do fenômeno práticas de letramento, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, manifestado em uma escola da rede pública de São Bernardo do Campo (SP), para melhor compreendê-lo em sua essência e desenvolvimento.

A justificativa desse trabalho é a necessidade de compreender como se dá o trabalho com oralidade, leitura e escrita, no contexto do ensino remoto. Entende-se que algumas práticas e procedimentos dessa experiência podem influenciar o cenário educacional, mesmo após o fim da pandemia de COVID-19.

O pesquisador fará o possível para que sua presença não afete a rotina da turma e combinará com os professores-participantes do estudo as medidas a serem tomadas para prevenir alterações no comportamento das crianças. Da mesma forma, se compromete a coletar os dados remotamente, cumprindo, assim, com os decretos estaduais e municipais, estipulados em decorrência da pandemia.

Por ser este estudo de caráter puramente científico, os resultados serão utilizados somente como dados da pesquisa, e o nome das famílias, crianças e professores envolvidos não será divulgado.

Estou ciente de que, se, em qualquer momento, me sentir desconfortável com a realização da pesquisa, poderei retirar este consentimento, sem qualquer prejuízo para mim ou para a criança. Fui esclarecido(a) também que, no momento em que eu desejar maiores informações sobre esta pesquisa, mesmo após sua publicação, poderei obtê-las entrando em contato com o pesquisador, que reside na Rua Amadeu Rossignolo, nº 29, apartamento 72, São Bernardo do Campo, SP, CEP: 09760-130. Telefone: (11) 97686-2042.

Sendo a participação de todas as crianças totalmente voluntária, estou ciente de que não terei direito à remuneração. Também fui esclarecida(o) de que, se tiver alguma dúvida, questionamento, ou reclamação, poderei me comunicar com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, utilizando o seguinte contato: Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo), na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes - São Paulo - SP - CEP: 05015-001. Telefone/Fax: (11) 3670-8466. E-mail: cometica@pucsp.br.

Por estar de acordo com a participação da criança pela qual sou responsável, autorizo sua participação.

Diego Satyro.

São Bernardo do Campo, abril de 2021.

Para obter uma cópia desse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, clique em:
https://docs.google.com/uc?export=download&id=1ydJC_xkya6TLovpkR_mR3T9x_Ff6069Y.

E-mail*:

Você concorda com o Termo acima?*

() Li e concordo com a participação da criança pela qual sou responsável.

() Li e decido por NÃO autorizar a participação da criança pela qual sou responsável.

Identificação

Nome completo do responsável pela criança:*

Nome completo da criança:*

Nome fictício que a criança gostaria de receber na tese (pode ser outro nome próprio, o nome de algum personagem ou até algum apelido): *

Idade da criança:*

A criança cursou os anos anteriores do Ensino Fundamental na EMEB Viriato Correia?*

A criança participou INTEGRALMENTE do ensino remoto emergencial em 2020?*

() Sim

() Não

Turma em que a criança está matriculada:*

() 3º A

() 3º B

() 3º C

() 5º A

() 5º B

() 5º C

Recursos & internet

A criança realiza as atividades remotas, predominantemente, por meio de ...*

- () celular/*smartphone*/iPhone
- () tablet/iPad
- () computador (*desktop* ou *notebook*)

O dispositivo (celular, *tablet*, computador etc.) usado pela criança, para realizar as atividades remotas, é ...*

- () compartilhado com outras pessoas da família, que precisam usá-lo para trabalhar e/ou estudar.
- () destinado exclusivamente às atividades escolares da criança.

A internet usada para a realização das atividades da escola ...*

- () procede de um plano de dados do celular.
- () é de banda larga, com rede Wi-Fi.

Perspectiva da criança

Assista a esse vídeo (3 min 57 s), para saber como contribuir com a pesquisa, no próximo item¹²².



¹²² O vídeo inserido no formulário pode ser acessado por este *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=vi3rzsWsiSo>.

Comente as perguntas a seguir. Seu comentário pode ser na forma de texto escrito, em áudio ou em vídeo. Após, anexe seu comentário ao formulário.

- Como é ler e escrever no ensino remoto?
- Quem lê o que você costuma escrever?
- Você gosta dos textos que a escola oferta? Por quê?
- Você escolhe o que ler, para as atividades da escola ou em casa?

↑ Adicionar arquivo

Você, responsável, autoriza a criança a participar, especificamente, de uma conversa por videoconferência com outros alunos e o professor-pesquisador sobre as práticas e os procedimentos de leitura e escrita, durante o ensino remoto?

() Sim

() Não

Sondagem de horário da conversa por videoconferência

Marque a melhor opção de horário para essa conversa por videoconferência*:

() 5ª-feira, das 10h às 11h.

() 6ª-feira, das 14h às 15h.

() Sábado, das 10h às 11h.

() _____ Outro:

Muito obrigado pela sua autorização. A fala das crianças sobre a experiência de aprender a ler e a escrever, durante o ensino remoto, é muito importante para a produção científica no Brasil.

APÊNDICE D – NARRATIVA PROFISSIONAL PARA A PESQUISA "PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CONTEXTO ESCOLAR REMOTO, À LUZ DO PENSAMENTO COMPLEXO"

Este formulário é um instrumento de coleta de dados para a pesquisa de doutorado "A prática de letramento no ensino remoto à luz do Pensamento Complexo" (título provisório), conduzida pelo Me. Diego Satyro e ligada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Para recuperar o Projeto de Pesquisa, já aprovado pela Secretaria de Educação e pela direção da unidade escolar, clique em:

<https://docs.google.com/uc?export=download&id=1zuXXlhqbUE9qmsFONfO7X4qGKWxWsgwo>.

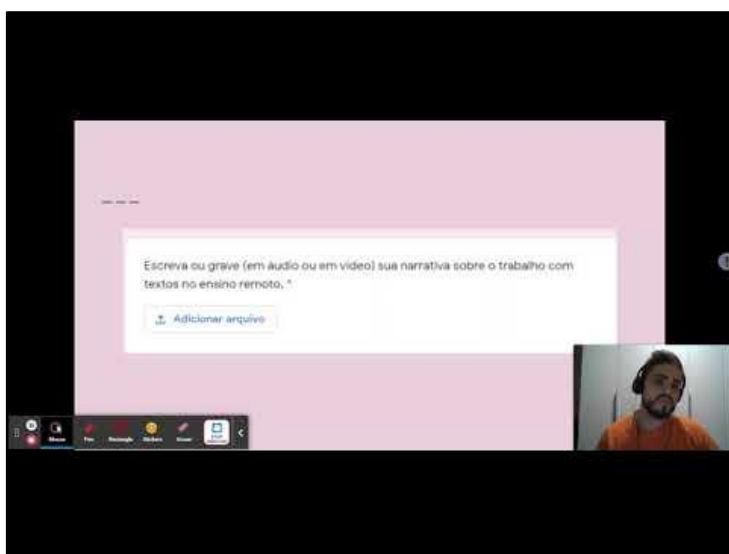
E-mail:*

Pesquisa com narrativas: parte 1¹²³



Pesquisa com narrativas: parte 2¹²⁴

¹²³ O vídeo pode ser acessado por este link: https://www.youtube.com/watch?v=qHqRhnbGJGc&feature=emb_logo.



Nome completo:* _____

Nome fictício (apenas um nome próprio é suficiente. Esse será o nome usado na _____ tese): _____ *

Para reflexão:



Escreva ou grave (em áudio ou em vídeo) sua narrativa sobre o trabalho com textos no ensino remoto.

↑ Adicionar arquivo

ANEXO A – ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO


 MUNICÍPIO DE SÃO BERNARDO DO CAMPO
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
 DEPARTAMENTO DE AÇÕES EDUCACIONAIS
 DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E DE EDUCAÇÃO INFANTIL E DE JOVENS E ADULTOS

ENCAMINHAMENTO PARA PESQUISA DE CAMPO

À EQUIPE GESTORA DA [REDACTED]

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos o estudante de Doutorado Diego Satyro do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) para o desenvolvimento de uma pesquisa junto à unidade escolar.

O estudante compromete-se a:

- Não se utilizar de imagem fotográfica ou vídeo de alunos / espaço escolar;
- Não publicar nome / identidade dos alunos;
- Entregar cópia dos dados levantados e resultado da pesquisa à Secretaria de Educação na Divisão de Ensino Fundamental e de Educação Infantil e de Jovens e Adultos.

SE-11, 23 de outubro de 2020.

Recebido na U.E em: 21 / 12 / 2020

Nome: [REDACTED]

Assinatura: [REDACTED]


 VANDERLEIA DE M. PISA
 Diretora de Ens. Fundamental,
 Ens. Infantil e de Jovens e Adultos
 SE-11 - Diretoria de Ensino

CIÊNCIA DO PESQUISADOR RG-15 487.113-8

Nome: Diego Satyro

Assinatura: Diego S.

***Este documento deverá ser entregue em três vias, sendo uma para a Unidade Escolar, uma para a Secretaria de Educação e outra para a docente responsável.**

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE
CATÓLICA DE SÃO PAULO -
PUC/SP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas de letramento no contexto escolar à luz do Pensamento Complexo

Pesquisador: DIEGO SATYRO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 44181921.6.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.747.592

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PEPG em LAEL), vinculado à Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes (FAFICLA) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Diego Satyro, sob a orientação da Profa. Dra. Maximina Maria Freire.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1684228.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que "(...) Pesquisa de doutorado sobre as práticas de letramento, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo geral desta pesquisa é descrever e interpretar as práticas de letramento em contexto escolar, entendidas como um fenômeno complexo, à luz dos estudos sobre Alfabetização, Letramentos e Pensamento Complexo. O referencial teórico da pesquisa tem contribuições, principalmente, de Soares (1985, 2001 [1998]).

Endereço: Rua Ministro Godói, 999 - sala 63 C

Bairro: Perdizes

CEP: 05.015-001

UF: SP

Município:

SÃO PAULO

Telefone: (11)3570-8466

Fax: (11)3570-8466

E-mail: cometica@puccsp.br

ANEXO C – ACEITE DE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA POR MAIPZIH3465

05/06/21

Eu concordo em participar da pesquisa

5°C

ANEXO D – EXEMPLO DE ATIVIDADE POSTADA NO AVA A ALUNOS DO 3º ANO

ATIVIDADE PARA REALIZAÇÃO À DISTÂNCIA REFERENTE AO DIA 17/03/2021
GEOGRAFIA - (3ºANO)



OLÁ ALUNOS E ALUNAS DO 3º ANO.

NESTA PRIMEIRA AULA, VOCÊ IRÁ CONHECER UM POUCO SOBRE A GEOGRAFIA.

Bons estudos!

VOCÊ SABE O QUE SIGNIFICA GEOGRAFIA?

A PALAVRA GEOGRAFIA TEM ORIGEM GREGA E É FORMADA POR "GEO" QUE SIGNIFICA TERRA, E "GRAFIA" QUE SIGNIFICA DESCRIÇÃO; ENTÃO GEOGRAFIA É A CIÊNCIA QUE ESTUDA AS RELAÇÕES DO HOMEM E O MEIO EM QUE VIVE.

A CIÊNCIA GEOGRÁFICA PERMITE ANALISAR A RELAÇÃO ENTRE O HOMEM E O ESPAÇO EM QUE ELE VIVE, OBSERVANDO COMO SE DÁ O USO DOS RECURSOS NATURAIS E COMO ESSE USO IMPACTA POSITIVA OU NEGATIVAMENTE O MEIO AMBIENTE. PERMITE TAMBÉM, PENSAR EM ALTERNATIVAS PARA PRESERVAR A NATUREZA.

[CLIQUE AQUI PARA ESCUTAR UMA PARÓDIA QUE EXPLICA PORQUE É IMPORTANTE ESTUDAR GEOGRAFIA](#) (Acesso realizado em 05/03/2021)

O QUE VOCÊ VAI APRENDER EM GEOGRAFIA?

1. OBSERVAR E COMPREENDER AS DIFERENTES MANIFESTAÇÕES DA NATUREZA (CALOR, TEMPESTADE, TERREMOTO, ETC) E A TRANSFORMAÇÃO DELA PELA AÇÃO DO HOMEM (DESMATAMENTO DAS FLORESTAS, POLUIÇÃO DOS RIOS, ETC);
2. ESTUDAR O CLIMA E OS PADRÕES DE COMPORTAMENTO DA ATMOSFERA;
3. ESTUDAR AS FORMAS DA SUPERFÍCIE DA TERRA, OU SEJA, AS PAISAGENS;

4. ESTUDAR AS CONSEQUÊNCIAS DAS AÇÕES DO HOMEM SOBRE O MEIO AMBIENTE, COMO AS MUDANÇAS CLIMÁTICAS, O DESMATAMENTO, A POLUIÇÃO, ENTRE OUTRAS.
5. ESTUDAR A DINÂMICA DAS CIDADES, OS PROBLEMAS NOS GRANDES CENTROS, BEM COMO AS RELAÇÕES DO SER HUMANO COM ESSE ESPAÇO.

VOCÊ SABE O SIGNIFICADO DESSAS PALAVRAS?

- PAISAGEM, ATMOSFERA, ESPAÇO GEOGRÁFICO, NATUREZA, LUGAR, TERRITÓRIO E REGIÃO.

[CLIQUE AQUI PARA OUVIR OUTRA PARÓDIA QUE EXPLICA ALGUNS CONCEITOS IMPORTANTES QUE ESTUDAMOS EM GEOGRAFIA](#) (Acesso realizado em 05/03/2021)

PARA ENTENDER A GEOGRAFIA É IMPORTANTE QUE VOCÊ CONHEÇA BEM O SIGNIFICADO DESSAS PALAVRAS. NA MÚSICA QUE VOCÊ ACABOU DE OUVIR FORAM EXPLICADOS ALGUNS CONCEITOS. ESCUTE A MÚSICA NOVAMENTE OU PESQUISE EM OUTRO LUGAR PARA COMPLETAR NA TABELA ABAIXO O QUE QUER DIZER CADA UM DESSOS CONCEITOS.

CONCEITO	SIGNIFICADO
PAISAGEM	
ESPAÇO GEOGRÁFICO	
LUGAR	
TERRITÓRIO	
REGIÃO	



ANEXO E – EXEMPLO DE ATIVIDADE POSTADA NO AVA A ALUNOS DO 5º ANO

Atividade para realização à distância referente ao dia 16 de Março de 2021.
5º ano.

Nome: _____ 5ºAno _____

Atividade diagnóstica de Língua Portuguesa

Olá, estudante! Realize com atenção a leitura das comandas da atividade e, em seguida, faça sua produção.

Produção de texto:

- 1) Ouça o Podcast: Lenda de Vila Velha, clicando no link, para realizar a atividade.

<https://anchor.fm/naninha-barb/episodes/Lenda-de-Vila-Velha-es01a3>

- 2) Após ouvir o Podcast, reescreva a lenda. Não se esqueça de utilizar as regras adequadas para uma boa produção como: parágrafo, letra maiúscula em início de frases e substantivos próprios (nome de pessoas, lugares...) e o uso das pontuações adequadas.

- 3) Seu texto precisa ter também:

- Título.
- 1º parágrafo (introdução). apresentar o contexto, o espaço, o tempo e as personagens principais. você precisa deixar seu leitor por dentro desta "base" para depois, desenvolver os fatos e desdobramentos.
- Demais parágrafos (desenvolvimento) apresentar os acontecimentos, expondo o conflito da história. Muita atenção, pois será neste momento que o leitor vai descobrir qual o ponto mais marcante e revelador dessa lenda. O leitor não vai parar de ler até que tudo seja resolvido.
- Último parágrafo (conclusão), como termina a lenda. o leitor vai saber o que aconteceu com os personagens depois de tudo e qual é a mensagem passada pela lenda.
- Lembre-se, a reescrita precisa ser escrita com suas palavras. Não é cópia da lenda.

Faça sua reescrita aqui:

Agora que finalizou sua produção, faça uma leitura de toda a atividade e verifique se não esqueceu de nada.
Em seguida, feche o arquivo e marque sua atividade como concluída.
Sua professora receberá sua atividade e em breve enviará a correção.
=)

ANEXO F – ITENS DO CADERNO DE ATIVIDADES DE VERIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 3º ANO

1- Veja a figura abaixo. Quantas sílabas (pedaços) tem o nome dessa figura? -

Ouçã a comanda clicando aqui:



(voice note) *



☐ 1

☐ 3

☐ 4

☐ 7

2- Acompanhe a leitura do texto abaixo. Nesse texto, Marcelo demonstrou ser: -
Ouça clicando aqui:



(voice note) *

De hora em hora...

Marcelo vivia perguntando:

- Mamãe, o que é bandapassá?
- Bandapassá? Sei não, menino! Onde é que você viu isso?
- Tem uma música que diz assim - pra vê a bandapassá...
- Não é bandapassá, Marcelo. É - banda passar. Pra-ver-a-banda-passar. Banda de música. [...]

E todo dia era a mesma coisa:

- O que é terra margarida, mãe?
- Não é terra margarida, Marcelo. É terra mais garrida, mais bonita, mais enfeitada...

ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo*. Rio de Janeiro, Salamandra, 1986. Fragmento. (SUP04000317)

- ☐ ALEGRE
- ☐ CANSADO
- ☐ CURIOSO
- ☐ MENTIROSO

3- Leia o texto abaixo. Esse texto serve para: - Ouça clicando aqui:



(voice note) *



- ☐ ANUNCIAR A VENDA DE UM BRINQUEDO.
- ☐ CONTAR UMA HISTÓRIA PARA CRIANÇAS.
- ☐ CONVIDAR ALGUÉM PARA UMA FESTA.
- ☐ DIVULGAR UMA CAMPANHA INFANTIL.

7- Leia o texto abaixo. Esse texto é: - Ouça clicando aqui:



(voice note) *

O que é que eu vou ser?

Bete quer ser bailarina,
Zé quer ser aviador.
Carlos vai plantar batata,
Juca quer ser um ator.

Camila gosta de música.
Patrícia quer desenhar.
Uma vai pegando o lápis,
a outra põe-se a cantar.

Mas eu não sei se vou ser
poeta, doutora ou atriz.
Hoje eu só sei uma coisa:
quero ser muito feliz!

BANDEIRA, Pedro. Disponível: <<https://bit.ly/2VfoaMx>>. Acesso em: 5 jun. 201

- ☐ UM ANÚNCIO.
- ☐ UM POEMA.
- ☐ UMA ADIVINHA.
- ☐ UMA LISTA