



Janine Santos Alves Barbosa

Crenças em narrativas docentes: socioconstrução do discurso sobre a adoção da tecnologia na pandemia

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras/Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio.

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Março 2025



Janine Santos Alves Barbosa

**Crenças em narrativas docentes:
socioconstrução do discurso sobre a adoção
da tecnologia na pandemia**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo:

Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Orientadora

Departamento de Letras – PUC-Rio

Inés Kayon de Miller

Departamento de Letras – PUC-Rio

Janaina da Silva Cardoso

UERJ

Liliana Cabral Bastos

Departamento de Letras – PUC-Rio

Fernanda Vieira da Rocha Silveira

UERJ

Rio de Janeiro, 20 de março de 2025.

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

Janine Santos Alves Barbosa

Obteve o grau de Mestre em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF) em 2001. Cursou a Pós-Graduação em Linguística Aplicada nessa mesma Universidade em 1997, em Moderna Educação na PUC-RS em 2019 e em Educação Bilingue pelo Instituto Singularidades – SP em 2021. Atua como professora de Língua Inglesa em turmas do Ensino Fundamental II em escolas da Prefeitura do Município de Rio de Janeiro desde 2018. Sua área de interesse compreende pesquisas em Linguística Aplicada, principalmente as voltadas para o entendimento das crenças sobre a adoção de tecnologia na formação docente. Tem apresentado trabalhos em eventos científicos e escrito artigos científicos voltados para essas temáticas.

Ficha Catalográfica

Alves Barbosa, Janine Santos

Crenças em narrativas docentes : socioconstrução do discurso sobre a adoção da tecnologia na pandemia / Janine Santos Alves Barbosa ; orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2025.
186 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2025.
Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Tecnologia digital. 3. Pandemia. 4. Narrativas. 5. Crenças 6. Avaliação. I. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. III. Título.

CDD: 400

A Deus, por ser esta força misteriosa que me acompanha,
orientando meu caminho e sendo meu ponto de apoio.

Para mim, pela força e pela coragem incansável de tentar
entender os rastros que deixo pelo mundo.

Agradecimentos

Para os meus meninos Tomaz, Tom, Gui e Paula, pelo incentivo nas minhas loucuras e pela cumplicidade nessa caminhada da vida. Por entenderem as minhas escolhas e serem uma força pulsante e motriz em todos os meus momentos de (in)certezas. As risadas compartilhadas e palavras carinhosas sempre foram tudo que eu precisava para seguir adiante. Amo vocês!

Para os meus amados pais, Lione e Victor, por serem presentes e parceiros nos caminhos que escolhi seguir, por torcerem por cada nova empreitada e por compreenderem que os momentos de distanciamento para estudar e pesquisar fazem parte desse meu jeito.

Para os meus irmãos, Victor, Laíse, Adriano e Ana, pela cumplicidade de vida, por serem portos seguros nos momentos de dificuldade, parceiros e solidários nesta longa caminhada.

Para Flávia, Matheus e Mariana, pela curiosidade e pelas perguntas que impulsionam o meu desejo de aprender.

Para as minhas tias Suely e Elaine, pelo exemplo de mulheres fortes que são, e por tantas outras que nos antecederam, nos constituíram e nos possibilitaram ser quem somos.

Para minha querida orientadora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega pela acolhida tão generosa e pela disponibilidade para ouvir e compartilhar conhecimento e vivências. Agradeço por cada momento no qual acreditou mais do que eu, fazendo com que eu seguisse adiante. Uma presença incansável e sempre disposta a ajudar e desafiar. Obrigada por tanto aprendizado e incentivo. Sem você esta pesquisa não seria possível!

Para a professora Inés Kayon de Miller, um carinho muito especial, por me acolher em suas aulas, por ensinar tanto e por aceitar participar da banca de qualificação e da defesa. Uma pessoa ímpar que, mesmo depois dos cursos terminados, esteve presente e disposta a ensinar e dividir, numa generosidade sem fim.

Para as professoras Liliana Cabral Bastos, Janaína da Silva Cardoso, Fernanda Vieira da Rocha Silveira que, junto com Inés, aceitaram ler o meu trabalho e compartilhar conhecimento para me ajudar a construir a tessitura desta pesquisa.

Aos professores Renan Piedade e Magda Schlee, por aceitarem participar da banca como suplentes e estarem presentes, mesmo de longe.

Para minhas parceiras de profissão e coparticipantes de pesquisa, Cristina, Marina e Michelle, por se disponibilizarem a compartilhar seu tempo, me ajudando a elaborar entendimentos sobre nossa prática tão desafiadora do dia a dia.

Para minha querida amiga Cleide Mello, que tanto me inspirou e me incentivou a tentar o Doutorado, moça de garra, guerreira incansável na busca de seu propósito. Uma fonte de inspiração em tantos momentos que temos dividido pela vida.

À Giselle e João Paulo, pela disponibilidade em ler este trabalho e contribuir com melhorias e sugestões para que o texto refletisse a mensagem que eu queria. Não tenho palavras para agradecer aos dois por tanto carinho.

Para meus colegas de jornada acadêmica Palmyra, Hércules, Mara, Fabiana, Anna Caroline, Paula, André, Dharvind, Thelma e tantos outros que estiveram presentes neste caminho de crescimento e descobertas, por estarem lado a lado nas horas de conquistas e desafios.

Ao grupo do ASFAD, por ser um espaço de crescimento profissional e pessoal, um terreno fértil de ideias e possibilidades. Um lugar onde pude compartilhar e lapidar ideias na busca por entendimentos e (in)conclusões.

À equipe do PPGEL, pela disponibilidade e agilidade nos processos burocráticos que precisei realizar.

À PUC-Rio, por possibilitar a condução desta pesquisa, oferecendo uma bolsa de estudos e toda uma infraestrutura acadêmica que vem permitindo o meu crescimento acadêmico e profissional.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Resumo

Alves Barbosa, Janine Santos. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Orientadora). **Crenças em narrativas docentes: socioconstrução do discurso sobre a adoção da tecnologia na pandemia.** Rio de Janeiro, 2025. 186p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Pandemia e tecnologia são os dois temas norteadores desta pesquisa. Nascido de uma busca pessoal por entendimentos sobre a adoção do digital no ambiente pedagógico, este estudo tem por objetivo geral refletir sobre o uso da tecnologia digital em sala de aula em um momento no qual o uso ou não deste componente não foi mais uma questão de escolha. As três professoras colaboradoras, assim como eu, no papel de pesquisadora e praticante (Hanks, 2017), éramos regentes de turma nos contextos público e/ou privado de ensino quando a pandemia começou em 2020. As Conversas Exploratórias (Miller, 2001, 2010; Nunes, 2022) compartilhadas foram o campo de busca por outros entendimentos materializados em nossas histórias de docência na pandemia. Essa reflexão objetiva especificamente compreender a emergência dessas narrativas em nossas conversas, refletir sobre como nossas crenças sobre o uso da tecnologia digital se manifestaram avaliativamente em nossos discursos e o que foi ser professora em um momento tão desafiador e marcante de nossas vidas (Linde, 1993). O estudo de natureza qualitativa-interpretativista (Denzin & Lincoln, 2006) e alinhado ao paradigma da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006) busca por entendimentos gerados da análise dos discursos socioconstruídos nas nossas interações. O arcabouço teórico se sustenta sob três pilares: narrativas, crenças e avaliação. As narrativas (Bastos; 2008; Bastos & Biar; 2015) compartilhadas por mim e pelas professoras ao recontar e reinterpretar os eventos pandêmicos nos nossos contextos docentes (Bruner, 2004; Mishler, 2002) apresentam elementos de histórias de vida (Linde, 1993) e se mostram um campo propício para que crenças (Barcelos, 2006; 2007; Nespôr, 1987) em relação ao uso do digital em sala de aula emergjam e se manifestem avaliativamente (Martin & White, 2005; Cortazzi & Jin, 2001). Como ferramenta de análise, recorro às lâminas discursivas (Biar, 2012; Biar et al, 2021) por oferecerem um ferramental metodológico que permite um transitar entre os níveis micro e o macro discursivos no compartilhamento das narrativas. Os dados gerados nas Conversas Exploratórias (Miller, 2001, 2010; Nunes, 2022) evidenciaram a presença de crenças recorrentes: a crença do etarismo, a crença da onipotência docente e as crenças das diferenças, manifestadas na naturalização do que é observado tanto no ensino público como no privado, assim como na crença da existência de um espelhamento de modelo de aula presencial na interação remota. As narrativas das professoras se juntam à da minha própria história de vida (Linde, 1993) pessoal e

profissional que, na busca por entendimentos, ressignifico o meu relacionamento com o digital enquanto desconstruo a grande narrativa (Shoshana, 2013; Lyotard, 1983) de que a tecnologia seja algo intrinsecamente positivo.

Palavras-chave

Tecnologia digital; Pandemia; Contexto Pedagógico; Narrativas; Crenças; Avaliação.

Abstract

Alves Barbosa, Janine Santos. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly (Advisor). **Beliefs in teaching narratives: socioconstruction of the discourse on the adoption of technology during the pandemic.** Rio de Janeiro, 2025. 186p. Doctoral Thesis – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica: Rio de Janeiro.

The pandemic and digital technology are the two guiding themes of this research. Emerging from a personal quest to understand the adoption of digital tools in the educational environment, this study aims to reflect on the use of digital technology at a time when the use or non-use of this component was no longer a matter of choice. The three collaborating teachers and I, as a practitioner researcher (Hanks, 2017), were classroom teachers both in public and/or private environments when the pandemic broke out in 2020. The exploratory conversations (Miller, 2001) we shared made it possible for us to seek for further understandings facilitated by our stories of teaching in the pandemic. This reflection specifically aims to understand the narratives emerging in our conversations, reflect on how our beliefs about the digital technology materialize as evaluative stances in our discourses and what it was like to be a teacher at such a challenging moment in our life stories (Linde, 1993). This qualitative-interpretative study (Denzin & Lincoln, 2006) is aligned with the qualitative paradigm of the Critical Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006) and seeks to generate understandings from the socioconstructed discourses within our interactions. The theoretical framework is built on three pillars: narratives, beliefs and evaluation. The narratives (Bastos, 2008; Bastos, Biar, 2015) shared by the teachers and me while sharing and reinterpreting the pandemic events in our teaching environments (Bruner, 2004; Mishler, 2002) allow for instances of life stories (Linde, 1993) and serve as a rich field for the emergence and evaluative manifestation of beliefs (Barcelos, 2006; Nespor, 1987) regarding the use of digital technology in the classroom (Martin & White, 2005; Cortazzi & Jin, 2001). As an analytical tool, I resort to the three-layer narrative analysis (Biar, 2012; Biar et al, 2021) which make it possible to move from the micro to the macro levels of discourse when sharing our stories. The data generated from these exploratory conversations (Miller, 2001) display recurring beliefs: the ageism belief, the teacher omnipotence belief and the differences belief,

observed in the naturalization of what can be perceived in the public and the private environments, and on the belief of an existing mirroring of an onsite lesson during a remote interaction. The participants' narratives join my own personal and professional life story (Linde, 1993) and, as I look for understandings, re-signify my digital beliefs while deconstructing the grand narrative (Shoshana, 2013; Lyotard, 1983) that technology might be inherently positive.

Keywords

Digital technology; Pandemic; Pedagogic context; Narratives; Beliefs; Evaluation.

Sumário

1. O COMEÇO DE TUDO	16
2. QUATRO VOZES NA PANDEMIA	21
2.1. A primeira voz: Michelle	23
2.1.1. Michelle por Michelle	24
2.1.2. Michelle por mim.....	24
2.2. A segunda voz: Cristina	25
2.2.1. Cristina por Cristina.....	25
2.2.2. Cristina por mim	28
2.3. A terceira voz: Marina.....	28
2.3.1. Marina por Marina	29
2.3.2. Marina por mim	30
2.4. A quarta voz: Janine.....	31
3. A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA.....	33
3.1. A Prática Situada	34
3.2. O Papel do Pesquisador.....	36
3.3. A Pesquisa do Praticante	39
3.4. Tecendo conexões.....	42
4. A TECNOLOGIA DIGITAL E A EDUCAÇÃO.....	43
4.1. Um breve histórico: do início da Web à Pandemia na Educação	45
4.2. A tecnologia no ambiente educacional.....	48
4.2.1. Tecnologia, educação e sociedade	51
4.3. A tecnologia do vírus: a incerteza educacional.....	55
4.4. Um olhar tecnologicamente situado.....	59
5. FUNDAMENTANDO ENTENDIMENTOS.....	62
5.1. As histórias que compartilhamos	63
5.1.1. O Estudo das narrativas.....	64
5.1.2. Narrativas da Pandemia.....	67
5.1.3. Histórias de Vida nas Grandes Narrativas	69
5.1.4. Os Sistemas de Coerência	72
5.2. Crenças no Contexto Educacional	74
5.2.1. Sobre as crenças no processo de aprender e ensinar	77
5.2.2. As crenças sobre a tecnologia digital na educação	81
5.2.3. Mudanças de crenças.....	84
5.3. Avaliação.....	88

5.3.1. A Linguística Sistêmico Funcional	89
5.3.2. O sistema de Avaliatividade: A Atitude	91
5.4. Avaliação <i>na, da</i> e <i>através da</i> narrativa	93
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	96
6.1. A escolha das participantes.....	97
6.2. Nossas conversas exploratórias	99
6.3. A seleção dos excertos	101
6.4. Metodologia da análise das narrativas.....	102
6.5. Um último ponto.....	104
7. CRENÇAS ENTREMEADAS.....	106
7.1. O fio do etarismo	108
7.1.1. Analfabetismo digital	109
7.1.2. Uma excelente amiga	115
7.1.3. Uma insegurança muito doida	120
7.1.4. Três pontos em cruz	124
7.2. O fio da onipotência	127
7.2.1. O canal no YouTube®	128
7.2.2. O concurso.....	130
7.2.3. O show de talentos	133
7.3. Os fios das diferenças.....	139
7.3.1. A crença da aula presencial espelhada na remota.....	140
7.3.2. A crença do privado autorizado	147
7.3.3. A crença da inviabilidade tecnológica do contexto público	152
8. REMENDANDO O FIO DA MINHA NARRATIVA.....	158
8.1. Sobre crenças expostas.....	160
8.1.1. Eu e Michelle.....	160
8.1.2. Eu e Marina	163
8.1.3. Eu e Cristina	165
8.1.4. Refazendo os pontos	166
8.1.5. Onde vai parar esse nó?.....	168
8.2. Entendimentos momentâneos	169
8.3. Olhar retrovisor e olhar para-brisa	170
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS – <i>TO BE CONTINUED</i>	172
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
ANEXOS	182

Lista de Quadros

Quadro 1	Ordem das interações, segmentos atendidos, data e duração das conversas	23
Quadro 2	Propriedades formais da narrativa Laboviana	64
Quadro 3	Quantidades de pesquisas acadêmicas sobre “crenças”, “ensino” e “tecnologia” por área de conhecimento	75
Quadro 4	Dissertações publicadas no Brasil em relação à adoção da tecnologia digital desde 2010	76
Quadro 5	Subsistema de Atitude	91
Quadro 6	Mapeamento das crenças iniciais observadas nas conversas exploratórias	107
Quadro 7	Resumo das intenções avaliativas presentes no discurso da colaboradora Michelle ao relatar a experiência do Show de Talentos	137
Quadro 8	Cruzamento das crenças observadas nos excertos	156

Abreviações e Siglas

CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada

EAD – Ensino à Distância

ERE – Ensino Remoto Emergencial

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LSF - Linguística Sistêmico-Funcional

PP – Pesquisa do Praticante

TD – Tecnologia Digital

Convenções de Transcrição

.	(ponto final)	entonação descendente
?	(ponto de interrogação)	entonação ascendente
,	(vírgula)	entonação de continuidade
↑	(seta para cima)	mais agudo
↓	(seta para baixo)	mais grave
palav-	(hífen)	marca de corte abrupto
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento do som (maior duração)
<u>palavra</u>	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada
PALAVRA	(maiúsculas)	intensidade maior (“volume” alto)
°palavra°	(sinais de graus)	intensidade menor (“volume” baixo)
>palavra<	(sinais maior do que e menor do que)	fala acelerada
<palavra>	(sinais menor do que e maior do que)	fala desacelerada
hh	(série de h’s)	aspiração ou riso
.h	(h’s precedidos de ponto)	inspiração audível
=	(sinais de igual)	elocuições contíguas, sem intervalo
[]	(colchetes)	início e fim de falas simultâneas/ sobrepostas
(2,4)	(números entre parênteses)	medida de silêncio (em segundos e décimos de segundos)
(.)	(ponto entre parênteses)	micropausa até 2/10 de segundo
()	(parênteses vazios)	fala que não pôde ser transcrita
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa
((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal

(Adaptado de Garcez et al, 2014, p. 272)

1 O COMEÇO DE TUDO

Você precisa desaprender o que você aprendeu!
Yoda, *O Império Contra-Ataca*, 1980.

Eu tenho uma história para contar.

Um relato da vida de uma professora que acreditava que a tecnologia digital² mudaria o mundo e que seria um elemento fundamental para o desenvolvimento dos seus alunos. Por ter uma postura muitas vezes diferente daquela observada nos meus pares, era vista como a pessoa “tecnológica” da escola, aquela que entendia dos atalhos e facilidades possibilitados pelo uso do digital. Foi dessa forma que acolhi de braços abertos a notícia que as salas de aula receberiam seus primeiros computadores, os projetores e mais recentemente, os quadros digitais. Ao mesmo tempo, observava alguns de meus colegas fugindo do uso da tecnologia, se dizendo incapazes de lidar com algo que ia contra ao que haviam estudado na faculdade. Eu não entendia de onde vinha tanto medo, tanta reação negativa em relação a algo que eu acreditava que podia facilitar tanto a rotina pedagógica.

Depois de um tempo em sala de aula, passei a atuar em cargos com perfis administrativos. Nesses novos cenários, percebi que seria possível incentivar o uso da tecnologia digital mais abertamente em treinamentos e apresentações institucionais. Novamente, poucos eram os que aderiam ao digital e se mostravam curiosos o bastante para acolher a tecnologia no seu dia a dia. Eu continuei sendo a *nerd* tecnológica e continuava buscando formas de compartilhar o que sabia com aqueles que tinham interesse em aprender. O questionamento, no entanto, persistia. *Será que eles não veem o quanto estão perdendo por não levarem a tecnologia digital para sua sala de aula?*

Os conceitos de nativos e imigrantes digitais cunhados por Mark Prensky (Prensky, 2001a, 2001b) chegaram aos meus ouvidos quase como uma “epifania”. Nomear as diferenças presentes nos contextos de ensino-aprendizagem poderia ajudar as professoras e professores a adotar técnicas que estivessem mais alinhadas ao perfil dos alunos que tinham em sala. Foi então que comecei a defender a ideia de que professores e alunos deviam trocar experiências sobre o uso de aplicativos e equipamentos em sala para que os alunos ensinassem aos docentes como fazer uso de tecnologia para ministrar suas aulas. E esse foi o mote de muitas das minhas indagações, por um bom tempo.

¹ “You must unlearn what you have learned.” Yoda, *The Empire Strikes Back*, 1980.

² Os termos “tecnologia”, “tecnologia digital” e “digital” serão usados de maneira sinônima ao longo desta pesquisa. No Capítulo 4, explicarei mais detalhadamente o significado que o adjetivo *digital* acrescenta à tecnologia.

Em 2018, saí da iniciativa privada e ingressei no ensino público. Fui com a ideia de que daria aulas recheadas do tecnológico e que faria o possível para dar aos meus alunos a oportunidade de desenvolver habilidades computacionais que os possibilitassem entrar no mercado de trabalho com um diferencial. E assim o fiz. Novamente, eu era a professora que dava a aula diferente e, mais uma vez, meus colegas se esquivavam de usar a tecnologia para ministrar suas aulas.

Então veio a pandemia.

Como professora que adorava a tecnologia, me aventurei nas aulas remotas com meus alunos. Também tentei ajudar alguns dos meus colegas a fazerem um uso mais otimizado do digital em suas aulas, mas sem sucesso. Eu acreditava que aquele seria o momento de uma virada de chave para um modelo de aula mais interativo e dinâmico; esse seria o legado da pandemia. Acreditava que aquele seria o momento da reinvenção dos professores, que não mais poderiam fugir do uso da tecnologia em suas aulas, como havia feito até então.

Meu curso de doutorado começou no segundo ano da pandemia e os meus primeiros questionamentos ainda eram relacionados à tal reinvenção docente que eu havia identificado. Meu pensamento cartesiano me conduzia por caminhos nos quais eu procurava evidências para provar algo que eu tinha como certo. *Com a pandemia, não poderiam restar mais dúvidas.*

As primeiras disciplinas do curso, no entanto, me possibilitaram perceber que não podia me fixar em pensamentos que manifestassem conclusões definitivas e que um dos aprendizados que eu provavelmente teria era que chegaria a entendimentos e não a algo que tivesse sido provado ou que fosse generalizável. Também comecei a ser encorajada e perceber outros olhares, ouvir vozes que pensassem de maneira diferente da minha e que me possibilitassem novas reflexões e descobertas.

Acredito que esta tese reflita o processo de reflexão constante pelo qual venho passando; quando chegar ao último capítulo, tenho a impressão de que precisarei recomeçar para procurar novos entendimentos sobre minhas (in)conclusões para, assim, tentar compreender o estágio no qual me encontrar. O meu entendimento sobre a tecnologia digital vem sendo ressignificado e, embora continue interessada no tema, já o olho sob outros prismas, desconfiada, buscando motivos escusos e novas possibilidades.

A epígrafe que acompanha esta introdução apresenta um mantra ao qual venho me alinhando há muito tempo: a relevância de se manter em um estado permanente de reinvenção, de aprender e desaprender, para então aprender novamente. É esse o caminho que trilho com esta pesquisa: um ressignificar de experiências na busca de entender como estou e como me relaciono com o mundo e com a tecnologia.

A pandemia terminou oficialmente em 2023³. Ao olhar para as salas de aula dos contextos público e privado⁴, não percebo um ambiente muito diferente do que se observava no início de 2020, ano em que a pandemia começou no Brasil. Mas nessa mesma sala de aula se encontram muitos dos professores que atuaram no ensino remoto e seus alunos, que tiveram que buscar meios de continuar estudando apesar das adversidades. Esses profissionais têm muito a compartilhar para me ajudar a entender como foi ser docente em tempos de pandemia e como perceberam a entrada do ensino remoto emergencial.

Para entender esse contexto, convidei três professoras que eram regentes de turma durante a pandemia e tiveram de se adaptar a um modelo de aulas para o qual muitos docentes não estavam preparados. As três docentes trabalhavam em escolas do ensino público e/ou privado e duas delas também davam aulas particulares. Seus relatos sobre como foram os dias de pandemia me possibilitam reconstruir minha própria experiência e dar sentido aos meus questionamentos pessoais e acadêmicos. Durante nossas conversas, elas compartilharam momentos de medo, incertezas, mas acima de tudo, de realização profissional, quando fizeram o que foi possível em um momento de tanta indefinição, como será discutido na análise dos dados.

Esta tese traz possibilidades. As histórias que as três professoras compartilham são exemplos de responsabilidade e resistência de um grupo de docentes que se manteve atuante e fiel aos seus alunos enquanto sofria as pressões vindas dos mais diversos segmentos da sociedade. É com elas que começo minha reflexão. O Capítulo 2 traz um mosaico com essas docentes, no qual elas se apresentam e contam sobre suas jornadas pessoais e profissionais. Eu entro em diálogo, as apresentando sob o meu viés de pesquisadora mas, acima de tudo, sob o olhar de uma colega de trabalho que respeita e admira o trabalho de cada uma delas. Esse diálogo é retomado no Capítulo 8 quando, a partir das experiências que compartilhamos (analisadas no Capítulo 7), faço um recorte de como me percebo depois de uma troca tão rica e potente.

Antes de chegar à análise de nossas conversas, no entanto, julgo necessário apresentar os objetivos que norteiam a minha busca por entendimentos possibilitados por esta pesquisa. De modo geral, busco refletir sobre as crenças em relação ao uso da tecnologia digital em sala de aula durante a pandemia, um momento no qual a adoção ou

³ Em 5/5/2023, a OMS decretou o fim da pandemia do coronavírus: https://oglobo.globo.com/saude/noticia/2023/05/oms-decreta-fim-da-pandemia-de-covid-19.ghtml?utm_source=aplicativoOGlobo&utm_medium=aplicativo&utm_campaign=compartilhar

⁴ Neste trabalho, usarei “contexto público” para me referir a instituições públicas de educação, sem focar em um órgão público específico, haja vista que o objetivo não é o de refletir sobre nenhuma entidade educacional específica nem comparar o segmento público com o privado. O mesmo racional será adotado quando me referir a alguma instituição do “contexto privado”.

não deste componente não foi mais uma questão de escolha. Os objetivos específicos, por sua vez, levam a um pensar que une narrativas, crenças e avaliação. São eles:

1. analisar a socioconstrução discursiva das narrativas (Bastos & Biar, 2015) das três docentes, buscando identificar elementos que possibilitem um melhor entendimento de como suas crenças (Barcelos, 2006, 2007; Nespor, 1987) em relação ao letramento digital podem ter impactado os contextos pedagógicos nos quais atuavam durante a pandemia;
2. investigar sob o viés da Linguística Sistêmico Funcional (Halliday & Matthiessen, 2014), em especial, sob o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005), como as escolhas léxico-gramaticais avaliativas observadas nas narrativas presentes no seu discurso contribuíram para a construção discursiva das crenças em relação ao uso da tecnologia digital;
3. buscar entendimentos sobre o meu lugar como pesquisadora praticante (Hanks, 2017) na discussão sobre adoção da tecnologia no ambiente educacional.

Para perseguir os objetivos listados acima, divido esta tese em nove seções, tendo por ponto de partida esta introdução na qual contextualizei brevemente parte da minha trajetória profissional e o percurso do questionamento que trago com esta pesquisa. No segundo capítulo, conforme detalhei acima, é o momento de apresentar minhas colaboradoras e é quando também me incluo como uma das participantes desta pesquisa.

O Capítulo 3 detalha o paradigma fundante desta pesquisa, o da Linguística Aplicada Crítica, que ao oferecer o entendimento de que não procuro respostas fixas e sim por reflexões situadas não generalizáveis (Fabrício, 2006), também me possibilita atuar como pesquisadora e praticante (Hanks, 2017) do contexto no qual atuo. Poder conduzir um estudo no qual me coloco em primeira pessoa é outra das possibilidades que este paradigma me permite.

Na sequência, o Capítulo 4, apresenta o tema que corre subjacente a toda discussão proposta: a tecnologia digital. Apresento um breve panorama do que tem sido a presença deste componente em nossas vidas ao longo de quase trinta anos e o quanto a sua existência impactou a sala de aula. Seguindo nesta reflexão, situo o contexto da pesquisa na pandemia por se tratar de um momento no qual o uso do componente digital não era mais uma questão de escolha.

O Capítulo 5 oferece, então, a base teórica que possibilitou a discussão sobre os registros gerados pelas conversas com minhas colaboradoras. O tripé teórico sobre o qual apoio minhas reflexões está fundamentado em três vertentes: os estudos sobre a narrativa, as crenças e a avaliação. As narrativas compartilhadas por minhas interlocutoras se constituem em um terreno que possibilita que as crenças que elas constituem sobre a adoção da tecnologia emergem. De modo similar, é nesse mesmo terreno que se faz possível

observar elementos avaliativos variados quando as professoras e eu emitimos nossas opiniões sobre vários aspectos relacionados à forma como atuávamos quando o ensino remoto começou. Esses três elementos se interconectam e se completam, possibilitando a construção de sentidos que busco.

Antes de iniciar a análise dos dados, que acontece no Capítulo 7, apresento a metodologia que usei para a geração dos dados. A seleção das participantes, como se deram nossas conversas exploratórias e a seleção dos excertos são temas abordados nessa etapa. Esse capítulo também apresenta o racional de análise das narrativas através de lâminas de observação (Biar, 2012; Biar et al, 2021). Esse ferramental de análise possibilita observar diversas formas de relatar o que foi ser professor em um momento em que todos estávamos incertos sobre o futuro que nos aguardava.

Os Capítulos 7 e 8 trazem uma série de excertos selecionados das conversas com minhas colaboradoras para tecer alguns dos entendimentos sobre a construção das crenças que se manifestaram em seus discursos. A trama reflexiva que a análise desses excertos possibilitou estabelecer a conexão entre os construtos teóricos apresentados e as nossas experiências na pandemia.

Ainda no Capítulo 8, retomo os objetivos apresentados no início deste capítulo para refletir sobre os entendimentos momentâneos que foram possíveis de serem feitos com esta pesquisa. Como reflito no último capítulo, serão entendimentos apenas temporários devido à dinâmica das relações que estabelecemos umas com as outras e à própria essência do componente tecnológico que, por sua vez, segue em um constante estado de reinvenção e reconfiguração.

2 QUATRO VOZES NA PANDEMIA

Eu sei que você está aí. Posso te sentir agora. Sei que você tem medo... você tem medo de nós. Você tem medo de mudança. Eu não sei do futuro. Eu não vim aqui para te dizer como isso vai acabar. Eu vim aqui para te dizer como isso vai começar. Eu vou desligar este telefone e depois vou mostrar a essas pessoas o que você não quer que elas vejam. Vou mostrar a elas um mundo sem você. Um mundo sem regras e controle, sem fronteiras ou limites. Um mundo onde qualquer coisa é possível. Onde iremos a partir daí é uma escolha que deixo para você.⁵

Neo, *Matrix*, 1999.

Estávamos em março de 2020 e o ano escolar mal havia começado. Em uma sexta-feira, a direção da escola onde eu trabalhava comunicou que ficaríamos os próximos quinze dias sem aula presencial, aguardando para ver o que iria acontecer e esperando orientações de como as aulas seriam ministradas. Num piscar de olhos, já era junho de 2021 e as aulas presenciais estavam retornando às instituições de ensino. No intervalo de quase um ano e meio, milhões de pessoas mortas em consequência da COVID-19 em todo o mundo. Um planeta assombrado pelo medo do desconhecido, tateando para retornar ao convívio com outros seres humanos, com quem aprenderam a interagir pelas telas de um computador.

Quando o confinamento começou e a única forma de interação professor-aluno era através de um computador, imaginei que seria a oportunidade para que a tecnologia digital finalmente encontrasse seu lugar na sala de aula. Como professora, atuando no ensino remoto, usei muitas técnicas que havia aprendido e me aprofundi ainda mais no universo digital, oferecendo oportunidades aos meus alunos que até aquele momento não tinha conseguido, devido principalmente à resistência que alguns deles apresentavam em usar celulares ou computadores com fins pedagógicos. Esse foi o meu universo, a forma como vivenciei o ensino remoto na pandemia.

Ao trazer o tema da tecnologia digital para a minha pesquisa de doutorado, pude perceber que a minha realidade refletia o *meu* entendimento do que foi a pandemia e as considerações que fiz inicialmente refletiam o contexto no qual eu atuava. Ao dar início à minha pesquisa, percebi o quão privilegiada eu havia sido e comecei a buscar outros olhares tanto sobre a adoção da tecnologia digital, como o que foi o ensino remoto para professores dos mais diferentes contextos: o privado, o público e o de aulas particulares. Apesar de a minha formação ser como docente de língua inglesa, não queria limitar meu universo de

⁵ I know you're out there. I can feel you now. I know that you're afraid... you're afraid of us. You're afraid of change. I don't know the future. I didn't come here to tell you how this is going to end. I came here to tell you how it's going to begin. I'm going to hang up this phone, and then I'm going to show these people what you don't want them to see. I'm going to show them a world without you. A world without rules and controls, without borders or boundaries. A world where anything is possible. Where we go from there is a choice I leave to you. Neo, *The Matrix*, 1999.

pesquisa a essa disciplina pois buscava um contexto mais amplo no qual pudesse interagir com professoras de diferentes componentes curriculares.

Dessa forma, com o objetivo de gerar entendimentos sobre o uso da tecnologia em sala de aula, principalmente durante os anos da pandemia, convidei três professoras que, assim como eu, atuaram no ensino remoto, para compartilhar suas experiências sobre esse momento tão conturbado de nossas vidas. Essas profissionais trabalhavam como regentes de turmas e viram, de um dia para outro, seus alunos migrarem do ambiente presencial para uma tela de computador. Elas vivenciaram as dificuldades enfrentadas pelos alunos e suas famílias para se adaptar a um formato de interação que era novo para todos. Mesmo em se tratando de profissionais experientes, elas se somaram a muitos outros professores na missão de reaprender a como dar aulas, a como interagir com seus alunos em um ambiente desconhecido e para o qual não haviam sido treinadas. Somando às vozes das três colaboradoras, trago a minha própria experiência pois, no momento no qual a pandemia começou, eu também era regente de turma e atendi meus alunos no ensino remoto até o início de 2021. Seremos quatro vozes interagindo e refletindo sobre a tecnologia digital, falando não apenas do momento da pandemia, mas sobre o antes e o depois desse hiato temporal, olhando criticamente para o papel que o digital pode ter tido no ambiente pedagógico e o quanto nossas crenças sobre a tecnologia na educação foram impactadas pela pandemia e pelo ensino remoto.

Nesta seção, apresentarei o perfil de cada uma das quatro professoras cujas vozes trago para esta pesquisa e com quem tive o privilégio de interagir para gerar os dados sobre os quais refletirei mais adiante. Começo apresentando cada uma delas por elas mesmas e na sequência as apresento sob o meu olhar. Com exceção da minha própria voz, que deixarei para o final, apresento cada uma de minhas colaboradoras na ordem em que conversamos; os nomes apresentados são fictícios.

Solicitei que cada uma das professoras escrevesse um breve texto se apresentando para os leitores desta tese. Essa escrita aconteceu depois das nossas conversas, que geraram os excertos analisados nesta pesquisa, e serão apresentados da forma como suas autoras se apresentaram. Julgo importante ressaltar que não fiz nenhum tipo de alteração nos textos que as professoras me enviaram mas, para me manter fiel à promessa de confidencialidade de suas identidades, omiti informações que pudessem vir a identificá-las, como os nomes das escolas ou o setor público específico para o qual trabalham. Após a apresentação das professoras, ofereço um breve relato sobre cada uma delas com o objetivo de complementar suas apresentações com algum detalhe relevante trazendo o que aprendi sobre elas, sobre sua atuação durante a pandemia, e contextualizando sobre como se deu a nossa conversa e os principais temas abordados.

A tabela a seguir apresenta o resumo de minha interação com cada interlocutora, informando o segmento no qual atua ou tem experiência, e, por fim, a data e a duração da nossa conversa:

NOME	SEGMENTO QUE ATENDIA/ATENDE	DATA DA CONVERSA	DURAÇÃO
MICHELLE	privado, aulas particulares	19/03/2023	63:13
CRISTINA	público, aulas particulares	21/03/2023	43:19
MARINA	público e privado	26/03/2023	51:38
JANINE	público, cursos livres e aulas particulares	-	-

Quadro 1: Ordem das interações, segmentos atendidos, data e duração das conversas

A minha voz de interlocutora, pesquisadora e professora (também atuante na pandemia) muitas vezes se mistura e se confunde com as vozes de minhas colegas. Esse misturar de papéis me ajuda a perceber sentidos nos questionamentos que trago ao longo desta tese. No Capítulo 7, quando discuto nossas crenças em relação ao uso da tecnologia digital, tento desatar alguns nós com que nos constituímos e fomos construindo nossa história profissional e pessoal, mas percebo que muito do que percebemos acerca do mundo ao nosso redor está entremeado nas histórias que compartilhamos umas com as outras.

Começo então a apresentação das professoras que me acompanharam nessa jornada de descobertas. Michelle, uma irmã que a vida me deu, traz seu relato sobre como sua identidade profissional se mistura com a pessoal para constituir a pessoa questionadora que é.

2.1.

A primeira voz: Michelle

Durante a pandemia, Michelle trabalhou no ensino remoto, dando aulas para alunos do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental além de suas aulas particulares. Sua fala é direcionada às suas aulas e ao contexto pedagógico no qual estava inserida. Na próxima seção, ela discorre sobre si e sobre como sua prática se inseria dentro de um contexto mais macro. Em seguida, a apresento sob o meu olhar, trazendo uma perspectiva que abarca aspectos pessoais e profissionais devido a uma jornada que vem sendo compartilhada há alguns anos.

2.1.1.

Michelle por Michelle

Quando a profissão se mistura com sua identidade, você percebe que já não sabe mais dissociar quem é do que faz pra viver. Dizer que sou professora não está mais apenas no campo da profissão, educar virou um trabalho diário, seja profissional ou pessoalmente. Formada e atuando em educação há mais de 20 anos, mãe de duas crianças adolescendo e lidando com os desafios da educação infantil e inclusiva diariamente, EDUCAR se tornou um verbo que aplico a mim mesma. Quando a referência de conhecimento não está mais nos seres, mas nas "nuvens", professores aparecem como tudo, menos aquilo que há décadas estavam acostumados a ser: nos tornamos mediadores de conflitos, estimuladores, instigadores de curiosidade, terapeutas, acolhedores das dores e anseios alheios... Assim, nesse desafiador contexto, ao olhar para minha prática e meu papel na vida daqueles para quem exerço algum desses, entendo que sou aquela que escuta e que precisa entender o outro às vezes melhor do que a mim mesma. Preciso entender o estado emocional em que meu aluno está para lhe proporcionar uma experiência de troca e reflexão interessantes; preciso acalmar sua ansiedade em um mundo que nos bombardeia com muito mais do que precisamos apenas para criar demanda; preciso ser capaz de me adaptar até ao que ninguém espera, como um ensino remoto para primeira infância, para suprir uma ausência que, durante a pandemia foi física, mas que hoje cresce. Durante a pandemia descobrimos, ao "entrarmos na casa das pessoas", que nossos alunos e seus pais seriam nosso público, que o desafio não era só educar as crianças, mas ajudar os pais a educarem seus filhos. Com tantas demandas para um único profissional, responder "sou professora" à pergunta sobre quem eu sou se tornou um mar ora calmo, ora turbulento, com águas profundas nunca antes navegadas, cujos infundáveis mistérios tentamos desvendar diariamente. Ser professora me define na vida, mas também me faz questionar tudo. Questionadora é quem sou.

2.1.2.

Michelle por mim

Michelle é uma professora de inglês experiente. Trabalha no contexto privado e lecionou em um curso livre por mais de 15 anos, atendendo a crianças, adolescentes e adultos. Atualmente, segue lecionando no contexto privado, mas em uma escola que atende alunos nos primeiros anos do ensino fundamental. Durante a pandemia, atuava em duas escolas particulares, onde lecionava tanto para os anos iniciais como para os anos finais. Além de seu trabalho como regente, atuou como multiplicadora de ferramentas digitais em uma das escolas nas quais trabalhava apoiando outros docentes durante o ensino remoto. Ela também atende a alunos particulares na modalidade remota, formato de aula que começou a usar durante a pandemia e privilegia em sua prática atual.

Conheço Michelle desde 2012, quando trabalhamos juntas por três anos em um curso de idiomas no qual atuávamos no treinamento e formação de professores. Como parte

de nossa função, observávamos aulas e conversávamos com os professores sobre os pontos positivos e as oportunidades de desenvolvimento profissional. Michelle foi a primeira colaboradora com quem conversei e nossa conversa demorou um pouco mais de uma hora. Acredito que, por conta de nossa proximidade profissional, nossa conversa foi a que se alongou mais. Durante a nossa interação, tivemos a oportunidade conversar sobre o ensino remoto no contexto privado e os desafios pelos quais os docentes de seu círculo de atuação passaram para se adaptar ao ensino remoto.

A segunda colaboradora com quem conversei foi Cristina, cuja autodescrição apresento a seguir. Cristina oferece uma história de compromisso e dedicação ao desenvolvimento de seus alunos, em um ambiente de muitos desafios. Sua história se desloca de um cargo na iniciativa privada para uma posição de destaque junto à equipe de professores em uma escola no contexto público.

2.2.

A segunda voz: Cristina

Cristina apresenta um longo relato de vida pessoal e profissional, oferecendo detalhes minuciosos de suas escolhas profissionais e prática docente. Ela mescla sua trajetória com um olhar crítico sobre a realidade na qual passou a atuar desde que iniciou no ensino público. Na sequência, apresento a colaboradora mais sob um prisma profissional, e pelos entendimentos que foram possibilitados pelas nossas conversas.

2.2.1.

Cristina por Cristina

Meu nome é Cristina, nasci em Belo Horizonte, MG, mas morei a maior parte da minha infância em Leopoldina, MG. Meu pai era policial, foi perseguido por não se deixar corromper dentro desta instituição policial, me deixou uma herança de princípios e ética que certamente é meu maior tesouro. Minha mãe, sempre trabalhou para o lar, uma mestra na arte de viver, fez limonadas com cada limão que a vida lhe deu. Com ela me aconselho e inspiro.

Morava em frente à escola e minha mãe conseguiu me matricular, mesmo abaixo da idade permitida pela escola. Sempre estudei em escola pública e tive ótimos professores.

Com 10 anos, ganhei uma irmã, que foi a minha primeira aluna, pois eu a ajudava com os deveres de casa e estudo para as provas. Com o tempo, passei a dar aula também vizinhos da rua onde morava, pois este era o meu sonho.

Com 17 anos percebi que a necessidade de mudar a minha vida e de minha família não era compatível com o meu sonho de ser professora. E fiz o vestibular para Engenharia para a Universidade Federal de Juiz de Fora e fui aprovada com ótima classificação. Fui morar em Juiz de Fora para estudar, onde dava

aulas particulares e monitoria na faculdade para conseguir pagar as despesas.

Com 21 anos me formei em Engenharia Civil pela UFJF. Durante a faculdade, me interessei pela área de TI e com 22 anos (1984), início o curso de extensão em Análise de Sistemas na PUC-Rio, pois era o melhor curso da época, mesmo com apenas uma reserva de poupança que daria para pagar apenas a primeira mensalidade. Mas após as primeiras provas, consegui bolsa integral através do meu alto CR no curso. Em paralelo tinha um emprego de digitadora do Bradesco (horário de 0:00 h às 6:00 h).

Com 23 anos ingressei no mercado de trabalho na área de Análise de Sistemas nas instituições:

Analista de Sistemas da Universidade Federal de Viçosa.

Analista de Sistemas do grupo Nacional Informática

Analista de Sistemas da Empresa de Resseguros do Brasil - IRB

Analista de Sistemas da Empresa Municipal de Informática - IPLANRIO de 1997 até 2016 - responsável pelos sistemas financeiros do município do Rio de Janeiro.

Em 2012, já casada e com 3 filhos, minha família passou por um trauma que me fez refletir e decidi retomar meu sonho de ser professora

Em 2012 fiz concurso para Professora de matemática do Ensino Fundamental (numa rede pública) do Rio de Janeiro e fui aprovada mesmo sem ter habilitação para ser professora. Neste mesmo ano inicio o curso de Docência do Ensino Fundamental e Médio- (Universidade Candido Mendes) que me deu habilitação para assumir a regência de matemática na Escola Municipal Alberto Rangel, com carga horária 16 horas semanais. Entre 2012 e 2016 acumulei a função de Analista de Sistemas na IplanRio e a função de Professora.

A (escola pública) atende um conjunto de alunos com muitas necessidades. Nela cheguei totalmente inexperiente, nunca havia lecionado em turma. Nunca havia lido Paulo Freire e não conhecia nenhuma metodologia de ensino. Entrei numa sala de aula com muito medo, sem experiência, mas com muito amor no coração e forte por realizar um sonho. Neste momento estou com 50 anos, iniciando outra profissão e um pouco de experiência de vida. Em poucos dias aprendi que os alunos da minha turma precisavam de professor, psicólogo, assistente social, conselheira, enfermeira, mãe, exemplo, orientação, amor e carinho. Me senti segura quando a coordenadora pedagógica me disse que nenhum doutorado em educação iria preparar um professor para aquela sala de aula e acreditei nisso. Assim, perdi o medo e entendi que o 'professor' era a menor necessidade daqueles alunos. Com muito amor no coração, paciência de ouvir a história de cada um, princípios que tive com meu pai e minha mãe e minha experiência de 50 anos, conclui o ano com um aprendizado de vida enorme.

Em 2016 me aposento na IplanRio e faço outro concurso para professor 40 horas, que estou até os dias atuais.

Em 2016 sou aprovada na seleção para Professora OBMEP habilitada pelo IMPA com projeto OBMEP NA ESCOLA até 2019. Durante este período vários alunos da (Escola) foram bolsistas de iniciação científica na Unirio.

Em 2019 inicia a pandemia, escola fechada, alunos e professores em casa. A desigualdade grita e se faz presente. Alunos sem computador, sem celular, sem internet, sem mesa para escrever, sem silêncio para aprender, sem material escolar, sem comida, sem saúde, sem alguns amigos e familiares levados pela covid ou

agravamento de outras comorbidades. Como nosso sistema público de ensino é gigante, foi muito lenta a organização e disponibilização de plataforma que resolvesse em parte toda a necessidade dos alunos e de suas famílias naquele momento.

Como um ponto dentro deste sistema, e conhecimento em TI, inicio com aulas online geradas simultaneamente na plataforma (oferecida pela instituição pública) e através do Meet (google). Porém, os inúmeros problemas vividos pelas famílias dos alunos, a frequência dos alunos era baixíssima e sem nenhuma regularidade. Isto impedia o avanço de qualquer planejamento. Percebi que o horário disponível para os alunos nem sempre eram possíveis, pois os poucos alunos que tinham os recursos necessários, precisavam compartilhar com outros membros da família. Para tentar minimizar este problema, comecei a dar aulas em horários variados, repetindo as aulas nos períodos da manhã, tarde e noite. E para evitar a falta de regularidade, comecei a deixar aulas gravadas para ajudar aquele aluno que não conseguia assistir a aula online. Com isto nasceu um canal no Youtube® para armazenar e organizar estas aulas. Com estas 2 medidas foi possível avançar minimamente num planejamento para alguns alunos. Neste período utilizei muito os softwares:

<https://www.liveworksheets.com/> e

<https://www.efuturo.com.br/>

como opções de exercícios para os alunos, além dos softwares da plataforma google:

<https://classroom.google.com/>

<https://jamboard.google.com/>

<https://meet.google.com/>

<https://docs.google.com/>

com o objetivo de manter a motivação do aluno nas aulas, apesar de tudo que o aluno estava vivendo em sua casa. Neste período os alunos receberam o material didático fornecido pela (instituição pública). Porém, foi identificado erro no conteúdo de matemática que foi reportado, porém não soube de errata ou correção no material. Isto pode ter gerado conceito errado aos alunos que não estavam assistindo as aulas e estavam se orientando apenas pelo material didático.

Em 2021 tive a grata surpresa de alguns alunos egressos da (escola pública) continuarem assistindo as minhas aulas, inclusive familiares também estavam assistindo as aulas.

Em 2022 fui aprovada no processo seletivo PROFMAT PUC-Rio, o qual terminei as disciplinas e fui aprovada no exame de qualificação. Neste momento trabalho na conclusão da dissertação com o tema: MATEMÁTICA E O SOM e aguardo a defesa.

Em 2022 voltam as aulas presenciais com alunos com uma enorme defasagem, pouco interesse e alguns com problemas decorrentes do isolamento. A (instituição pública) orienta um retorno no conteúdo para suprir esta defasagem, porém o livro didático recebido pela escola não foi alterado, ou seja, centenas de livros não utilizados por estarem totalmente desalinhados ao conteúdo ministrado. Material didático fornecido pela (instituição de ensino) (de matemática) muito resumido e apostilas sem espaço para solução das questões.

Em 2023 percebo uma escola muito preocupada com pontuações em provas que geram indicadores que efetivamente corrigir a base com tanta defasagem trazida de anos anteriores e aumentada com a pandemia.

2.2.2.

Cristina por mim

Conheci Cristina em 2021, quando trabalhamos juntas em uma escola do contexto público. Ela sempre se mostrou uma profissional dedicada na tentativa de desenvolver o conhecimento matemático em seus alunos. Engenheira, licenciada em matemática, se descobriu professora depois de se aposentar e prestar um concurso público. Durante nossa conversa, ela se define como um “ponto fora da curva” pelo uso que faz da tecnologia. Na pandemia, procurou por formas de se adaptar ao ensino remoto e criou um canal no *YouTube*® no qual postava aulas para seus alunos assistirem no horário que lhes fosse mais conveniente. O canal ainda está ativo e ela compartilha seus vídeos com qualquer aluno que a procure pedindo ajuda. Trabalhar como docente no contexto público foi sua primeira experiência em sala de aula, e isso aconteceu há mais de dez anos. Cristina também atende a alunos particulares.

A conversa com Cristina demorou cerca de quarenta e cinco minutos e falamos sobre temas como a adoção do digital e sobre o potencial que algumas ferramentas tecnológicas têm para facilitar o aprendizado e a resposta dos alunos. A colaboradora, assim como eu, acreditava que a pandemia poderia vir a mudar a relação dos docentes com a tecnologia digital, o que, segundo ela, acabou não se confirmando.

A terceira e última colaboradora, Marina, compartilha sua experiência de trabalhar em três escolas: duas instituições do contexto público e outra do privado, conforme apresento a seguir. Profissional comprometida com o ensino, busca maneiras de engajar e desenvolver seus alunos tentando não desanimar diante das dificuldades e buscando atividades que a ajudem a equilibrar os desafios de sua vida profissional com os desafios pessoais.

2.3.

A terceira voz: Marina

Marina é uma professora de fala solta e emocionada. O depoimento da professora parece apresentar uma personalidade inquieta, sempre na busca por novas possibilidades que a permitam atuar profissionalmente atendendo às demandas do contexto no qual está inserida, enquanto busca por equilíbrio e serenidade. Sua fala mescla aspectos relacionados não apenas à sua vida pessoal e profissional, mas também a temas relacionados à religião e à espiritualidade. A chegada do ensino remoto a fez repensar sua prática docente e desestabilizou um sistema no qual ela já estava integrada. Meu texto de apresentação da colaboradora, antecipa alguns dos aspectos que serão apresentados na análise dos dados

(cf. Capítulos 7 e 8) e oferece mais alguns detalhes sobre uma profissional que se mostra tão ativa e engajada.

2.3.1.

Marina por Marina

Falar/escrever sobre mim é simultaneamente fácil e difícil!
Fácil porque sou a pessoa que mais me conheço e difícil porque posso ser traída em algum momento pelo meu ego.

No pessoal, eu estou em processo de autoconhecimento contínuo e buscando mudanças que me possibilitem a transformação gradativa num ser humano melhor.

O processo não é simples, é muito trabalhoso mas penso ser necessário.

Gosto de estudar variados temas que encantam o meu coração desde os históricos, geográficos, filosóficos, sociológicos, culturais, religiosos, espirituais, científicos, metafísicos, artes (plásticas e cênicas), música, meditação, yoga, ... e por aí vai.

Faço parte de alguns grupos de estudos para compreender melhor temas relacionados, por exemplo, ao holocausto, ao hinduísmo, ao espiritismo, à astrologia, à psicologia, aos desafios do Curso Supera...

Percebo que ora ocorrem consensos e ora não, nas discussões em grupos e isso é bom porque fomenta mais estudo. Gosto do encontro de pensamentos complementares (a meu ver, não são contraditórios) Marcelo Gleiser (físico e astrônomo) com Ailton Krenak (líder indígena, ambientalista e filósofo), de André Trigueiro (jornalista, espírita, ambientalista e estudioso sobre o suicídio), da Profa Lúcia Helena Galvão (filosofia), do Pepe Escobar (jornalista e estudioso da geopolítica mundo principalmente sobre a Ásia), do Prof Leider (economista e geógrafo), ...

O tempo não pára e precisamos otimizá-lo minimamente!

Mas isso é vida! A dinâmica da autoinvenção, da reinvenção, do movimento, ...

Para dar uma acalmada no cotidiano acelerado e estressante eu rezo, medito, converso bobagens com os amigos, leio, ouço música, faço pilates e medito!

Só que eu preciso também de ter contato com a natureza para fazer uma limpeza energética! Quando tenho possibilidade, nos fins de semana, saio em busca da apuração das percepções através dos sentidos. Ver o relevo, sentir o cheiro da vegetação e da terra molhada, observar o céu, as nuvens (minha nuvem preferida Cumulus), o colorido das flores, os animais, o canto dos passarinhos, o canto do vento, o formato das rochas recarregam minhas baterias.

Eu costumo ir até Teresópolis-Nova Friburgo para me reabastecer com esses fluidos benéficos! O silêncio também é uma ótima companhia mesmo sem estar meditando, me propicia reflexão, me impregna de significados, permite uma percepção mais apurada dos acertos e dos meus erros.

A consciência pesa quando saio do caminho do meio! Quando isso ocorre busco refazer o caminho e tentar desfazer mal-entendidos!

Algumas vezes sou bem-sucedida e outras não, mas fico leve pois entendo que fiz minha parte.

No campo profissional é um desafio! Professores de sala de aula e direções sensíveis conhecem a dinâmica, têm sexto sentido aguçado e o dom premonitório para determinados assuntos (sabemos exatamente o que dará certo e errado na maioria das vezes).

As tecnologias foram um avanço, ferramentas que possibilitaram o conhecimento, a visualização, localização geográfica, sentimento de pertencimento de lugar, entendimento dos fatos históricos e a diferença entre fato e opinião, ampliação do mundo para os alunos, permitindo no meu caso, Geografia, dados em tempo real, por exemplo, número atualizados de nascimentos e óbitos, indicando a alteração precisa /exata da população total e relativa, rota de aviões e satélites no mapa, dados sobre queimadas, explosão de um vulcão, enchentes e calamidades urbanas que tanto fazem parte da vida dos meus alunos das escolas públicas (município e estado) e outras realidades como a dos alunos do colégio particular quanto às suas viagens em férias, por exemplo.

São dois mundos com aspectos diferentes: colégio público comum (têm os diferenciados) e colégio particular.

Nos colégios públicos dependo de computador, fios, acesso à internet, cortinas tipo blackout para lidar com a claridade, ar-condicionado, televisão som, ... uma série de parafernália ... E já aconteceu até de faltar luz!

Pode ocorrer no colégio particular mas é muito difícil!

Com a ausência significativa das tecnologias por dificuldades externas e / ou alheias, a aula tradicional é uma das opções que saem da cartola do mágico (pois o professor precisa ter em mãos plano B e C).

Planejamos, pensamos, idealizamos uma aula em que vamos usar as tecnologias mas na hora H pode ocorrer desafios / falhas que não dependem de nós mas que impedem a concretização do planejado.

É frustrante mas a frustração não pode perdurar! A vida é curta demais para darmos destaque as lamentações, penso eu!

Vida que segue, plano B em ação, a roda precisa girar! O aluno atento será impregnado pelo entusiasmo do professor e poderá ser estimulado apesar dos revezes do dia jamais será motivado! Motivação é questão interna não temos como acessar a motivação no outro!

O Professor é um ser indispensável neste tabuleiro educacional! Com tecnologia ou sem tecnologia, sua importância reside e resiste neste jogo educativo!

Obviamente, as tecnologias funcionando a pleno vapor é tudo o que se quer! É o ideal dentro das salas de aula mas percebo que, por agora, não é uma realidade para todas as escolas. Sem dúvida elas fariam diferença no meu cotidiano pedagógico! Minhas aulas seriam mais atrativas! Na ausência delas eu conto com a minha criatividade teatral absolutamente autodidata dentro da sala de aula.

2.3.2.

Marina por mim

Marina leciona geografia em mais de uma instituição do contexto público. Professora experiente, também trabalha em uma escola da iniciativa privada. Durante a

pandemia, teve que se adaptar ao ensino remoto e buscou ajuda de outros docentes para conseguir ministrar aulas online. Ela relata ter feito parcerias com professores de outras disciplinas para, juntos, trabalharem conteúdos de maneira colaborativa. Começou a fazer uso de apresentações em Powerpoint® para suas aulas e relata ter gostado da experiência. Assim como aconteceu com Cristina, também nos conhecemos em 2021 e Marina sempre chamou a minha atenção como docente devido ao entusiasmo e otimismo com que fala do ambiente pedagógico. Quando a convidei para conversarmos sobre a sua sala de aula e o que havia sido a pandemia nos contextos nos quais lecionava, aceitou de pronto.

A conversa com Marina se estendeu por um período de cinquenta e um minutos. Marina é uma pessoa de fala mais solta e dividiu comigo sua experiência na pandemia falando sobre os contextos de ensino onde atuava. Dentre os diversos temas que trouxe à tona, se destacam as dificuldades enfrentadas pelos professores com a chegada do ensino remoto, as barreiras vivenciadas pelos alunos para acessarem o ambiente remoto, assim como as diferenças de oportunidades entre o ensino público e o privado. Foi uma conversa intensa na qual a professora, ao relatar sua história de superação no uso da tecnologia digital, denunciou a pressão sofrida por muitos docentes para usarem tecnologias digitais em suas práticas, enquanto valorizava os professores que, apesar das dificuldades, souberam se superar e ajudar seus alunos.

A última voz, que trago a seguir, é a minha própria. Ao conversar com minhas interlocutoras, tenho a oportunidade de refletir sobre a minha prática pedagógica e questionar minhas próprias crenças em relação à tecnologia digital, conforme discutirei ao longo desta tese.

2.4.

A quarta voz: Janine

Eu sou Janine, a autora dessa Tese. Sou professora de inglês há quase quarenta anos e atualmente trabalho na gestão de uma escola do contexto público. Trabalhei como professora, coordenadora e gerente de um curso livre de idiomas até prestar concurso para atuar no contexto público, onde trabalho há seis anos. Na época da pandemia, era regente de turma e fui uma voz ativa a favor do uso da tecnologia digital durante o ensino remoto, vendo na pandemia uma grande oportunidade de reinvenção docente. Minhas aulas durante a pandemia favoreciam o uso do digital para o aprendizado do inglês. No segundo ano da pandemia, assumi a direção de uma escola pública e, até o momento em que escrevo esta tese, sigo nesta função. Além de trabalhar presencialmente na escola, também ofereço aulas particulares, essas em quantidades mais reduzidas desde o início da função administrativa.

Adoro a tecnologia. Leio muitos livros de não-ficção sobre o tema, ouço podcasts e busco me atualizar constantemente sobre os atuais movimentos e descobertas ao redor do mundo. Minha entrada para o doutorado tinha como objetivo entender a relação de

docentes com a tecnologia e o motivo que os impulsiona (ou não) a usar essa ferramenta em sua sala de aula. Desde que comecei meus estudos tenho tido acesso a outras visões que têm posto em xeque uma visão aparentemente acrítica e sem a dimensão ideológica e social que o tema demanda. Sigo acreditando no impacto que a tecnologia pode ter em sala de aula, mas hoje já a vejo com outros contornos e vieses. Me mantenho curiosa, buscando entendimentos sobre esse tema que me tem sido tão caro, mas ao mesmo tempo, tão desafiador.

A minha apresentação como uma das participantes desta tese se explica por me considerar participante ativa desta reflexão e por entender que este trabalho esteja inserido no contexto da pesquisa do praticante (Hanks, 2017) ao me possibilitar refletir sobre a minha própria prática e vivência como docente. Como a minha identidade pessoal, acadêmica e profissional acabam se fundindo, não apresento um texto “eu por mim mesma” como fiz com as demais participantes dessa pesquisa. No entanto, minha voz dialoga com as vozes dessas colaboradoras e será ouvida nas análises que apresentarei posteriormente.

Este capítulo apresentou as quatro docentes que me ajudarão a refletir sobre a temática proposta nesta pesquisa. São vozes que oferecem um caleidoscópio de experiências e se lançam em um embate dialógico para entender como foi ser professor e atuar na sala de aula remota na pandemia. No próximo capítulo, apresentarei o paradigma de pesquisa sob o qual esta pesquisa se orienta: a Linguística Aplicada Crítica. Por me entender como pesquisadora e participante ativa desta pesquisa, a linguística aplicada acolhe a possibilidade de estar presente na pesquisa e poder considerar a minha participação, conforme detalharei a seguir.

3 A LINGUÍSTICA APLICADA CRÍTICA

*Paciência, Highlander. Você agiu bem. Mas vai levar um tempo. Você está nascendo e morrendo há gerações. Você está alinhado à todas as coisas vivas. Você tem todos os pensamentos e sonhos de cada homem. Você tem um poder que está além de sua imaginação. Use-o bem, meu amigo. Não perca a sua cabeça.*⁶

Ramirez, *Highlander*, 1986

A Linguística Aplicada Crítica (doravante, LAC) e Contemporânea como área de estudo vem construindo sua identidade no contexto brasileiro desde os meados dos anos 60 com os estudos de Maria Antonieta Alba Celani (1923 – 2018), professora emérita da PUC-SP e é considerada precursora desse campo de investigação no Brasil (Moita Lopes, 2013). Desde 1986, quando se deu o primeiro Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), até os dias atuais, esse campo de estudo vem buscando formas de fazer pesquisas que estejam alinhadas ao contexto brasileiro. Aos poucos, a LAC veio adquirindo um olhar próprio, com contornos críticos e transgressivos (Pennycook, 2006) que passaram a incorporar questões relativas às ciências sociais, dentre as quais podemos incluir temas relativos à “identidade, orientação, poder e conhecimento” (Macbeth, 2001, *apud* Pennycook, 2006).

O tema que permeia esta pesquisa é o da tecnologia digital. Inspirada pela forma como o uso do digital impactou a minha prática pedagógica, me alinho a esse paradigma de pesquisa para refletir sobre o impacto que os anos da pandemia do coronavírus teve na minha vida e na vida das três docentes com quem conversei. A chegada da pandemia do coronavírus trouxe outros contornos para a adoção da tecnologia no contexto pedagógico e a forma como nos relacionamos com esse elemento que só foram possíveis devido à uma natureza que foge dos padrões tradicionais de fazer pesquisa. Como docente atuando no ensino remoto, minha presença neste trabalho não pode deixar de ser considerada e a Linguística Aplicada Crítica oferece a possibilidade para que esse espaço de troca, acolhendo as contribuições que posso trazer com minha experiência para os questionamentos que busco investigar, aconteça.

Além de reconhecer a minha presença como pesquisadora e praticante (Hanks, 2017), outros aspectos que fazem parte do paradigma da LAC se alinham a essa pesquisa, conforme discutirei a seguir.

⁶ Patience, Highlander. You have done well. But it'll take time. You are generations being born and dying. You are at one with all living things. Each man's thoughts and dreams are yours to know. You have power beyond imagination. Use it well, my friend. Don't lose your head. Ramirez, Highlander, 1986.

3.1. A Prática Situada

Situo esta pesquisa dentro do campo da Linguística Aplicada Crítica e Contemporânea devido ao fato de ser uma área que traz para o centro da investigação elementos que a colocam em um tempo e espaço contemporâneo e que contemplam toda uma gama de saberes inter/transdisciplinares que a modernidade oferece. Como acontece nos diferentes campos de convívio social, as relações estabelecidas dentro do ambiente escolar não podem ser estudadas sem que haja uma problematização das forças envolvidas no encontro entre professores, alunos e tantos outros agentes que atuam nesse contexto de aprendizagem. Ao procurar “criar inteligibilidades sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14), a LAC se mostra em aderência com a temática desta pesquisa, principalmente por entender o espaço escolar como um lugar que possibilita não apenas encontros e diálogos, mas também tensões e conflitos das mais diversas naturezas. Esse local, que acolhe participantes com os mais diferentes perfis socioeconômicos, políticos e ideológicos, se configura como um espaço fértil e propício para a construção de diferentes saberes. Assim, no diálogo estabelecido entre professores e alunos, “as práticas discursivas não são neutras e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social” (Fabrício, 2006, p. 48). Diante de tal diversidade cultural e social, a LAC oferece a possibilidade de um olhar situado deste contexto socioeconômico.

Considerando o aspecto da situacionalidade, Fabrício (2006, pp. 55/56) faz referência ao modo de produzir conhecimento proposto por Foucault (1988, *apud* Fabrício, 2006) e assinala as três implicações epistemológicas que estão alinhadas à pesquisa contemporânea:

- 1) Não há campos autônomos do conhecimento desligados da cultura, da sócio-história e do conjunto de crenças, ações, normas e práticas propiciadoras de certos regimes de percepção, de cognição e de vontade;
- 2) Sujeitos e objetos não são a-históricos, por conseguinte, o estudo do objeto produz o objeto;
- 3) As ideias de “mundo real” e de “sujeito” são efeitos atrelados aos eixos imbricados de poder/ saber/ subjetividade, provocados por relações de forças constituintes de arranjos sempre provisórios, mutáveis e moduláveis. (Fabrício, 2006, p. 56)

Cada uma das implicações assinaladas pela autora, possibilita estabelecer o alinhamento da pesquisa no campo da LAC com o tema proposto por esta pesquisa. A primeira delas, a que associa os campos de conhecimento a um conjunto de *crenças, ações, normas e*

práticas, permite traçar uma relação com o espaço educacional ao considerarmos o quanto a formação docente está pautada em cada um desses quatro elementos. Em se tratando do uso da tecnologia digital, acredito que a adoção (ou não) de uma postura que a favoreça esteja associada ao que o professor acredita, deseja e ao que ele julga ser pertinente para que o aprendizado aconteça. Assim, talvez seja possível que, se o professor acreditar, ou for ele mesmo um adepto da tecnologia (ou ainda, acreditar que o digital possa favorecer o aprendizado), ele recorra mais a este recurso no seu cotidiano pedagógico. Tal pode ser entendido como sendo o caso de Cristina, a colaboradora que criou um canal de YouTube® para facilitar sua comunicação com seus alunos, conforme veremos mais adiante (cf. Seção 7.2.1, p. 128).

A segunda implicação se refere à historicidade que estabelece a interdependência dos sujeitos e objetos desta investigação. Originalmente, esta pesquisa buscava criar inteligibilidades sobre a socioconstrução da experiência digital de um grupo de professores. No entanto, diante da pandemia que se instaurou em 2020, o sujeito e o objeto de estudo precisaram ser redimensionados. Uma investigação que envolvesse *docentes e tecnologia digital* precisava considerar um momento que foi para muitos destes profissionais um divisor de águas no que diz respeito ao uso da tecnologia. É neste contexto que a frase “o estudo do objeto produz o objeto” (Fabrício, 2006, p. 56) permite dimensionar a relevância deste estudo, já que a pesquisa se propõe a gerar mais entendimentos sobre o papel do professor e o impacto do digital em sua prática.

A terceira e última aborda os eixos “poder/ saber/ subjetividade” por estarem atrelados a arranjos “provisórios, mutáveis e moduláveis” (Fabrício, 2006, p. 56). Um olhar atento sobre a questão do uso do digital passa por questões relacionadas a interesses políticos e por serem dependentes das particularidades de cada docente. Particularidades essas que podem vir a constituir crenças, já que essas podem ser entendidas como “construções da realidade que partem das experiências individuais e coletivas de cada pessoa” (Griffo, 2019, p. 69). Ao refletirmos com as colaboradoras dessa pesquisa sobre suas vivências de pandemia, podemos supor que cada uma delas construiu uma ideia do que seja a tecnologia digital para a sala de aula com base nesse evento específico.

Minha percepção é que a adoção da tecnologia digital seja fruto de algo que vai muito além do que um simples desejo individual. Questões como a acessibilidade nas escolas, o letramento digital de docentes e discentes, e as *fake news* são temas que sugerem um atravessamento por diversas áreas, carregando consigo um forte viés político e ideológico. Por exemplo, a quem poderia interessar a falta de destreza no acesso ao universo digital, o (des)conhecimento de estratégias para identificação das notícias falsas ou um posicionamento crítico diante dos acontecimentos atuais (locais ou não)? Esses são verdadeiros problemas com *relevância social* que exigem respostas de modo a promover

“uma melhor qualidade de vida” (Gieve; Miller, 2006; Rojo, 2006) para professores e docentes.

Refletir sobre a adoção do digital durante a pandemia possibilita um olhar transdisciplinar no qual a tecnologia assume uma posição estratégica. Não parece mais ser possível *apenas* considerar a facilidade que a tecnologia proporciona; sua utilização envolve outros aspectos que merecem consideração, como o contexto no qual é utilizada e o jogo comercial que envolve a sua utilização. Merejo (2005) usa a expressão “epistemologia digital” ao propor uma abordagem ampliada do uso da tecnologia digital para além do conhecimento do manejo de programas para a adoção de um posicionamento mais crítico. Ao considerar os impactos que a tecnologia teve na sociedade nos anos de pandemia, identifiquei algumas questões que merecem ser mencionadas que vão muito além do simples conhecimento do digital e que afetaram tanto docentes e discentes: (1) (a falta de) o acesso à internet, fazendo com que muitos se vissem à margem e estivessem impedidos de frequentar/oferecer aulas remotas; (2) a (falta de) habilidade na organização do tempo e do espaço escolar que o ensino remoto demandava; (3) a (in)disponibilidade dos equipamentos necessários para ensinar/ aprender de modo remoto; (4) as consequências emocionais e sociais da pandemia que afetaram igualmente professores e alunos, entre outras. Entender como essas questões atravessam a construção do discurso das docentes que se juntaram a mim nesta pesquisa pode permitir uma melhor maneira de me posicionar em relação à tecnologia e possibilitar uma melhora na qualidade de nossas vidas e nas de outros docentes, conforme mencionada por Gieve & Miller (2006) e Rojo (2006).

A busca por entendimentos acerca das diversas questões trazidas pelo uso que digital permite (ou não) atende à necessidade de *problematizar* (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006) os contextos nos quais a linguagem tem papel fundamental, como é o caso do ambiente educacional. Não creio que seja possível apenas mencionar que um determinado componente digital seja adequado ou não. Problematizar como se dá a dinâmica entre esse equipamento e todos os envolvidos na sala de aula demanda um olhar mais crítico e aguçado. Essa percepção remete para um outro aspecto que o alinhamento com a LAC permite: o papel do pesquisador, tema que será discutido na próxima seção.

3.2.

O Papel do Pesquisador

Diferentemente do posicionamento positivista de pesquisa, que demanda do pesquisador um distanciamento do objeto sendo investigado para que tenha um olhar isento diante dos dados com os quais esteja trabalhando, os procedimentos metodológicos que orientam uma pesquisa na LAC incluem a necessidade de

(t)er ciência que nossas descrições e observações de eventos não são neutras e não podem ser feitas de fora de nossa linguagem nem da rede de significações que compõem o nosso repertório, não nos sendo facultado a capacidade de dela nos abstrair para produzir conhecimento sobre algo. (Fabrício, 2006, p. 60)

Isso significa não apenas reconhecer a influência que as minhas próprias crenças têm na análise dos registros apresentados, mas também a importância de recorrer à colaboração das participantes da pesquisa no entendimento que eu construir através dos excertos analisados. Com essa proposta, foi possível apresentar a análise dos dados e buscar entendimentos das participantes sobre as considerações que estavam sendo construídas, possibilitando, não somente um diálogo pesquisador-participantes, mas a geração de novos entendimentos sobre o contexto que juntas refletíamos.

Em se tratando do uso da tecnologia digital, pelo fato de eu mesma adotar uma postura inicialmente favorável à sua utilização, foi importante que eu reconhecesse o meu posicionamento para que pudesse vir a questioná-lo posteriormente, como fiz em vários momentos durante a análise. Não se tratou, dessa forma, de neutralizá-lo, como seria a postura positivista, mas de abraçá-lo e questioná-lo para que eu pudesse problematizar o meu próprio entendimento como uma das possíveis vertentes da questão sendo discutida. Um outro fato interessante que vale ser mencionado é que não se trata de procurar por verdades para ratificar a minha posição diante do problema, mas sim de abraçar e validar as outras vozes envolvidas no processo. Dessa forma, convidar diferentes pessoas envolvidas para ter diversos possíveis olhares diante do problema: não apenas os professores que atuassem em um contexto de ensino, mas em diversos, o que permitiria um olhar multifacetado para o entendimento do problema. Preferencialmente, escutar a *crítica daqueles que pensam de modo diferente* ao meu para ter acesso a um contraponto ao que eu acreditava. Entendo como sendo uma forma de pesquisa e de análise de dados que se mostra muito mais alinhada com o momento em constante transição e mudança no qual nos encontramos.

Aqui me permito abrir um parêntese para uma breve reflexão sobre o meu alinhamento à LAC: poder escrever um texto em que eu me coloque na primeira pessoa e que deixe explícito o meu nível de envolvimento com a pesquisa aumenta ainda mais o meu pertencimento ao estudo em desenvolvimento. Desde que comecei a estudar sobre a Linguística Aplicada Crítica, me vem à mente uma imagem apresentada por Sartre (1989 [1946]) na peça “*Dirty Hands*” (“Mãos sujas”, em tradução livre⁷). A história se passa durante a guerra e em um diálogo entre Høederer, um líder veterano de uma unidade do

⁷ Todos os textos em inglês e espanhol apresentados neste trabalho serão traduzidos por mim, em versão livre.

Partido Comunista, e Hugo, um jovem e zeloso membro do partido. Hugo acusa Høederer de trair os ideais do partido por conta dos acordos que fez com as forças reacionárias. Høederer reage à acusação:

Como você se prende a sua pureza, meu jovem? Que medo é esse que você tem de sujar suas mãos de terra! Tudo bem, fique puro! Que bem isso fará? Por que se juntou a nós? A pureza é uma ideia para um iogue ou um monge... Não fazer nada, ficar imóvel, mãos ao lado do corpo, usando luvas de criança. Bem, eu tenho as mãos sujas. Até o cotovelo. Eu as mergulhei em lama e sangue. Mas o que você espera? Você acha que pode governar inocentemente?⁸ (Sartre, 1989 [1946], p. 218)

“Você acha que pode *pesquisar* inocentemente?” poderia ser a pergunta a fazer a um pesquisador que se diz isento. Como pesquisadora alinhada à LAC, me sinto como Høederer, com as mãos sujas até o cotovelo depois de tê-las mergulhado na lama e no sangue. Embora seja uma imagem forte, ela reflete a minha percepção como pesquisadora ao me permitir trazer à tona minhas próprias crenças sobre a adoção da tecnologia digital e confrontá-las diante daquelas expressas por minhas interlocutoras, minhas coparticipantes de pesquisa. Julgo ser uma postura coerente por permitir que como pesquisadora eu possa assumir que não sou neutra nem que seja possível me abstrair dos dados para produzir conhecimento sobre alguma coisa (Fabrício, 2006, p. 60), pois acredito que sejam as experiências pelas quais passamos durante a pandemia, por exemplo, que possibilitaram que refletíssemos sobre as questões que abordarei nos Capítulos 7 e 8 quando analiso os dados gerados pelas professoras.

Tal postura de pesquisa é possível porque a LAC não busca generalizações e sim um olhar localizado. Para Allwright (2006, p. 13), “não vale mais a pena procurar soluções gerais para problemas gerais, porque todos os “problemas” são reduzíveis, no final, e na prática, a problemas “locais”, e dessa forma demandam por soluções locais”. Ao considerar a pesquisa que conduzo, as questões identificadas dizem respeito aos contextos das professoras envolvidas, e toda e qualquer consideração que tecer estará relacionada à realidade na qual as participantes estiverem situadas. Da mesma forma, as participantes falarão de suas experiências como docentes em dois bairros (privilegiados) localizados no Rio de Janeiro, seu *locus* de atuação.

⁸ How do you cling to your purity, young man! How afraid are you to soil your hands! All right, stay pure! What good will it do? Why did you join us? Purity is an idea for a yogi or a monk ... To do nothing, to remain motionless, arms at your side, wearing kid gloves. Well, I have dirty hands. Right up to the elbows. I've plunged them in filth and blood. But what do you hope? Do you think you can govern innocently?

3.3. A Pesquisa do Praticante

Quanto mais me aprofundava no tema que escolhi para esta pesquisa, mais imersa me via no assunto, tanto como pesquisadora como, mais ainda, praticante. Por ser professora do contexto público e ter tido minha trajetória profissional até então muito impactada pelo uso da tecnologia educacional, me percebia constantemente questionando se o meu envolvimento com o tema teria alguma influência na minha pesquisa. Ao me perceber como “praticante”, abro caminho para melhor entender o tema que investigo, a minha relação com a tecnologia digital e o meu papel como pesquisadora.

Para Hanks (2017, p. 30), o nome Pesquisa do Praticante (doravante, PP) é um termo guarda-chuva, que engloba outras metodologias de pesquisa que refletem a evolução da pesquisa qualitativa ao longo do tempo: Pesquisa-Ação⁹, Prática Exploratória¹⁰, Prática Reflexiva¹¹, Questionamento da Narrativa/Pesquisa do Professor/Pesquisa da sala de aula¹². Em cada uma dessas metodologias, o pesquisador desempenha um papel central na pesquisa, diferentemente do que acontece em uma pesquisa que tenha orientação mais positivista, sendo esperado que o pesquisador adote uma postura isenta, se é que isso possa ser, de alguma forma, possível. Allwright (2003) chama a atenção para a impossibilidade de que uma pesquisa no campo das ciências sociais seja objetiva, uma vez que se trata de uma pesquisa feita por pessoas e sobre pessoas, na qual as vozes, tanto do pesquisador quanto dos demais colaboradores de pesquisa, devem ser ouvidas.

Ao definir o que seria a pesquisa do praticante, Hanks (2017) diz se tratar de um tipo de investigação na qual

os praticantes (professores, formadores de professores, aprendizes etc.) [...] conduzem questionamentos com propósito, sistemáticos, éticos e críticos sobre suas próprias práticas,

⁹ Pesquisa-ação (*action research*) é um tipo de pesquisa que parte da observação do praticante sobre sua realidade e da necessidade de atuar sobre essa realidade de maneira positiva. O objetivo é que o pesquisador atue de maneira colaborativa com os envolvidos nessa realidade e, juntos, busquem soluções para melhorá-la. (Allwright & Hanks, 2009)

¹⁰ Prática exploratória (PE) é uma forma de pesquisa do praticante que entende que o aluno também é um pesquisador dentro do ambiente educacional. Allwright & Hanks (2009) listam alguns princípios da PE: qualidade de vida, busca por entendimentos dessa qualidade de vida, envolvimento de todos os participantes na busca de entendimentos, o trabalho deve buscar a aproximação das pessoas e deve ser conduzido para o desenvolvimento de todos, de uma maneira contínua.

¹¹ Hanks (2017) fala do trabalho de Schön (1983) sobre a Prática Reflexiva, na qual os praticantes são encorajados a refletir sobre sua própria prática de modo a gerar mais entendimentos sobre a mesma.

¹² Os termos Questionamento da Narrativa/Pesquisa do Professor/Pesquisa da Sala de Aula (*Narrative Inquiry/Teacher Research/Classroom Research*) são apresentados por Hanks (2017) como pertencentes a uma mesma categoria de pesquisa do praticante. Em todas elas, o envolvimento de todos os participantes da sala de aula se faz fundamental para a busca dos entendimentos do problema identificado.

nos seus próprios contextos, com o objetivo de ampliar o[s] entendimento[s] sobre processos educacionais e comportamento humano. (Hanks, 2017, p. 41)¹³

A meu ver, a palavra-chave da definição apresentada pela autora é “entendimentos”. Como participante ativo e condutor da pesquisa, o que o pesquisador-praticante busca é entender a realidade na qual atua. Para tal, reflete sobre seu contexto de ação, contando com a colaboração dos demais participantes (alunos, colegas de trabalho ou outros coparticipantes) para juntos chegarem a esses entendimentos.

Segundo Allwright (2000), a PP faz mais sentido para os pesquisadores por se tratar de uma realidade da qual participam e por estarem diretamente envolvidos com os entendimentos que forem alcançados. Somando a essa ideia, Hanks (2017) propõe que os princípios associados à PP estejam interconectados para que possam fazer sentido para o pesquisador: “[q]ualidade de vida, relevância, integração da pesquisa e da prática na busca por entendimentos”¹⁴ (Hanks, 2017, p. 218) atuam de maneira simbiótica para que o praticante possa gerar entendimentos sobre sua realidade. Tal busca por entendimentos nos leva à relevância e sustentabilidade presentes na PP. A inserção dessa modalidade de pesquisa na prática cotidiana do pesquisador, gerando entendimentos sobre sua vida diária, faz com que a prática desse professor seja uma constante busca por respostas. Allwright e Hanks (2009) sugerem que a “normalização da pesquisa” com sua integração ao currículo seja um dos princípios da pesquisa do praticante. O alinhamento a este princípio “preserva a continuidade e minimiza de modo eficiente o aumento da carga de trabalho sem reduzir o tempo de ensino e aprendizagem”¹⁵ (Allwright & Hanks, 2009, p. 167), levando assim à possibilidade de uma “sustentabilidade indefinida”.

No meu entendimento, essa “sustentabilidade indefinida” a que se referem Allwright & Hanks (2009) está ligada ao verdadeiro papel do praticante-pesquisador, local onde me situo. A busca por uma prática pedagógica com a qual seja possível atuar de maneira sustentável dentro da sala de aula permite a adoção de uma postura de constante reflexão dentro do espaço de atuação, que leva a uma melhor compreensão deste ambiente. A sustentabilidade advém do cuidar da “qualidade de vida” do praticante ao incorporar a pesquisa ao ambiente pedagógico e entendê-la como um elemento endêmico do praticante-pesquisador. A característica de indefinição da sustentabilidade exime qualquer possibilidade de limitação a ser imposta à pesquisa fazendo com que o espaço de atuação

¹³ “Practitioners (teachers, teacher educators, learners, etc) conducting purposeful, systematic, ethical, and critical enquiries into their own practices, in their own contexts, with the aim of extending undersanting(s) of educational processes and human behaviour.” (Hanks, 2017, p. 41)

¹⁴ “Quality of life, relevance, the integration of research and practice in the quest for understanding” (Hanks, 2017, p. 218).

¹⁵ “This preserves continuity and effectively minimizes the extra workload, without reducing teaching and learning time.” (Allwright & Hanks, 2009, p. 167)

do praticante seja aquele no qual se situa, quer em sua vida profissional, quer em sua vida pessoal. Com isso, acredito que a expressão *lifelong learning* (aprendizado para a vida toda) adquira novos contornos, pois quebra a separação pessoal/profissional da personalidade do pesquisador e aponta para a possibilidade de uma vida de pesquisa e busca por entendimentos. Gieve & Miller (2006) chamam a atenção para as possíveis reflexões sobre as vidas pessoais e acadêmicas dos aprendizes: “[h]á ainda uma certa quantidade de trabalhos dentro da linguística aplicada sobre como os *aprendizes* articulam as conexões entre suas vidas pessoais e acadêmicas” (Gieve & Miller, 2006, p. 25).

Neste momento, me permito uma breve reflexão sobre o meu questionamento pessoal a respeito desta pesquisa poder ser considerada “da praticante” ou não. Diante da minha multiplicidade de personas (mulher, mãe, filha, estudante, pesquisadora, professora, gestora, entre tantas outras) seria inviável fazer o recorte de apenas “pesquisadora” ou apenas “professora”, uma vez que todas as realidades se confluem na forma como me entendo em determinado momento. Ao abraçar a pesquisa do praticante como paradigma de pesquisa, assumo essa multiplicidade e abraço as muitas possibilidades que permitem as realidades nas quais a minha vida se desenvolve. Ser “praticante” não está restrito apenas à prática pedagógica, o que limitaria minha atuação à sala de aula e me apartaria do papel de pesquisadora no momento no qual me distanciasse do chão da escola. Ser “praticante” significa um estado: sou uma pesquisadora praticante em todas as dimensões nas quais vou me construindo. Não existem limites entre uma persona e outra – trata-se de algo *indefinido*, mas que no final compõem a pesquisadora-praticante (de vida) na qual venho me transformando.

Minha trajetória foi feita de escolhas – buscas pela compreensão de quem eu era nos diversos momentos de vida. As escolhas a respeito dos questionamentos que iria investigar são o que me permitiram chegar ao momento no qual me situo e fazer novas indagações, agora sobre o momento no qual me encontro. Liberali (2009) fala da importância de termos a liberdade de podermos escolher os questionamentos que nos chamam a atenção em nossos ambientes de prática; que possamos “refletir além do mundo particular individual, olhando o contexto ao [nosso] redor e questionando: quem sou eu nesse espaço-tempo? Que opções farei frente a essa realidade? Quais as implicações dessas opções para mim e para a coletividade?” (Liberali, 2009, p. 251). Ao analisar as conversas com minhas colaboradoras não posso me furtar o questionamento de me entender perante a realidade que elas me apresentam e dentro daquele espaço-tempo que habito temporariamente. Essa percepção traz à tona a relevância da minha pesquisa para o contexto no qual me percebo hoje e onde tenho transitado, sobre os quais reflito: a adoção da tecnologia nos contextos de ensino público e privado em tempo de pandemia. Esse pensamento, se mostra em consonância com a voz de bell hooks (2017) que lembra que

[p]ara lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com o mundo fora dela. (bell hooks, 2017, p. 22)

Para atuar no ambiente educacional, minha voz não pode ser “fixa e absoluta”; preciso estar aberta para o novo e para as realidades que vão se constituindo ao redor da sala de aula. E para que a sala de aula possa responder à realidade que se forma ao seu redor. Por isso a relevância da pesquisa do praticante para essa reflexão.

3.4. Tecendo conexões

Um dos grandes questionamentos que venho construindo com esta pesquisa está relacionado à minha participação na reflexão que estou fazendo. O paradigma de pesquisa positivista tenta neutralizar a presença do pesquisador na busca por uma análise que seja isenta. Ao me alinhar à Linguística Aplicada Crítica, me afasto desse paradigma e abraço a contribuição que posso trazer para este estudo, trazendo a minha experiência com o digital na pandemia e as crenças que me ajudam a perceber esse momento como mais um elemento a ser considerado. Isso se faz possível por conta do perfil incluyente e questionador da LAC, conforme detalhei ao longo deste capítulo. Assim, lado a lado com minhas colaboradoras, me entendo como uma pesquisadora praticante e sigo para uma reflexão na qual a minha participação se faz válida e relevante.

No próximo capítulo, abordarei o tema motriz deste trabalho: o da tecnologia digital. Nele, apresentarei um recorte da história da tecnologia e de sua interface com a sala de aula, trazendo as primeiras reflexões sobre as histórias narradas pelas minhas interlocutoras e que serão aprofundadas posteriormente (cf. Capítulo 7, p. 106). O outro ponto que atravessa a pesquisa é a pandemia do coronavírus (2020-2023) e a relevância deste momento histórico para a construção do entendimento que o uso do digital adquire para a sala de aula. Este último ponto se alinha ao que foi discutido no início desta seção (Seção 3.1), quando abordei a questão da situacionalidade dos eventos observados, uma vez que a reflexão apresentada será sobre **um momento histórico específico** e sobre **as pessoas envolvidas nas conversas que analiso**, não tendo como objetivo produzir nenhuma conclusão generalizável sobre o uso da tecnologia digital durante a pandemia.

4 A TECNOLOGIA DIGITAL E A EDUCAÇÃO

*Venha comigo se você quiser viver.*¹⁶
Kyle Reese, *O Exterminador do Futuro*, 1984.

Tecnologia pode ser um termo bastante genérico e impreciso, amplamente usado para se referir muitas vezes a algo visto como moderno e inovador. Partir de sua origem etimológica, que vem do grego *τέχνη* (arte, habilidade) e do sufixo *-λογία* (conhecimento, razão)¹⁷, possibilita uma observação: o significado que vem adquirindo ao longo dos anos se distancia do sentido original e se aproxima mais de conceitos associados a aparelhos e equipamentos que podem facilitar a vida moderna. Considerando as muitas possibilidades que a incorporação do elemento tecnológico possa ter em praticamente todas as áreas de nossas vidas e do conhecimento, qualquer definição que eu tente propor pode ser incompleta ou logo se tornar obsoleta. Devido a essa multiplicidade, situo a minha reflexão no espaço educacional e exemplifico com um objeto típico de uma sala de aula: o quadro negro, tecnologia que foi disruptiva em algum momento no passado e que, ao longo do tempo, vem sendo ressignificada, alterando a sua cor para o verde, para o branco e, mais recentemente, tendo sido redesenhado para oferecer uma versão digital que permite, dentre outras funcionalidades, acessar à internet e ser uma grande tela de projeção. Meu objetivo, no entanto, não é o de refletir sobre a tecnologia na educação de uma maneira geral e sim pensar sobre a questão do digital e o impacto que este tem tido na educação, mais precisamente nos tempos de pandemia.

A etimologia¹⁸ da palavra *digital*, por sua vez, nos remete ao latim *digitalis* e se refere aos dedos (impressão *digital*, por exemplo), passando, mais recentemente, a estar relacionada à tecnologia eletrônica (computador, internet), ao que remete às combinações de 0 e 1 (“zero” e “um”) para informar os códigos que regem programas e aplicativos. Desta forma, podemos associá-la aos aparelhos que passamos a utilizar no dia a dia para executarmos as mais diversas tarefas, dentre os quais podemos incluir o manuseio do computador pessoal, livros digitais e do próprio telefone celular, que possibilita (além da sua função original de intermediar a comunicação) a execução de uma variedade de tarefas (câmera, gravador, cartão de crédito, calculadora, entre tantas outras). É curioso observar que o simples uso do termo como um adjetivo pode ter o poder de acrescentar uma camada

¹⁶ “Come with me if you want to live.” Kyle Reese, *The Terminator*, 1984.

¹⁷ Adaptado de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tecnologia> e <https://www.tdics.epsjv.fiocruz.br/glossario/tecnologia#:~:text=A%20palavra%20tecnologia%20deriva%20dos,ou%20de%20um%20fazer%20determinado>. Acesso em 10/04/2024.

¹⁸ Fonte: Dicionário Priberam, disponível em <https://dicionario.priberam.org/digital#:~:text=Que%20apresenta%20dados%2C%20resultados%20ou,%C3%A9%20depois%20convertido%20em%20digital>). Acesso em 31/10/2023.

maior de complexidade ao objeto ao qual estiver se referindo e, para muitos, representar um desafio a mais a ser superado. Assim, qual seria a diferença entre um livro e o livro digital, entre um lápis e o lápis digital?

Acredito que a concepção do conceito de tecnologia educacional digital deveria ser entendida como uma construção própria de cada educador, considerando a experiência que esse desenvolve com o digital e como suas crenças, nesse sentido, são construídas a partir daí. Assim, ao pensar em tecnologia como algo inovador, capaz de alterar a experiência do usuário com o mundo, diversas podem ser as formas de relacionamento com o componente tecnológico. Atualmente, a tecnologia é um elemento que não pode deixar de ser considerado, dada a sua presença em todos os campos sociais. Com o ambiente pedagógico não poderia ser diferente. No entanto, falar do uso da tecnologia em sala de aula pode gerar reações favoráveis ou desfavoráveis, dependendo de quem seja o interlocutor e de qual seja a sua crença em relação ao uso que faz desse componente. Tomando por exemplo as minhas interlocutoras para esta pesquisa, trago o exemplo de Michelle ao refletir sobre o uso da tecnologia por seus colegas do contexto privado. Por ser uma pessoa que tende a ver a tecnologia como algo favorável, ela se mostra surpresa ao perceber logo no início da pandemia que alguns professores não tinham conhecimento da utilidade de um drive. Para ela, essa constatação pode tê-la levado a julgar criticamente esses docentes. No entanto, se analisarmos essa mesma situação pelo ponto de vista dos docentes que não tinham o conhecimento mencionado pela professora, por se tratar de um elemento que pode ter impactado a experiência digital, a tecnologia pode ser vista como algo desagradável.

Como docente que sou, que desde muito cedo acolheu a chegada dos computadores pessoais (cf. Introdução, p. 16), fazendo uso da internet em suas aulas através do uso de aplicativos e ferramentas digitais, entendia a tecnologia como algo carregado de predicados positivos por percebê-la como um elemento facilitador do meu ofício e do aprendizado dos meus alunos. Essa visão positiva, que hoje já percebo como sendo muitas vezes ingênua e acrítica, vem sendo ressignificada desde a pandemia e, principalmente, do início do meu curso de doutorado, quando passei a refletir mais profundamente sobre os possíveis atravessamentos sociais e de poder que impactam no uso do digital em sala de aula, conforme discutirei mais adiante. Assim, chego ao final da introdução deste capítulo apresentando uma definição preliminar do uso do termo tecnologia digital (TD, daqui em diante) no contexto desta pesquisa. Me refiro, assim, ao uso de computadores, aparelhos e aplicativos conectados à internet com o objetivo de agilizar e facilitar as interações, principalmente de docentes e discentes (usuários) com o mundo (incluindo a sala de aula e outros contextos de aprendizado).

Este capítulo sobre TD se inicia com um breve histórico sobre a chegada dos computadores pessoais e da internet. Na sequência, discutirei o uso da tecnologia como elemento pedagógico e, por fim, falarei sobre a TD e a pandemia. Encerro o capítulo retomando a definição sobre a TD que rascunhei no parágrafo anterior e apresento um possível reposicionamento da minha forma de entender este construto à luz da reflexão que farei a seguir.

4.1.

Um breve histórico: do início da Web à Pandemia na Educação

O uso da TD se confunde com a história da internet no Brasil, que se iniciou por volta de 1997 com a chegada da Web1.0 (1997–2003). Nessa primeira fase, a Web se caracterizava por ter um modelo centralizado. O usuário final era apenas um consumidor do conteúdo produzido por outros e dependia da existência de um produtor, que mediava sua interação com a rede. Era uma Web de mão única (Nash et al, 2014), já que só era possível compartilhar informações em plataformas pré-definidas. Essa Web também era conhecida como a Web informacional ou centralizada (Nash, 2022). Em um segundo momento, a Web2.0 (2004–2007), possibilitou não apenas a interação com outros usuários, mas também que se produzisse e compartilhasse conteúdo online (foi a época do início das redes sociais como o Facebook® e outras mais). Essa fase da Web trouxe também uma maior vulnerabilidade por abrir as portas para maus usos do ciberespaço (ataques virtuais, interações indesejáveis, entre outros). Ao mesmo tempo, foi o momento no qual o usuário passou a poder ter autonomia para decidir seus caminhos pela rede e compartilhar suas ideias mais abertamente. Por fim, a Web3.0 (2008 até o presente), também conhecida como a Web semântica (Berners-Lee et al, 2001), permitiu uma atuação mais profunda na rede, na qual o usuário pode definir padrões a serem seguidos, utilizando a rede como uma ferramenta (quase humana) com o potencial de gerar informação. Nessa última fase, há a possibilidade de personalização das ferramentas e a modificação de programas e aplicativos de modo a permitir que esses atendam às necessidades individuais, como acontece com os dispositivos inteligentes (Alexa®, Siri®, entre outros¹⁹).

A internet trouxe com ela uma nova dinâmica de interação entre as pessoas e possibilitou uma forma de comunicação e disseminação de informação, que Lévy (1999) chamou de cibercultura e que, na definição do autor, seria “o conjunto de técnicas

¹⁹ A Alexa® e a Siri® são assistentes virtuais que usam a inteligência artificial para responder perguntas, fazer buscas online e realizar tarefas. Elas possuem aprendizagem contínua e vão aprimorando suas habilidades conforme vão aprendendo as preferências de seus proprietários. Mais informações em <https://www.estadao.com.br/recomenda/tech/eletronicos/alexa-google-assistente-siri-assistentes-virtuais/>, acesso em 22/04/2024.

(materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 1999, p. 17). Apesar da obra de Lévy ser contemporânea da Web1.0, ela oferece reflexões que ainda hoje se mostram pertinentes, como a importância de adotarmos um olhar crítico para o uso da TD e a função que o digital teria na sociedade e na educação, conforme discutirei mais à frente (cf. Seção 4.2, p. 48).

Fazendo um paralelo entre as etapas do desenvolvimento da Web descritas acima com a sala de aula, entendo o momento da Web1.0, quando tivemos acesso aos programas de edição de texto ou planilhas eletrônicas, por exemplo, como um divisor de águas. Os programas e as funcionalidades eram definidos pelos desenvolvedores, mas já representavam um enorme ganho de produtividade. Na sequência, o momento no qual passamos a poder definir nossas preferências e a personalizar as configurações dos programas abre caminho para um uso individualizado das plataformas, fazendo com que fosse possível produzir e compartilhar conteúdos autorais. Com a Web2.0, tem início a criação de páginas e sites personalizados, levando à proliferação das redes sociais e o aumento exponencial do compartilhamento de informações online. Já a Web3.0 tem permitido, por exemplo, a automação de alguns processos pedagógicos através da inteligência artificial (como a correção automática de provas e a elaboração de formulários online), além de outras funcionalidades desenvolvidas nos últimos anos (como a geração de imagens e textos, entre outros, com a chegada recente da inteligência artificial e do Chat GPT²⁰). Ainda antes da pandemia, já se falava do Metaverso, um universo virtual que possibilita que a interação entre os participantes aconteça em um ambiente fora da realidade, através do uso da realidade virtual²¹. Para o ensino, possibilitar que o aluno vivencie experiências quase reais (como visitar um Museu do outro lado do mundo, uma cidade do início do século XX ou as Pirâmides do Egito) através do uso de óculos especiais, tem aberto novas oportunidades para o aprendizado. Apresentei neste parágrafo apenas um pequeno recorte de uma possível conversa entre o progresso da Web com alguns avanços no campo educacional, permitindo vislumbrar o potencial de aplicação da TD. Essa trajetória mostra que refletir sobre a presença do digital no cotidiano, apesar de aparentemente ser um tema datado, se faz cada vez mais necessário devido ao papel que a

²⁰ Cito o Chat GPT[®] ao falar da inteligência artificial por ter sido a ferramenta que deu início a uma discussão sobre aplicativos capazes de gerar conteúdo de maneira (quase) autônoma. No início da redação desta tese era o Chat GPT[®] que dominava as discussões. Ao término, na virada 2024/25, outros programas já haviam sido apresentados e os questionamentos do momento envolviam questões éticas e de regulação do seu uso.

²¹ A realidade virtual é uma tecnologia de interface que permite que o usuário sinta estar situado em uma realidade diferente da real. Tal realidade pode ser exemplificada por ambientes virtuais como o *Second Life*. Mais informações em https://pt.wikipedia.org/wiki/Realidade_virtual. Acesso em 23/04/2024.

tecnologia tem exercido na sociedade de um modo geral e a maneira como tem se infiltrado em nossas vidas, se materializando em discussões sobre *fake news*²², deep/dark web²³, discussões sobre o uso da inteligência artificial, entre tantos outros assuntos.

Quando a pandemia chegou em 2020, veio uma necessidade quase que irrevogável do uso da internet em praticamente todos os campos da vida cotidiana, e os usuários que haviam desenvolvido habilidades de uso do digital podem ter sido menos afetados com a migração do ambiente de interação para o *online*. Por outro lado, aqueles que ainda não tinham desenvolvido essas habilidades, quer tenha sido por falta de interesse ou pela falta de oportunidades (de acesso ou de outra natureza), podem ter vivenciado uma camada a mais de sofrimento. Para a educação, os anos do ensino remoto emergencial (cf. Seção 4.3, p. 55) parecem ter posto ainda mais em evidência algumas das desigualdades que já se mostravam latentes, como as diferenças de oportunidades entre o ensino público e o privado, o acesso ao ambiente digital, o traquejo tecnológico de docentes e discentes, ou ainda, a forma como a sociedade pôde se mostrar ao mesmo tempo acolhedora e opressora quando o assunto foi apoiar aqueles que ainda precisavam desenvolver habilidades digitais.

A pandemia foi uma situação extrema no qual a existência da TD permitiu que muitos se encontrassem a distância mesmo enquanto estavam em confinamento, mas foi esse mesmo momento que fez com que muitos usuários, principalmente os professores, questionassem suas habilidades digitais e se vissem obrigados a usar como sala de aula um ambiente com o qual não estavam totalmente familiarizados. As professoras com quem conversei nesta pesquisa falam da inesperada chegada da pandemia e o quão desafiador foi para elas (e para alguns dos profissionais com quem trabalhavam) a entrada do ensino remoto. Cristina fala do quanto ela se desenvolveu profissionalmente ao ter que aprender a gravar vídeos e compartilhar conteúdos online (cf. Excerto V, Seção 7.2.1). Já Michelle relata sobre os professores que arregaçaram a manga e fizeram um show de talentos no qual dividiam sua realidade cotidiana uns com os outros (cf. Excerto VII, Seção 7.2.3). Mas vem de Marina a fala mais expressiva: “eu só observava... eu falei gente... e a direção, né? no dia tal, começa a dar aulas online, então tinha que começar, só que e-eu tava ficando louca, né, porque caraca, como assim? eu tinha um computador? eu tinha rede, né? graças a Deus aqui, eu tinha como entrar... é... mas como fazer, meu Deus, como

²² *Fake news* são notícias falsas disseminadas como se fossem verdades, através das redes sociais. Mais informações em <https://mundoeducacao.uol.com.br/curiosidades/fake-news.htm>. Acesso em 23/04/2024.

²³ A *deep web*, ou web “profunda” refere-se a uma camada da internet que não é de fácil acesso nem aparece em mecanismos de buscas, sendo geralmente acessada por meio de senha. A *dark web*, ou a web “obscura” só é acessada através de softwares especializados e se localiza em uma camada mais profunda ainda que a *deep web*. Mais informações em <https://www.nationalgeographicbrasil.com/ciencia/2023/02/deep-web-e-dark-web-queis-sao-as-diferencas-e-para-que-servem>. Acesso em 23/04/2024.

fazer? todo mundo se dando bem?” (Excerto IV, Seção 7.1.3, linhas 109-116). Marina fala da chegada do inesperado e o questionamento do quão difícil estava sendo para outros profissionais. Ela consegue ver sua posição privilegiada de ter um computador e rede, mas não deixa de se perguntar sobre os outros, “todo mundo se dando bem?” (Excerto IV, linha 116). A fala da professora sintetiza o desespero que pode ter tomado outros docentes na entrada do ensino remoto e a incerteza que assolou o planeta quando nos vimos confinados a uma nova realidade pedagógica.

Tendo feito um breve relato da história da Web e falado da chegada da pandemia, retorno agora para a questão da TD no ambiente educacional.

4.2.

A tecnologia no ambiente educacional

A adoção da tecnologia digital como ferramenta pedagógica e um possível instrumento facilitador do aprendizado é um assunto que vem sendo debatido há muito tempo, mas que está longe de ser um consenso entre os educadores. Ertmer (1999; 2005; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Tondeur et al, 2016) apresenta a distinção entre dois tipos de barreiras que podem impedir a transição de um ensino mais tradicional para um ensino no qual o componente digital se mostre mais presente: barreiras primárias e secundárias. As *primárias* seriam aquelas dentre as quais inclui-se a dificuldade de acesso ao digital, pouco tempo para o planejamento de ações, e apoio técnico insuficiente. As *secundárias* seriam aquelas inerentes ao professor e incluiriam as crenças sobre o ensino, as atitudes em relação ao uso de computadores, conforto com práticas de sala de aula que demandam o uso de alguma TD e a abertura para a mudança. Apesar de, em muitos contextos, parecer que as barreiras primárias já teriam sido minimizadas, a desigualdade no acesso ao digital ainda permanece como uma variável a ser considerada em pleno século XXI, quase 60 anos depois da chegada da internet. Tal realidade também parece se manter presente quando reflito sobre as barreiras secundárias (Ertmer, 1999; 2005; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Tondeur et al, 2016) nos ambientes pedagógicos. Nesse contexto, muito ainda precisa ser discutido, principalmente se considerar os diferentes ambientes de ensino, devido à heterogeneidade de perfil tecnológico das pessoas advindas de várias camadas da sociedade, quer estejamos considerando os docentes ou os discentes.

O Excerto I (cf. pp. 109-110), por exemplo, analisa a fala de Michelle na qual reporta a forma como percebeu a entrada da obrigatoriedade do uso do digital por alguns dos docentes com os quais trabalhava. A professora relata a presença de barreiras que imaginava que já tivessem sido superadas, mas que se mostraram mais presentes que nunca. Ela estranha o fato de que, apesar de ser um conhecimento que para ela estava bastante

consolidado, para outros profissionais ainda parecia ser algo novo. As barreiras que Michelle menciona não se referem ao ambiente pedagógico e sim ao dia a dia das pessoas: o gerenciamento de fotos no celular e o conhecimento sobre armazenamento de informações em nuvem. Por serem atividades cotidianas aparentemente banais manifestadas por profissionais que provavelmente teriam mais acesso à TD, causaram o estranhamento que ela compartilhou.

Um outro exemplo foi oferecido por Marina ao relatar o seu medo de se ver obrigada a aderir ao remoto na escola particular onde lecionava. Ela apresenta outros tipos de barreiras que a paralisavam e faziam com que a adesão ao digital ocorresse de maneira mais lenta, barreiras em relação às crenças docentes e à adoção do digital em sala de aula. Essas e outras crenças serão discutidas mais adiante em detalhe (cf. Capítulo 7, p. 108) e exemplificam o quanto essas barreiras ditas secundárias (1999; 2005; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Tondeur et al, 2016) podem influenciar na adoção do digital no ambiente educacional.

As barreiras apontadas por Michelle e Marina são exemplos de situações que podem vir a ter um impacto na sala de aula. Apesar de as barreiras primárias serem relevantes, as secundárias parecem afetar a forma como o profissional se vê, principalmente por impactar diretamente suas crenças em relação a temas relacionados ao ensino e à aprendizagem. Na Seção 5.2 (cf. p. 74) terei a oportunidade de refletir mais a fundo sobre as crenças docentes e retomarei essa discussão. Cabe aqui, no entanto, uma reflexão inicial sobre possíveis diferenças geracionais que podem atuar no ambiente educacional, conforme discutirei a seguir.

Em 2001, Mark Prensky (Prensky, 2001a: 2001b) apresentou o conceito dos *nativos digitais* para se referir a uma geração que já teria nascido conectada com as tecnologias digitais, em oposição à dos *imigrantes digitais*, aqueles que nasceram em um momento pré-computador e que tiveram de aprender a usar novas tecnologias digitais para interagir em um mundo que foi ficando cada vez mais conectado. Alguns anos mais tarde, Prensky (2009) reavaliou esses conceitos ao refletir que, na medida em que o século XXI passasse, as gerações que compartilhariam o espaço educacional seriam formadas pela mesma geração de “nativos” e, por isso, falar dos contrastes entre os imigrantes e os nativos digitais poderia não ser mais relevante para o cenário que se construía. Para ele, o que se mostrava relevante à época era uma nova maneira de pensar a presença da TD, que ele chamou de *digital wisdom* (sabedoria digital, em tradução livre). A sabedoria digital se referiria “tanto à sabedoria que vem pelo uso da tecnologia digital para acessar um poder cognitivo que vai além da nossa capacidade nata quanto à sabedoria no uso prudente da

tecnologia para potencializar nossas habilidades”²⁴ (Prensky, 2009, p. 1). Prensky (2009) vê o uso proficiente da TD como uma forma de melhorar nossas vidas à medida em que permite que transitemos de maneira mais fluida em um mundo em constante atualização e desenvolvimento. Adotar uma postura de aprendiz seria desenvolver habilidades digitais ao longo de nossas vidas, a partir da ideia de mobilidade e aprendizagem ubíqua²⁵ que a tecnologia vem adquirindo em nossas vidas (Santos, 2015).

Em um artigo publicado mais recentemente, Cardoso (2023) inicia sua reflexão partindo do conceito dos nativos digitais de Prensky (2001a; 2001b) para desconstruir a percepção de que professores mais novos teriam mais facilidade de lidar com o elemento digital. Para a autora, a qualidade de uma aula não estaria relacionada unicamente à presença do componente digital nem à faixa etária do professor pois “as praticidades do EAD, como aprender em qualquer lugar a qualquer tempo, não funcionam para todos como parece, [dependendo] dos estilos de aprendizagem, da força de vontade e da disponibilidade de muito tempo de dedicação” (Cardoso, 2023, p. 109-110). Cardoso (*idem*) defende o conceito de *conscientização tecnológica* que se refere a um processo dividido em quatro níveis: acesso, uso, conhecimento e, por fim, criatividade e criticidade. Os dois primeiros estariam ligados à alfabetização digital e os últimos, a um letramento digital, que envolveria um uso mais eficaz da tecnologia para a construção de conhecimento. Os temas da necessidade da alfabetização digital, assim como o da dependência de um estilo de ensinar/aprender para favorecer o uso da tecnologia, estão presentes nas falas das professoras participantes deste estudo.

Os conceitos apresentados por Ertmer (1999; 2005; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Tondeur et al, 2016), Prensky (2001a, 2001b, 2009), Santos (2015) e Cardoso (2023) permitem uma reflexão sobre o impacto que a TD pode ter na sala de aula e a importância da inclusão digital como uma forma de possibilitar que docentes e discentes tenham oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional em um ambiente cada vez mais conectado. Tal tendência poderia ser percebida como um elemento facilitador para que esses agentes se distanciassem de uma educação de transmissão, a educação bancária de Paulo Freire (Freire, 2019 [1968]) e se aproximassem mais de um modelo colaborativo no qual tanto alunos como professores pudessem se desenvolver através de uma troca de

²⁴ “referring both to wisdom arising from the use of digital technology to access cognitive power beyond our innate capacity and to wisdom in the prudent use of technology to enhance our capabilities” (Prensky, 2009, p. 1)

²⁵ O conceito de mobilidade ubíqua a qual Santos (2015) se refere está relacionado à forma como a tecnologia digital tem possibilitado a conexão digital em diferentes espaços. O uso de celulares e notebooks, por exemplo, possibilitam o acesso à internet sem que precisemos estar conectados à uma rede física em um lugar fixo. Desta forma, o acesso independe da localização física do usuário e pode ser feito de qualquer lugar. Essa mobilidade foi fundamental na pandemia pois possibilitou o acesso à informação dos mais diferentes pontos do planeta enquanto estávamos vivendo em confinamento social.

experiências constante. Freire se mostrava contrário a uma abordagem na qual o professor fosse considerado como o centro da sala de aula e o detentor de um conhecimento que seria “depositado” na cabeça do aluno, em oposição à abordagem em que o profissional buscasse entendimentos sobre a realidade discente para possibilitar um compartilhamento de saberes (Freire, 2019 [1968], p. 79). Neste sentido, o mundo poderia ser percebido como uma grande sala de aula na qual alunos e professores interagiriam de maneira contínua para construir um conhecimento compartilhado. Assim, dentro do contexto desta pesquisa, me alinho com o posicionamento de Freire, e percebo a relevância da troca de experiências digitais como uma forma de crescimento coletivo, conforme a experiência da colaboradora Marina, reportada acima.

4.2.1. Tecnologia, educação e sociedade

Em 1997, Neil Postman (1931-2003), um renomado educador americano e crítico social, havia feito uma palestra no College of DuPage, Illinois, EUA, onde apresentou alguns questionamentos a serem considerados quando refletíssemos sobre a adoção da TD na educação. Trinta anos depois, suas indagações foram revisitadas por Neil Sewyin, um professor da Universidade de Monash em Melbourne, Austrália, e se mostravam tão atuais quanto na época em que foram formuladas inicialmente. As considerações de Postman eram as seguintes:

1. Qual é o problema para o qual a tecnologia se afirma como solução?
2. De quem é o problema?
3. Que novos problemas serão criados com a resolução do problema velho?
4. Que pessoas e instituições serão mais prejudicadas com esta nova tecnologia?
5. Que mudanças de linguagens estão sendo promovidas por essas novas tecnologias?
6. Que redirecionamentos de poder econômico e político podem resultar dessa nova tecnologia?
7. Que usos alternativos poderiam ser feitos da tecnologia? (Postman, 1997)

Nos primórdios da era digital, o autor, considerado um “teórico das mídias” (Sewyin, 2017, p. 89), chamava a atenção para o fato de que era fundamental olhar para a tecnologia educacional com lentes críticas e refletir sobre os motivos que a situavam no ambiente pedagógico. Sewyin (2017) lembra que, apesar de Postman ter morrido antes do boom da tecnologia educacional do início do século, seus questionamentos se mantinham relevantes e atuais. O autor lembra que ainda é possível usar as perguntas propostas para avaliar *qualquer* elemento da TD como facilitador ou mediador do processo de ensino-aprendizagem. Os aspectos levantados por Postman (1997) à época tinham por objetivo refletir sobre os efeitos dos computadores e da Internet, que acabavam de entrar em cena na década de 1990. No entanto, tais questionamentos se mostram ainda atuais em tempos

de *big data*, inteligência artificial e Chat GPT® como os que estamos vivendo. As perguntas levantadas por Postman (1997) foram o meu primeiro grande momento de reflexão sobre questões que vão muito além da simples adoção de uma “novidade pedagógica”, pois sinalizam possíveis atravessamentos que poderiam passar despercebidos por um olhar que não os percebesse criticamente. Ao considerar o uso da TD no escopo desta pesquisa, não posso deixar de refletir sobre as intenções subjacentes à adoção de uma ou outra tecnologia a ser empregada na sala de aula. Quando Postman (1997) aponta para o caráter político que envolve o uso de uma determinada ferramenta digital, é possível refletir que, no caso do ensino remoto durante a pandemia, muitas forças estavam latentes e muitos interesses em conflito, fazendo com que professores e alunos pudessem ser vistos como elos frágeis em uma engrenagem que sustentava todo um jogo social. Nesse cenário, aqueles que tinham pouco ou nenhum acesso ao digital tiveram menos oportunidades de aprendizado, como foi o caso de famílias que compartilhavam um único celular para terem acesso às aulas oferecidas pelas instituições do contexto público, conforme relatado pelas colaboradoras Marina e Cristina (cf. Excertos IX e X, p. 146 e 149, respetivamente).

Ainda refletindo sobre o caráter ideológico que a TD pode assumir no campo educacional, um relatório apresentado pela UNESCO no final de 2023 (UNESCO, 2023) tinha a seguinte pergunta motriz: “A tecnologia pode resolver os desafios mais importantes na educação?” e questionava: “Uma ferramenta nos termos de quem?” (UNESCO, 2023, p. v). Esse relatório oferece entendimentos sobre o momento que sucedeu a pandemia e retomou às questões que têm sido levantadas quando o assunto é tecnologia e sala de aula, dentre as quais incluiu a desigualdade do acesso ao digital, o desenvolvimento de habilidades digitais, a regulação do ciberespaço, formação de professores, entre tantas outras.

Anos antes do lançamento do relatório da UNESCO, reforçando o papel que a tecnologia ocupava na educação, uma reportagem trouxe à tona o fato de que as famílias dos ícones do Vale do Silício, dentre as quais incluía as de Steve Jobs e Bill Gates, haviam optado por colocar seus filhos em escolas que não tivessem o componente digital como parte do processo pedagógico²⁶. Ou seja, apesar de aparentemente favorecerem o uso do digital no dia a dia, ao optar por uma educação não-digital, essas famílias reconheciam algumas habilidades que precisariam ser desenvolvidas em etapas específicas da infância e que o manuseio de aparelhos digitais só deveria ser introduzido a partir de uma determinada idade. Essa discussão sobre o uso de tecnologias digitais no contexto educacional vai ao encontro de um movimento que culminou na proibição do uso do aparelho celular em todo

²⁶ GUIMON, P. Os gurus digitais criam os filhos sem telas. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/03/20/actualidad/1553105010_527764.html. Acesso em 19/06/2023.

o território brasileiro²⁷, tendo sido precedido por um decreto da Prefeitura do Rio de Janeiro em janeiro de 2024²⁸ proibindo o uso do aparelho celular em suas escolas (a menos que acontecesse com a autorização do professor para a execução de alguma atividade pedagógica). Essas ações evidenciam a presença do digital na vida dos jovens alunos enquanto alertam para a necessidade de algum tipo de controle para que o desenvolvimento psicossocial das crianças não venha a ser impactado pelo poder viciante das telas. São questões que vêm surgindo com o tempo e requerem uma atenção constante das famílias e instituições de ensino.

Os pontos levantados nesses últimos parágrafos apresentam situações aparentemente antagônicas: ao mesmo tempo em que a tecnologia pode ser entendida como um elemento que contribui para o desenvolvimento das habilidades digitais, o contato excessivo com aparelhos tecnológicos pode ser visto como algo nocivo, chamando a atenção para a importância de se privilegiar um letramento múltiplo que não se limite apenas ao uso acrítico de uma tecnologia. É sobre esse multiletramento que discutirei a seguir.

Até aqui, refleti sobre algumas questões na adoção da TD no ambiente pedagógico, com a percepção de que o contexto de aprendizagem atual solicitaria novas formas de aprender e ensinar, nas quais a habilidade digital seria apenas uma entre outras a serem desenvolvidas. Nesse contexto, a TD teria o papel de elemento mediador na construção do conhecimento, evidenciando a necessidade do desenvolvimento de habilidades que favorecessem a inclusão digital de professores e alunos para que pudessem usar o digital de um modo mais crítico e responsável. Conforme relato da colaboradora Michelle, muitas vezes o comportamento que adotamos em relação ao digital reflete uma falta de preparo em lidar com a tecnologia quando estamos em sociedade (cf. Seção 8.1.1), evidenciando a importância de uma conscientização sobre a forma de nos relacionarmos em público.

Nesse sentido, Kalantzis et al (2020) somam aos letramentos tradicionais de leitura e escrita, o “conhecimento do que é novo e distinto dos modos como as pessoas constroem significados em ambientes de comunicação contemporâneos” (Kalantzis et al, 2020, p. 19) e apresentam o conceito dos “multiletramentos”. Os multiletramentos estariam, assim, apoiados em dois aspectos principais fundantes para a construção do conhecimento: a diversidade social e a multimodalidade. O primeiro deles dependeria dos contextos sociais

²⁷ AGÊNCIA SENADO. Senado aprova restrição do uso de celulares por estudantes em escolas. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/12/18/senado-aprova-restricao-do-uso-de-celulares-por-estudantes-em-escolas>

²⁸ Decreto disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2024/5392/53918/decreto-n-53918-2024-regulamenta-o-uso-de-celulares-e-outros-dispositivos-eletronicos-pelos-alunos-nas-unidades-escolares-da-rede-publica-municipal-de-ensino-e-da-outras-providencias>. Acesso em 23/04/2024.

nos quais estaríamos inseridos e que contribuiriam para o entendimento do mundo do qual fazemos parte (experiência de vida, formação profissional, relações sociais e culturais, entre outros). A multimodalidade se refere às novas formas de construção de significados dentre as quais se situam, além da leitura e escrita, o visual, o tátil e outros tantos. Os autores sinalizam a presença dos novos letramentos, nos quais situam as tecnologias de comunicação e as novas mídias, consideradas como sendo a terceira globalização (sendo a língua a primeira globalização e a escrita a segunda) (Kalantzis et al, 2020). Situo dentro dos multiletramentos os conceitos de conscientização tecnológica (Cardoso, 2023) e sabedoria digital (Prensky, 2009) que contemplam o desenvolvimento do conceito do letramento digital para o século XXI, conforme expliquei anteriormente.

Em um contexto mais macro, julgo necessário situar a tecnologia digital dentro de um ambiente no qual múltiplos interesses estão presentes. Ferreira et al (2017) reconhecem “que continua, no Brasil, a importação de rótulos, conceitos, sistemas, métodos etc. nem sempre apropriados à realidade de grande multiplicidade e desigualdade que o país abarca” (Ferreira et al, 2017, p. 7). Essa citação faz referência aos diversos produtos que vêm sendo comercializados pelas instituições educacionais sob o pretexto de modernizar o ensino e, teoricamente, preparar o corpo discente para os desafios de um mundo novo, globalizado e modificado pela TD. No entanto, devido à “multiplicidade e desigualdade” que vemos no Brasil, apenas uma parte privilegiada da população terá acesso a esses produtos e serviços. A outra parte provavelmente continuará amargando as dificuldades do acesso ao digital e sendo manipulada pelos interesses políticos por trás da escolha de uma ou de outra TD.

Essa última reflexão se mostra presente nos dados que vou analisar no Capítulo 7 (cf. p. 107), através dos quais identifiquei a presença de uma crença que nomeei de “privado autorizado”. Essa crença parece permitir que instituições do contexto privado estejam autorizadas a demandar por um uso mais intenso da tecnologia digital em sala de aula, mesmo que essa adoção aconteça por motivos meramente mercadológicos, reflexão que dialoga com a “importação de rótulos, conceitos, sistemas, métodos” (Ferreira et al, *idem*) discutida acima e com a quarta pergunta proposta por Postman (1997) (“Que pessoas e instituições serão mais prejudicadas com esta nova tecnologia?”).

A onipresença do digital em nossas vidas pode remeter a uma série de questionamentos feitos à época da Web1.0 (cf. Seção 4.1, p. 45) quando chamei a atenção para a necessidade da adoção de uma postura crítica sobre a adoção da TD. As perguntas semelhantes feitas por Postman (1997) se mantêm atuais mesmo passados mais de vinte anos. Possíveis respostas trazidas pelo relatório da UNESCO buscavam refletir sobre a tecnologia na educação, agora sob o prisma da pandemia (UNESCO, 2023). Todos esses pontos mostram que as questões sobre a tecnologia digital estão longe de serem respondidas e que o ambiente educacional se mostra tão inseguro quanto a sociedade na qual está

inserido, uma vez que essa parece estar inserida em um processo permanente de transformação e desorientação. O que essa discussão sobre o percurso da tecnologia digital nos últimos anos parece mostrar, no entanto, é que a TD continua a ser entendida como algo disruptivo no ambiente educacional e fora dele. Em um constante ir e vir de demandas se encontra o professor, que tem tentado encontrar seu lugar de atuação em um mundo que foi se reorganizando várias vezes ao longo do tempo, fazendo com que esses profissionais tivessem que atuar em contextos diversos sem que houvesse algum tipo de preparação ou treinamento, gerando ansiedade e insegurança, conforme abordarei na próxima seção.

4.3.

A tecnologia do vírus: a incerteza educacional

Entre os anos 2020-2021²⁹, um vírus parou o planeta. Foram praticamente dois anos de isolamento durante os quais toda a humanidade precisou se adaptar a uma rotina desconhecida de quarentena e reclusão, vendo as famílias e amigos através das telas de um computador ou celular. Para muitos, essa possibilidade de interação remota, que só foi possível devido ao momento tecnológico no qual nos encontrávamos, foi fundamental para sobreviver ao isolamento. Para outros, nem tanto, representando uma camada a mais de sofrimento e incerteza. No campo educacional, vimos as salas de aula físicas migrarem para ambientes remotos, gerando transtornos na dinâmica das vidas dos alunos, de suas famílias e de seus professores. Era a pandemia pegando a todos de surpresa.

A pandemia foi uma “situação extrema, necessária, e que se espera[va] que [fosse] temporária” (Fonseca & Cardoso, 2021), que fez com que alguns docentes não mais pudessem se esquivar de usar a TD em suas aulas. Fonseca & Cardoso (2021) chamam a atenção para a diferença entre Ensino a Distância (EAD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE). As autoras lembram que o EAD é um “modelo pedagógico” que congrega diversos agentes (gestores, professores, alunos e outros) para a entrega de uma experiência organizada e planejada. No que diz respeito ao ERE, “não houve tempo para planejamento, desenvolvimento, em alguns casos, nem mesmo para treinamento” (Fonseca & Cardoso, 2021, p. 30), tendo sido tudo muito repentino e sem a possibilidade de preparação consistente da equipe docente e discente. Ou seja, aqueles que estariam à frente do processo de ensino-aprendizagem. Essa distinção entre EAD e ERE se mostra bastante relevante pois permite uma reflexão sobre algumas das crenças em relação à adoção da TD, dentre as quais incluo a crença de que, devido ao fato de o EAD poder ser visto como um modelo

²⁹ Me refiro aqui aos anos de confinamento, a fase mais severa da pandemia do coronavírus. O fim da pandemia se deu em 3/5/2023, conforme explicitado na NR 4.

pedagógico em ascensão³⁰, os professores estariam prontos para começar a atuar no ensino remoto de um dia para o outro. Essa ideia tem se mostrado bastante equivocada, principalmente quando consideramos as desigualdades sociais e territoriais, e as diferenças de oportunidades de acesso ao digital em um país tão heterogêneo como o Brasil. Tamanha foi a movimentação em prol do desenvolvimento tecnológico para pôr em prática o ERE que se falava que a educação finalmente iria se modernizar levando a uma reinvenção docente que faria com que a TD entrasse de vez no ambiente pedagógico. O que aconteceu na verdade foi que o ensino remoto gerou muito sofrimento (físico e emocional) e demandou muito empenho de toda a sociedade.

A expectativa que havia durante a pandemia era a de que, quando as aulas retornassem para o formato presencial, nada mais seria como antes. Em seu livro *Pensar La Educación em Tiempos de Pandemia II*, publicado durante a pandemia, Larrosa (2020) reforçava a ideia de que as mudanças são resultado das crises e que o choque da pandemia

deixou tudo de pernas para o ar e nos deixou atordoados e desorientados, como se estivéssemos sem chão debaixo dos pés, ouvindo a cantilena de que “tudo mudou”, de que agora entramos definitivamente no século XXI”, de que “temos que nos reinventar”. (Larrosa, 2020, p. 18)

O autor ressalta que a reinvenção da escola e a de nós mesmos seria uma das coisas mais difíceis que teríamos que fazer (Larrosa, 2020, p. 19). Realmente, pelo que vivenciei e pelos relatos das professoras com quem conversei, não foram tempos fáceis, mas a volta para o presencial também não foi exatamente o que fora antecipado durante a pandemia. O que observo hoje é que muito pouco aparenta ter mudado após a pandemia, menos a heterogeneidade dos alunos e as desigualdades entre os setores público e o privado, que parecem ter ficado ainda maiores. O que vi foi que, tão logo o ensino presencial voltou, muitos dos professores que batalharam para manter seus trabalhos durante o ERE, voltaram às suas práticas pedagógicas anteriores. Minhas interlocutoras reforçam essa ideia durante nossas conversas. Cristina diz que “voltou a mesma coisa” e que se houve alguma mudança foi no contexto particular onde os professores são *forçados* a usar o digital (Excerto XII, p. 152). Isso significaria dizer que a tal “reinvenção” que se pregava durante a pandemia não parece ter acontecido da forma que se imaginava, fazendo com que a discussão sobre a adoção da tecnologia em sala de aula se assemelhe a uma discussão sem fim.

Refletindo sobre o alinhamento do docente ao uso da TD em sala de aula é possível imaginar que muitos dos que se sentiram “obrigados” a ensinar remotamente

³⁰ PIRES, A. A Pandemia acelerou mudanças na educação. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/4846/pandemia-acelerou-mudancas-na-educacao>. Acesso em 15/08/2024.

provavelmente já resistiam ao uso do digital mesmo antes da pandemia. Como mencionei no início dessa seção, as barreiras identificadas por Ertmer (1999; 2005; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Tondeur et al, 2016) (cf. Seção 4.2, p. 48) puderam ser identificadas quando se falava da dificuldade do acesso em áreas pouco favorecidas e sobre o despreparo de alguns profissionais para se lançar no ensino remoto (barreiras primárias) e a forma como os docentes entendiam a presença do digital na sala de aula (barreiras secundárias). Ainda assim, a pandemia em si representava uma camada a mais de complexidade e incerteza por acontecer em um momento de disseminação desenfreada de informações pelas redes sociais, a proliferação de notícias falsas, negacionismo por parte de alguns governantes e a incerteza que pairava sobre a humanidade.

Em seu ensaio sobre a incerteza que orienta o mundo digital, Eugênio Bucci (2023) fala sobre o valor financeiro gerado pela incerteza em um mundo digital controlado por algoritmos, cujos critérios de seleção são desconhecidos pelo usuário. Neste contexto, a incerteza produz o lucro e “o capital produz ignorância para lucrar” (Bucci, 2023, p. 73) ao considerar que raramente damos atenção à “suspeita de que a certeza encenada pelas máquinas que a tudo nos respondem com tanta segurança talvez seja a pior forma de mentira” (Bucci, 2023, p. 41). Que verdades produzíamos em nossos lares quando a (des)informação sobre um vírus pouco conhecido e descontrolado nos fazia reféns em um mundo diferente daquele no qual havíamos vivido até então? Essa desorientação remete ao Princípio da Incerteza de Heisenberg (1927) que ponderou que na Física Quântica não seria possível determinar a posição exata de uma partícula em movimento; ou se determinaria a posição ou a velocidade, mas as duas coisas ao mesmo tempo, não. Seria um *trade-off* entre duas variáveis que se complementam, mas não coexistem. Paralelamente, o mundo que acontecia fora de nossas residências poderia ser totalmente diferente daquele que imaginávamos. De modo semelhante, quem dava as coordenadas d/nas instituições às quais os professores estavam vinculados? E que regras eram essas que regiam os ambientes de interação entre alunos e professores? E a sociedade como um todo? E o que acontecia nas esferas políticas que regiam os países e os estados?

Liberali (2020) observa que “o necropoder³¹ gera a necroeducação” (Liberali, 2020, p. 14) e que “as diferenças econômicas reforçam de forma repugnante as diferenças no acesso aos processos de ensino-aprendizagem” (Liberali, 2020, p. 16) quando discute o papel que uma educação transgressora teria como forma de resistência contra um sistema necropolítico que desrespeitava a vida humana e o sofrimento coletivo. Segundo a autora, ensinar e aprender em tempos como os que vivíamos naqueles anos seria uma forma de

³¹ Mbembe (2018 [2003]) chama de necropoder o direito autoconcedido de alguns governantes de ditar quem vive e quem morre, fazendo que essas duas ações se constituam “os limites da soberania” (Mbembe, 2018 [2003], p. 4).

resistir contra um sistema que não se solidarizava com a dor do outro. Alguns dos relatos das professoras com quem conversei nesta pesquisa refletem o distanciamento entre os alunos mais favorecidos tecnologicamente e os que vivem à margem do digital e trazem para o centro da discussão a relevância mais agentiva do docente diante do processo educacional para que uma educação menos desigual aconteça. Ao relatar suas experiências com o digital e a de profissionais que resistiram tentando fazer a diferença na vida de seus alunos e através da oferta do inédito viável (Freire, 2019 [1968]; Liberali, 2020) em tempos de crise, elas são testemunhas da vulnerabilidade e das incertezas do tempo da pandemia.

Falar em *agência docente* em relação ao uso da tecnologia, no entanto, pode gerar muita discussão. Em primeiro lugar, é importante considerar o contexto socioeconômico no qual o docente se situa(va) e local onde atua(va). Como clamar por agenciamento na pandemia em um contexto no qual o docente não dispunha de equipamento adequado nem uma conexão rápida o suficiente para ministrar suas aulas? E o que dizer dos alunos? Se foi difícil para alguns docentes, para os discentes e suas famílias também não foi diferente. As famílias que vinham de um contexto mais privilegiado viveram momentos desafiadores de reorganização de rotinas e adequação do ambiente familiar para o ensino remoto. Para as famílias menos favorecidas, o desafio foi muito maior, pois, além de ter que lidar com a reconfiguração da rotina diária, não tinham nem os meios nem os recursos para lidar com essa mudança. Muitos lares não possuíam acesso à internet e, mesmo quando o tinham, algumas famílias só dispunham de um único aparelho celular para uso compartilhado, através do qual era feito o acesso dos alunos às aulas remotas. Como o professor poderia atuar se o aluno não conseguia abrir a tela da sala de aula?

Ao considerar o uso da TD no contexto desta pesquisa, não posso deixar de mencionar o aspecto humano presente nas perguntas de Postman (1997) (cf. Seção 4.2, p. 48) e que atravessam o escopo deste trabalho. Começando por mim e o lugar privilegiado que ocupo (e ocupei durante a pandemia), por ter tido formação prévia com vários cursos de qualidade, treinamento no uso da tecnologia em sala de aula e acesso a equipamento adequado, posso dizer que não represento a maioria dos docentes. O mesmo parece acontecer com minhas colaboradoras de pesquisa pois, além terem tido acesso de relativa qualidade ao mundo digital, também trabalha(va)m em instituições localizadas em bairros nobres da cidade do Rio de Janeiro (Barra de Tijuca e Botafogo) e atendemos/atendíamos alunos que moravam em regiões consideradas diferenciadas dentro do padrão socioeconômico da cidade, de uma maneira geral.

A realidade tecnológica que eu e minhas colaboradoras vivenciamos durante os dois anos de isolamento durante a pandemia não pode ser usada como padrão de referência se comparada com a realidade de tantos outros docentes que não tinham nem formação nem condições econômicas para terem acesso aos equipamentos necessários ou à uma

internet de qualidade logo que a pandemia chegou. O mesmo pode ser dito dos discentes com quem compartilhamos nossas telas, que de um dia para outro tiveram que migrar para um formato de aprendizado digital e interagir com seus professores e colegas em um ambiente com o qual não tinham a familiaridade (e muitas vezes, nem a estrutura) que favorecesse o aprendizado à distância.

4.4. Um olhar tecnologicamente situado

Este trabalho foi escrito três anos depois que as aulas voltaram ao ambiente presencial. Cada vez que reflito sobre a adoção da TD, um novo elemento tecnológico toma conta da cena nos ambientes sociais e educacionais. No momento da elaboração desta tese, a discussão girava em torno da inteligência artificial e os contornos éticos que precisavam ser considerados para sua utilização. Quando chegou a hora da defesa, o assunto já era outro e girava em torno de outros competidores que procuravam protagonismo no ambiente digital. Por enquanto, o que tenho observado é que depois da pandemia a fixação dos jovens pelas redes sociais e o apego ao celular têm se mostrado ainda maior do que era antes dela. Ainda assim, a proximidade com o digital não parece ter feito com que as habilidades críticas necessárias para um consumo sadio da tecnologia se desenvolvessem na mesma proporção. Quando conversei com as professoras buscando por entendimentos para aprofundar esta reflexão, essas profissionais que, como eu, estiveram nas trincheiras educacionais à frente de salas de aulas remotas durante a pandemia e ainda seguem empenhadas no seu ofício de ensinar, um aspecto sobre o uso da TD educacional ficou ainda mais evidente: a presença do digital na educação é um processo sem volta. As escolas privadas continuarão procurando por diferenciais competitivos para se destacarem no mercado e outros produtos tecnológicos voltados para o contexto educacional ainda entrarão em moda e ficarão obsoletos depois de um tempo. Paralelamente, o fosso da desigualdade só tenderá a ficar cada vez mais profundo, fazendo com que os educadores que atendam a um público menos privilegiado tenham sob sua responsabilidade a difícil tarefa de preparar jovens para tempos ainda mais desiguais e incertos, devido tanto à conscientização digital (Cardoso, 2023) como às dificuldades de acesso.

Creio que não se trate apenas de dominar uma ou outra ferramenta tecnológica para romper as barreiras descritas por Ertmer (1999; 2005; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010; Tondeur et al, 2016) no início deste capítulo (cf. Seção 4.2). Neste momento, meu entendimento sobre o uso das TDs e o desenvolvimento de habilidades tecnológicas é que o usuário (quer seja o professor ou o aluno) precisa não apenas dominar o básico da tecnologia em si (manejo de aplicativos ou aparelhos), mas, mais que isso, desenvolver um

pensamento crítico que o permita perceber os interesses ideológicos e políticos que estão por trás do que quer que esteja sendo consumido (Winner, 2017), uma forma de pensar que se mostra alinhada à conscientização tecnológica de Cardoso (2023) e à sabedoria digital de Prensky (2009) (cf. Seção 4.2, p. 48). Esse entendimento, no entanto, pode não se sustentar futuramente e minhas crenças em relação ao uso do digital podem ser outras. Essa possível mudança pode acontecer em consequência da minha interação com outros profissionais (como o caso desta tese) ou de experiências de vida que me possibilitem repensar a minha adesão ao digital. Defendo, assim, que o desenvolvimento de habilidades digitais -conforme o que foi discutido como parte da conscientização tecnológica (Cardoso, 2023) dos multiletramentos (Kalantzis et al, 2020) e da sabedoria digital (Prensky, 2009)- passe por uma reflexão sobre o papel que a TD sendo usada tenha na vida de quem quer que a use, e uma avaliação crítica sobre quais sejam os interesses que possam estar ocultos por trás de cada ação que incentive o uso de um ferramental pedagógico que se diga moderno. Isso não demanda somente muito investimento para a aquisição de aparelhos ou tecnologias de ponta, mas o olhar de cada educador em prol de sua formação e com a responsabilidade que tem na formação digital de seus alunos.

A epígrafe com que comecei este capítulo foi tirada do filme *O Exterminador do Futuro* (1984). A frase foi dita por um personagem que volta no tempo para salvar a vida da mãe do homem que salvaria o mundo no futuro, que estava sendo ameaçado por um exterminador cuja missão era impedir que o herói do futuro nascesse. Sempre que lia essa frase, fazia um paralelo entre a tecnologia e as possibilidades que ela representava no mundo contemporâneo. Um alinhamento desse contexto à TD permite que os usuários se mantivessem relevantes e atualizados (e vivos). Hoje questiono esta epígrafe, principalmente por conta das (im)possibilidades e incertezas geradas pela TD e por tantos atravessamentos que passei a observar no universo digital. Percebo a presença de um olhar que pode não mais ser tão ingênuo como relatava no início deste capítulo (cf. Seção 4, p. 43). Por enquanto, acredito que não deveríamos seguir uma tendência tecnológica (que pode deixar de ser relevante em pouco tempo) de modo acrítico mas, ao mesmo tempo, ainda acredito que desconsiderar o papel que a TD tem atualmente pode ser um erro e que devemos buscar cada vez mais informações para tentar entender as nuances e possibilidades que vem da adoção da tecnologia no ambiente pedagógico.

Este capítulo teve por objetivo tratar do conceito da tecnologia digital. Iniciei com uma retrospectiva da história da tecnologia desde sua chegada no final do século XX até o momento atual, fazendo um paralelo entre o cenário educacional e o momento pandêmico, que trouxe insegurança e incerteza para os contextos e agentes envolvidos no ensino-aprendizagem. Por fim, estabeleci a situacionalidade do momento sobre o qual reflito nesta pesquisa, e discuti sobre o lugar de fala das participantes que se juntaram a mim nesta

investigação. Desta forma, tendo estabelecido os principais pontos inerentes ao construto tecnologia, detalharei os fundamentos teóricos que embasarão minha reflexão e a análise dos dados que virão nos próximos capítulos. Assim, o Capítulo 5, que apresento a seguir, apresenta as três teorias que compõem o arcabouço teórico que sustentam a discussão e a análise dos dados presentes nos Capítulos 7 e 8 (cf. pp 106 e 158, respectivamente).

5 FUNDAMENTANDO ENTENDIMENTOS

*O passado: um mundo novo e incerto. Um mundo de possibilidades sem fim e de resultados infinitos. Escolhas incontáveis definem o nosso destino: cada escolha, cada momento, um momento na ondulação do tempo. Algumas ondas, e você muda a maré ... pois o futuro nunca está verdadeiramente definido.*³²

Charles Xavier, *X-Men: Dias de um Futuro Esquecido*, 2014.

Tendo discorrido sobre a tecnologia digital e estabelecido o fio condutor sobre o qual esta pesquisa se apoiará, sigo em direção aos demais elementos fundantes da reflexão que apresento. Esta seção tem por objetivo trazer os fundamentos teóricos nos quais me embasarei para elaborar entendimentos mais aprofundados sobre a narrativa de cada uma delas e a construção das crenças em relação ao uso da TD em sala de aula, analisadas nos dados apresentados no Capítulo 7 (cf. p. 106). Assim, durante a análise, observei a presença de diversas crenças permeando as narrativas construídas durante nossas Conversas Exploratórias (Miller, 2001, 2010; Nunes, 2022), tanto em relação ao uso do digital como em relação a outros aspectos pedagógicos. Percebo que essas narrativas além de propiciarem o contexto no qual suas crenças emergem, oferecem a oportunidade de avaliarem o contexto no qual atuam, suas práticas e os alunos com quem dividem o espaço escolar; além disso, de se constituírem como um elemento avaliativo em si, estabelecendo assim o tripé sobre o qual apoio a pesquisa e que será desenvolvido neste capítulo: narrativas, crenças e avaliação.

Observar como as crenças (Barcelos, 2004, 2006, 2007; Souza, 2016) das docentes com quem conversei se materializam nas narrativas que construímos em nossas interações (Bastos & Biar, 2015; Linde, 1993; Mishler, 1986) possibilitou uma melhor compreensão das suas experiências no ensino remoto na pandemia. Aliada a esse aspecto, a avaliação de como elas perceberam o uso do digital em suas aulas, seus ambientes de trabalho e o contexto social de uma maneira mais ampla pode ser percebido através da forma que a avaliação se constrói em seus discursos. Para me ajudar com este entendimento, recorrerei à Linguística Sistêmico Funcional (Halliday & Matthiessen, 2014) e ao Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005), por oferecem recursos analíticos relevantes para uma análise em um nível micro que apresentarei no Capítulo 7 e que julgo relevante para chegar aos entendimentos momentâneos sobre um momento que foi tão impactante para todos nós.

³² “The past: a new and uncertain world. A world of endless possibilities and infinite outcomes. Countless choices define our fate: each choice, each moment, a moment in the ripple of time. Enough ripple, and you change the tide... for the future is never truly set”, Charles Xavier, *X-Men: Days of Future Past*, 2014.

A organização deste capítulo respeitará a seguinte ordem: começarei falando das narrativas e o poder que elas têm de reconstruir as experiências que foram vivenciadas na pandemia. Partindo da observação dessas narrativas, abordarei as crenças que tanto eu como minhas colaboradoras revelamos através dos nossos relatos e experiências na pandemia. Essas crenças, como irei refletir em maior detalhe na seção 5.2 (cf. p. 74), influenciam a maneira como interagimos com o mundo e as escolhas pedagógicas que fazemos em nossos ambientes pedagógicos. Por fim, igualmente presente nas minhas narrativas e de minhas colegas, está o elemento avaliativo. Avaliamos o digital, sua inserção no ambiente pedagógico, nossas experiências com e através dele e usamos nossas histórias para ratificar ou retificar essa nossa avaliação. Por isso, a avaliação será o terceiro eixo a ser apresentado nesta seção.

Todos nós temos uma ou mais histórias da pandemia para contar. Quando penso nas minhas histórias não consigo deixar de passar pelo ambiente pedagógico e o quanto do que eu acreditava sobre a adoção do digital havia sido impactado pela pandemia. Assim, quando minhas experiências entraram em contato com as histórias das professoras com quem conversei, novos entendimentos foram possíveis, conforme discutirei a seguir.

5.1. As histórias que compartilhamos

A troca de saberes entre interlocutores, ao compartilharem as experiências de vida que contribuíram para a construção da forma como se percebem no mundo, se mostra fundamental para o entendimento de como nos relacionamos uns com os outros. Bastos considera a narrativa como a “forma básica de organização da experiência humana” (Bastos, 2008, p. 77); assim, contamos histórias com muitas intenções diferentes, como a de oferecer alguma experiência de vida que tenhamos tido para que outras pessoas possam se compreender e se situar no mundo que habitam. Ao analisar narrativamente as histórias de pandemia das minhas interlocutoras, observei elementos que me ajudavam a fazer sentido através das experiências que cada uma delas teve com a tecnologia digital, de como as minhas próprias crenças estavam sendo construídas. Pude observar através das suas histórias como entendiam o uso da TD, fazendo dos seus relatos um construto basal para a reflexão que proponho. Partindo desse pressuposto, começo apresentando o que entendo por narrativa, para então seguir para uma discussão com mais profundidade do porquê desse construto estar alinhado com a reflexão que proponho com esta tese.

5.1.1. O Estudo das narrativas

A cronologia do estudo das narrativas tem início por um momento dominado pela primazia de uma análise estrutural, fundamentada no trabalho seminal de Labov (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972), no qual a narrativa é percebida como uma recontagem de eventos passados que, para serem materializados como tal precisariam apresentar uma sequência mínima formada por duas ações no passado. Labov (1967) baseou sua visão da narrativa em situações de entrevistas nas quais o entrevistado apresentava relatos de eventos experienciados. Essa proposta não considerava como sendo uma narrativa outros tipos de recontagens passíveis de serem observados, como por exemplo, o uso do verbo no presente para reforçar uma rotina passada. Para De Fina (2010), a narrativa “convencional” Laboviana tinha a tendência de “reconhecer como narrativas apenas textos que parecessem estar bem-organizados, com um começo, um meio e um fim, dominado pelo narrador e em grande parte, monológico”³³ (De Fina, 2010, p. 180). Apesar de ter um papel fundamental para o estudo das narrativas, Labov observava apenas o que o narrador tinha para oferecer, sem considerar a relação que se estabelecia entre esse e seu interlocutor nem as possibilidades deste último como “produtor de sentido” (*idem*).

Ainda assim, considerando a narrativa sob o prisma de Labov (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972), julgo relevante apresentar a ideia do *ponto da narrativa*, elemento fundamental para o entendimento do pensamento Laboviano. O autor entende o ponto da narrativa como sendo a razão de uma determinada história ser apresentada em uma interação, o motivo que justificaria a sua presença na troca entre os participantes. O *ponto* estaria inserido na avaliação do evento narrado e seria um dos elementos obrigatórios para o texto ser entendido como uma narrativa. Labov entende, assim, as narrativas seguindo um determinado padrão de organização: sumário, orientação, ação complicadora, avaliação, resultado e coda, conforme resumo no quadro a seguir:

Sumário	Resumo inicial, apresenta o assunto e o ponto da narrativa (a razão de ser de uma história).
Orientação	Contextualização: identifica personagens, situa a história (tempo e lugar).
Ação complicadora	Elemento obrigatório para caracterizar uma narrativa. Frases sequenciais com que justifica-se a narrativa.
Avaliação	Apresenta a postura do narrador em relação à narrativa. Essa avaliação pode ser externa (quando o narrador suspende a narração para justificar o motivo da história) ou encaixada (quando o narrador faz uso de recursos textuais para fazer sentido da narrativa). Através da avaliação, o narrador apresenta o “ponto da narrativa” e estabelece o que torna o evento reportável.

³³ “recognize as narratives only texts that appear to be well organized, with a beginning, a middle and an end, that are teller-led and largely monological” (De Fina, 2010, p. 180)

Resultado	Conclui o fato narrado, apresentando o resultado da ação complicadora.
Coda	Elementos que conduzem ao final da narrativa ou apresentam uma síntese do que foi narrado.

Quadro 2: Propriedades formais da narrativa Laboviana (baseado em Labov, 1997; Nóbrega, 2009; Bastos, 2008; Bastos & Biar, 2015)

O autor reforça que nem todos os elementos apresentados precisam estar presentes, mas que para que o texto em questão seja considerado uma narrativa, esse deve apresentar uma estrutura mínima composta de duas ações no passado.

As críticas que foram feitas ao trabalho de Labov (Labov & Waletzky, 1967; Labov, 1972) foram impulsionadas principalmente pela visão restritiva observada no foco que o autor dava à estrutura textual, sem considerar os participantes da troca interacional. Autores como Bruner (1990), Linde (1993), Bamberg e Georgakopoulou (2008), De Fina & Georgakopoulou (2008), Bastos (2005, 2008) entre outros, trouxeram outras possíveis materializações do evento narrativo (eventos futuros, ações em andamento, entre tantos outros) e a observação do papel que a interação entre interlocutor e narrador exerce na construção de sentidos entre eles. Assim, o ato de narrar adquire contornos sociais ao passar a incluir as presenças dos interlocutores e ao posicionar a narrativa dentro de um determinado momento histórico, ampliando as possibilidades de entendimentos da função que uma narrativa adquire dentro do contexto no qual emerge. Detalho, a seguir, esses dois aspectos observados em estudos mais contemporâneos dos eventos narrativos.

O primeiro aspecto é o *locus* de formação da narrativa, ou seja, o contexto que favoreceu a manifestação de uma determinada história que se mostre relevante para a interação construída entre interlocutores. Bastos & Biar (2015) reivindicam para as narrativas funções relacionadas “à construção da sociabilidade, à formação da experiência em padrões públicos de aceitação e à construção de um sentido de quem somos no mundo que nos cerca” (Bastos & Biar; 2015, p. 101). Ao pensar nessa “formação da experiência” no mundo pandêmico, entendo que as histórias trazidas por minhas colaboradoras para recontarem suas vivências com a tecnologia se constituem como sendo o pano de fundo das crenças que constroem em relação à relevância do digital. Ao narrar alguns dos episódios pelos quais passaram durante os anos do ensino remoto, as professoras se posicionam criticamente em relação à adoção do digital dependendo da forma como encararam os desafios que tiveram que enfrentar. Assim como aconteceu comigo, que via no ensino remoto algo favorável que possibilitaria uma entrada em definitivo do digital, as experiências de minhas interlocutoras podem ter contribuído com a forma com se relacionavam com a tecnologia. Essas experiências compartilhadas também me trouxeram a possibilidade de um repensar sobre a função da tecnologia digital, e todos esses relatos se materializaram no contexto pandêmico.

O segundo aspecto diz respeito à interação estabelecida com minhas interlocutoras. Apoiadas em uma visão socioconstrucionista da narrativa, Bastos & Biar (2015) discutem que a recontagem de eventos passados seria uma “forma de *constituir* uma realidade sempre revogável e a serviço de padrões culturais e interacionais” (Bastos & Biar, 2015, p. 101, grifo das autoras). Ou seja, os eventos narrados pelas professoras durante nossas conversas se mostraram relevantes devido à forma como elas *me* percebiam em nossa troca. As histórias que apresentaram foram a forma de se posicionarem diante das provocações que fiz e de revelarem como perceberam a imposição do uso da TD nos anos da pandemia. Ao trazerem suas experiências, minhas interlocutoras não apenas apresentam quem são, mas também toda uma gama de crenças em relação ao componente tecnológico que as constituem e que carregam consigo para o ambiente pedagógico.

A visão socioconstrucionista percebe a narrativa como um elemento coconstruído pelos participantes de uma determinada interação, como uma “*joint venture* e o resultado de uma negociação entre os interlocutores” (De Fina, 2010, p. 381). Esse é o entendimento ao qual me alinho para a realização deste estudo. Ao interagir com minhas interlocutoras, observo a presença de narrativas que foram construídas solidariamente ao longo das trocas que estabelecemos. Ao analisar a construção dessas histórias, tento identificar elementos que me ajudem a compreender não apenas o quanto essas professoras manifestam sobre suas crenças em relação ao digital, mas também a função que determinada narrativa exerce em nossa interação e no contexto social no qual estamos situadas. Esse olhar possibilita um ponto de contato entre o estudo das narrativas e a construção de crenças em relação a adoção da tecnologia digital, fios condutores deste trabalho.

Um exemplo a ser observado é a história narrada por Cristina (cf. Capítulo 7, Seção 7.1.2) ao compartilhar a experiência de uma professora, que foi sua mentora, durante a pandemia. No excerto, ela faz uso de uma estrutura canônica de narrativa (Labov, 1972) e o ponto da narrativa é que, apesar de se tratar de uma excelente profissional, a professora foi obrigada a se desligar da escola onde trabalhava por não se alinhar ao perfil que era demandado dos professores durante a pandemia. O testemunho de Cristina parece ser uma resposta à forma como ela me vê como sua interlocutora ao me perceber favorável ao uso do digital. Cristina parece querer mostrar que, mesmo em se tratando de uma boa profissional, sua amiga teve que se aposentar. A presença dessa história adquire um significado que vai muito além do que o simples caso de alguém que não se alinou ao ensino online, trazendo aspectos que a situam dentro de um contexto social opressor que caminhava lado a lado com o ambiente educacional da época. A história narrada por Cristina se juntará às histórias trazidas por Marina e Michelle no intuito de dividir comigo a experiência de ser docente em momentos pandêmicos.

Essa seção teve por objetivo apresentar a análise estrutural da narrativa Laboviana e o conceito de ponto da narrativa apresentada pelo autor. Muitas das narrativas compartilhadas por minhas interlocutoras seguem esse modelo tradicional no qual os verbos são apresentados no passado, oferecendo a possibilidade de, aliada ao entendimento do ponto da narrativa, compreender a função que determinada narrativa adquire no contexto no qual é apresentada. Dando seguimento, apresentei como consequência de uma crítica aos estudos Labovianos, o aspecto socioconstrucionista observado em estudos mais recentes da narrativa, ao considerarem a construção de sentidos compartilhados entre os integrantes de uma conversa. As narrativas sócio construídas podem apresentar não apenas uma história que tenha um ponto para ser contada, mas pode ter tido um forte impacto na vida de quem a narra ou fazer parte de uma grande narrativa que exerce grande influência na vida de quem as conta. Nas próximas subseções, apresentarei os conceitos de histórias de vida e sistemas de coerência (Linde, 1993) e o alinhamento dessas teorias com as histórias da pandemia que foram compartilhadas por minhas interlocutoras

5.1.2. Narrativas da Pandemia

A pandemia do coronavírus é o pano de fundo desta pesquisa e se faz presente nos relatos de cada uma das colaboradoras quando me contam suas experiências com a TD, principalmente no período que compreendeu o biênio de 2020-21. Cristina relata seu envolvimento com as mídias digitais e a criação de seu canal no YouTube® para deixar aulas gravadas para que seus alunos pudessem acessar em seu próprio tempo (cf. Seção 7.2.1, p. 128). Marina fala das angústias de se adaptar a um modelo digital para dar aulas nos vários contextos no qual atuava, cada um deles com sua peculiaridade e demanda (cf. Seção 7.3.2, p. 147). Michelle reflete sobre as formas como alunos e professores interagiram no ensino remoto e como cada um deles lidou com as incertezas do ambiente digital (cf. Seção 7.2.3, p. 133). Elas trazem histórias que espelham o que aconteceu com tantos outros profissionais em um momento tão marcante para a humanidade, histórias que mesclam seus micromundos com o contexto macrossocial da pandemia.

Paralelamente às narrativas compartilhadas pelas minhas colaboradoras, identifico a minha narrativa pessoal de relacionamento com a TD ao interagir com as professoras. Juntas, tentamos buscar sentidos sobre nossas próprias vidas e ressignificá-las sob a lente da pandemia. Bruner (2004) lembra que “a vida não é “como foi” mas como ela é reinterpretada, contada e recontada” (Bruner, 2004, p. 708). Assim, à medida em que juntas reconstituímos nossas histórias da pandemia, fomos dando novos significados ao que vivemos e compreendendo como nos tornamos quem fomos nos momentos de nossas

interações. Observo assim, que ao recontarmos nossas histórias, trazemos à tona quem éramos na época da pandemia e avaliamos os eventos que compartilhamos sob a perspectiva de um outro momento temporal, no qual conversamos, dois anos à frente dos anos de confinamento. Nossos olhares e entendimentos certamente seriam outros se analisados neste momento no qual escrevi esse trabalho (2024), um ano depois de nossas conversas exploratórias. A temporalidade se mostra assim um elemento relevante a ser considerado neste estudo. É sobre ela que reflito na sequência.

Mishler (2002) apresenta o conceito de um “olhar retrovisor” do presente em relação a eventos passados. Para ele o “passado não está gravado em pedra” (Mishler, 2002, p. 105) pois revivemos o nosso passado e o ressignificamos do ponto em que nos situamos no presente e assim “[descobrimos] conexões das quais não estávamos previamente cientes, nos reposicionando a nós mesmos e aos outros em nossas redes de relação” (*idem*). Conforme já havia apontado, os anos mais severos da pandemia do coronavírus foram 2020 e 2021. As experiências vividas e reportadas por mim e minhas interlocutoras aconteceram em grande parte nesse período. No entanto, nossas Conversas Exploratórias (Miller, 2001, 2010; Nunes, 2022) aconteceram no início de 2023 e a reflexão apresentada nesta tese foi construída ao longo do ano de 2024. Fomos e estávamos diferentes em cada um desses momentos temporais por estarmos inseridas em um processo de transformação contínuo, a mudança pode ter sido motivada pela própria interação que tivemos e assim contribuído para um processo reflexivo mútuo, alterando nossas percepções sobre cada uma das realidades que estávamos relatando, e que, por sua vez, ficavam cada vez mais distantes temporalmente.

Quando perguntei a Michelle (cf. Seção 7.1.1, Excertos I e II) sobre os professores com quem trabalhou durante a pandemia e a forma como eles se relacionaram com o digital em sala de aula, ela trouxe a experiência que tinha tido no início da pandemia. Desse momento até a data de nossa conversa muito pode ter acontecido que a tenha feito repensar alguns dos aspectos que compartilhou comigo, fazendo que as suas respostas aos meus questionamentos fossem atravessadas por vários outros momentos temporais subsequentes que a constituíram, e não apenas pelos anos da pandemia. O mesmo aconteceu comigo. Por mais que eu tivesse a curiosidade de pesquisar sobre a tecnologia digital, as experiências que fui vivendo desde o início da minha pesquisa fizeram com que a minha leitura do contexto no qual estou inserida fosse se alterando. Considero que ter essa perspectiva em mente seja fundamental para as reflexões que vou apresentar ao longo do Capítulo 7 pois muito terá se modificado na forma como perceberei o contexto no qual estiver atuando.

Dessa forma, alinho essa discussão sobre a temporalidade e a impermanência dos entendimentos que construímos sobre as experiências de vidas pelas quais passamos às crenças que construímos e que vão nos constituindo ao longo da vida (cf. Seção 5.2, p. 74).

Considero que determinados eventos são impactados pelos atravessamentos que perpassam nossas histórias de vida e que, por sua vez, alimentam as crenças que construímos, se tornando o motor impulsionador das mudanças pelas quais passamos, inclusive aquelas que constituem nossas crenças. Tomando como exemplo a minha própria história em relação ao uso do digital, observo um momento da minha vida na qual acreditava cegamente que a tecnologia seria a solução para que a sala de aula se alinhasse às necessidades do aluno dito nativo digital (Prensky, 2001a, 2001b, 2009). No momento no qual me encontro, percebo que essa visão era desprovida de uma perspectiva crítica que considerasse os atravessamentos sociais pelos quais transitava, dentre os quais incluo relações de poder, privilégios de classe e desigualdades de acesso como algumas das facetas envolvidas. Acredito que no momento temporal em que me encontro, não adoto mais um olhar tão aparentemente ingênuo como o que adotava há quatro anos e esta perspectiva crítica com a qual me alinho hoje abre novos caminhos de entendimentos e de reconstruções das minhas crenças e da minha própria identidade³⁴.

Tendo explicitado a relação que estabeleço entre narrativas e crenças, entro agora em um campo no qual aprofundo o estudo dentro do campo de estudo das narrativas, considerando o conceito de histórias de vida e o sistema de coerência (Linde, 1993) elementos fundamentais para a análise dos excertos que apresento no Capítulo 7 (cf. p. 106).

5.1.3. Histórias de Vida nas Grandes Narrativas

O conceito de histórias de vida de Linde (1993) se mostra relevante para a análise dos dados deste estudo e para a discussão construída a partir deles. Ao definir histórias de vida como “todas as histórias e unidades discursivas relacionadas a essas histórias [...] relatadas por um indivíduo durante a sua vida” (Linde, 1993, p. 21), a autora detalha que, para ser considerada uma história de vida, a narrativa deve atender aos seguintes critérios: (1) apresentar primariamente um aspecto avaliativo sobre o falante; e (2) ter reportabilidade estendida, ou seja, ser contável repetidas vezes por um longo tempo. No que tange ao primeiro critério, Linde (1993) pontua se tratar de uma avaliação sobre o próprio falante e não sobre elementos externos. Desta forma, ao ter contato com a narrativa, o interlocutor poderia entender melhor sobre a natureza do falante e não sobre o mundo que o cerca. Para que isso aconteça, a autora coloca como ponto fundamental a relação estabelecida entre os

³⁴ Reconheço que a construção de identidades seja mais um dos possíveis atravessamentos desta discussão, mas, por estar fora do escopo dos objetivos deste trabalho, poderá vir a ser abordado em uma reflexão futura.

participantes. Ou seja, o significado que o evento adquire na narração depende do nível de proximidade entre falante e interlocutor. Voltarei a esse ponto mais adiante (cf. Seção 5.3.1, p. 89).

O segundo critério apresentado por Linde, o da reportabilidade, parece evidenciar as relações estabelecidas entre falante e interlocutor uma vez que somente algo que não seja banal mereça ser contado. Ou seja, a autora nos lembra que um ponto determinante para a definição da estrutura de uma narrativa é o relacionamento entre os participantes da interação, já que esta vai estabelecer o quão reportável um evento será. Assim, a existência de uma experiência compartilhada entre interlocutor e falante é o que possibilita que uma determinada narrativa (e a carga avaliativa presente nela) seja compartilhada.

A história contada por Michelle sobre o início da pandemia e a forma como os professores da escola onde trabalhava lidaram com o uso da tecnologia digital (cf. Capítulo 7, Excerto I) se mostra um bom exemplo de uma narrativa reportável por ela conhecer bem a mim e saber que eu pactuava do mesmo estranhamento que ela ao lidar com professores que desconheciam funções consideradas básicas, como o caso do armazenamento de arquivos em nuvem. Essa narrativa só adquire a carga de uma avaliação por se mostrar relevante devido ao fato de compartilharmos crenças semelhantes em relação ao uso da tecnologia digital.

Outro ponto de reflexão relevante de ser mencionado é que, apesar de identificar que alguns professores não tinham inicialmente um bom manejo da tecnologia, Michelle, em um excerto não analisado diz que eles “foram começando a usar foram se tornando usuários= assim= cada vez mais proficientes” a ponto de “embarcar[em] nessa de maneira muito criativa”. A reportabilidade desta história reside não apenas no movimento de superação desses professores, mas no fato de que tanto eu quanto Michelle compartilhamos o entendimento da dificuldade pelas quais estavam passando. Mais que isso: Michelle e eu trabalhamos juntas com formação de professores; eu conheço sua veia de formadora e sei o quanto ela valoriza histórias de superação profissional. Por isso, quando ela me fala da maneira criativa como esses professores superaram o desconhecimento, entendo o porquê de ela ter contado essa história e o quanto a história se alinha à sua própria trajetória profissional e pessoal.

A história de superação dos professores com quem Michelle trabalhou contrasta com a história da professora relatada por Cristina e juntas se somam à de tantos outros profissionais que durante a pandemia se viram acudados em uma sala de aula com a qual não se identificavam. Muito provavelmente, cada professor que atuou remotamente durante a pandemia têm uma história para contar; suas próprias vivências ou de alguém que conheciam ou *ouviram falar*. Se pensarmos nas histórias compartilhadas pelas interlocutoras, todas elas trazem algum aspecto de suas escolhas de vida, as decisões

profissionais que tomaram e que foram postas à prova durante a pandemia, ou ainda, as pessoas com quem interagiram em seus ambientes profissionais e que as constituíram. Todos esses elementos podem oferecer uma oportunidade de entender “quem somos e como chegamos até esse ponto” (Linde, 1993, p. 3). E ao trazer para essa reflexão todas as pessoas que foram incluídas nas narrativas das professoras (a amiga, os professores com quem trabalhavam, o marido, os alunos), é possível construir um mosaico de experiências coletivas sobre a pandemia que tiveram como pano de fundo a tecnologia digital. Essas diferentes experiências não podem ser “exaltadas em solidão” (Linde, 1993, p. 4) mas devem ser compartilhadas abertamente, como o fazem as docentes, para que juntas, possamos entender melhor como foi o momento de pandemia para tantos outros professores.

A tecnologia digital na pandemia se coloca como o pano de fundo dessas histórias, podendo ser considerada a grande narrativa que as atravessa. Esse é o momento que percebo o conceito de histórias de vida se alinhar com as grandes narrativas. Shoshana (2013) argumenta que as histórias de vidas individuais não podem ser dissociadas das grandes narrativas. Dessa forma, é possível traçar um paralelo entre as histórias narradas por minhas interlocutoras e a grande narrativa, que é o uso da tecnologia digital na educação, conforme detalharei a seguir.

O uso da tecnologia na educação vem sendo discutido e valorizado desde a chegada da internet (cf. Capítulo 4, p. 43). Há muito se fala do uso do ferramental tecnológico em sala de aula e de habilidades que os docentes precisariam desenvolver para que pudessem atender a um aluno cada vez mais focado no uso da tecnologia em ambientes sociais. Lyotard (1983) apresenta como duas das características das grandes narrativas que elas seriam legitimadoras e universais. Ou seja, buscariam explicar a validade de uma determinada norma e proporem que tal norma fosse aplicada de uma maneira disseminada. Essas duas características tangenciam as histórias relatadas pelas docentes com quem conversei por contribuírem para o entendimento que a tecnologia digital na pandemia pode ser vista como um elemento legitimador da sua adoção, assim como um elemento unificador das interações em tempos de quarentena. Se anteriormente à pandemia já havia esse movimento de encorajamento do uso da tecnologia digital, a partir daquele momento ficou ainda mais evidente. Assim, considerar a pandemia dentro da grande narrativa da adoção da tecnologia parece fazer sentido ao observar as narrativas compartilhadas neste trabalho.

Dentro de um contexto social mais amplo, o uso do digital em sala de aula pode ser visto com um diferencial mais amplo. Escolas, tanto do contexto privado como do público, que relacionam a qualidade das suas aulas à presença da tecnologia, têm por objetivo valorizar o ensino oferecido. Identifico assim que a correlação entre tecnologia e

qualidade fazem parte de uma grande narrativa que considera o significado acrescentado pelo adjetivo *tecnológico* algo necessariamente positivo. Era nesse estágio que me encontrava quando comecei a rascunhar meus primeiros pensamentos durante a elaboração do projeto para esta tese. Hoje, creio que já não carregue um olhar tão fechado e percebo outros viesamentos que vêm lado a lado com a tecnologia. No entanto, a percepção que o que é tecnológico seja moderno e que o que foge desse perfil não seja, ainda parece fazer parte do inconsciente coletivo (Jung, 2016).

O objetivo proposto por essa seção foi o de estabelecer um paralelo entre os conceitos de histórias de vida (Linde, 1993) e as grandes narrativas (Shoshana, 2013; Lyotard, 1983) para situar o contexto do uso da tecnologia digital durante a pandemia como fio condutor das narrativas que vou analisar. Na próxima seção discutirei o conceito de sistemas de coerência, fundamental para os entendimentos das narrativas de minhas interlocutoras.

5.1.4 Os Sistemas de Coerência

Nos parágrafos anteriores, refleti sobre o quanto o estudo das narrativas pode contribuir para o entendimento das histórias compartilhadas pelas professoras com quem conversei e com quem dividi meus próprios relatos. Nossas histórias de vida (Linde, 1993) se situam dentro de uma narrativa maior, que vem sendo o pano de fundo de muitas discussões no campo educacional desde a chegada da internet: a grande narrativa que deposita na tecnologia a esperança de um ensino disruptivo e inovador. Partindo das histórias de vida, nesta última seção apresento o sistema de coerência, conceito que contribui para o entendimento das relações que se estabelecem entre os participantes ao oferecer subsídios para a compreensão do porquê determinada narrativa estar presente em uma interação.

Linde (1993) pontua que a coerência pode ser observada através da análise dos elementos lexicais e sintáticos de um determinado texto. No entanto, somente a coerência estrutural de uma narrativa pode ser insuficiente para explicar as inferências causais usadas pelos falantes para justificar sua menção. Para que o sentido seja totalmente estabelecido, essas inferências demandam dos interlocutores um conhecimento que vai além da estrutura frasal e solicitam que os participantes tenham alguma experiência compartilhada que os leve a entender o propósito e a mensagem presentes na fala de seu interlocutor. O sistema de coerência seria entendido, então, como sendo “uma prática discursiva que representa um sistema de crenças e relações entre crenças; [e] fornece o ambiente no qual uma fala possa ser ou não entendida como a causa de outra” (Linde, 1993, p. 163). Essa percepção,

segundo a autora, está relacionada à natureza social da construção de sentido de uma história de vida e é fruto do uso de o que ela chamou de “causalidade adequada”. Ou seja, o motivo para que tal narrativa esteja presente em uma fala precisa fazer parte do repertório de vida dos interlocutores e as crenças que compartilham lhes permitem compreender a força avaliativa que adquirem.

Nos dados que Linde (1993) usou para a sua reflexão sobre os sistemas de coerência aparecem histórias de escolhas profissionais e oferecem um campo rico de análise ao estabelecerem a causalidade adequada para a trajetória dos seus interlocutores. A autora discute algumas das diferentes formas através das quais essa causalidade se manifesta, incluindo o **uso do caráter** e a **riqueza da narrativa**. O primeiro, por fazer parte da natureza intrínseca do falante, oferece uma justificativa quase que inquestionável para a inclusão de uma determinada história profissional. Ou seja, não haveria por que explicar a sua presença na narrativa. É o que acontece quando Marina menciona o concurso público que fez para atuar no contexto público (cf. Seção 7.2.2, p. 130) e se diz conhecedora do fato que muitas vezes as condições para o uso de tecnologias nesses contextos podem não ser fáceis. Por isso, a professora diz não aceitar o argumento que outros profissionais usam de terem dificuldade em trabalhar com tecnologia por estarem neste contexto de ensino. Por isso, ao lembrar que esses professores que decidiram fazer o concurso público não teriam motivos para reclamar, ela estabelece uma conexão do conhecimento que *eu* tenho como funcionária pública de que fazer um concurso público é uma decisão pessoal e que implica na aceitação das condições de trabalho que estão subjacentes, não justificando os questionamentos sobre os desafios de incluir o uso da TD. Uma outra forma de estabelecer essa causalidade adequada é a riqueza da narrativa, que se constitui na apresentação de histórias que datam de momentos longínquos na vida do narrador e que se manifestam repetitivamente por um longo período ao longo de sua vida, estabelecendo assim uma coerência entre essas histórias.

Por fim, paralelo à causalidade adequada, há a causalidade que se mostra *inadequada* e, por conta de sua aparente estranheza dentro da estrutura narrativa, precisa ser contornada e explicada pelo interlocutor. Essa inadequação pode ser resultado de um **acidente** ou de uma **descontinuidade** que se apresenta na narrativa como uma tentativa de criar entendimentos sobre a memória que está sendo compartilhada. O acidente é reportado pelo narrador como uma forma de contemplar um evento que ele mesmo parece perceber como estranho dentro do fluxo da narrativa construída. A ocorrência de uma descontinuidade na organização do relato, por outro lado, demanda mais explicações do interlocutor, como estratégia para justificar sua existência dentro da narrativa. Algumas das histórias contadas por minhas interlocutoras parecem se desconectar do fluxo da narrativa e assim fazem com que elas precisem trazer mais elementos que justifiquem a presença de

determinada fala dentro do contexto de nossa interação. Quando Cristina traz a história de uma amiga que se viu forçada a se aposentar durante a pandemia (cf. Excerto III, Seção 7.1.2), ela faz uso de muitos adjetivos para qualificar a amiga como uma boa professora para justificar tê-la mencionado como uma professora que não se adaptou ao ensino remoto, para que isso não desqualificasse o potencial da amiga. Como eu não conheço a professora a quem ela se refere, ela precisa me dar mais informações sobre a profissional e isso estabelece uma aparente descontinuidade na narrativa.

Os aspectos que conferem coerência entre as histórias que eu e minhas interlocutoras compartilhamos dentro do fluxo de nossas interações possibilitam que eu reflita sobre os dados que apresento neste estudo e busque mais entendimentos sobre o que foi ser professor no contexto remoto na pandemia.

Esta seção apresentou a construção do argumento a favor da relevância que os estudos da narrativa adquirem para construção desta tese. Apresentei um recorte que se constrói através da presença de histórias de vida como fonte de narrativas sobre as experiências das três docentes sobre o uso da tecnologia digital durante a pandemia. Acredito que essas histórias podem ser vistas como se alinhando a um panorama macrossocial mais amplo e revelando estruturas de poder que subjugavam os docentes ao forçá-los a se alinharem com uma prática pedagógica com a qual poderiam não se identificar. Outro ponto no qual também pretendo me aprofundar é o de que as narrativas compartilhadas pelas docentes possam estar atravessadas por um discurso de resistência a favor de um acolhimento dos profissionais que não se curvaram diante das demandas pelo uso da tecnologia e se mantiveram fiéis às suas crenças pedagógicas.

As narrativas se mostram, assim, como sendo o terreno onde a forma como nos relacionamos com o mundo se manifesta e as crenças que se constituem desse relacionamento sejam construídas. Os relatos que eu e minhas interlocutoras compartilhamos nos possibilitaram compartilhar as crenças que temos em relação não somente ao uso da tecnologia na educação, mas em relação a outros aspectos pedagógicos e sociais. Na próxima seção, apresento o construto das crenças, sua definição, como se manifestam no ambiente educacional e, principalmente, a possibilidade de mudanças na forma como percebemos e nos relacionamos com o mundo (inconstante) ao redor.

5.2. Crenças no Contexto Educacional

As narrativas compartilhadas por mim e por minhas colaboradoras se mostraram atravessadas por crenças em relação à adoção do digital em nossas práticas docentes, evidenciando a necessidade de um entendimento mais aprofundado do significado dessas

crenças no contexto de nossas salas de aula. Começando por mim mesma, no próprio tema gerador desta pesquisa, identifiquei a crença de que a TD teria o poder de transformar o processo educacional e, por isso, deveria ser tido como algo fundamental a ser adotado em sala de aula. Como consequência de nossas conversas, passei a repensar minhas próprias crenças e ao analisar em mais profundidade (cf. Capítulo 7, p. 106) as conversas que tivemos, pude perceber a presença de outras crenças, dentre as quais cito a questão do etarismo, concepções sobre os contextos público e privado de ensino, o professor capaz de superar as adversidades, e tantas outras que serão detalhadas mais à frente. Me intrigava que esta fosse uma percepção pessoal e comecei a questionar quais outros trabalhos já haviam sido produzidos até aqui.

Como um primeiro exercício, pesquisei o catálogo de teses da Capes³⁵ para entender como o estudo das crenças no meio acadêmico vinha sendo conduzido. Optei por usar o ano de 2010 como corte por se tratar de uma data na qual a Web 3.0 já estava sendo observada há praticamente dois anos. A pesquisa ao site foi realizada em agosto de 2024³⁶ e usei como parâmetro de buscas os termos “crenças”, “ensino” e “tecnologia”. O resultado ofereceu um total de 106 estudos, que incluíam pesquisas de doutorado (23), mestrado (71), mestrado profissional (4) e profissionalizante (4). Reduzindo o escopo para incluir somente pesquisas de Mestrado e Doutorado³⁷ de 2010 até a data da busca, o quantitativo cai para 53. Reduzindo o foco dos campos de pesquisa para considerar apenas as áreas “Ciências Humanas”, “Linguística, Letras e Artes” e “Multidisciplinar”, chego a um total de 18 pesquisas, distribuídas da seguinte forma:

Ciências sociais aplicadas	4
Linguísticas, Letras e Artes	3
Multidisciplinar	11

Quadro 3: Quantidade de Pesquisas Acadêmicas sobre “crenças”, “ensino” e “tecnologia” por Área de conhecimento (2010-2023) - Fonte: Catálogo de Teses – CAPES

Curiosamente, as 18 pesquisas apresentadas eram todas de Mestrado e, em sua grande maioria tinham um foco no estudo de alguma disciplina (línguas, matemática), como foi o caso da pesquisa intitulada *Crenças e Experiências de Professores Sobre as Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Portuguesa* (Monte, 2018), ou associam as crenças em relação a algum aspecto específico (BNCC, letramentos, educação inclusiva), como a

³⁵ Site do catálogo de teses Capes pesquisado: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

³⁶ O estabelecimento da data de corte se mostra relevante pois novas pesquisas são acrescentadas ao site regularmente, alterando o resultado da busca.

³⁷ Optei por desconsiderar as categorias “Mestrado Profissional” e “Profissionalizante”.

pesquisa *Letramento Crítico e Histórias em Quadrinhos no EJA: Crenças de Professores de Língua Portuguesa* (Costa, 2019). Apresento, a seguir, o resultado da busca:

Tema	Autor	Título do Trabalho	Data de Publicação	Instituição de Ensino
Ciência e Tecnologia; Material de Ensino	Ferreira, Caio Jordão	Crença em Ciência e Tecnologia: Estudo do Impacto de Material de Ensino CTS em Curso de EAD	02/05/13	Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
Tecnologias digitais; Educação Inclusiva	Oliveira, Juliana Teixeira do Amaral	Crenças e Práticas de Professores Acerca do Uso das Tecnologias na Educação Inclusiva de Escolas da Rede Municipal de Ensino Fundamental de Santarém-Pará	30/09/15	Universidade Federal do Oeste do Pará
Tecnologias digitais; Língua Portuguesa	Monte, Hildevania da Silva	Crenças e Experiências de Professores Sobre as Tecnologias Digitais no Ensino de Língua Portuguesa	27/03/18	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Tecnologias digitais; Ensino de Línguas	Santos, Geyza de Freitas	Crenças de Professores(as) de Línguas a Respeito da Inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em Suas Práticas	01/11/18	Universidade Federal de Pernambuco
Letramento Crítico; Língua Portuguesa	Costa, Maria Amélia da Silva	Letramento Crítico e Histórias em Quadrinhos na Eja: Crenças de Professores de Língua Portuguesa	05/02/19	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Discentes; Colaboração em Rede	Pinheiro, Marcia Gonçalves	Crenças e Ações de Aprendizizes de LE (Inglês) a Respeito da Aprendizagem por Meio de Colaboração em Rede	12/10/19	Universidade de Brasília
Tecnologias digitais; Ensino de línguas	Silva, Jocelinha Macena da	As Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas: Crenças e Experiências de Professores	30/10/19	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Língua Inglesa; Escolas Públicas	Queiroz, Claudia Pereira da Silva	O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa nas Escolas Públicas: Crenças e Experiências de Professores e de Alunos	25/11/19	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ensino remoto e língua inglesa	Oliveira, Francisco Elieudo de	O Ensino Remoto de Língua Inglesa no Contexto de Metodologias Ativas: Crenças e Experiências de Professores e Alunos	29/10/20	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Língua Portuguesa: Ensino Médio	Nascimento, Nicleide Maria do	Crenças e Experiências de Professores de Língua Portuguesa Sobre o Ensino de Leitura no Ensino Médio: Uma Proposta Com a Leitura Crítica	29/10/20	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Tecnologias digitais; Língua Portuguesa	Silva, Gilbertania Soares da	Tecnologias Digitais e o Ensino Remoto de Língua Portuguesa: Crenças de Professores e de Alunos do Ensino Médio	22/12/21	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Língua Portuguesa: BNCC	Amorim, Julia Lidiane Lima de	Crenças Normativas: O Ensino da Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular	27/12/21	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Tecnologias digitais; Matemática; Ensino Remoto	Oliveira, Osmar Tharles Borges de	Crenças de Autoeficácia de Professores que Ensinam Matemática no Nível Superior: Marcas das Tecnologias Digitais no Ensino Emergencial Remoto e Presencial	12/11/22	Universidade Federal do Sul E Sudeste do Pará
Tecnologias digitais; Ensino de Leitura em Língua Inglesa	Delfino, Kaique Kayonan Lopes	O Ensino de Leitura em Língua Inglesa Através das Tecnologias Digitais: Crenças e Experiências de Estudantes do Ensino Fundamental	30/03/23	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Letramentos; Ensino de Leitura	Feitosa, Quiterio Danillo da Silva	Práticas de Letramentos e Ensino de Leitura no Contexto Escolar da Aprendizagem Inicial da Língua Escrita	26/04/23	Universidade Federal de Alagoas
Letramentos; Língua Portuguesa	Silva, Alison Douglas Lima da	Práticas de Letramentos, Gêneros Textuais e Ensino de Língua Portuguesa	27/04/23	Universidade Federal de Alagoas
Ensino de Pronúncia; Língua Inglesa	Reis, Victor Gil Mazzoleni	Crenças Sobre O Ensino de Pronúncia: Pesquisa e Prática Docente na Formação Inicial de Professores de Língua Inglesa	15/06/23	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Letramento digital; Ensino Superior	Deconto, Jerson	Letramento Digital na Visão de Professores Formadores de um Curso de Letras	14/12/23	Universidade de Estado de Mato Grosso Carlos Alberto Reyes Maldonado

Quadro 4: Dissertações publicadas no Brasil sobre Crenças em relação à adoção da Tecnologia Digital desde 2010
Fonte: Catálogo de Teses – CAPES

O Quadro 4 (p. 76) apresenta a síntese da busca na qual três aspectos chamaram a minha atenção. O primeiro deles foi o fato de todos os trabalhos que resultaram de a busca realizada serem dissertações. Não observei nenhum trabalho de doutoramento com uma investigação mais aprofundada na questão. Outro ponto diz respeito à temporalidade das pesquisas. Apesar de a minha data de corte ter sido o ano de 2010, o primeiro trabalho observado sobre o tema só foi publicado em 2013. Considero esse um hiato temporal relativamente longo, principalmente se considerar que a Web3.0 tinha iniciado em 2008. Por fim, considerando o espaço temporal 2020-2023, anos já afetados pela pandemia, somente três publicações (assinaladas no quadro abaixo) consideram o ensino remoto, sendo que um deles foca no ensino superior e outro no ensino médio. A terceira publicação, a dissertação de Francisco Elieudo de Oliveira (2020) chamou a minha atenção por refletir sobre as crenças em relação ao ensino de inglês e abordar o ensino remoto na pandemia. Mais especificamente, o autor reflete sobre uso de material didático, o ensino do inglês e o uso de metodologias ativas (Bacich & Moran, 2018) durante o ensino remoto. Como pesquisadora, senti falta de pesquisas mais aprofundadas sobre as crenças docentes, principalmente considerando o momento pandêmico no qual o ensino remoto foi algo obrigatório. Minha pesquisa busca preencher o vazio que encontrei e investigar as crenças observadas em um momento tão impactante para a educação como um todo.

Para dar início à construção do entendimento sobre as crenças, proponho uma divisão desta seção em três partes. Na primeira, apresentarei uma reflexão sobre o processo da construção das crenças no contexto de ensino e aprendizagem. Em seguida, buscarei alguns entendimentos em relação à adoção da tecnologia digital no ambiente pedagógico. Por fim, refletirei sobre o processo de mudanças de crenças. Esse último tema se mostrou relevante ao ponderar sobre como as minhas próprias experiências em relação à TD têm sido alteradas na medida em que aprofundo o meu entendimento ao conversar com minhas colaboradoras.

5.2.1. Sobre as crenças no processo de aprender e ensinar

O meu primeiro questionamento envolvendo crenças docentes aconteceu quando comecei a me aprofundar em leituras sobre a construção das crenças docentes e o papel que elas poderiam exercer na tomada de decisão, ou ainda, no contexto mais específico desta tese, a pandemia (quando o uso da TD não foi mais uma questão de escolha). Tal questionamento foi gerado por conta da influência que as crenças pareciam ter para as docentes com quem conversei e o papel que ocupavam nas suas tomadas de decisões no ambiente educacional. Marina, por exemplo, apresentou a crença de que professores mais

jovens teriam mais facilidade de fazer uso das ferramentas para o ensino de aulas remotas. No Excerto IV, a professora relata como precisou se mobilizar para começar a atuar remotamente, já que se considerava fora do perfil (cf. Seção 7.1.3, p. 120). Por isso, mais do que refletir sobre as crenças sobre o ensino de uma disciplina específica, meu objetivo é o de buscar entendimentos mais gerais sobre o que efetivamente esse construto significa e como pode vir a impactar na adoção ou não das TDs em sala de aula.

Começo essa reflexão trazendo o pensamento de Dewey (1933, *apud* Pajares, 1992, p. 313), que argumenta que as crenças seriam “algo além de si mesmas, através das quais seu valor é testado” ou ainda algo sobre o qual “apesar de ainda não termos um conhecimento definitivo, temos bastante confiança para agir”. Para Skott (2015), existe uma ideia central em relação às crenças docentes ao entender que o termo seja usado “para designar construtos individuais, subjetivamente verdadeiros que são os resultados relativamente estáveis de experiências sociais e que têm um impacto significativo [...] nas contribuições para a prática de sala de aula.”³⁸ (Skott, 2015, p. 19). Entendo que o que Dewey traz coloca as crenças em uma posição que vai além do indivíduo, mas que possibilita que ele tome decisões com base na forma em que elas o constituíram. Esse entendimento parece se alinhar à parte da definição de Skott (2015) ao definir crenças como algo “subjetivamente verdadeiro”, levando à reflexão que, apesar de subjetivas por natureza, crenças resultariam de experiências e da forma como cada um interagisse nos contextos pelos quais transitam. Partindo desse ponto de vista, as crenças docentes seriam não impactadas apenas pelo ambiente educacional do qual esses profissionais fazem parte, mas pela interação com outros profissionais (e com os próprios alunos) com quem compartilham a experiência de ensinar.

O trabalho seminal de Nespor (1987) reconhece as crenças como um tipo de conhecimento³⁹, reconhecendo o papel fundamental que exercem dentro do contexto educacional por influenciarem tanto os objetivos pedagógicos como as interpretações subjetivas do educador sobre o que acontece dentro da sua sala de aula, impactando diretamente na sua tomada de decisão. O autor descreve quatro⁴⁰ características estruturais das crenças: presunção existencial, alternatividade, aspectos afetivo e avaliativo, e por fim, armazenamento episódico. Vou abordar cada uma dessas características a seguir. A

³⁸ “to designate individual, subjectively true, value-laden mental constructs that are the relatively stable results of substantial social experiences and that have significant impact on one’s interpretations of and contributions to classroom practice” (p. 19)

³⁹ Para o escopo desta pesquisa, não apresentarei uma discussão sobre as possíveis diferenças entre conhecimento e crenças e seguirei a ideia de que as crenças seriam um tipo de conhecimento, conforme pontuado por Nespor (1987).

⁴⁰ Nespor (1987) também descreve mais duas características, a não-consensualidade e a ilimitabilidade, que seriam úteis para entender a forma como as crenças seriam organizadas em sistemas. Para o objetivo da reflexão apresentada neste trabalho, abordarei apenas as quatro primeiras.

presunção existencial comporta os sistemas de crenças sobre a existência ou não de alguma entidade quase que “superior” e que estaria fora do controle do professor. Esse seria o caso de um professor que acreditava que aprender uma matéria qualquer seria uma questão de prática e repetição. Ou seja, para que um aluno dominasse um determinado conceito, precisaria praticá-lo exaustivamente até que estivesse internalizado. Essa *presunção existencial* também pode ser observada na fala de Marina ao relatar que por ser professora, ela precisava se adequar ao novo contexto do ensino remoto, mesmo com toda a insegurança que isso gerava (cf. Capítulo 7, Seção 7.1.3). Essa ideia de que o professor seria um ser onipotente, capaz de lidar com toda e qualquer adversidade, se alinha à ideia do magistério como sendo um sacerdócio, outro exemplo desta primeira característica descrita.

Por outro lado, a **alternatividade** sai do nível concreto e inclui representações de realidades hipotéticas ou alternativas, frutos das vivências individuais que se distanciam de modo significativo da realidade. É o caso, por exemplo, de um professor que desejava que suas aulas fossem divertidas e acolhedoras como foram as aulas do idioma na sua infância. Esse desejo, por sua vez, pode se distanciar do que é determinado pela instituição onde ele trabalha, que opta por uma forma mais pragmática de abordar o ensino de línguas. Essa característica pode ser observada na minha própria crença inicial em relação à adoção da TD ao entender a tecnologia como um elemento de progresso dentro do sistema educacional e que teoricamente traria uma melhora para a sala de aula. Essa crença, gerada da minha vivência pessoal com a tecnologia, não necessariamente espelha a experiência ou as crenças de outros profissionais.

Uma outra característica das crenças é a **carga afetiva e avaliativa** relacionada às preferências pessoais em relação à disciplina ou tema sendo ensinado, fazendo com que o professor empenhe mais ou menos energia em relação ao conteúdo ensinado. Um professor que tinha a crença que ensinar fatos históricos seria algo enfadonho priorizaria o desenvolvimento de habilidades gerais de aprendizagem sem abordar os temas e habilidades previstos no currículo. A avaliação do docente em relação à disciplina vinha da forma como percebia a disciplina e exercia um forte impacto em sua prática. De maneira semelhante, ao abordar o uso de tecnologia como uma habilidade desenvolvida com facilidade por professores mais jovens, Marina se autoavalia (cf. Capítulo 7, Seção 7.1.3) e se exclui do grupo que atuou de maneira bem-sucedida no início da pandemia (“começando pelos professores mais jovens, e eles estavam mexendo ali, né, na plataforma. tem como fazer isso?”, Excerto IV, linhas 104-106). A carga afetiva e avaliativa a que Nespor (1987) se refere pode ajudar a entender a forma como Marina se julga (des)preparada para fazer uso do digital, gerando assim uma insegurança que quase a paralisa.

Por fim, a quarta e última característica, **armazenamento episódico**, envolve episódios específicos baseados em experiências pessoais que impactaram em uma tomada de decisão. Voltemos para o caso do professor do caso citado na característica *presunção existencial*. Esse docente pode ter passado muito tempo lecionando para um grupo de alunos usando exaustivamente exercícios para a prática do conteúdo de maneira bem-sucedida e por isso passou a acreditar que essa seria a melhor forma de ensinar. Entendo que o mesmo possa ter acontecido com Cristina ao observar que muitos professores que lecionam na mesma escola que ela mantiveram as mesmas práticas do momento pré-pandemia e que, se a pandemia ajudou a trazer práticas ditas mais atualizadas para o contexto educacional, isso se deu nas escolas particulares (“então:: não vejo essa mudança não ... eu vejo:: é:: alguns professores sobre algumas práticas...mais modernas... alguns professores que estão lá no particular...”, Excerto XII, linhas 61-64). Apesar de se tratar de uma profissional que privilegiava o uso do digital, a crença de que em escolas do contexto público seria difícil se fazer uso de práticas “mais modernas” pode ter impactado a decisão de Cristina em usar ou não a tecnologia digital em suas aulas. O episódio pontual da pandemia pode ter reforçado essa crença na colaboradora conforme discutirei mais à frente, na análise detalhada dos dados (cf. Capítulo 7, p. 106).

As características descritas por Nespor (1987) permitem estabelecer um paralelo com algumas das crenças observadas no discurso das professoras que participam deste estudo, conforme os exemplos que apresentei acima. Percebo que essas características podem vir a contribuir para o entendimento do poder que as crenças têm na construção da forma que percebemos nossa presença no mundo. Elas ajudam a reforçar a singularidade inerente a cada um, principalmente se considerarmos as experiências vivenciadas e como nos percebemos dentro dos contextos nos quais elas acontecem. Por isso, acredito que a percepção que temos sobre as crenças nas quais apoiamos a história de nossas vidas também seria singular, porque assim o foram as nossas experiências e vivências.

Pajares (1992), retomando a classificação proposta por Nespor (1987), fez um levantamento de diversas pesquisas que consideravam as crenças pedagógicas de professores, e lista dezesseis⁴¹ “suposições fundamentais⁴²” sobre elas, que incluem processos de definição do que sejam crenças pedagógicas e, de como elas são criadas, como se perpetuam e se misturam umas com as outras (Pajares, 1992, p. 324-326). Dentre essas suposições, chamo a atenção para a relação estreita entre a construção de uma crença e a forma como cada indivíduo compreende o mundo ao seu redor, fazendo com que o autor

⁴¹ Pajares lista 16 pressuposições sobre crenças. Para mais informações, consultar Pajares 1992 (pp. 323-326).

⁴² “fundamental assumptions” (Pajares, 1992, p. 324)

defina crenças como algo confuso (Pajares, 1992, p. 329), ratificando a previsão feita por um outro autor, Fenstemacher (1979, *apud* Pajares, 1992), de que as crenças seriam o “construto mais importante na pesquisa educacional” (Pajares, 1992, p. 329).

Igualmente relevante é observar que, dentre as suposições identificadas e enumeradas por Pajares (1992), se encontra a dificuldade de uma mudança de crença acontecer. Para o autor, tal fenômeno seria um fenômeno “relativamente raro” na fase adulta, já que as crenças se formariam cedo e seriam perpetuadas ao longo da vida (Pajares, 1992, p. 324-5). Tal entendimento da construção de crenças parece não estar mais alinhado ao entendimento de como esse construto tem sido percebido nos últimos anos. Em estudos mais recentes, alguns pesquisadores consideram as crenças como construtos dinâmicos, experienciais, situados e construídos socialmente (Barcelos, 2006; Kalaja & Barcelos, 2003). Desse modo, a natureza dinâmica das crenças defendida por esses autores parece se mostrar mais alinhada com o pensamento líquido e impermanente (Bauman, 2021) que tem sido considerado mais recentemente. Na introdução desta tese (cf. p. 16), falei da minha aderência com o uso da tecnologia digital para ensinar e do processo de transformação que venho sofrendo como consequência da interação com minhas interlocutoras, além de uma reflexão mais profunda sobre o papel que as crenças assumem no contexto educacional e com a realidade do seu entorno. Isso me permite adotar uma perspectiva diversa sobre esse construto e faz com que eu (e talvez minhas colaboradoras) seja um exemplo de como crenças podem mudar ao longo do tempo.

Esta seção teve por objetivo refletir sobre diferentes definições envolvendo as crenças e como elas podem ser mutantes e impactar o processo de atuação do professor. Na próxima seção, volto meu olhar para as crenças dentro do ambiente educacional e expando a reflexão para considerar a incerteza que o digital pode trazer, retomando o assunto que discuti no Capítulo 4 ao falar da incerteza que o vírus da pandemia trouxe para o ambiente educacional (cf. Seção 4.3, p. 55).

5.2.2.

As crenças sobre a tecnologia digital na educação

O termo *digital* carrega consigo o peso da incerteza (Bucci, 2023), da mudança e da aparente necessidade de substituir repetidamente práticas ou conhecimentos que inicialmente estariam consolidados por novas formas de pensar e/ou agir. Quando a TD adentrou o espaço da sala de aula, uma onda de dúvidas se instaurou. Estariam essas ferramentas e máquinas ameaçando o papel central do professor? Será que os docentes seriam substituídos por máquinas? Esses são alguns dos questionamentos que ainda hoje estão presentes em discussões nas salas de professores. A causa disparadora dessa dúvida

vem sendo ressignificada ao longo dos anos. Inicialmente, os computadores eram a ameaça. Depois, vieram os dispositivos móveis. O risco da vez repousa sobre a inteligência artificial e os possíveis desdobramentos que ela já tem e possa (vir a) ter na sala de aula. Até o momento, a figura do professor parece ter preservado seu lugar e relevância no ambiente educacional. Ainda que a tecnologia digital pareça uma ameaça para a figura do docente, aparentemente há uma visão conflitua sobre o papel que ela exerce dentro do contexto educacional.

Para refletir sobre o impacto das crenças docentes para a sala de aula, vou trazer dois estudos que chamaram a minha atenção sobre essa relação e que ajudaram na construção do conhecimento que procuro alcançar com a minha pesquisa. O primeiro, conduzido por duas pesquisadoras, Mama & Hennessy (2013), buscava refletir sobre a relação entre as crenças docentes e o uso efetivo das tecnologias digitais em sala de aula com um grupo de professores em uma escola na qual o uso da tecnologia ainda estava incipiente. O outro, conduzido por dois pesquisadores brasileiros, foi dividido em duas etapas, uma que aconteceu fora do país, e outra, quando os professores retornaram ao Brasil. Vou falar brevemente sobre cada uma delas.

Em uma tentativa de desenvolver uma tipologia das crenças docentes em relação ao uso das TDs em sala de aula e dos seus impactos para o aprendizado, as pesquisadoras Mama & Hennessy (2013) conduziram um estudo que tinha por objetivo refletir sobre a adesão de professores ao uso da tecnologia digital. Partindo das crenças que esses profissionais tinham em relação ao uso em duas áreas, o ensinar e o aprender, elas buscaram ver o impacto efetivo que essas crenças poderiam ter no dia a dia da sala de aula. A contribuição desse estudo para a minha pesquisa foi o de estabelecer um vínculo entre o que os professores do estudo acreditavam sobre TD e como isso impactava o seu dia a dia docente. Elas apresentam as crenças de que a pesquisa as possibilitou identificar em dois grupos separados: um em relação ao ensino e outro à aprendizagem. No que dizem respeito ao ensino incluiriam:

- encorajar o ensino construtivista ao invés do tradicional;
- enriquecer as aulas e torná-las mais atraentes;
- facilitar as tarefas administrativas.

Já ao que se refere ao aprendizado, a presença dessas crenças poderia levar a:

- um aprendizado autônomo;
- o aumento da motivação dos alunos;
- contribuição para que os alunos retivessem a informação e desenvolvessem habilidades técnicas.

Dos 11 professores que participaram do estudo, apenas um dos participantes relatou que as TDs seriam desnecessárias e ameaçariam a autoridade do docente, além de distrair a atenção dos alunos e se tratar de algo impessoal. Este participante avaliava o seu nível de competência de moderado a limitado enquanto os demais participantes se avaliavam como tendo níveis de competência tecnológica variando de alto à “em desenvolvimento”, fazendo com que os autores avaliassem que o nível de uso de tecnologia entre os participantes tivesse um impacto limitado. Esse estudo vai ao encontro da discussão proposta por outros dois pesquisadores que conduziram um estudo com professores brasileiros, conforme comento a seguir.

Esse primeiro trabalho se constituiu em uma leitura particularmente interessante para a minha reflexão por ter sido conduzido em um ambiente que ainda estava dando seus primeiros passos em relação ao uso do digital em sala de aula. Tendo sido relatado em um momento que aconteceu sete anos antes da pandemia, e em um momento no qual a Web3.0 já se manifestava, foi curioso observar que as crenças reportadas pelos docentes participantes do estudo eram crenças que remetiam a um uso do digital no qual o usuário adotava uma postura demandada pelo tempo da Web1.0. Ou seja, aparentemente esses professores ainda estavam tateando em um uso do digital em um momento no qual a interface tecnológica oferecia poderes ao usuário como criador de conteúdo.

Partindo do pressuposto de que os “professores precisam adquirir competências tecnológicas que permitam gerar oportunidades de aprender com a tecnologia” (Rosa & Archer; 2017, p. 679), os pesquisadores Marcelo Rosa e Marcelo Archer (2017) apresentam um projeto realizado com um grupo de vinte e cinco professores de química advindos de todas as macrorregiões Brasileiras no Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP) realizado em Aveiro, Portugal, e em um segundo momento, depois de retornarem ao país, nas cidades de cinco dos professores participantes do projeto. No estudo, os pesquisadores constataram que inicialmente os participantes relataram que, dentre os benefícios do uso da tecnologia para o ensino de sua disciplina, incluíam “a possibilidade de oferecer aulas dinâmicas e interessantes para os alunos, a possibilidade de aumentar a interação de alunos e professores com novos métodos e o aumento da autonomia dos alunos durante as aulas” (Rosa & Archer; 2017, p. 684) e se diziam motivados a fazer uso da tecnologia digital quando voltassem. No entanto, ao observarem o trabalho de cinco dos professores *in loco*, os autores se depararam com um cenário diferente. Os participantes relataram terem dificuldades de implementar o que haviam aprendido devido à falta de infraestrutura nas escolas e ao fato de que ainda faltaria uma noção básica aos professores sobre como fazer uso da tecnologia, além da falta de preparo por parte dos alunos.

Juntos, os dois estudos apresentam um breve panorama que permite identificar a relação que as crenças docentes podem ter na tomada de decisão sobre o uso ou não das TDs para o processo de ensino-aprendizagem. No primeiro, a forma como os professores avaliaram sua familiarização com a tecnologia parece ter influenciado a sua prática e como possibilitaram que seus alunos aprendessem com ela. No segundo, mesmo tendo tido uma formação sobre práticas mais tecnológicas e reconhecido os benefícios das mesmas para a sala de aula, os professores não as colocaram em prática por conta de barreiras que envolviam questões estruturais da escola, mas principalmente por conta do despreparo do corpo docente e dos alunos. Fazendo uma ponte entre os dois estudos apresentados e esta pesquisa observo que a autoavaliação dos participantes dos estudos, a percepção do contexto no qual estavam inseridos e a fluência digital de seus alunos parecem ter sido determinantes para que optassem (ou não) pela adoção da tecnologia em sala de aula. Para minhas interlocutoras, o contexto de atuação, quer ele seja público ou privado, parece ser determinante para a forma como percebem a presença da tecnologia. Tanto Marina como Cristina trazem a autorização que o contexto particular parece ter de solicitar dos professores um ensino mais focado no digital, enquanto no público as dificuldades observadas pelas duas docentes estão relacionadas às condições sociais que impactam o acesso, inclusive aos equipamentos necessários para a interação na pandemia. No entanto, é a crença que Cristina sustenta na tecnologia que faz com que ela persista no ensino remoto durante a pandemia, e é a crença que Marina tem de que professores tenham o poder de superar as adversidades que parecem ter sido determinantes para sua postura de superar as dificuldades e se adaptar ao novo.

A reflexão construída ao longo dessa seção aponta para uma interseção entre as crenças docentes, o ambiente de atuação e a adoção da tecnologia digital, levando a uma interdependência desses elementos que afetam diretamente a sala de aula e outros contextos que tangenciam a sala de aula. A ocorrência de algum tipo de instabilidade em qualquer um deles parece ter consequências diretas nos outros, de modo positivo ou negativo. Por isso, volto meu olhar para as mudanças que podem ocorrer nas crenças que sustentamos sobre o digital enquanto atuamos nos ambientes em que transitamos e enquanto interagimos com nossos pares. Esse será o tema que discutirei na próxima seção.

5.2.3. Mudanças de crenças

Nespor (1987) e Pajares (1992) entendem que as crenças sejam um construto arraigado no subconsciente docente e, por isso, difíceis de serem alteradas. Para Nespor (1987), para que a mudança de uma crença ocorresse seria preciso que houvesse uma

mudança na forma como o docente percebia o mundo (*Gestalt*), percepção essa sendo o resultado de algum evento impactante em sua vida. Para Pajares (1992), mudanças em crenças seriam consequências de comportamentos (e não o contrário). Para o autor, as experiências práticas poriam em xeque uma determinada crença ou prática e seriam cruciais para que uma mudança ocorresse. Ou seja, para Nespor (1987) a mudança seria resultante de algum evento significativo advindo do mundo externo, enquanto para Pajares (1992), para que a mudança acontecesse, seria necessário que fosse observado um resultado concreto dessa mudança. Seguindo o pensamento de Pajares (1992), Ertmer (2005) pontua que para que uma nova prática em relação à adoção da tecnologia fosse introduzida, não teria sido necessário que anteriormente tivesse ocorrido alguma mudança na crença deste docente. No entanto, se algum tipo de tecnologia apoiasse as necessidades imediatas desse professor, pode ser que, com o tempo, sua crença também mudasse. Nespor e Pajares não descartavam a possibilidade da mudança de uma crença, mas entendiam o processo como algo mais difícil de acontecer.

Barcelos (2006, 2013), por outro lado, entende as crenças como um construto fluido e dinâmico, e acrescenta ao construto o elemento interacional. Diferentemente dos autores citados no parágrafo anterior, a autora entende as crenças como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (Barcelos, 2006, p. 18).

A autora enfatiza o aspecto social da construção de uma crença e aborda a dependência da forma como interagimos com o outro ao interpretamos o mundo no nosso entorno nesse processo de mudança. Devido a esse aspecto interacional e social observado nas crenças, é possível tecer uma reflexão sobre uma constante impermanência na forma como o indivíduo percebe sua participação no contexto no qual atua. Entendo que o conceito de Barcelos (2006, 2013) represente uma evolução do conceito apresentado por Nespor (1987) e Pajares (1992) ao, ainda que reconhecendo o caráter individual e coletivo presentes no construto, incluir a natureza paradoxal e dinâmica advinda principalmente da interação entre os participantes e pertencimento ao contexto do qual fazem parte. Acredito que essa multiplicidade interativa entre o eu, o outro e o contexto no qual interagimos permite que estejamos em um processo latente e permanente de mudança, possibilitando a ressignificação da nossa função no ambiente no qual atuamos.

No âmbito desta reflexão, me alinho a Barcelos (2006, 2013) ao entender que as crenças sejam construções pessoais e individuais, mas passíveis de serem (re)construídas socialmente com base nas experiências que compartilhamos, não se tratando, assim, de

construtos fixos ou imutáveis (Barcelos, 2006). Acredito, assim, que a experiência da pandemia possa ter sido uma oportunidade para que tanto os docentes como os discentes confrontassem suas crenças em relação à TD no contexto pedagógico e tivessem a oportunidade de experimentar um modelo de ensino-aprendizagem diferente daquele que haviam vivenciado até então. Mas, mais significativa, tem sido a ressignificação de minha própria crença em relação à TD, que motivou a inclusão da reflexão presente nesta seção.

Conforme já relatado no início deste trabalho, sempre havia me posicionado favorável a adoção da tecnologia digital como uma ferramenta pedagógica que possibilitaria o desenvolvimento pessoal tanto de docentes como discentes. Tal crença me fazia ver a tecnologia como algo quase mítico que tinha o poder de modificar a vida das pessoas que aderissem ao seu uso (pedagógico ou outro). Essa seria uma das crenças que, segundo Nespor (1987), estariam arraigadas no meu subconsciente. No entanto, na medida em que fui buscando novas formas de entendimentos sobre a tecnologia e sobre a pandemia como um momento no qual a inevitabilidade do uso do digital pode ter sido tanto libertadora como opressora, essa crença pessoal passou a ser desconstruída. O “processo interativo de interpretação e (re)significação” (Barcelos, 2006, p. 18) pelo qual venho passando desde que comecei o doutorado vem trazendo reflexões que não haviam sido consideradas anteriormente, mas que só foram possíveis após a interação com minhas colaboradoras de pesquisa. Neste momento, as palavras “paradoxal” e “dinâmica” se mostram cruciais para entender esse processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Também tomo consciência de que, por serem dinâmicas, minhas crenças em relação à tecnologia seguirão em estado de ressignificação constante, dependendo das experiências pelas quais estiver passando em minha trajetória de vida. Sendo assim, o meu entendimento sobre a natureza das crenças em relação à TD seguirá fluido pois haverá sempre uma nova tendência e uma nova história pedagógica que me ajudará a compreender o momento pelo qual estiver passando. Momentaneamente, entendo as crenças como **construções individuais** por entender que as histórias das vidas das pessoas são únicas, pois cada um de nós vive uma vida singular. Paralelamente, essas crenças estão em um **constante movimento de ressignificação** diante da interação com a sociedade e o ambiente no qual nos situamos, fazendo com que seja possível reavaliarmos nossos entendimentos e práticas do dia a dia.

5.2.4 Minhas crenças

No início desta tese, eu apresentei uma breve retrospectiva da minha trajetória pessoal e profissional e uma crença de que a tecnologia seria algo positivo para a sala de

aula, um elemento que possibilitaria um ensino mais inovador e alinhado ao aparente perfil do estudante do século XXI. Essa crença adquiriu novos contornos quando a pandemia chegou e a cobrança por uma reinvenção docente, apoiada pela chegada do ensino remoto parecia reforçar a crença de que a tecnologia era algo bom, desejável e quase obrigatória de ser incorporada à sala de aula. Entendo que o próprio conceito de reinvenção docente possa ser entendido como uma outra crença que tinha e que tem sido reconsiderada enquanto me aprofundo nos entendimentos sobre o tema. Assim, desde que comecei esta pesquisa, a crença de que a tecnologia deveria estar presente nos espaços escolares e de que os docentes necessariamente precisariam se adaptar aos novos tempos e incorporar a tecnologia digital à sua prática, começou a ser ressignificada. A troca de experiências advindas da interação com outros profissionais que atua(va)m em contextos públicos e privados me possibilitou perceber a relatividade dessa crença original, principalmente ao refletir sobre a pressão que muitos desses professores sofreram na pandemia quando se viram obrigados a se adaptar a um modelo de aula para o qual julgavam não estar preparados para seguir. A reflexão que a pesquisa me possibilitou fazer tem me levado a observar outras nuances presentes na adoção da tecnologia que haviam passado despercebidas.

No Capítulo 3, refleti mais profundamente sobre o componente digital e considerei o fato que há muito tempo esse elemento vem se metamorfoseando e assumindo novas configurações e papéis dentro da sociedade à medida que o tempo passa e novas tendências vão surgindo. A crença que hoje sustento, e que tenho consciência de se tratar de uma percepção momentânea, é a de que a tecnologia é um componente que pode ser bom para o docente e seus alunos, mas precisa ser encarada com a perspectiva crítica que o assunto demanda. Em tempos de fake News, o letramento digital ou, nos termos de Cardoso (2023), a *conscientização digital* (cf. Seção 4.2, p. 48) se faz cada vez mais necessária para que estejamos formando docentes e discentes capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais atravessada por questões que não haviam sido previstas.

A próxima, e última, seção reúne os dois construtos desenvolvidos até aqui neste capítulo. A tentativa é de colocar lado a lado os conceitos de narrativas e crenças para refletir como um faz o terreno para que a outra possa se constituir e possibilitar que nos relacionemos uns com os outros de maneira saudável, para que nossas histórias encontrem coerência com as histórias de outros seres humanos.

5.2.5. Narrativas e crenças

As duas seções iniciais trouxeram para o foco da discussão os conceitos de narrativas e crenças e apresentaram a estreita relação que se estabelece entre eles. A atividade de narrar pressupõe a existência de, no mínimo, dois interlocutores que tem por objetivo negociar algum tipo de informação. Anteriormente (cf. Seção 5.1.1, p. 64), discuti como o conceito da socioconstrução de experiências é dependente da forma como o interlocutor se posiciona em relação ao que está sendo compartilhado. Assim, é possível observar a presença de um sistema de coerência que existe devido à alguma experiência prévia entre interagentes. Uma das maneiras desse sistema se manifestar pode ser através do uso de narrativas que, além de contextualizarem o evento narrado, oferecem um campo para que o falante também manifeste o seu posicionamento no mundo ao compartilhar suas crenças em relação ao assunto discutido. Assim, percebo que as crenças se constituem na narração e, nesse mesmo ambiente, se alteram através da negociação de sentidos entre os participantes.

A última seção deste capítulo apresentará o sistema de avaliatividade, uma ferramenta de análise discursiva que permite, através de um foco em recursos micro discursivos, perceber, assim como acontece com as crenças, como a avaliação também é construída na narrativa, conforme apresentarei a seguir.

5.3. Avaliação

Ao convidar minhas colaboradoras a reviver os dias de pandemia e a refletir sobre a forma como lidaram com o uso da tecnologia digital durante esse período, oportuneizei que fizessem emergir histórias que se alinhassem ao propósito dos meus questionamentos. O que pude observar acontecendo ao longo de nossas interações foi que elas frequentemente recorriam ao uso de narrativas tanto para avaliar o momento pandêmico diretamente quanto para oferecerem elementos que me possibilitassem inferir algum tipo de avaliação por parte delas, de algum aspecto relacionado ao tema proposto. Percebi assim a necessidade de buscar entendimentos sobre como a avaliação se manifestava no discurso que construíamos e na minha própria forma de elaborar os questionamentos que fazia ou participar de nossas trocas de experiências.

Entendo assim que a avaliação seja mais uma construção discursiva a ser negociada entre os participantes de uma interação que, ao fazerem uso de recursos linguísticos das mais variadas naturezas, evidenciam seu posicionamento em relação ao que está sendo

compartilhado. Nesse sentido, Oteiza afirma que “a negociação de solidariedade entre escritores e leitores legitima algumas posições e valores sociais em detrimento a outros”⁴³ (Oteiza, 2017, p. 469). Ou seja, para a autora, o que acontece entre os interagentes de uma conversa é uma solidariedade nos posicionamentos manifestados, e é essa busca por esse vínculo que faz com que os interlocutores se engajem em um embate discursivo.

As interações das quais eu e minhas colaboradoras participamos tinham por objetivo tecer entendimentos sobre a adoção da TD na pandemia. Juntas, emitimos nossos julgamentos acerca dos episódios que vivenciamos ou testemunhamos e pudemos nos reconstituir de maneira solidária através dessas trocas de experiências. Para me aprofundar nos entendimentos sobre o que compartilhamos, recorri à Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2014), ao Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005) e aos estudos sobre a avaliação, temas a serem discutidos nas próximas seções, como sendo parte das ferramentas que farei uso na análise dos dados.

5.3.1 A Linguística Sistêmico Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (daqui para frente, LSF) é uma teoria de análise que entende a língua como um sistema ao qual o usuário recorre para realizar uma determinada função comunicativa fazendo, para tal, escolhas lexicais e gramaticais. Fuzer & Cabral ao apresentarem a sua *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa* (2014), chamam a atenção para o significado dos termos *sistêmico* e *funcional* para explicitar o objetivo proposto por esse tipo de análise:

ela é *sistêmica* porque vê a língua como redes de sistemas linguísticos interligados, das quais nos servimos para construir significados, fazer coisas no mundo. Cada sistema é um conjunto de alternativas possíveis que podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas. É *funcional* porque explica as estruturas gramaticais em relação ao significado, às funções que a linguagem desempenha em textos. (Fuzer & Cabral, 2014, p. 19)

Ao explicitar que as possíveis escolhas a serem realizadas pelo falante estariam localizadas nos campos semântico, lexical, gramatical, fonológico ou grafológicos da linguagem, as autoras retomam os três estratos linguísticos identificados por Halliday & Matthiessen (2014), precursores dos estudos sistêmico-funcionais: grafo-fonológico, léxico-gramatical e semântico-discursivo (Vian Jr; 2010, p. 21). Para a teoria sistêmico-funcional, são esses três níveis que compõem o sistema semiótico que possibilitam a

⁴³ “the negotiation of solidarity between writers and readers legitimate certain positions and social values over others” (Oteiza, 2017, p. 469).

materialização do discurso. Assim, em um primeiro nível, há o estrato grafo-fonológico que se materializa nas letras e nos sons; no segundo, o léxico-gramatical, em frases que se sustentam através da combinação de elementos lexicais e gramaticais; e, por fim, o estrato semântico-discursivo se realiza além da oração, em um nível mais abstrato do discurso (Vian Jr, 2010).

Esses três níveis se concretizam em um contexto situacional que leva em conta o lugar em que a interação acontece (campo), a relação entre os participantes (relações) e a função que a língua exerce (modo). Ou seja, ao interagir com outros falantes, as nossas escolhas linguísticas vão ser dependentes do contexto no qual nos encontramos, a relação que estabelecemos com nossos interlocutores e o propósito comunicativo no qual nos envolvemos. Neste sentido, as escolhas que deixamos de fora da interação e o que optamos por não dizer também fazem parte do repertório de escolhas à nossa disposição. Por fim, não posso falar sobre um contexto de situação sem considerar que este está inserido dentro de um contexto ainda mais amplo, o contexto de cultura, que influencia diretamente todos os demais níveis. Halliday & Hassan (1989) apresentam o contexto de cultura como o ambiente macro no qual a linguagem se materializa e relatam não existir um modelo linguístico específico desse contexto dada a variedade de fatores que podem vir a constituí-lo. Qualquer que seja o ambiente ou a ocasião no qual uma interação ocorra, “as pessoas fazem (...) coisas (...) e lhes dão significado e valores; é isso que é uma cultura” (Halliday & Hassan, 1989, p. 46). Muitas vezes, segundo os autores, há “suposições veladas” (*idem*) compartilhadas pelos sujeitos (sobre o contexto a que pertencem) que somente aqueles que estão inseridos no contexto compreendem.

Dentro dos contextos sociais nos quais estão inseridos, os falantes fazem escolhas léxico-gramaticais que lhes permitem realizar diferentes funções da linguagem (oferecer/ pedir informações e serviços, entre outras). Para Halliday & Matthiessen, (2014) essas funções seriam incluídas em um grupo que nomearam de metafunções e que, por sua vez, seria subdividido em três categorias: experiencial, interpessoal e textual. Na primeira, a linguagem é usada para falar sobre o mundo; na segunda, o significado é construído na interação com outras pessoas, e, por fim, o textual representa a forma como a linguagem se organiza (na escrita e na oralidade) para se adequar ao contexto no qual está inserida (Thomson, 2014). Nóbrega (2009) sinaliza a estreita relação entre as variáveis do contexto de situação (campo, relações e modo) e as categorias nas quais as metafunções se dividem (experiencial, interpessoal e textual).

Apresentei essa breve trilha introdutória da LSF para chamar a atenção para dois aspectos relevantes para a minha pesquisa: o primeiro, situar as trocas que estabeleço com minhas interlocutoras no campo das relações. Em seguida, considerando as possíveis metafunções que a linguagem pode vir a desempenhar, perceber que a avaliação se situa na

interpessoal por estar dependente da forma como os participantes de uma interação se relacionam. Vian Jr sinaliza que “ao selecionar o léxico avaliativo quando julgamos algo, partimos de sistemas semânticos, que são realizados léxico-gramaticalmente de forma a reforçarmos, ampliarmos ou minorarmos, reduzirmos aquilo que avaliamos” (Vian Jr, 2010, p. 22). Assim, tendo apresentado o caminho que conduziu ao sistema que me apoiará no entendimento da avaliação que observei nas narrativas de minhas interlocutoras, parto para o detalhamento do sistema de avaliatividade, na próxima seção.

5.3.2. O sistema de Avaliatividade: A Atitude

Partindo do significado interpessoal, Martin e White (2005) apresentaram o Sistema de Avaliatividade localizado no estrato linguístico léxico-gramatical. Para Vian Jr (2010), esse sistema pode ser entendido como “um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas” (Vian Jr, 2010, p. 11), podendo ser dividido em três subsistemas: atitude, gradação e engajamento. O subsistema da **atitude** estaria vinculado às nossas emoções, aos julgamentos de comportamento e às avaliações que fazemos. O da **gradação** se relaciona à forma como ampliamos ou minimizamos os fenômenos que avaliamos. Por fim, o **engajamento** expressa o envolvimento do falante com o episódio sendo avaliado. Dos três subsistemas apresentados, o de atitude é aquele que se mostra mais presente no discurso de minhas interlocutoras, como elas avaliaram a chegada do ensino remoto e se relacionaram com o uso da tecnologia. Nos próximos parágrafos, detalharei esse sistema, resumido no quadro a seguir:

ATITUDE		
afeto	julgamento	apreciação
(in)felicidade	estima social	reação
(in)segurança	sanção social	composição
(in)satisfação		valoração

Quadro 5: Subsistema de Atitude (Martin & White, 2005)

Dentro do subsistema da atitude é possível observar a presença de três recursos avaliativos: afeto, julgamento e apreciação. As avaliações de afeto estão relacionadas à reação emocional que o avaliador tem de determinada situação. As de julgamento, a como o avaliador reage a determinado comportamento. Por fim, as de apreciação são aquelas relacionadas à forma como o avaliador se posiciona em relação às coisas, fenômenos e objetos ao seu redor, os bens e serviços do dia a dia, como, por exemplo, eventos.

As avaliações de **afeto** expressam as emoções no discurso que, por sua vez, representam sentimentos positivos ou negativos, podendo se apresentar de forma explícita ou implícita. O afeto pode assim se manifestar em três grupos de emoções: felicidade/infelicidade, segurança/insegurança, satisfação/insatisfação. Segundo Almeida (2010), no grupo da (in)felicidade, observamos a presença das emoções relacionadas aos sentimentos de felicidade, raiva, entre outras. As emoções de (in)segurança seriam aquelas relacionadas ao bem-estar, enquanto as de (in)satisfação, relacionadas aos sentimentos ocasionados pela realização (ou não) de algum objetivo. Ao relacionar as avaliações de afeto às interações que tive com minhas interlocutoras observo, entre tantas outras emoções a serem discutidas no Capítulo 7, a presença da insegurança, impulsionada principalmente pela presença do desconhecido que assombrava nossos dias. Marina, no Excerto IV (cf. Seção 7.1.3, p. 120), é um exemplo dessa insegurança ao tentar entender como continuar trabalhando quando a obrigatoriedade do ensino remoto começou.

O segundo recurso avaliativo, o de **juízo**, está ligado ao comportamento e à forma como o avaliador se posiciona em relação a esse comportamento. As avaliações de juízo podem ser divididas em duas categorias: as de estima social e as de sanção social. Martin e White (2005, p. 52) explicam que os julgamentos de estima social estão fortemente ligados ao contexto cultural do qual o falante faz parte e a avaliação a ser feita considera a normalidade (quão comum é o comportamento dessa pessoa), a capacidade (quão capaz a pessoa se mostra na realização de algum feito) ou a tenacidade (quão confiável a pessoa é). Os julgamentos de sanção social são aqueles ligados aos deveres cívicos e aos preceitos religiosos. Desta forma, estão ligados à veracidade (quão honesta uma pessoa é) e à propriedade (quão ético é o comportamento dessa pessoa). Na Seção 7.1.1 (cf. p. 109), é possível observar um exemplo de juízo na categoria de sanção social no discurso de Michelle ao falar da falta de conhecimento de alguns professores com quem trabalhou em relação a conhecimentos tecnológicos. Ao falar que percebeu como “assustador” a falta de conhecimento desses professores, a colaboradora está avaliando negativamente os profissionais.

O terceiro e último recurso, o da apreciação, é usado para avaliar objetos, performances, fenômenos e outros elementos ao nosso redor. Diferentemente do que acontece com os outros recursos que avaliam pessoas e seus comportamentos, o foco da apreciação é em relação a coisas (Martin & Rose, 2007). Apesar desse recurso não ser usado na análise, julgo importante mencioná-lo para evitar que seja confundido com as outras duas categorias descritas anteriormente.

Através de uma análise das pistas léxico-gramaticais fornecidas pelas professoras foi possível tecer considerações sobre como avaliaram o momento pandêmico e a maneira como a sociedade parecia ter se portado em relação aos docentes. Algumas dessas pistas se

apresentaram de maneira explícita no diálogo; no entanto a avaliação pode ser percebida na ausência, em algum elemento que tenha sido omitido. Esses elementos são chamados de “tokens atitudinais” (Martin & White, 2005) e se referem a formas avaliativas implícitas no discurso e expressas de maneira indireta. Tal manifestação pode ocorrer através de uma metáfora lexical dentro de uma oração ou através de uma série de recursos textuais ou contextuais. A percepção de tais elementos como eventos avaliativos é fortemente dependente do contexto no qual ocorre pois, para eles atuarem com força avaliativa, é importante que tanto o falante/escritor quanto o ouvinte/leitor façam parte do mesmo contexto de cultura. No Excerto IV, linhas 103-104, Marina fala que “a motivação existiu lá na rede particular”. Essa frase apresenta uma avaliação implícita da professora ao associar uma avaliação positiva do elemento motivacional ao contexto privado. Embora não esteja explícito em nível textual, a ausência de uma referência à outra rede onde a professora trabalha, a pública, também está sendo avaliada só que neste caso, de maneira negativa, deixando subentendido que no contexto público a motivação não existiu.

Alguns dos exemplos que trouxe para essa seção tinham como objetivo apresentar a forma como a avaliação pode ser percebida através do uso de categorias avaliativas que levavam em conta a atitude do falante em relação a alguém ou algo sendo avaliado (um professor, a atitude em relação a algum aspecto). Foram exemplos no qual a avaliação se constituiu em algumas das narrativas que eu e minhas interlocutoras construímos de maneira colaborativa. A avaliação, no entanto, pode ser observada não apenas na narrativa em si, mas também através dela, conforme abordarei na próxima seção.

5.4.

Avaliação *na*, *da* e *através da* narrativa

Na seção anterior, apresentei o sistema de avaliatividade e o subsistema de atitude como um recurso analítico que possibilita perceber a avaliação se manifestando no discurso. Cortazzi & Jin (2001), no entanto, chamaram a atenção para outras formas de manifestação avaliativa passíveis de serem observadas quando a narrativa e a avaliação trabalham de modo combinado na busca de sentidos. Os autores discutem que a avaliação pode ser *na*, *da* ou *através da* narrativa. Segundo os autores, a avaliação *na* narrativa remete a uma análise estrutural da mesma, de como os elementos lexicais, gramaticais e fonológicos se organizam para dar sentido à avaliação. Neste sentido, a estrutura Laboviana (cf. Seção 5.1.1, p. 64) apresentada no início deste capítulo oferece um bom exemplo de como o ponto da narrativa apresenta uma avaliação do evento narrado. A avaliação *da* narrativa, por sua vez, pressupõe que os interlocutores negociem o sentido da narrativa.

Neste caso, os contextos cultural e social dos quais os participantes fazem parte exercem função fundamental nessa busca. Por fim, o entendimento de que a avaliação possa acontecer *através da* narrativa possibilita uma perspectiva na qual o próprio relato seja a ferramenta avaliativa.

Nóbrega (2009) chama a atenção para a relação entre essas três possibilidades de materialização da narrativa e os três níveis de materialização do contexto de situação (Halliday & Matthiessen, 2014), campo, relações e modo. Segundo a autora,

a variável *campo* pode ser evidenciada na ação avaliativa *através da narrativa*, uma vez que, através da avaliação, podemos valorar as situações e o foco centra-se na atividade em curso, no que está acontecendo no momento do relato. Quanto à variável *relações*, esta pode ser identificada durante o momento de avaliação *da narrativa*, já que pressupõe o foco nos participantes da interação e nas negociações entre estes. (...) [A] terceira camada avaliativa centra-se apenas no texto, destacando os elementos linguísticos gramaticais, semânticos ou prosódicos inseridos no mesmo e, por isso, pode ser relacionada à variável *modo*. (Nóbrega, 2009, p. 84, grifos da autora)

Esses três níveis permitem observar que a narrativa adquire novas funções na interação e, para que seja possível perceber materialização que a força avaliativa adquire, é necessário que os participantes trabalhem de maneira coordenada na busca por sentido.

Trazer à tona o momento de pandemia e as questões que impactaram a prática pedagógica dos professores com quem diálogo parece ser de suma importância para que possamos tecer entendimentos sobre o momento no qual nos encontramos. Apesar do fim da pandemia ter sido anunciado em 2022, trata-se de um momento ainda próximo de nossas vidas cotidianas e sobre o qual é possível trazer à memória os episódios que impactaram (e ainda impactam) salas de aula. Nóbrega (2009, p. 77) lembra que “[a]o (co)avaliar uma história narrada, alunos/professores, aparentemente, encontram-se em um momento de interpensamento narrativo, fazendo conexões entre o evento relatado e o proposto pelo ambiente instrucional”. Tal afirmação traz à tona o caráter interpessoal da narração (Bruner, [1990]1997, 2004), reforçando a importância de ouvir as vozes de alguns dos atores que estiveram e ainda estão na linha de frente da sala de aula, além de reconstituir com eles a experiência dos dias de pandemia. Oferecer a essas docentes a possibilidade de refletir sobre a sua experiência digital ao mesmo tempo em que ofereço a minha própria vivência com a tecnologia para a discussão, é uma oportunidade ímpar de troca que possibilitou que ressignificássemos nossas crenças enquanto, juntas, elaborávamos nossas histórias compartilhadas.

Este capítulo teve por objetivo apresentar as três bases teóricas que apoiam a análise dos dados que apresentarei no Capítulo 7. Dessa forma, o ambiente narrativo se mostra o campo que permitiu que as crenças que eu e minhas colaboradoras compartilhamos fossem constituídas em nossas interações, assim como aconteceu com os

momentos avaliativos observados ao longo de nossas conversas. As possibilidades de entendimentos possibilitadas por esses três prismas permitem olhares diferenciados para os fios narrativos com os quais costuramos nossas trocas. Antes de passar para a análise do emaranhado de fios que costuramos juntas, faz-se necessário discutir os caminhos metodológicos que orientaram esta pesquisa e que será apresentado no Capítulo 6, a seguir.

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Existimos dentro de múltiplas realidades paralelas ao mesmo tempo. Uma realidade para cada possível caminho que possamos seguir na vida. Qualquer que escolhamos seguir nessa existência, há um outro lá fora no qual estaríamos fazendo exatamente o oposto. Se você segue essa linha de pensamento para uma conclusão lógica, então está absolvido de qualquer culpa por suas ações. Mas elas não são nem mesmo suas ações. Está fora do seu controle. Seu destino está decidido. Está fora de suas mãos.*⁴⁴

Judith Mulligan, *Black Mirror: Bandersnatch*, 2018.

A escolha da metodologia utilizada nesta pesquisa começou a ser construída quando, ao me alinhar ao paradigma da Linguística Aplicada Crítica, me percebi como pesquisadora e participante desta investigação (cf. Seção 3.3, p. 39). A partir desse momento, a forma como a pesquisa foi se construindo seguiu a orientação possibilitada por um paradigma qualitativo que permitia considerações diversas acerca dos temas que discuto. A epígrafe escolhida para dar início a este capítulo me orienta nesse sentido: na simultaneidade de realidades paralelas traçando caminhos muitas vezes opostos, mas genuinamente possíveis, como o que detalharei a seguir.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como base os entendimentos gerados em Conversas Exploratórias (Miller, 2001, 2010; Nunes, 2022) com três professoras que atuam em diferentes contextos de ensino, o público e o privado, este estudo se alinha a um paradigma de pesquisa de natureza qualitativa-interpretativista (Denzin & Lincoln, 2006). Assim, observo que os discursos dessas docentes trouxeram à tona narrativas que refletem experiências pessoais que encontraram alinhamento com a minha própria experiência de docente atuando na pandemia. A minha vivência de praticante (Hanks, 2017), então, se somou às vozes dessas profissionais para que, juntas, pudéssemos refletir sobre o que foi atuar no ensino remoto durante os anos de pandemia e ter que buscar maneiras de compartilhar conhecimento através da tela de um computador.

Este capítulo apresentará as metodologias empregadas para a análise dos dados gerados nas nossas conversas e será dividido em quatro seções. Em primeiro lugar, abordarei como se deu a escolha das participantes que dialogaram comigo nessa busca por entendimentos. Na sequência, abordarei o conceito das Conversas Exploratórias (Miller, 2001, 2010; Nunes, 2022) e como as interações com minhas interlocutoras aconteceram. A terceira seção apresenta o critério usado para a seleção dos excertos e a metodologia que

⁴⁴ “We exist within multiple parallel realities at once. One reality for each possible course of action we might take in life. Whatever we choose to do in this existence, there's another one out there in which we're doing quite the opposite. If you follow that line of thinking to its logical conclusion, then you're absolved of any guilt from your actions. But they're not even your actions. It's out of your control. Your fate has been dictated, it's out of your hands”. Judith Mulligan, *Black Mirror: Bandersnatch*, 2018.

norteou a análise dos dados. Por fim, apresento a proposta de análise em lâminas de observação (Biar, 2012; Biar et al, 2017), metodologia que orienta a busca por entendimento das narrativas que emergem nas nossas interações.

6.1. A escolha das participantes

Para entender como acontece a socioconstrução de nossas crenças docentes em relação ao uso da TD, optei por uma pesquisa de natureza qualitativa e interpretativa (Denzin: Lincoln, 2006) por entender que as reflexões possibilitadas através da análise dos dados advêm de um olhar subjetivo, que busca entendimentos momentâneos e não generalizáveis. Para a geração de dados, conduzi Conversas Exploratórias (Miller, 2001, 2010; Nunes, 2022) com três professoras, Cristina, Marina e Michelle que trabalharam em modalidade remota durante a pandemia, atuando no contexto formal de escolas do contexto público ou particular⁴⁵ ou na oferta de aulas particulares. O perfil de cada uma das professoras foi apresentado no início deste trabalho (cf. Capítulo 2, p. 21), no qual trouxe as apresentações elaboradas por cada uma delas e, após suas narrativas introdutórias, ofereço a minha visão sobre cada uma delas e discorro sobre as contribuições que possibilitaram para o desenvolvimento desta reflexão.

⁴⁵ Em um primeiro momento, por ser uma professora que atua no contexto público, a minha intenção era a de conversar com professores que atuassem no ensino público apenas, já que esta escolha me permitiria refletir sobre a minha realidade profissional e gerar entendimentos sobre esse segmento do setor educacional. Para que pudesse realizar a pesquisa, fiz contato com o órgão responsável para seguir os trâmites que fossem necessários. Fui apresentada à PORTARIA E/SUBE N.º 7 DE 7 DE JANEIRO DE 2022 que estabelecia as normas para a realização de pesquisas acadêmicas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SME). Nessa portaria, o artigo 10 estabelece que “A Secretaria Municipal de Educação procederá a avaliação do projeto de pesquisa que, se considerado como veículo de contribuição para melhoria do processo educativo e/ou de gestão da Unidade Escolar, será autorizado.” O artigo 12 acrescentava que “O responsável pela pesquisa, após seu término, deverá, obrigatoriamente, apresentar suas conclusões à Subsecretaria de Ensino – E/SUBE, por intermédio de registro escrito, datado e assinado, antes de divulgá-las.” Por fim, o Parágrafo único do artigo 12, informava que “Artigos científicos e/ou trabalhos diversos resultantes de pesquisas devem ser remetidos à Subsecretaria de Ensino – E/SUBE, com no mínimo 30 (trinta) dias de antecedência das respectivas publicações.”

Tal portaria não se alinhava com as minhas crenças pessoais, acadêmicas ou profissionais. Primeiramente, devido ao fato de a divulgação de qualquer entendimento derivado da pesquisa estar atrelada à aprovação da Secretaria e precisar ser apresentado ao órgão em primeira mão para que eu obtivesse autorização para divulgar os resultados. Outro fator que considerava preocupante é o fato de todo e qualquer trabalho/publicação derivado de minha pesquisa precisasse ser aprovado pelo órgão municipal antes de publicado. Como pesquisadora que segue um paradigma libertador como é o caso da Linguística Aplicada Crítica, não poderia permitir que minha pesquisa ficasse refém de crenças individuais e políticas de quem quer que viesse a avaliar o seu conteúdo e os possíveis desdobramentos acadêmicos. Diante disto, resolvi não realizar a pesquisa na instituição onde trabalho e optei por não identificar o órgão público onde minhas coparticipantes de pesquisa atuavam. Me referirei a “contexto público” de uma maneira genérica, sem mencionar se tratar de uma instituição da esfera municipal, estadual ou federal, e o meu foco será o de fazer uma reflexão sobre a experiência docente de um modo mais amplo, independente do órgão público ao qual elas estejam ligadas.

A seleção dos contextos nos quais as professoras atuavam na pandemia se deu pelo fato de tal diversidade possibilitar um melhor entendimento de como a interação com alunos vindo de diferentes realidades sociais e econômicas se deu. Além disso, vale ressaltar que não tinha como objetivo conversar com professores que lecionassem a mesma disciplina por entender que os entendimentos que fossem gerados não seriam dependentes do componente curricular que cada uma delas lecionava. As experiências compartilhadas por elas não estavam relacionadas à uma disciplina, mas sim à vivência de uma profissional que, acima de tudo, era um ser humano em busca do conhecimento que lhe permitiria executar o seu trabalho. Objetivava assim estabelecer uma troca com profissionais que tivessem tido como desafio comum o ensino remoto na pandemia.

Tendo esse objetivo em mente, convidei professoras que estavam dispostas não apenas a contribuir para o meu processo reflexivo, mas que, de modo semelhante, pudessem se beneficiar da nossa experiência como docente que também atuou na pandemia. O perfil geral dessas professoras possibilitou ouvir vozes diversas sobre o uso da tecnologia nos contextos em que atuavam, permitindo um “embate de ideias como troca argumentativa e exposição de razões, evitando a simples refutação de pensamentos divergentes” (Fabrício, 2006, p. 60). Por atuarem em contextos diferentes, em bairros diferentes do Rio de Janeiro, tinham contato com alunos e realidades que se mostravam bastante opostas umas das outras. Ainda assim, as experiências que relatam muitas vezes refletem angústias e desafios comuns e que, muito provavelmente, foram vivenciadas por tantos outros profissionais.

Tão logo as professoras aceitaram o meu convite para participarem da pesquisa, enviei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, cf. Anexos) por e-mail para cada uma delas para que tivessem ciência do termo e pudessem esclarecer quaisquer dúvidas antes de iniciarmos nosso diálogo. No início de cada uma das conversas, antes de entrar no tema principal, perguntei sobre possíveis dúvidas que pudessem ter em relação ao termo e me coloquei à disposição para esclarecer qualquer outro questionamento que ainda tivessem ou que surgisse. Deixei claro que lhes era facultativo desistir de participar da pesquisa caso desejassem em qualquer momento que fosse.

Acredito ainda que a opção por acolher diferentes formas de pensar a adoção da tecnologia tenha sido uma oportunidade para que pudéssemos problematizar *nossas* próprias crenças e escolhas como educadoras e contribuir, através de um processo reflexivo permanente, para os nossos crescimentos como educadoras e pesquisadora. “Ouvir” a minha voz, no sentido de questionar minhas posições como professora-pesquisadora, tem contribuído para “detectar os intertextos que compõem a teia de significados” (Fabrício, 2006, p. 59) na construção desta reflexão.

Tendo percorrido sobre o processo de escolha das participantes, sigo para o detalhamento do modo como os dados foram gerados através de nossas conversas exploratórias.

6.2. Nossas conversas exploratórias

As conversas que geraram os dados desta pesquisa aconteceram na modalidade remota via *Google Meets*® em diferentes dias e horários (cf. Quadro 1, p. 23), conforme acordado com cada uma das participantes. As interações foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para posterior seleção e análise das partes que se mostraram relevantes para a reflexão aqui construída. Os excertos selecionados foram transcritos segundo as convenções Jefferson de transcrição (Jefferson, 1983) com incorporação dos símbolos sugeridos por Garcez et al (2014).

Conforme informado à Câmara de Ética da PUC-Rio, havia elaborado uma série de questões que guiaram o diálogo com minhas colaboradoras, mas que não limitariam nossas interações, permitindo que outras questões fossem levantadas durante nossas trocas. As questões norteadoras das nossas conversas estão listadas a seguir:

- Fale sobre sua experiência profissional descreva o(s) contexto(s) educacional(ais) no qual atua.
- Como você entende a importância da adoção da tecnologia em sala de aula? Você faz uso frequente de tecnologias para facilitar o aprendizado de seus alunos?
- Quais as facilidades e dificuldades de usar a tecnologia no contexto no qual atua?
- Relate um exemplo pessoal de adoção bem-sucedida da tecnologia para o aprendizado de seus alunos. E um exemplo de adoção *mal sucedida* da tecnologia.
- Como foi ser professor durante a pandemia? Quais foram os desafios que você encontrou durante o tempo no qual o ensino passou para o remoto?
- Relate um episódio que chamou a sua atenção sobre a adoção da tecnologia durante a pandemia.
- Fale sobre o momento “pós-pandemia” e a adoção da tecnologia na sua prática docente.

De posse dos dados gerados, procurei refletir sobre as questões levantadas pelas docentes objetivando compreender como as nossas narrativas construam nossas crenças sobre a adoção da tecnologia digital e se constituam em elementos avaliativos do uso pedagógico desse recurso.

Além das conversas com minhas interlocutoras, tentei, também, estabelecer um diálogo que fosse além da reflexão gerada pela troca inicial, para que juntas pudessemos

buscar um maior entendimento em relação à construção das crenças sobre o uso da TD que afetaram nossas práticas pedagógicas durante a pandemia. Assim, em dezembro de 2024, voltei a conversar com elas para compartilhar os entendimentos que estavam sendo possibilitados a partir de nossa conversa em 2023. Acredito que tal processo dialógico permitiu que pudéssemos (colaboradoras e pesquisadora) compreender melhor as realidades nas quais esta(va)mos inseridas e, possivelmente, contribuir de uma maneira mais construtiva para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, assim como para o dos alunos que frequentam os ambientes pedagógicos que atendemos. Tanto para a geração dos dados usados na pesquisa como para a conversa que aconteceu após a análise desses dados, as conversas exploratórias se mostraram um recurso alinhado ao paradigma da linguística aplicada crítica e à natureza qualitativa deste trabalho. A seguir, vou discorrer brevemente sobre essa ferramenta de pesquisa.

O conceito das **conversas exploratórias** foi cunhado e construído pela professora Inés Kayon de Miller, da PUC-Rio, responsável pelo Grupo da Prática Exploratória (cf. NR10) sediada na instituição. O grupo é fruto das reflexões acerca da natureza dos questionamentos sobre o que acontece no contexto pedagógico e na vida, de uma maneira geral. Miller (2010) lembra que conversar sobre a própria prática, como eu e minhas colaboradoras fizemos com nossas conversas, permite uma “reflexão sobre as crenças, conceitos e valores que dão fundamento às práticas” (Miller, 2010, p. 122). Outro ponto comum do grupo é o acolhimento ético das diferenças de crenças e práticas pedagógicas dos participantes. Refletir e levantar aspectos que permitam um melhor entendimento sobre a qualidade de vida docente é um dos objetivos a serem perseguidos e que vem sendo pesquisado e discutido por vários membros do grupo ao longo dos anos (Passos, 2024; Cortês, 2023; Nunes, 2022; Griffo, 2019, entre outros tantos). As conversas exploratórias carregam consigo uma possibilidade de reflexão compartilhada que coloca os interagentes face a face para refletir sobre suas realidades pedagógicas.

Quando eu e minhas interlocutoras nos encontramos para dialogar sobre o que foi ser docente durante a pandemia e como a TD pode ter impactado nossas escolhas pedagógicas, refletimos sobre uma série de outros atravessamentos que impacta(va)m nossa sala de aula. Esses atravessamentos incluíam alguns dos aspectos abordados pela Prática Exploratória, como a reflexão sobre as crenças que orientam nossas salas de aula, a qualidade de vida que almejamos, o contexto social no qual estamos inseridas, entre outros (as realidades paralelas que mencionei acima). A oportunidade de reflexão gerada pela Prática Exploratória faz com que ela seja além de um instrumento valioso de pesquisa, um modo de vida que permite que pesquisadores e colaboradores se engajem em um permanente estado de reflexão sobre sua vida pessoal e profissional.

Após a realização de nossas conversas exploratórias, a leitura criteriosa das entrevistas foi uma etapa longa e desafiadora, mas levou a uma seleção significativa dos excertos cuja análise apresento no próximo capítulo. A próxima seção detalha como se deu a seleção desses excertos.

6.3. A seleção dos excertos

Ao refletir sobre as conversas exploratórias e os dados gerados durante nossas trocas, observei que minhas interlocutoras frequentemente recorriam a relatos sobre eventos que tinham como pano de fundo a pandemia. Nessas narrativas, foi possível observar a recorrência da presença das crenças que tanto eu quanto minhas colaboradoras de pesquisa compartilhávamos sobre a adoção da TD em sala de aula e outros temas satélite que acabavam por incentivar (ou desencorajar) esse uso. Essas crenças passaram a ser, então, o tema norteador na minha busca pelos entendimentos que almejo com esta pesquisa.

Em seu livro *Narrative Methods for the Human Sciences*⁴⁶, Riessman (2008) sugere quatro possibilidades de análise da narrativa para que um relato atenda ao propósito investigativo: temática, estrutural, dialógica ou performativa, e visual. A análise temática tem como foco, como o nome diz, o tema da narrativa, o conteúdo compartilhado no qual “a linguagem é vista como um recurso ao invés de ser o assunto de investigação” (Riessman, 2008, p. 88). A análise estrutural tem por objetivo considerar a forma como o narrador estrutura os elementos de sua narrativa. Um exemplo desse tipo de narrativa é a organização de um modelo canônico apresentado por Labov (1972) no qual a narrativa se materializa através de uma série de elementos estruturantes que têm como foco o ponto da narrativa (cf. Seção 5.1.1, p. 64). Já a análise dialógica/performativa está focada na interação entre os participantes, em “para quem determinada fala seria direcionada, quando e o porquê” (Riessman, 2008, p. 151). Nesse terceiro tipo de análise, não apenas os participantes da interação seriam relevantes para o entendimento dos sentidos da narrativa, mas também o leitor se faz presente ao ser considerado com sua experiência para o entendimento do que está sendo narrado. Por fim, a narrativa visual está relacionada a exemplos das artes visuais (fotografia, pinturas, entre outras) e como uma narrativa pode ser construída a partir dessas representações artísticas. Dos quatro tipos apresentados por Riessman (2008), a análise temática da narrativa se mostrou alinhada ao modo como as narrativas presentes nos dados gerados nas conversas exploratórias apresentadas nesta pesquisa se apresentaram. De um modo geral, as narrativas observadas nos dados (cf. Capítulos 7 e 8) apresentam relatos que com frequência refletem as crenças adotadas pelas

⁴⁶ *Métodos Narrativos para as Ciências Humanas*, em tradução livre.

participantes em relação à adoção da tecnologia digital no ambiente pedagógico. Essas crenças, conforme discutirei no próximo capítulo, parecem ter o poder de definir a adesão ou não das profissionais que participaram deste estudo (e de outros que trazem para suas histórias) ao digital, se mostrando assim, determinantes para a reflexão que proponho.

Vale ainda mencionar que, apesar de a seleção dos excertos seguir majoritariamente uma orientação temática, não posso deixar de considerar a relevância que uma análise dialógica/performativa oferece, uma vez que a presença de uma determinada narrativa em uma interação está relacionada à forma como o narrador se posiciona diante do seu interlocutor e como ambos se situam dentro do contexto social no qual estão inseridos. Essa reflexão se mostra em sintonia com a natureza socioconstrucionista da narrativa, que discuti anteriormente (cf. Seção 5.1, p. 63). Algumas das narrativas que apresento refletem a forma como a interlocutora se constrói em relação ao contexto no qual atua e como se posiciona em relação a mim. É o caso de Michelle, por exemplo, ao falar do contexto no qual atuava na pandemia e no qual estranhava o fato de os professores não conhecerem fundamentos que ela julgava básicos para um uso básico da tecnologia. Ao mesmo tempo, por conhecer a minha própria trajetória profissional, a professora sabia que a narrativa que ela me apresentava fazia sentido para mim que, de certa forma, compartilhava da mesma crença que o uso da tecnologia digital poderia ser algo entendido positivo. Assim, apesar de a orientação temática ser o fio condutor da análise dos excertos, ela é atravessada por narrativas dialógicas que acrescentam uma outra camada reflexiva aos excertos sendo analisados.

Tendo apresentado a orientação que segui para a reflexão sobre algumas das narrativas presentes nas falas de minhas interlocutoras, passo para a descrição da metodologia analítica que utilizarei no próximo capítulo, no qual trarei apresentarei os dados utilizados nesta pesquisa. A proposta de uma análise da narrativa em lâminas de observação (Biar, 2012; Biar et al, 2021) oferece um recurso que se mostra em sintonia com a discussão que proponho com este trabalho, conforme detalharei na próxima seção.

6.4. Metodologia da análise das narrativas

Ao analisar as interações construídas com minhas interlocutoras, observei a presença de narrativas (cf. Capítulo 5, Seção 5.1) que elas usaram para se posicionarem diante das provocações que eu trazia para nossas conversas. As narrativas eram a forma que elas usavam para materializar a realidade que descreviam da pandemia e me trazer relatos que refletissem a realidade desafiadora que experienciaram e que compartilhavam comigo naquele momento. Para melhor entender esses episódios narrativos, fiz uso da

proposta de análise em lâminas de observação (Biar, 2012; Biar et al, 2021), que entende a narrativa como sendo construída em três níveis analíticos: a estrutura da narrativa em si, o evento narrativo e, por fim, o embate discursivo que se estabelece entre os participantes e como se posicionam diante do contexto no qual estão inseridos. Trato cada um desses aspectos a seguir.

A primeira lâmina trabalha com a estrutura narrativa e permite refletir sobre como o interlocutor constrói a história sendo compartilhada. Com esse olhar, é possível analisar aspectos que incluem o sequenciar da narrativa e as escolhas feitas pelo narrador. Particularmente relevante para esse olhar é não ter como referência apenas o repertório canônico proposto por Labov (1972), mas também observar as possibilidades de entendimentos que as narrativas não canônicas (Bastos & Biar, 2015) oferecem. Um outro aspecto que contribui para essa lâmina é o contorno semiótico possibilitado pelas escolhas léxico-gramaticais feitas pelas interlocutoras. Nesse sentido, a LSF (Halliday & Matthiessen, 2004) e o estudo da avaliação (Martin & White, 2005) oferecem recursos valiosos para o entendimento de como os interlocutores se colocam em relação à pandemia em suas narrativas. É o caso, por exemplo, da narrativa apresentada por Marina (cf. Excerto VII, pág. 134) quando relata sua experiência pedagógica no contexto privado e naturaliza o fato de os responsáveis pelos alunos nesse ambiente demandarem um ensino célere e de qualidade por estarem pagando pelo serviço que os discentes recebem. Nessa narrativa, a palavra “claro” é repetida quatro vezes durante o relato da docente e traz consigo uma carga avaliativa muito grande, principalmente por não mencionar o que acontece no contexto público, que passa a ser avaliado pela sua ausência da narrativa da professora, conforme aprofundarei na próxima seção (cf. Capítulo 7, p. 106). O olhar estrutural para a narrativa se mostra, assim, como o primeiro nível de entendimentos que abre as portas para um aprofundamento sobre o que determinada narrativa estaria fazendo no contexto em que foi empregada, conforme detalharei, a seguir, ao apresentar a segunda lâmina avaliativa, que lança luz sobre o evento narrativo em si.

Biar et al (2021) apresentam a segunda lâmina de análise como sendo o “exame do evento narrativo – o momento em que se narra” (Biar et al, 2021, p. 241) e no qual é possível observar como os interlocutores se posicionam nesse encontro e que mensagens passam uns aos outros, intencionalmente ou não. Ainda tomando a conversa com Marina que relatei no parágrafo anterior (cf. Excerto VII, pág.134), na qual ela apresenta um caso do contexto privado, é possível observar como ela se coloca em relação a mim, também professora, mas que ela julga relevante me localizar no contexto pedagógico privado. Ela sabe que trabalhei nesse contexto e que, teoricamente, entenderia as demandas naturalizadas por ela. Eu, por outro lado, me entendia como uma profissional recém-chegada no contexto público e buscava na conversa com Marina entender como foi sua

experiência pedagógica na pandemia. Eu também havia me identificado como uma pesquisadora que buscava oferecer à minha interlocutora um espaço no qual pudesse compartilhar sua experiência, evitando, assim, falas prolongadas de minha parte durante a nossa interação. Dessa forma, Marina encontra espaço para compartilhar sua história e acaba por monopolizar grande parte do tempo de nossa interação tomando o turno da fala para si. A análise proposta pela segunda lâmina de observação possibilita um olhar mais aprofundado no sentido de observar a função da narrativa enquanto nossa interação acontece e lança um olhar preliminar sobre a mensagem compartilhada pelos interlocutores durante nossas conversas exploratórias.

A terceira e última lâmina proposta por Biar (2012; Biar et al, 2021) apresenta uma análise que se situa em um nível mais macro de observação buscando entender os embates discursivos presentes nas falas dos interlocutores. Esse nível de análise estaria situado no mesmo contexto de Discurso proposto por Gee (1999), ao buscar por sentidos mais amplos e mais socialmente posicionados. Voltando mais uma vez para a conversa com Marina, ela compartilha sobre a importância de os professores procurarem soluções para os desafios trazidos pela TD e lembra que parte da tarefa do professor é resolver os problemas que se apresentarem, afinal de contas, todos sabiam do contexto no qual iriam atuar quando decidiram fazer o concurso para trabalharem no ambiente público. Essa fala parece estabelecer um alinhamento do discurso de Marina com um pensamento neoliberal que muitas vezes coloca como responsabilidade do professor a busca por soluções para um problema que vai muito além da sala de aula: as diferenças de oportunidades educacionais presentes entre o ensino privado e o público.

As três lâminas de observação que farei uso para a análise de algumas das narrativas que foram apresentadas pelas minhas colaboradoras serão a base para as discussões que conduzo no próximo capítulo. É relevante sinalizar que nem todas as narrativas serão analisadas do ponto de vista das três lâminas, mas o tema discutido e a relevância que o olhar de uma lâmina ou outra que irão determinar a sua escolha.

6.5. Um último ponto

Antes de encerrar esta seção e entrar na análise das conversas, e seguindo a mesma tendência que descrevi no final da seção anterior quando explicitar que não faria um uso exaustivo da análise de três lâminas para todas as ocorrências de narrativas nos excertos, julgo importante explicitar a forma como farei uso do arcabouço teórico que descrevi no Capítulo 5 (cf. p. 62). De modo a evitar um uso excessivo das teorias descritas e da produção de um texto que pode vir a ser repetitivo e enfadonho, usarei os aspectos teóricos

que se mostrarem relevantes para a reflexão que estiver sendo construída. Desta forma, nem todos os aspectos serão abordados na análise de todos os excertos e o que determinará a presença de um tema ou outro será a sua relevância para a construção do sentido sendo discutido.

Esta seção teve por objetivo detalhar os aspectos metodológicos envolvidos na geração dos dados que possibilitarão um maior aprofundamento dos entendimentos apresentados. Além da apresentação dos critérios usados para a seleção das participantes e das perguntas que guiaram as conversas exploratórias, refleti sobre o critério temático que guiou a seleção dos excertos que foram selecionados e trouxe as três lâminas de observação apresentadas por Biar (2012; Biar et al, 2017) que apoiarão grande parte da reflexão sobre as crenças docentes que apresento a seguir. Por fim, apresentei o racional da escolha dos aspectos teóricos a serem abordados nos excertos.

7 CRENÇAS ENTREMEADAS

*Por apenas uma vez... me deixe... olhar você com meus “próprios” olhos.*⁴⁷
Darth Vader, *O retorno do Jedi*, 1987.

O alinhamento desta pesquisa com o paradigma da Linguística Aplicada Crítica (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006, entre outros) me possibilita perceber que as considerações que apresento nesta seção são frutos do momento em que me situo enquanto (re)organizo minhas próprias crenças em relação ao uso da tecnologia digital e que essas, por sua vez, estão sendo constituídas nas/pelas interações que minhas interlocutoras me permitiram. Este é um território de busca por entendimentos que, nas palavras de Fabrício (2006), adotam uma “perspectiva de trama movente” (Fabrício, 2006, p. 59) devido à impermanência e constante devir das descobertas que fui fazendo ao refletir sobre o que foi compartilhado comigo. O que eu era quando comecei esta pesquisa e as crenças que trazia comigo ficaram no passado e foram adquirindo novas formas e contornos a partir do momento em que fui agregando conhecimentos e mudando a minha forma de compreender a adoção da TD na sala de aula.

Assim, este capítulo apresenta alguns dos entendimentos gerados pelas Conversas Exploratórias (Miller, 2001, 2010; Nunes, 2022) com as minhas colaboradoras Cristina, Marina e Michelle, quando tivemos a oportunidade de refletir sobre diversas questões relacionadas às nossas práticas docentes. Conversamos sobre vários temas comuns em nossas interações, dentre os quais destaco a chegada da pandemia, as condições de trabalho no ensino remoto emergencial (ERE) (Cardoso & Fonseca, 2021), o perfil do docente que favorece (ou não) o uso da tecnologia digital no ambiente pedagógico, o apoio institucional para a adoção da tecnologia, o manejo da TD em si e outras tantas questões. Esses tópicos se mostraram recorrentes nas falas de minhas interlocutoras adquirindo mais destaque com umas, menos com outras, mas atravessando nossas conversas e reflexões por estarem no cerne do que acreditamos em relação ao uso do digital como profissionais que somos e nos percebemos ao nos relacionarmos. As crenças se mostram então, o motor gerador dessa adoção ao se transfigurarem em questões aparentemente corriqueiras do fazer docente, embasando a escolha que fiz ao optar por uma seleção temática (Riessman, 2008) dos excertos que serão apresentados, conforme já discutido (cf. Seção 6.3, p. 101).

Após a transcrição e leitura (e releituras) criteriosas das conversas com minhas interlocutoras, foi possível identificar a presença em comum de cinco crenças em relação

⁴⁷ Just for once... let me... look on you with my “own” eyes. Darth Vader, *The return of the Jedi*, 1987

ao uso da TD, crenças essas que encontravam ecos nas falas das outras participantes. Como um primeiro exercício na busca por entendimentos, mapeei as crenças e as recorrências, que chamei de entremeamentos, nas falas umas das outras. No entanto, à medida em que refletia sobre nossas interações, identifiquei o atravessamento de novas crenças, assim como um entremear dessas crenças iniciais em diferentes momentos de nossas conversas, conforme discutirei mais adiante. Neste primeiro momento, apresento as quatro crenças que se manifestaram nos discursos das três interlocutoras e uma outra que observei na fala de duas participantes. Esse mapeamento inicial norteará a discussão dos dados ao longo deste capítulo. Ao final, apresentarei um outro quadro com o mapeamento das crenças e a forma como se entrecruzaram nos discursos das professoras.

Crença	Interlocutora		
	Michelle	Cristina	Marina
A adoção (ou não) da tecnologia como sendo uma questão etária	X	X	X
O professor "(não) tendo que dar conta de tudo"	X	X	X
O ambiente remoto tendo que espelhar o encontro presencial	X	X	X
O contexto privado sendo autorizado a demandar o uso da TD	X	X	X
O contexto público não estando preparado para o uso da TD		X	X

Quadro 6: Mapeamento das crenças iniciais observadas nas Conversas Exploratórias (Miller, 2001, 2010; Nunes, 2022)

Fonte: A autora

Entendo que cada crença observada pode ser compreendida como um fio condutor das conversas que tivemos. São fios que se entremeiam à medida em que compartilhamos nossas histórias e os conecto com o que foi contado por outra(s) colaboradora(s), por termos vivenciado o mesmo momento pandêmico de maneiras diferentes. Nossas crenças, por serem reflexos das experiências pandêmicas individuais (Barcelos, 2006, 2007), adquirem contornos singulares ao entrarem em contato com os relatos das outras colaboradoras, constituindo as descobertas momentâneas que nos possibilitamos. Esse entremeamento de crenças é o que leva à reflexão que proponho a seguir e que permite que nossas práticas docentes se mostrem tão ricas e diversas.

Antes de seguir para a apresentação dos excertos e discussão dos dados, julgo importante, no entanto, explicar como farei a apresentação dos excertos e como cada sequência foi organizada. Conforme já havia detalhado, os excertos serão agrupados de acordo com as crenças com as quais estiverem relacionados. Desta forma, a crença

discutida terá excertos das conversas das diferentes colaboradoras que contribuíram para a reflexão em questão. Dentro da discussão de cada crença, as linhas serão numeradas na sequência em que os excertos forem sendo apresentados. A cada nova crença apresentada/discutida, a numeração das linhas recomeçará. Os excertos em si, no entanto, serão numerados em algarismos romanos de modo contínuo (de I a XVII) para facilitar a organização deles como um todo.

Tendo apresentado as crenças que mais sobressaíram nas conversas com minhas interlocutoras e explicado como elas serão apresentadas e analisadas, detalho, a seguir, cada uma delas e as reflexões que possibilitaram ao se entremear com o arcabouço teórico e metodológico descrito anteriormente (Capítulos 5 e 6).

7.1. O fio do etarismo

A entrada da tecnologia digital no processo de ensino-aprendizagem (cf. Seção 4.2, p. 48) veio com uma mistura de sentimentos para os profissionais que atuavam no ambiente educacional. Alguns professores, dentre os quais me incluo, abraçaram o desafio e o incorporaram à sua prática pedagógica (cf. Introdução, p. 16). Outros, tiveram mais dificuldades em aderir às demandas dos novos tempos. Dentre esses últimos, alguns acabaram incorporando o uso da tecnologia na sua prática docente, mas outros seguiram com suas rotinas pedagógicas, mantendo um modelo de ensino mais tradicional, distanciado do uso de aplicativos e equipamentos digitais. Quando questionados sobre a adoção ou não da TD em sua pedagogia, a tendência era a de dizer que se tratava de uma prática para profissionais mais jovens, que estariam mais acostumados com o uso de equipamentos mais tecnológicos e, conseqüentemente, mais aptos a incorporar o digital no dia a dia da sala de aula. Para muitos, a tendência de dividir os docentes entre os que usavam a TD e os que se mantinham distantes dela se alinhava ao conceito de etarismo, ao relacionar o uso à idade biológica do docente.

A crença do etarismo pode ser observada na distinção que havia entre os que consideravam as diferenças entre os imigrantes e nativos digitais (Prensky 2001a, 2001b) ao associar aqueles que já nasceram em um mundo dominado pela tecnologia ao uso mais ubíquo (Santos, 2015) da tecnologia. Como refleti na Seção 4.2 (cf. p. 48), a distinção entre os que tiveram que se adaptar à cibercultura (Lévy, 1999) e os que já nasceram em um mundo conectado não parece mais fazer sentido quando aqueles que eram considerados os nativos passaram a ser os profissionais em atuação em sala de aula. Desta forma, o racional que está por trás da crença que a adoção da TD seria para os professores mais jovens e que,

professores mais velhos não se alinhariam à prática pode ser naturalizado na fala de muitos docentes que ainda estão em sala de aula.

Com a chegada da pandemia, a sociedade como um todo foi levada a recorrer ao ambiente digital como forma de se conectar com o mundo exterior; com o espaço educacional não foi diferente. Para aqueles que tinham facilidade em manusear a tecnologia, o processo pode ter sido menos difícil, mas alguns dos professores que haviam mantido uma prática mais analógica podem ter tido que lidar com uma camada a mais de sofrimento ao ter que aprender a interagir em um ambiente pouco familiar. As três professoras com quem conversei trouxeram a questão do etarismo à tona. Michelle adota uma postura mais crítica em relação aos docentes com quem trabalhava, valorizando a forma como lidaram com o desconhecido. Cristina, por outro lado, apesar de dizer que o uso da TD na pandemia não teve nada a ver com idade, traz o relato de uma professora que teve que se aposentar por não se adaptar e Marina fala de suas próprias angústias ao ser confrontada com o uso da TD, relatando como os professores mais jovens tiveram sucesso, enquanto os outros só observavam. Vou refletir sobre cada um desses relatos, nas seções a seguir.

7.1.1 Analfabetismo digital

Conforme a colaboradora se apresentou no início desta tese (cf. Capítulo 2, Seção 2.1.1), Michelle se mostrou uma profissional experiente, atenta ao que acontece ao seu redor e em constante busca de melhoria e crescimento profissional. Quando a pandemia começou, ela atuava em duas escolas do contexto privado. Durante a nossa conversa, ao falar sobre esse momento, ela demonstra seu estranhamento em relação aos docentes que se apresentavam distanciados de uma familiaridade com o universo digital que aparentemente seria corriqueiro para a vida moderna. Na interação apresentada no Excerto I, ela relata esse estranhamento:

Excerto I

Janine	01 02 03 04 05 06	mas, é:: pensa pra mim nas= em outros profissionais, né? pensa em facilidades e dificuldades de usar a= a tecnologia nos contextos no qual você atua... foi assim pra= pra os professores que atuaram com você eles hoje trouxeram isso pra= pra sala de aula?
Michelle	07 08 09 10 11 12	nossa, eu estou falando muito de mim. eu estou falando do quê? do que trouxe de benefício para mim. mas assim, brevemente, só te falando como foi o contexto no começo. é= eu acho que na época cheguei a comentar com você. as pessoas não tinham sequer ideia de que existia um drive conectado a

	13	um e-mail. que eu podia usar aquilo pra armazenar
	14	informação que eu não precisava deixar quinze mil
	15	fotos no meu telefone, ficar sem memória do
	16	telefone. que existia aquela ferramenta. as pessoas
	17	não tinham a menor ideia era:: foi assim:: no
	18	começo, pra mim, foi <u>assustador</u> ver o nível de, é,
	19	não sei nem se posso usar esse termo, mas é quase
	20	que uma= anal... analfabetismo digital (risos).
	21	existe? (risos)
Janine	22	é isso, é isso

Complementando a percepção relatada acima, poucos minutos mais adiante, Michelle encerra a narrativa que havia iniciado no Excerto I e traz para a nossa conversa a questão do etarismo. Apesar de não falar abertamente do tópico, ela contrasta colegas que tinham “trinta anos de sala de aula” (linha 26) com outros “até mais jove[ns]” (linhas 29-30), apresentando a forma como os profissionais mais velhos e experientes procuraram se desenvolver profissionalmente enquanto os mais jovens “empacaram” (linha 30):

Excerto II

Michelle	23	mas é aquilo, eu acho que é uma questão da pessoa,
	24	da- do- do- do- quanto a pessoa está aberta para
	25	o novo, sabe? eu tive colegas que tem, sei lá,
	26	trinta anos de sala de aula que mergulharam,
	27	assim, de cabeça, aprenderam muito de coisas, se
	28	amarraram em aprender as coisas e que, hoje,
	29	inclusive, continuam usando. e teve gente, até
	30	mais jovem que... empacou, entendeu? então, nem
	31	acho que seja uma questão geracional... acho que
	32	era uma questão mesmo de...
Janine	33	até de personalidade, postura de ver o
	34	conhecimento, de ver como é que você vai lidar
	35	com aquilo, né?
Michelle	36	é, eu acho que tem, tem= tem uma questão do quanto
	37	esse profissional também ele tá acostumado a a
	38	ele próprio buscar o conhecimento ou se ele tá
	39	usando o conhecimento que ele adquiriu e= só fica
	40	nesse... entendeu?

Michelle relata a presença de barreiras que imaginava que já tivessem sido superadas, mas que se mostraram mais presentes do que nunca. A professora estranhou o fato de que, apesar de se tratar de um conhecimento que para ela estava bastante consolidado, para outros profissionais ainda parecia ser uma habilidade a ser desenvolvida. As barreiras que Michelle menciona não se referem ao ambiente pedagógico em si, mas sim, a ações associadas ao dia a dia das pessoas: o gerenciamento de fotos no celular e o conhecimento sobre armazenamento de informações em nuvem. Por serem atividades cotidianas, aparentemente banais, manifestadas por profissionais que teriam mais acesso à TD, causaram um estranhamento que levaram a professora a reagir de forma tão enfática:

“foi assustador ver o nível de, é, não sei nem se posso usar esse termo, mas é quase que um- a.. anal... analfabetismo digital” (linhas 18-20).

As barreiras mencionadas pela colaboradora seriam, segundo Ertmer (1999; 2005; 2010; Tondeur et al, 2016) de segunda ordem (cf. Seção 4.2, p. 48) por serem questões intrínsecas à prática docente, associadas ao modo como o professor avalia a adoção da TD em sala de aula. São questões que demandam do professor uma mudança na forma como entende o processo de aprendizagem e o papel que exerce dentro do ambiente educacional. Ao dizer que alguns dos professores com quem trabalhava “mergulharam assim, de cabeça, aprenderam muito de coisas, se amarraram em aprender as coisas e que, hoje, inclusive, continuam usando” (Excerto II, linhas 26-29), Michelle faz referência a uma abertura ao novo por parte de alguns dos profissionais com quem trabalhava, e à possibilidade de mudar e ser mudado pelo ambiente e pelas pessoas com quem compartilhava sua rotina docente. Somada à abertura, está a disponibilidade para incorporar novas pedagogias ao ambiente educacional. A história que compartilha é um exemplo de crescimento profissional, na qual alguns dos docentes com quem trabalhava, apesar de enfrentarem o desafio do novo e do incerto que a pandemia significava, superaram as dificuldades e parecem ter mudado sua prática a ponto de continuar usando o que aprenderam, mesmo depois do ensino remoto deixar de ser uma obrigatoriedade.

O relato da colaboradora acontece através do uso de uma narrativa canônica (Labov, 1972; Labov & Waletzky, 1967) que traz como ponto da narrativa (*idem*) o estranhamento de Michelle em relação ao desconhecimento do universo digital por alguns professores das escolas onde atuava. Essa sequência narrativa (linhas 11–20) contém elementos avaliativos que se materializam no discurso através do uso de uma hipérbole “quinze mil fotos no meu telefone” (linhas 14-15) e do uso de estruturas paralelas “as pessoas não tinham sequer ideia” (linhas 11-12) e “as pessoas não tinham a menor ideia” (linhas 16-17). A hipérbole chama a atenção para o (mal) uso de ferramentas que tendem a facilitar a vida diária de algumas pessoas (no caso, evitar a sobrecarga da memória do aparelho celular). As estruturas paralelas, por sua vez, reforçam a ausência de conhecimento digital por parte de alguns docentes com quem a colaboradora trabalhava.

A avaliação feita por meio dos elementos sinalizados no parágrafo anterior remete a um julgamento negativo (Martin & White, 2005) de estima social que é tanto de capacidade (“foi assustador ver o nível de, é, não sei nem se posso usar esse termo, mas é quase que uma= anal... analfabetismo digital”, linhas 19-20) como de anormalidade (“as pessoas não tinham sequer

ideia de que existia um *drive* conectado a um e-mail, que eu podia usar aquilo pra armazenar informação que eu não precisava deixar quinze mil fotos no meu telefone”, linhas 11-15). Ou seja, para Michelle, o esperado era que as pessoas já tivessem desenvolvido o conhecimento que um *drive* podia ser usado para armazenar dados e, assim, não ocupar tanto o espaço da memória do seu telefone, por exemplo. O julgamento da professora é feito através de um elemento avaliativo (“foi assustador”, linha 18) que exprime o seu estranhamento com o fato de que alguns professores demonstrarem a falta de conhecimentos que ela percebia como básicos no uso da tecnologia. Ao mesmo tempo em que ela parece avaliar a falta de manejo digital como algo negativo, ela oferece um tom positivo a sua narrativa ao relatar a forma como esses profissionais superaram as dificuldades, se envolvendo com o aprendizado de novos conhecimentos e se “amarraram em aprender as coisas e que, hoje, inclusive, continuam usando” (linhas 28-29).

O uso dos elementos da narrativa canônica Laboviana (Labov, 1972; Labov & Waletzky, 1967) estava alinhado ao objetivo que a interlocutora tinha ao trazer a experiência de outros profissionais na pandemia sob o prisma do seu olhar avaliativo. Além de trazer para a nossa conversa o ponto da narrativa, outros elementos podem ser observados:

- orientação: situa a sua narrativa no início da pandemia e estabelece que vai falar de outros profissionais. Antes, ela vinha falando de si mesma, mas ela quebra a narrativa ao dizer “nossa, eu estou falando muito de mim” (linha 7) e redireciona o seu relato para outros profissionais com quem trabalhou e que demonstravam desconhecer elementos que ela entendia como básicos da TD;
- ação complicadora: os profissionais que tinham muito tempo de sala de aula, se aventuraram no mundo digital e continuaram a aprender (linhas 28-32);
- avaliação: a narradora se surpreende com a falta de preparo dos professores ao fazerem uso do digital, o que considera como um tipo de analfabetismo enquanto, ao mesmo tempo, valoriza o empenho desses profissionais que superaram as dificuldades iniciais continuando a usar a tecnologia em sua prática docente, mesmo depois da pandemia;
- resultado e coda: apesar da falta de preparo inicial, alguns professores se superaram e passaram a usar o digital em sua prática. Isso pode ser observado no comentário final da professora ao dizer que não acredita que seja uma questão geracional e, sim, o quanto o profissional estava preparado para buscar conhecimento e formação por si próprio sem esperar que o empregador tomasse a iniciativa.

Essa primeira lâmina de análise discursiva (Biar, 2012; 2021) aponta para a relevância da presença dessa narrativa na interação de Michelle comigo e que considero o ponto principal da narrativa. Não se tratava apenas do “analfabetismo digital”, mas, mais

que isso, da superação que Michelle observou vinda dos professores, conforme relatado pela colaboradora (linhas 25-29), fazendo desse último aspecto o ponto efetivo da narrativa. Diante desta reflexão, julgo relevante retornar ao fato que mencionei no início desta tese quando apresentei a colaboradora *sob o meu olhar* (cf. Seção 2.1.2, p. 24). Por termos trabalhado muito próximas em um curso de idiomas, sabemos como ambas valorizamos os profissionais que buscam seu caminho de desenvolvimento profissional e o quanto questionamos muitas vezes o fato de alguns professores deixarem a responsabilidade por sua formação a cargo da instituição para quem trabalhavam. Assim, o que Michelle traz é uma fala de superação por parte de alguns dos professores com quem trabalhava e que conseguiram se adaptar a um modelo de ensino para o qual aparentemente não estavam preparados.

Essa sequência final do relato de Michelle (linhas 25-29) remete a um ponto de virada (Mishler, 2002) na narrativa que me leva a reconsiderar a mensagem proposta pela interlocutora. Mishler (*idem*) pontua que momentos de virada como esse podem levar a uma ressignificação do passado e, até mesmo, em alguns casos, a uma “re-historiação de [...] vida” (Mishler, 2002, p. 111). Apesar de me alinhar com a percepção de Michelle em relação à valorização dos professores que cuidam do seu autodesenvolvimento e considerar positivo que alguns dos docentes com quem ela trabalhou na época da pandemia tenham aproveitado o momento pandêmico para se desenvolver profissionalmente (a ponto de incorporar o uso da tecnologia à sua prática posteriormente), percebo que a narrativa me oferece um momento de reconstruir a minha própria experiência com o digital. A professora se apresenta inicialmente alinhada à minha percepção ao observar o analfabetismo digital que relata, mas me surpreende ao apresentar um elemento inesperado que afasta a questão geracional ao dizer que os professores mais jovens “empacaram” (linha 30) e os mais experientes se mostraram persistentes na busca por conhecimento e desenvolvimento.

Michelle oferece, assim, a possibilidade de perceber no seu discurso uma faceta da crença do etarismo sendo desconstruída. Ao trazer para o relato que alguns dos professores mais jovens, que aparentemente seriam os que lidariam melhor com a TD, foram os que “empacaram” (linha 30), ela subverte a expectativa de que nem todos os professores de uma geração mais nova teriam facilidade no manejo do digital. No entanto, a simples presença da palavra *geracional* traz para o seu discurso um elemento avaliativo implícito (Martin & White, 2005) e revela que, mesmo negando que a questão geracional seja algo observado na realidade onde trabalhava, ela se põe presente e constitui uma questão a ser considerada ao refletir sobre crenças no momento pandêmico.

Os Excertos I e II permitem ainda um olhar sob o prisma que a segunda lâmina de análise discursiva oferece. Por conhecer um pouco da minha trajetória, Michelle sabia o

quanto eu valorizava experiências de crescimento profissional. Ao trazer o relato dos professores com quem trabalhava, ela me apresenta a possibilidade de conhecer histórias bem-sucedidas envolvendo a tecnologia. Além disso, ela me traz um contexto no qual os profissionais mais velhos reverteram a expectativa nutrida socialmente e se superaram ao abraçar práticas pedagógicas que se mostravam desafiadoras em tempos pandêmicos. Eu, por outro lado, trago as minhas crenças (linhas 33-35) para se alinharem à narrativa que Michelle me oferecia e justifico as diferenças reportadas por ela como sendo uma questão de “personalidade e postura” para lidar com o conhecimento (linhas 33-34), ao que a colaboradora reage na sequência (linhas 36-40).

O comentário de Michelle nas linhas finais do Excerto II parece sugerir a percepção da colaboradora acerca de duas possíveis posturas profissionais: uma que seria a busca pelo conhecimento e outra, a de ficar estagnado, preso à informação que adquiriu em algum momento de sua formação. Em minha fala (linhas 33-35), eu não havia trazido a questão da “estagnação” docente, que Michelle apresenta, mas sim o aspecto da personalidade que também é apontado pela docente. Nesse embate, a professora, além de se alinhar com o meu comentário (linhas 33-35), acrescenta a figura do “professor estagnado” (linhas 36-40) que seria o profissional que não busca atualização e desenvolvimento, sendo aquele que talvez não optasse por utilizar a tecnologia digital como prática recorrente de sua sala de aula. No entanto, o que nem eu nem Michelle trazemos para essa troca é um aprofundamento nas possíveis questões sociais que atravessam essa estagnação e as posturas docentes por nós identificadas. Abordarei essa questão a seguir.

Em sua fala, a colaboradora apresenta dois grupos distintos de professores: um que constrói o seu próprio desenvolvimento e outro que fica estagnado, sem se atualizar profissionalmente. A ideia de que o profissional deve ser o responsável por sua própria formação era compartilhada por mim, mas nem eu nem Michelle vínhamos de um contexto no qual dependíamos exclusivamente de nossos empregadores para buscarmos nossas trilhas profissionais. Nós duas havíamos, de uma certa forma, definido nossas carreiras e feito parte de um grupo privilegiado de professores que, caso necessário, podia arcar com as despesas de cursos e equipamentos que julgássemos necessários para nossa formação e atuação. Isso podia não ser verdade para outros profissionais com quem trabalhávamos. Era muito fácil (e injusto) julgar os profissionais que, por pertencer a grupos sociais distintos, não podiam arcar com suas formações nem ter o equipamento necessário para um acesso de qualidade, tão fundamental na época da pandemia. No entanto, para efetivamente mergulhar na realidade na qual viviam, eu precisava olhar o contexto no qual atuavam com outros olhos, sob o filtro que as outras duas professoras com quem conversei possibilitaram e que me apresentaram uma nova perspectiva a ser considerada.

Um último ponto que ainda merece atenção é o do letramento digital. Ao trazer em seu discurso a existência de um “analfabetismo digital” (linha 20), a professora sinaliza a necessidade de os professores serem letrados em sua forma de interagir com o componente tecnológico. Em um momento posterior de nossa conversa, a ser resgatado no próximo capítulo (cf. Capítulo 8, Seção 8.1), ela fala da falta de preparo das pessoas de um modo geral para interagirem socialmente (quer seja no ambiente pedagógico, quer seja em outras situações cotidianas) em situações mediadas por algum componente tecnológico (celular, computador). Essa reflexão se alinha à ideia da sabedoria digital (Prensky, 2009), expandindo o conceito dos multiletramentos (Kalantzis et al, 2020) e localizando o digital dentro dessa multiplicidade, conforme apresentei na seção 4.2 (cf. p. 48).

Em sua fala, além de trazer o contraste entre os diferentes perfis docentes detalhados nos parágrafos anteriores, Michelle ainda descarta o etarismo como sendo um fator determinante para adoção ou não da TD. Ela oferece um exemplo que desconstrói essa crença enquanto ressignifica os perfis etários a serem observados em sala de aula. No entanto, a questão do etarismo também está presente na interação que tive com Cristina, que relata a história de uma amiga próxima que, por não estar alinhada ao que era solicitado por seu empregador, se viu obrigada a se aposentar. Assim como aconteceu com Michelle, Cristina se nega a aceitar que o uso da tecnologia esteja associado à idade do profissional, conforme discutirei na próxima seção.

7.1.2. Uma excelente amiga

No início desta tese, ao falar de Cristina, me referi a ela como uma profissional experiente, usuária da tecnologia para facilitar o aprendizado de seus alunos e que, assim como eu, valorizava as facilidades que a tecnologia possibilita para a sala de aula (cf. Capítulo 2, Seção 2.2). A interação apresentada no Excerto III, a seguir, se deu aos vinte minutos de nossa conversa. Em um momento anterior (não analisado) ao apresentado no excerto, a interlocutora havia se definido como “um ponto fora da curva” ao falar sobre a sua proximidade com o digital e contar que, durante a pandemia, havia criado um canal no YouTube® para que seus alunos pudessem assistir a suas aulas quando fosse possível, devido às dificuldades de acesso à internet que muitos deles enfrentavam. Na ocasião da nossa conversa, nos conhecíamos há pouco mais de dois anos e ela sabia do meu interesse pela tecnologia digital de um modo geral. No excerto que apresento a seguir, proponho falarmos sobre os professores com quem tinha contato e como foi para esses profissionais a obrigatoriedade do uso de TD para poderem seguir atuando profissionalmente durante o tempo pandêmico. Cristina, então, relata sua experiência.

Excerto III

Janine	41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51	agora, vamos voltar um pouquinho é... voltar com a questão de professor, né? e o uso de tecnologia e tudo mais, de uma maneira geral, se você tivesse que pensar como é que foi, não só no teu caso, do que você viu da adoção de tecnologia durante a pandemia pra o professor, de uma maneira geral, você acha que esse professor teve, é... a mesma sacação ou a mesma iniciativa que você teve, ou, para a maioria dos professores com quem você teve contato, como é que foi essa adoção de tecnologia, é, de:: pandemia e...
Cristina	52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68	a maioria dos professores que eu que eu eu tenho contato não não conseguiram. inclusive, uma excelente amiga que eu tenho - que tá até fazendo aniversário hoje, professora de matemática... não sei se... não, ela saiu antes de vocês chegarem, ela era da (escola), maravilhosa, professora de matemática. que foi a professora que me ensinou a dar aula. ela ela dava aula no particular e na (escola). E, na época da pandemia, ela já tinha saído da (escola), mas ela continuava no particular. Ela não conseguiu dar aula, ela foi meio que forçada a se aposentar também lá no particular, porque ela não não conseguiu. e isso aconteceu com muita gente, muita gente não conseguiu dar aula no remoto. não conseguia, é... na plataforma... aí já entra também um monte de coisa, né? que eu nem nem queria falar aqui.
Janine	69 70 71	(risos) é, eu acho que que é que é justamente isso, né? A questão do do quanto o professor se engaja, né? na, na...
Cristina	72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91	é o perfil de cada pessoa, né? né, não... às vezes a pessoa é é um excelente professor, um excelente pesquisador, mas não é voltado pra pra essa, pra esse tipo de pesquisa, pra esse tipo de ferramenta. E não, num tem essa habilidade de falar com o computador, acha estranho... engraçado que isso não tem nem a ver com a idade. até muita gente, inclusive uma bandeira que eu estou levantando ultimamente... toda vez que eu vejo alguém associando a esse tipo de coisa: "Ah ele não tem mais idade pra isso", falo: "Opa, olha, isso não tem nada a ver com a idade. Você, algum dia, quando você era jovem, você gostava?" vai ver que também não... né?" hoje tá mais velho, continua não gostando. Ok, né? Porque teve professor, até na (escola) mesmo, que eram da da ala jovem da (escola), que também não não conseguiu. não conseguia falar com o computador, não conseguia falar sem ter ninguém na frente, ali... falar no microfone.

Um elemento que sobressai em minha conversa com Cristina é o da validação, que pode ser observado tanto na minha fala ao me referir à colaboradora como na fala de Cristina ao se referir à sua amiga. No primeiro caso, ao usar as palavras “sacação” e “iniciativa” (linha 48) para avaliar a forma como a professora havia lidado com a chegada

da pandemia, eu faço um julgamento (positivo) de capacidade (Martin & White, 2005) dela em relação ao seu uso da tecnologia. Ao “sacar” a oportunidade de atingir mais alunos ao oferecer aulas em diferentes horários pela plataforma online, ela parece se diferenciar de outros professores que haviam apresentado dificuldades ao usar a TD. Somado a isso, ao me referir positivamente à sua iniciativa, indiretamente avalio de modo negativo “a maioria dos professores com quem [Cristina] teve contato” (linhas 49-50), o que inclui a professora sobre quem ela fala. Essa avaliação implícita, feita através de um *token* atitudinal (Martin & White, 2005), evidencia para minha interlocutora o meu posicionamento crítico (de julgamento de (in)capacidade) em relação aos professores que não aderiram ao digital, avaliando de maneira negativa a forma como lidaram com o desafio.

A percepção desse julgamento negativo descrito acima provavelmente é o que leva ao segundo momento de validação presente em nossa troca. Desta vez, a avaliação é feita por Cristina e foi em relação à professora com quem ela trabalhou e que não conseguiu aderir ao ERE (cf. Seção 4.3, p. 55). Por conta dessa dificuldade, sua amiga acabou sendo forçada a se aposentar. Para Cristina, no entanto, esse fato parece não invalidar a capacidade profissional de sua amiga e ela faz uso de vários recursos léxico-gramaticais para qualificá-la positivamente, “maravilhosa, professora de matemática” (linhas 57-58), “foi a professora que me ensinou a dar aula” (linha 58-59), “ela dava aula no particular e na (escola)” (linhas 59-60), oferecendo um contraponto à minha avaliação. A colaboradora oferece sua chancela e avalia positivamente a capacidade da professora. Mais adiante (linhas 72-77), ela se refere ao professor de um modo geral e traz para a discussão a questão do etarismo: “engraçado que isso não tem nem a ver com a idade” (linha 78), levantando um aspecto que não havia sido mencionado até então em nossa interação: a idade da professora que fora afastada. Essa informação, apesar de ausente explicitamente da nossa troca, pode ser subentendida na fala da colaboradora quando ela diz que a professora já estava aposentada no contexto público quando foi obrigada a se aposentar no contexto privado, levando à inferência de que se trata de uma profissional com bastante tempo de magistério.

Reforçando a avaliação da colaboradora em relação à idade dos docentes e à adesão ao uso das TDs, é possível observar em sua fala a presença de alguns elementos avaliativos. Inicialmente, chama a atenção o fato de ela se referir à associação com a idade como “esse tipo de coisa” (linha 81) para, logo na sequência, trazer uma fala reportada em uma situação hipotética: “Ah ele não tem mais idade pra isso” (linhas 81-82). Essa fala não se refere a (nem parte de) ninguém especificamente, mas pode ser percebida como sendo a voz da própria sociedade que a colaboradora reproduz, trazendo à tona a questão

do etarismo. Cristina, então, apresenta a sua própria reação à fala reportada anterior: “Opa, olha, isso não tem nada a ver com a idade” (linha 82-83), travando, a seguir, consigo mesma um diálogo imaginário no qual ela apresenta o argumento de que os usuários que reagiram ao uso da TD provavelmente já teriam se mostrado avessos ao uso do digital muito antes da pandemia, quando eram mais jovens (linhas 83-84). Nessa interação hipotética, a professora reporta um diálogo com alguém a quem trata informalmente por “você” (linhas 83-84) e relata o fato que professores da “ala jovem” (linha 88) da escola onde trabalhava também tenham tido dificuldades de aderir ao ensino remoto (linhas 88-91). O contraponto da presença desses professores mais jovens na fala de Cristina parece reduzir o peso de uma avaliação negativa de capacidade (Martin & White, 2005), que pode ser direcionada à sua amiga, uma vez que tanto professores mais experientes como aqueles com menos experiência (e que também eram mais jovens) tiveram dificuldade na transição para o digital.

O mapeamento da avaliação observada na fala de Cristina descrito nos parágrafos anteriores, pode ser percebido como compondo a análise estrutural de uma primeira lâmina narrativa (Biar, 2012, 2021) presente na interação com a colaboradora. De maneira semelhante ao que foi observado na narrativa apresentada por Michelle (Excertos I e II, pp. 109-110), a narrativa oferecida por Cristina também segue o padrão canônico narrativo (Labov, 1972; Labov & Waletzky, 1967): **sumário** (a maioria dos professores com quem ela tem contato não conseguiu fazer uso da tecnologia digital durante a pandemia), **orientação** (uma excelente professora de matemática que trabalhava na mesma escola que a narradora e que foi a professora que a treinou, trabalhava também no particular mas não conseguiu), **ação complicadora** (a professora trabalhava no particular não conseguiu dar aula no formato online), **resultado** (a professora se viu obrigada a se aposentar na escola particular por não ter conseguido usar a plataforma para dar suas aulas) e **coda** (essa situação se repetiu com muita gente que também não conseguiu dar aula no remoto). O relato de Cristina vem como um contraponto à minha observação de que ela teria sido um caso bem-sucedido do uso do digital durante a pandemia e o ponto da narrativa traz o caso de profissionais que não conseguiram desempenhar suas funções profissionais na pandemia.

A avaliação que Cristina faz sobre o uso da tecnologia por outros docentes é observada na inserção do caso da amiga que foi obrigada a se aposentar por não conseguir lidar com o componente digital. Observo aí um possível conflito na fala da professora ao relatar o insucesso de alguns profissionais. Enquanto ela procurou caminhos alternativos para continuar ensinando, outros profissionais foram levados a abandonar seus ofícios e, no caso de sua amiga, *forçada* a se aposentar. Tamanho parece ser esse conflito que ela termina seu turno dizendo “aí já entra um monte de coisa, né? que eu nem

queria falar aqui” (linhas 67-68). Como seria possível para ela falar criticamente de uma profissional que a formou? E o pior: a professora que a ensinou a dar aulas não conseguiu lidar com o digital e foi afastada de seu trabalho enquanto ela foi bem-sucedida na tarefa de incorporar a tecnologia em sua sala de aula e seguiu adiante.

Cabe neste momento uma reflexão sobre a escolha da expressão *meio que forçada* (linha 63) por Cristina para descrever a intensidade da pressão a que professora deve ter sido exposta a ponto de abandonar o seu ofício. Aqui, essa pressão parece ter vindo de um elemento externo, representado por figuras opressoras que podem ter contribuído para que a amiga se sentisse fora do contexto de ensino no qual ora se encontrava. Ao escolher o a locução *meio que*, Cristina parece tentar atenuar o impacto de algo imposto que acompanha a palavra “forçada” (linha 63) e expõe a violência a que a professora fora exposta.

A força que a narrativa compartilhada por Cristina carrega justifica sua reportabilidade (Linde, 1993) e presença dentro do contexto de uma narrativa que adquire o peso da história de vida (*idem*) ao expor o impacto que teve tanto para a narradora como para a outra docente. Para as vidas de Cristina e de sua amiga, a adoção da TD teve um impacto significativo. No caso da primeira, significou sua permanência no mundo do trabalho, para a outra, a sua saída, afetando diretamente a forma como podem ter se construído suas “percepções de si: como são e como chegaram ao ponto onde estão” (Linde, 1993, p. 3). Cristina havia se definido como uma exceção, demonstrando a consciência de que trilhou um caminho diferenciado se comparado ao de outros profissionais com quem tem contato. Sua amiga, antes considerada excelente a ponto de ser indicada para treinar novos professores da escola, perde a função a partir do momento em que não mais possui as qualidades que a instituição precisava.

A história da amiga de Cristina surge quando questiono sobre a maioria dos amigos e se eles haviam conseguido se adequar ao ensino remoto. Ela é apresentada como uma resposta à minha insinuação sobre a excepcionalidade que a colaboradora parece representar dentro do contexto escolar, e surge dentro da nossa interação como um exemplo de uma situação na qual a tecnologia não foi algo positivo, como um contraponto à percepção que Cristina pode ter que eu valorize a TD. Ou seja, ela é um produto do nosso encontro e, por isso, constituída como resultado de nossa interação (Bastos & Biar; 2015; Bastos, 2004, 2005; 2008; Bamberg & Georgakopoulou; 2008; Linde, 1993).

O excerto analisado nessa seção apresenta um outro exemplo de um caso da pandemia que está associado à crença do etarismo na adoção da TD. Na sua narrativa, a colaboradora tenta desmistificar que a idade do professor possa ser um fator dificultador oferecendo como contraponto alguns docentes com quem trabalhava que tiveram dificuldades mesmo sendo da “ala jovem” (linha 88) da escola, usando a expressão adotada por Cristina. Ela explica que se trata de uma questão de perfil profissional e não

de idade, e, ao mesmo tempo em que apresenta um discurso reportado trazendo à tona a questão geracional, é ela mesma que oferece o contra-argumento que desconstrói a questão.

A inserção de trechos reportados diretos, onde Cristina apresenta um comentário que associa a falta de manejo digital à idade do professor (linhas 81-82) e apresenta a forma como reage a esse tipo de associação (linhas 82-84), constituem elementos avaliativos dentro da fala da professora. Segundo De Fina (2003), “[d]entro do discurso narrativo, a fala reportada tem a função direta de oferecer uma avaliação já que os narradores usam suas vozes ou as vozes de outros para assinalar implicitamente elementos da história⁴⁸” (De Fina, 2003, p. 95). Alinhada ao pensamento de De Fina (2003), Abreu (2018) chama a atenção para o aspecto interacional adjacente à decisão de oferecer algo dito por outrem para compor parte de uma narrativa que está sendo compartilhada. A autora afirma que “[a]o lançar mão da fala de outra pessoa, o narrador quer se construir, mas também quer construir o outro” (Abreu, 2018, p. 54) e que, para que isso aconteça, “é necessário levar em conta a audiência para a qual o narrador conta a história e o evento narrado” (*Idem*). Cristina traz para nossa conversa uma síntese dos possíveis comentários que ouviu como justificativa de outros docentes ao não adotar o digital em sua prática pedagógica. O ponto que a professora traz é que seria uma questão de afinidade com a tecnologia e que, possivelmente, mesmo quando esse professor era mais jovem, ele também não aderiria à prática (linhas 83-85). A presença da fala reportada permite que Cristina avalie esses docentes sem que tenha que recorrer a adjetivos ou outros recursos que poderiam levar a um embate com interlocutores que não compartilhassem de sua visão.

Nos excertos analisados até aqui, extraídos das conversas com Michelle e com Cristina, o assunto do etarismo surgiu de maneira espontânea, como sendo a forma que as narradoras encontraram para descartar a possibilidade que eu pudesse vir a ter de considerar tal fator. Não foi isso que aconteceu com Marina, conforme apresento na próxima seção.

7.1.3. Uma insegurança muito doida

Marina, Cristina e eu temos aproximadamente a mesma idade. Na ocasião de nossas Conversas Exploratórias (Miller, 2001, 2010; Nunes, 2022), estávamos perto dos 60 anos, uma um pouco mais, outra um pouco menos, e tínhamos uma carreira docente de longa data. Michelle era a mais nova de nós quatro, estando na faixa dos 40 anos. Se usarmos a categorização de Prensky (2001a, 2001b) (cf. Capítulo 4, Seção 4.2) seríamos,

⁴⁸ Within narrative discourse reported speech has the specific function of conveying evaluation since narrators use their own voices or the voices of others to implicitly highlight elements of the story. (De Fina, 2003, p. 95)

todas nós, “imigrantes digitais” (Prensky, *idem*). Só me dei conta dessa característica em comum bem depois de nossas conversas, durante uma aula, ao apresentar as primeiras reflexões sobre as descobertas que os dados estavam me proporcionando. Não fui eu que percebi, e, sim, um colega mais jovem. Observar a nossa faixa etária comum me fez refletir sobre a escolha das participantes do estudo (cf. Seção 6.1, p. 102) e retomar o fator motivador que levou ao convite para que as professoras contribuíssem para esta pesquisa (cf. Seção 2, p. 21). O etarismo não era uma questão que me afetava e por isso creio não ter julgado relevante incluir um professor mais jovem para que ampliasse o meu entendimento sobre a questão. Creio que se fosse possível refazer essa pesquisa, provavelmente o faria para buscar novos olhares e, muito possivelmente, outras crenças.

Esse preâmbulo ao excerto que vou apresentar se mostra relevante diante do relato que Marina traz. A provocação que faço (linhas 92-96) segue a mesma linha que havia feito à Cristina ao trazer o professor para o foco e como foi ser esse profissional na pandemia. No entanto, apesar de começar me referindo ao professor de uma maneira geral, eu acabo levando o foco do meu questionamento para o individual, para o que referi como sendo uma “veia professora” (linha 94) de Marina, direcionando a pergunta para como havia sido para ela estar envolvida “no ensino voltado pro remoto” (linhas 95-96). É curioso observar que nos excertos anteriores tanto Michelle como Cristina falaram de professores com quem trabalharam e quase nada de si mesmas. Marina, por outro lado, fala de si, apresentando um relato pessoal forte e emocionado sobre os desafios que enfrentou ao se ver impelida a dar aulas no modelo online:

Excerto IV

Janine	92 93 94 95 96	mas vamos pensar no professor de uma maneira geral, né? é como é que foi ser professor naquele momento? é.. a tua veia professora... estar envolvida num sistema de= de= de= ensino voltado pro remoto...?
Marina	97 98 99 100 101 102 103 104 105 106 107 108 109 110 111 112 113 114	olha, eu, eu, eu estava ficando assim, apavorada, voltando aí pro particular. particular, os professores mais jovens, né, eles se adequaram muito mais rápido. eu só ficava olhando, né lá no WhatsApp do grupo de professores. caraca, aí eles começaram a fazer aula, entendeu? e começaram a ficar motivados. a motivação existiu lá na rede particular, entendeu? começando pelos professores mais jovens, e eles tavam mexendo ali, né, na plataforma. tem como fazer isso? tem como botar como colocar um desenho, como acrescentar um filme? olha que bacana e tal tal, e aí a gente foi começando a dar aula. eu só observava. eu falei gente... e a direção, né, no dia tal, começa a dar aulas online, então tinha que começar, só que e..eu tava ficando louca, né, porque caraca, como assim? eu tinha um computador? eu tinha rede, né? graças a Deus aqui, eu tinha como entrar...

	115	é... mas como fazer, meu Deus, como fazer? todo
	116	mundo se dando bem? todo mundo já... olha, eu vou
	117	falar: em 3 dias eu tive que me adaptar graças ao
	118	meu marido, que sabe aí de, de, de informática,
	119	né? Ele me ajudou pra caraca, né? eu falei, gente,
	120	porque olha, uma insegurança muito doida. então
	121	assim, eu começava a dar aula, meio que né, tensa
	122	né, toda engessada, né, toda engessada, câmara
	123	aberta, aquela coisa toda lá, toda engessada, mas
	124	aí, puxa, eu sou professora, né, eu tenho que me
	125	adequar às questões. aí comecei a fazer o meu
	126	próprio material através de slide. Aí fui
	127	descobrimo, né? a... foi não tá aqui embaixo
	128	pra eu falar, esqueci o nome aqui da parada. deixa
	129	eu ver se eu acho aqui...
Janine	130	o que? PowerPoint?
Marina	131	PowerPoint. exatamente. caraca! depois que eu
	132	descobri o PowerPoint meu, gostei tanto. eu gostei
	133	tanto que eu coloquei música, eu colocava vídeos
	134	curtos. eu colocava matéria, conteúdo, os alunos
	135	iam lendo comigo, foi muito legal, mas n.. na rede
	136	particular...

Da mesma forma que aconteceu com as outras duas professoras, Marina inclui em dois momentos do seu relato uma mesma expressão que faz referência ao etarismo (linhas 98-99 e 104-105): ela fala sobre “os professores mais jovens” para se referir aos docentes mais jovens da equipe com quem trabalhava e que aparentemente lidaram com mais facilidade com a chegada do ensino remoto. Foram esses os professores que, segundo a colaboradora, “se adequaram muito mais rápido” (linhas 99-100), que “começaram a fazer aula” (linha 102) e que “começaram a ficar motivados” (linhas 102-103) quando a obrigatoriedade pelo remoto chegou. Marina fala desses profissionais para mostrar que um grupo de professores havia normalizado a chegada no ensino online, aparentemente sem apresentar nenhuma dificuldade com o manuseio do digital.

O que levou Marina a trazer para sua fala a questão geracional, no entanto, foi diferente do que impulsionou Michelle e Cristina. Para a primeira, foi em um comentário sobre a equipe com quem trabalhava e a forma como professores mais jovens “empacaram” ao ter que lidar com o digital em suas salas de aula enquanto professores com mais tempo de magistério se envolveram com o desafio e conseguiram seguir com o ensino remoto (cf. Excerto II, linhas 25-31). Cristina, por sua vez, traz a questão do etarismo ao relatar a história de sua amiga que foi obrigada a se aposentar. Ela descarta que tenha sido por causa da idade que a professora teve que se aposentar já que ela (Cristina) não pactua com o argumento que o uso de tecnologia seria para os mais jovens e que professores mais velhos naturalmente teriam mais dificuldades (Excerto III, linhas 54-61).

Com Marina, os professores mais jovens foram aqueles que a impulsionaram a se desafiar e aderir ao ensino remoto (linhas 100-102) ao servirem de modelo e ajudarem os

professores que apresentavam mais dificuldades. O que chama a atenção no relato de Marina é a forma como ela se mostra presente na história, relatando o sofrimento vivido com o desafio de ensinar online: “então assim, eu começava a dar aula, meio que né, tensa né, toda engessada, né, toda engessada, câmera aberta, aquela coisa toda lá” (linhas 120-123). A dor do desconhecido também está presente em um diálogo que ela trava consigo mesma, ao refletir sobre as condições para atuar no remoto: “eu tava ficando louca, né, porque caraca, como assim? eu tinha um computador? eu tinha rede, né? graças a Deus aqui, eu tinha como entrar... é... mas como fazer, meu Deus, como fazer?” (linhas 112-115). Conforme ela mesma diz, ela possuía as condições estruturais (equipamento, rede) mas a barreira estava nela, que se via paralisada enquanto, ao mesmo tempo, se forçava a seguir adiante. A perplexidade de Marina também pode ser observada no uso da interjeição “caraca” repetida quatro vezes no excerto (linhas 101, 112, 119 e 131) e mais nove vezes durante os cinquenta minutos de nossa conversa. É uma expressão que adquire grande força avaliativa por refletir a insegurança da professora ao lidar com algo que considerava de difícil manejo, a tecnologia, em um ambiente que ela já considerava seguro, a sala de aula.

A insegurança de Marina está presente nas suas escolhas avaliativas no campo da atitude/afeto de insegurança (Martin & White, 2005). Em um primeiro momento, nas escolhas lexicais para descrever como se sentia: “apavorada” (linha 97), “ficando louca” (linha 112), “insegurança doida” (linha 120), “tensa” (linha 121), “engessada” (três ocorrências, linhas 122 e 123). As perguntas que ela se faz refletem sua insegurança “tem como fazer isso?” (linhas 106) e sua tentativa de se auto motivar a seguir adiante: “como assim? eu tinha um computador? eu tinha rede, né? graças a Deus aqui, eu tinha como entrar... é... mas como fazer, meu Deus, como fazer?” (linhas 113 a 115). O depoimento de Marina contrasta com os das outras duas por ser um relato de quem viveu a dor do desconhecido e teve que se desafiar a tentar novos caminhos para um ofício do qual se entendia conhecedora. Esse conflito foi o que a levou a buscar ajuda para superar as dificuldades e encontrar o seu caminho.

Para ajudá-la na transição para as aulas remotas, Marina contou com a ajuda de seu marido, “que sabe [...] de informática” (linha 118), e a auxiliou na migração para o ambiente digital. A presença do marido da colaboradora na narrativa traz à tona um ponto que se mostra atravessado por uma outra crença, a que chamarei de “crença do patriarcado”: a de que o homem que é a pessoa capaz de lidar com a TD, aquele que pode ajudar a professora “despreparada” a resolver as dificuldades impostas pela tecnologia. Esse fato me remeteu à fala de uma outra professora com quem conversei sobre o tema do uso da tecnologia digital na pandemia. Logo no início do meu curso de Doutorado, ainda

buscando os primeiros subsídios para a pesquisa que estava começando, conversei com Paula (nome fictício) que reagiu às dificuldades que enfrentava com o ensino remoto dizendo que as colegas que estavam sendo bem-sucedidas eram aquelas que tinham um filho ou marido para ajudar, o que não era o seu caso (Alves Barbosa, 2024a). Tanto Marina quanto Paula se percebiam como sendo professoras experientes, mas precisavam de uma ajuda externa masculina para obter êxito com o ensino remoto. Como essa crença não foi observada nas conversas com Cristina ou Michelle, não vou aprofundar a discussão. No entanto, ao ouvir de Marina a referência a seu marido, não pude deixar de associar ao que havia sido mencionado por Paula em uma outra conversa bem no meio da pandemia (*idem*).

Além da crença do etarismo, o Excerto IV contém outras crenças sobre o uso da tecnologia no ensino remoto que serão abordadas nas próximas seções: as diferenças entre os contextos público e privado (linhas 98-100), o estranhamento com o formato de aula remota (linhas 112-113); a ideia de que o professor seria um ser quase que “todo poderoso” (linhas 124-125). Essas crenças serão trabalhadas em detalhe nas próximas seções, mas já podem ser observadas como estando latentes em uma fala que não demorou mais de dois minutos. O excerto termina com Marina fazendo um julgamento positivo de capacidade (Martin & White, 2005) ao avaliar a sua habilidade em usar o PowerPoint® em suas aulas. Ela repete a frase “eu gostei tanto” duas vezes (linhas 132-133) e termina dizendo “foi muito legal” (linha 135). Ela, que havia relatado um momento de uma insegurança “doida”, começa a perceber o quão capaz ela era de oferecer aulas na modalidade remota para seus alunos.

O depoimento de realização de Marina ao final do excerto atravessa a fala de Michelle ao falar dos professores que “mergulharam de cabeça” e adoraram aprender coisas novas (Excerto II, linhas 26-27). A diferença no caso de Marina é que ela fala da sua própria dor, dos medos que teve que superar para seguir trabalhando, apesar da insegurança e da loucura que dominavam o contexto ao seu redor.

7.1.4. Três pontos em cruz

Enquanto apresentei os quatro excertos que compõem o fio do etarismo sob os diferentes olhares de minhas colaboradoras, transitei pelas duas primeiras lâminas de análise da narrativa. Optei em deixar para o final o cruzamento dos pontos de reflexão propiciados sob o prisma da terceira lâmina narrativa (Biar, 2012, 2017). Assim, ao revisitar as narrativas oferecidas pelas professoras, reflito sobre como outros Discursos (Gee, 2015) se manifestam em nossas interações e a função que esses adquirem no contexto nos quais estão inseridos.

Tomo como ponto de partida a história de alguns dos professores com quem Michelle trabalhava e a desconstrução da crença que professores mais jovens teriam mais facilidade na adoção da TD (cf. Excerto II, linhas 26-31). Anteriormente (cf. Seção 7.1.1), havia discutido o alinhamento do posicionamento da docente com a minha crença que, como professores, deveríamos ser responsáveis por nosso desenvolvimento profissional. Sob essa perspectiva, observo o quanto nossa trajetória de formação profissional nos situa em um contexto geralmente dominado por uma ideologia meritocrática que muitas vezes isenta o empregador do papel de formador de sua equipe. Observo aqui a possível presença de uma outra crença, que chamarei de crença da meritocracia, que entende que somente aqueles que efetivamente trabalharem arduamente seriam recompensados e valorizados profissionalmente (e financeiramente, talvez). Tal crença aparentemente não leva em consideração as condições inerentes ao ambiente no qual o trabalhador se insere, valorizando apenas o resultado de seu trabalho. Se considerarmos as condições individuais dos professores durante a pandemia, vale a pena refletir sobre os critérios que seriam usados para julgá-los merecedores ou não de alguma recompensa. Não vou alongar esta reflexão, mas é válido observar o atravessamento dessa crença neste excerto como mais uma camada a ser considerada.

A fala de Michelle (linhas 37-39) parece deixar para os docentes a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e questiona aqueles que aparentemente se mantiveram estagnados depois de uma formação inicial (“se ele tá usando o conhecimento que ele adquiriu e só fica nesse...”, linhas 38-40). Nessa fala, observo um alinhamento do discurso de Michelle com o que foi muitas vezes ouvido durante a pandemia ao se falar da “reinvenção docente” (Alves Barbosa, 2025). Eu também me coloco em aderência com esse discurso ao reagir à narrativa da professora sobre o analfabetismo digital de alguns dos seus colegas (linhas 11-21) dizendo “é isso, é isso” (linha 22) ou ao me referir “a postura de ver o conhecimento” (linhas 33-34) de alguns docentes. Com isso, percebo que a minha resposta pode ser vista como sendo possivelmente opressora e ideológica ao reproduzir um discurso dominante que tende a julgar negativamente a figura do professor que não faz uso da TD em sua sala de aula, sem considerar as condições muitas vezes desfavoráveis ou desiguais nas quais muitos desses profissionais atuam.

De modo similar, a narrativa de Cristina no Excerto III tangencia esse discurso ideológico. A docente, no entanto, tende a se colocar em uma posição de neutralidade, sem evidenciar seu ponto de vista. A história da amiga que trabalhava no contexto privado parece levá-la a considerar questões que vão além do que ela compartilhava comigo, embora ela não termine a sua linha de raciocínio (“Não conseguia, é... na plataforma... aí já entra também um monte de coisa, né? Que eu nem

nem queria falar aqui.”, linhas 66-68). Ao se referir a um “monte de coisa” que ela não explica, Cristina sinaliza a existência de outros aspectos que talvez envolvam situações conflituosas com as quais ela não queira lidar naquele momento. Acredito que esse possível evitamento por parte da colaboradora possa passar pelo risco de criticar uma profissional que ela valorizava muito. Com isso, a docente tenta não se alinhar ao discurso opressor que forçava os docentes a se comunicarem com seus alunos através de uma tela de computador.

A minha resposta ao comentário evasivo de Cristina se dá na mesma linha da “postura docente” (linha 33) que havia mencionado na minha interação com Michelle (cf. Excerto II, linha 33) mas, desta vez, transfigurado em um *engajamento* docente (“eu acho que que é que é justamente isso, né? a questão do do quanto o professor se engaja, né?”, linhas 70-71), o que, mais uma vez, reforça meu alinhamento ao discurso dominante já discutido anteriormente no início desta seção. A resposta de Cristina ao meu comentário redireciona a conversa para a possível existência de um perfil docente que favoreceria ou não um modelo de aula no qual o professor teria que interagir com seus alunos através de uma tela de computador, como aconteceu na pandemia: “é o perfil de cada pessoa, né?” (linha 72). Ela refuta o meu comentário sobre engajamento e defende a posição que se trata de uma questão de perfil, evitando assim, avaliar o modo como sua amiga lidou com a TD em sua carreira. A narrativa da docente parece naturalizar o fato de que, para alguns docentes, a adesão a um modelo de aula mais tecnológico seria dependente de uma aptidão pessoal e, aparentemente, independeria de treinamento e desenvolvimento, isentando sua amiga da responsabilidade por ter sido obrigada a se aposentar quando a pandemia chegou.

Marina é resistência. Diferentemente do que acontece com as narrativas de Michelle e Cristina, as histórias que Marina oferece, a coloca no centro dos eventos que compartilha comigo. Ela é a personagem principal e é ela quem sofre com as dificuldades da chegada do ensino remoto. Sua história mostra, no entanto, uma determinação por aprender novas formas de ensinar e se adequar às demandas do momento pandêmico. A professora relata suas dificuldades e questionamentos, se colocando em diálogo consigo mesma ao refletir sobre a urgência de um modelo de aula com o qual não estava familiarizada. O turno de Marina é longo, e ela se coloca quase de modo monológico ao relatar sua experiência, sem abrir a possibilidade para que eu, sua interlocutora, interaja com ela. A minha única interferência foi com o nome do programa que ela havia se esquecido (linha 130). As narrativas que Marina usou durante nossa conversa são exemplos da maneira que ela encontrou para se manter ativa em um momento no qual muitos professores, como foi o caso da amiga de Cristina, tiveram que abdicar da sua profissão. Isso não aconteceu com Marina. Ela lutou e encontrou formas de superar seus limites para

permanecer ativa, mesmo quando o senso comum esperava o contrário, ao associar a sua idade ao seu poder de atuação. Marina poderia ser um dos exemplos de superação mencionados por Michelle, embora seus caminhos profissionais jamais tenham se cruzado.

As histórias compartilhadas nos quatro excertos selecionados para esta seção, originados de nossas Conversas Exploratórias (Miller, 2001, 2010; Nunes, 2022), oferecem elementos que parecem sugerir que a diferença geracional ainda faz parte do imaginário pedagógico, dificultando que um uso mais consciente, sistemático e autônomo da TD aconteça. Essa crença parece estar conectada a uma outra, a de que o professor seja entendido como um ser onipotente e infalível, quase que místico, capaz de superar todas as dificuldades e obter êxito nos desafios com os quais seja confrontado. Essa crença será discutida a seguir.

7.2. O fio da onipotência

A figura do professor tem sido muitas vezes percebida como a de um ser quase que místico dentro do ambiente educacional. Ele é o elemento a quem recorrer quando se deseja obter alguma informação, pois geralmente acredita-se que terá a resposta para qualquer pergunta. Em sala de aula, é visto como aquele que sabe todas as respostas, aquele que nunca erra e quem não pode errar. Quando o docente diz que não sabe alguma coisa pode ser entendido como algo negativo, como se fosse uma forma de desqualificação do profissional para a atividade que está exercendo. Essa crença parece estar associada à ideia de poder, da centralidade que a figura do “mestre” ocupa na sala de aula.

Essa onipotência docente pode ser percebida na fala das três colaboradoras, e até na minha própria quando, por exemplo, falo com Marina sobre a “veia professora” (Excerto IV, linha 94). Afinal, o que seria isso? Uma autocobrança de que nada poderia dar errado? Ou a expectativa de ter todas as respostas para tudo que acontece em sala de aula? Como eu mesma perguntei para a colaboradora, como seria “estar envolvida num sistema de ensino voltado pro remoto...?” (Excerto IV, linhas 94-96)? Ao trazer para nossa conversa a aparente dicotomia entre esses dois elementos (a “veia professor” e o “ensino voltado para o remoto”) eu trago à tona o conflito que pareceu ter tomado conta da sala de aula remota: como ter certezas em um ambiente tão incerto quanto o digital na pandemia (Bucci, 2023)? E como manter esse papel tradicional de centralidade se não havia um mínimo de expectativa sobre o que poderia acontecer? Foram esses os questionamentos que minhas interlocutoras trouxeram.

Esta seção apresenta, assim, a crença da onipotência sob o olhar das três professoras, cada uma oferecendo uma perspectiva diferente e trazendo para nossa troca

um aspecto que possibilita vislumbrar o quão desafiadoras as aulas remotas foram para elas. Os excertos que escolhi para exemplificar esta seção trazem momentos nos quais as próprias colaboradoras se viram impelidas a buscar uma solução para um problema que a TD causou ou relatam casos de professores que também passaram pelo mesmo problema.

7.2.1.

O canal no YouTube®

No Capítulo 4, apresentei a chegada da internet como um movimento feito (até o momento) em três grandes ondas que vem da Web 1.0 até a Web 3.0 (cf. Capítulo 4, Seção 4.1.1). No sentido tecnológico, o momento em que nos situávamos traz o usuário como sendo o produtor do conteúdo que publica nas redes, um participante ativo de uma conversa mediada pelo digital e muitas vezes potencializada por extremos de intolerância e ódio. A gama de possibilidades de interação que as redes digitais trouxeram têm feito com que não seja mais possível prever o alcance que uma postagem em redes sociais terá, nem as possibilidades de interpretação que uma frase isolada adquire quando é publicada. É dessa incerteza que se origina a fala de Cristina ao descrever como foi a criação de seu canal no YouTube®.

Excerto V

Cristina	01	então:: que= que= que= que= eu vivi na <u>pandemia</u> ?
	02	a gente teve que procurar, né, dar aula
	03	remotamente... inicialmente, foi:: uma adaptação
	04	pra todo mundo, né? e eu. particularmente. me
	05	interessei pelo assunto, comprei alguns
	06	equipamentos. gostei de experimentar essa coisa
	07	do= da aula on-line, da aula remota. é:: criei um
	08	canal no YouTube tem mais de 100 aulas gravadas
	09	lá no YouTube. e... foi uma experiência, assim,
	10	<u>interessante</u> . fui estudar a edição de vídeos, né?
	11	tudo sozinha porque era eu e os tutoriais do
	12	YouTube, né, pra me ajudar na edição do vídeo,
	13	criar o canal, como é que você melhora uma coisa::
	14	tudo muito <u>amador</u> , né? e e eu, assim, eu acho que
	15	eu eu eu fui muito feliz porque, graças a Deus eu
	16	não tive nenhuma nenhuma... sei lá, nenhum
	17	episódio assim desagradável de pessoas. é::
	18	porque eu já ouvi falar de outras pessoas também
	19	que se expõe assim na internet, que, né, recebe
	20	comentários maldosos, pessoas que entram para,
	21	sei lá, te prejudicar, te ofender. e eu me joguei,
	22	né? nesse mundo aí::

O Excerto V apresenta parte da interação que acontece logo no início de nossa conversa. Eu havia explicado o motivo de nossa conversa e o quanto a experiência de Cristina como docente na pandemia poderia me ajudar na pesquisa. No momento anterior

(não incluído no Excerto V e nem analisado neste trabalho), pedi a ela que falasse sobre sua história profissional e os contextos nos quais atuava. Ela apresenta então, um breve relato de sua história, se definindo como “fora da curva” em relação à adoção da tecnologia e logo pergunta se era para já falar da pandemia. Eu digo que ela pode falar sobre o que quiser. E ela oferece a sequência apresentada acima.

O relato de Cristina evidencia a forma positiva como recebeu a chegada do ensino remoto. Em um primeiro momento, ela menciona o fato de ter sido “uma adaptação para todo mundo” (linhas 3-4) e como ela se destacou ao se interessar pelo movimento de aulas online. Esse destaque é percebido no uso da palavra “particularmente” (linha 4) que aparta a colaboradora de outros docentes que podem não ter demonstrado o mesmo interesse. A experiência vivida por Cristina e a forma como ela vê a sua atuação durante a pandemia é avaliada de maneira positiva (linhas 4-10), terminando sua narrativa com uma coda avaliativa: “eu me joguei” (linha 21). Cristina estabelece assim uma coerência (Linde, 1993) com a sua autoavaliação inicial de que seria um ponto fora da curva e o episódio narrado no excerto acima. Mas, mais ainda, ela relaciona essa coerência com a forma com que ela percebe a minha própria relação com a tecnologia. Por saber da minha tendência em favorecer o uso da tecnologia digital na minha rotina diária, ela sabe que tem em mim uma interlocutora que vê a forma como ela lidou com os desafios da pandemia de maneira favorável.

Linde (1993) afirma que, dentro dos sistemas de coerência, é possível observar os sistemas especializados como “crenças e relações entre as crenças sustentadas, entendidas e usadas adequadamente por especialistas em um domínio em especial”⁴⁹ (Linde, 1993, p. 163). No caso do relato de Cristina, percebo que as suas reflexões sobre a forma como usou o digital na pandemia se alinham a minha percepção sobre o uso que a docente fazia do digital, adquirindo, portanto, um novo sentido quando relata sua prática e justificando sua inserção no contexto no qual é apresentada.

Outro ponto a ser observado é a maneira como a colaboradora relata que atuou de maneira bem-sucedida e autônoma no momento pandêmico ao adentrar em um modelo de aulas digitais com o qual não tinha experiência. Ao dizer que ela fez “tudo sozinha porque era eu e os tutoriais do YouTube” (linhas 11-12), Cristina retoma o tema da onipotência docente e a ideia de que como professora ela tinha o poder de superar as dificuldades impostas pela chegada do ensino remoto. Essa fala da professora também pode ser entendida como um julgamento implícito de incapacidade (Martin & White, 2005)

⁴⁹ “beliefs held, understood, and properly used by experts in a particular domain” (Linde, 1993, p. 163)

sobre os docentes que não buscaram formas de atuar no ambiente digital, conforme discutido anteriormente (cf. Seção 5.3.2, p. 91).

Um último aspecto de relevância observado na fala de Cristina é a questão da insegurança que o digital representa, conforme relatado no início desta seção. Ela se considera “muito feliz” (linha 15) por não ter passado por nenhum episódio desagradável ao se expor no YouTube® e exemplifica com o caso de pessoas que receberam comentários maldosos em interação nas redes sociais. Essa insegurança em relação ao uso do digital relatada por Cristina será retomada mais à frente, quando Michelle conta sua experiência com um show de talentos organizado pela escola onde trabalhava.

O fio narrativo que emana da história trazida por Cristina é atravessado pela crença de o professor tem o poder de resolver os problemas que possam surgir tanto na sua vida pessoal como na profissional. Quando Cristina fala que “era eu e os tutoriais do YouTube” (linhas 11-12), ela está deixando transparecer a crença de que ela tinha o poder de se adequar a qualquer condição adversa que se apresentasse. Essa mesma crença se manifesta no discurso de Marina ao contar como lidou com a entrada do digital. A percepção dessa colaboradora de que o professor seria o “todo poderoso” capaz de lidar com os desafios impostos já havia sido observada anteriormente (cf. Seção 7.1.3, p. 120) e foi discutida no início desta seção. A voz de Marina no excerto VI, no entanto, traz novos atravessamentos ao questionar o Discurso (Gee, 2015) que o contexto público precisa de condições próprias para que o ensino-aprendizagem aconteça, conforme apresentarei a seguir.

7.2.2. O concurso

Mantendo o posicionamento adotado em sua fala apresentada no Excerto IV (cf. Seção 7.1.3, linha 86), Marina retoma a fala de que, por ser professora, precisa se “adequar às questões” (linha 125). Desta vez, no entanto, Marina parece se mostrar alinhada ao discurso neoliberal de produtividade, conforme discutirei no final desta seção. O Excerto VI começa com uma tomada de turno por mim, interrompendo um turno longo, de quase cinco minutos, da professora no qual ela relatou situações de sala de aula nas quais ela havia planejado usar um computador e teve sua intenção frustrada: em uma, um outro professor chegou primeiro e fez uso do equipamento, e em uma outra, o computador estava quebrado. Eu trago para o foco a questão da incerteza do mundo digital (Bucci, 2023) e a importância do desenvolvimento da sabedoria digital (Prensky, 2009) para lidar com a TD. A minha escolha pela expressão “jogo de cintura” (linha 26) parece impulsionar a fala da professora, que segue.

Excerto VI

Janine	23 24 25 26 27 28 29	mas que é uma questão com a tecnologia, né? que a gente não pode contar 100% com ela e que de repente, o que tem, a gente tem que trabalhar um pouquinho a questão de um jogo de cintura, né?, de você tá é... até pra:: pro:: aluno mesmo, né? como é que você vai dar essa virada e... e... tudo mais...
Marina	30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55	é, eu falo com eles a <u>verdade</u> eu falo, olha <u>só</u> , eu ia... eu pensei em uma coisa, no meu planejamento era <u>esse</u> , mas não deu certo pelas questões aí dos <u>instrumentos tecnológicos</u> . então a gente vai fazer o quê? vamos pro quadro, vamos copiar. e aí, eu dou meu jeito entendeu? por que afinal de contas eu não sou professora? eu tenho que dar meu jeito. né? eu não posso simplesmente parar, ficar reclamando, né? e aí:: o,o tempo passar... não, não. a gente tem que ser produtivo, né? é otimizar aquele tempo que eu tô lá, afinal de contas, eu não fiz o <u>concurso</u> ? se eu fiz o concurso, eu já sei como é que é, né? não sei? então assim, então existe alguns argumentos que são <u>furados</u> , e aí eu não entro nesses argumentos furados [aham] eu preciso trabalhar. se eu tenho condições eu vou e me adequo, me <u>adapto</u> , não tenho condições, eu tenho que mudar o meu jeito. qual o meu jeito? olha gente, pensei em uma coisa, mas em função que não pode, então a gente vai fazer de outra forma e a gente faz de outra forma. ah, é assim, gente, não dá pra ficar chora::ndo, né? porque a gente está falando hoje negócio de tempo. o tempo virtual é muito rápido, é muito acelerado, então se eu for ficar chorando, chorando, eu não trabalho.

A fala da professora possibilita a reflexão sobre uma série de questões que merecem atenção devido à força narrativa que adquire, enfatizando o impacto que a sua escolha de profissão tem para a história de vida (Linde, 1993) da professora. No Excerto IV (cf. Seção 7.1.3, p. 120), Marina havia dito “puxa, eu sou professora, né, eu tenho que me adequar às questões” (linhas 124-125). A professora repete a mesma expressão neste excerto, chamando a atenção para a importância que a sua profissão adquiriu para ela. O fato de ser professora parece estar associado à necessidade de solução dos problemas que possa vir a encontrar em sala de aula. A necessidade que ela observa de ter que apresentar uma solução para o problema que reporta vem da frase “eu tenho que” (se adequar, dar um jeito), chamando para si a responsabilidade pelas questões encontradas em sua sala de aula. A percepção de Marina é compartilhada por meio de uma narrativa não canônica na qual a professora reporta uma situação pedagógica na qual precisou se adequar por conta de questões imprevistas relacionadas aos “instrumentos tecnológicos” (linha 33) que ela havia planejado usar. Ela recorre ao tempo verbal do

presente do indicativo para contar sua história, fazendo com que a narrativa pareça relatar atividades que parecem frequentes na sua rotina pedagógica e dando ao relato uma força ainda maior. O que ela relata não se trata de um evento episódico, mas sim de uma prática dominante em sua sala de aula (“eu falo a verdade”, “vamos pro quadro”, “eu dou meu jeito”, linhas 30-35) e que constitui a sua prática docente.

Somado à consciência que tem de sua função dentro da sala de aula, outro ponto de destaque é o valor que a colaboradora parece dar à sua atuação no contexto público. Apesar de ela não falar abertamente que o problema relatado tenha acontecido em um ambiente desse contexto, ao citar o concurso que fez para que pudesse lecionar, ela leva o seu relato para o ambiente público. Mais que isso, ela situa nesse contexto uma avaliação implícita (Martin & White, 2005) que faz dos docentes que nele atuam: que “para[m] e fica[m] reclamando” (linha 38), que apresentam alguns “argumentos que são furados” (linhas 43-44) ou que “ficam chorando” (linhas 51 e 54), ao invés de fazer o que o seu ofício solicita. Ao trazer para sua realidade essas questões, se negando a pactuar dessas atitudes, e, principalmente, devido à sua necessidade de trabalhar quaisquer que sejam as condições que se apresentem, ela também emite um julgamento de estima social de incapacidade (Martin & White, 2005) sobre outros profissionais em que nele também atuam, mas que adotam uma atitude diferente da sua.

Por fim, a narrativa de Marina adquire uma força avaliativa ainda mais forte quando ela cita o fato de que quando decidiu fazer o concurso para ser servidora pública, ela sabia dos desafios que teria de enfrentar e que, por conta desse conhecimento, o discurso da falta de condições de trabalho é, segundo ela, “furado” (linha 44). Marina atua com uma voz potente sendo um exemplo de que, qualquer que seja o contexto de atuação profissional do professor, é importante que ele não se paralise diante das dificuldades e busque uma forma de efetivamente exercer sua função e ajudar aos alunos a adquirirem o conhecimento que precisam, mesmo que isso inclua aprender uma nova forma de lecionar.

Por trabalhar nos dois contextos sobre os quais discuto nesta tese, Marina se mostra uma interlocutora preciosa por conta da experiência que compartilha. Além disso, ao invalidar os argumentos que identifica partir de alguns profissionais, como os que identifiquei nos parágrafos anteriores, ela demonstra um alinhamento com uma postura neoliberal que demanda um alinhamento com a otimização no ambiente de trabalho. Sua fala, ao trazer a forma como lidou com uma situação inesperada no ambiente de trabalho (linhas 30-35), usa termos como “otimizar tempo” e “ser produtivo”, muito frequentes no discurso neoliberal. No entanto, identifico como sendo sua fala mais emblemática a referência ao concurso que os professores têm que fazer para poderem lecionar em um contexto da educação pública. Ela soa quase que uma voz na consciência ao reproduzir seu diálogo interior: “afinal de contas, eu não fiz o concurso? se eu fiz o

concurso, eu já sei como é que é, né? não sei?” (linhas 40-42). No entanto, essa fala parece se direcionar a outros professores (que não otimizam seu tempo nem são produtivos) que trabalham no contexto público como ela (como é também, o meu caso).

Da fala de Cristina no Excerto V (cf. p. 128), quando a ideia da onipotência docente se mostrou quase que de modo subliminar, para a fala de Marina neste excerto, quando chama para si a responsabilidade na busca de uma solução e fala abertamente das dificuldades que enfrentou durante a pandemia, é possível observar a manifestação da mesma crença que o professor seja a figura que tem o poder de resolver as questões que o desafiam em sala de aula. Em ambos os exemplos, Marina parece mostrar uma autocobrança por uma atitude que dê conta de solucionar o problema pelo qual está passando. Essa mesma crença também se mostra no excerto discutido a seguir, onde Michelle conta a história da realização de um show de talentos na escola do contexto particular no qual atuava. Apesar de se situar em um contexto diverso daquele vivenciado pelas outras duas colaboradoras, é possível observar mais uma vez a manifestação da crença que o professor tenha o poder de encontrar solução para tudo.

7.2.3

O show de talentos

O relato apresentado por Michelle no Excerto VII, a seguir, oferece mais uma oportunidade de observar a crença da onipotência no discurso de um docente. Desta vez, essa manifestação pode ser percebida na necessidade que alguns docentes parecem ter ao tentar manter sua prática sob controle, evitando a imprevisibilidade que se manifesta em uma sala de aula, algo normal no contexto educacional. Essa evitação do imprevisível pode ser observada quando a professora relata como foi a realização de um show de talentos online no qual parte dos docentes e a direção desejavam manter o controle sobre o conteúdo das produções dos alunos antes de permitir a divulgação dos vídeos no ambiente virtual, enquanto que outra parte dos professores queria compartilhar tudo que fosse apresentado, sem nenhum tipo de corte.

No momento de nossa conversa no qual o excerto se situa, eu havia pedido a Michelle que relatasse uma experiência bem-sucedida da pandemia, e ela trouxe o caso ocorrido na escola de primeiro segmento na qual ela trabalhava, onde era prática realizar um show de talentos todo final de ano letivo. Por conta dessa rotina, um dos docentes havia proposto manter o planejamento e fazer o show de talentos, só que desta vez online. Observa-se, então, uma grande insegurança por parte da equipe devido à imprevisibilidade do que poderia ser enviado pelos alunos, que fariam suas apresentações usando os recursos que tivessem em suas residências, enquanto estavam em *lockdown*. Esse momento de nossa

conversa que precede o Excerto VII, no entanto, apresenta muitas referências que podem expor a identidade da escola e fragilizando o meu compromisso com a confidencialidade e o anonimato dos dados. Mesmo buscando fazer uso dos recursos de transcrição e omitindo as partes que podiam expor a escola, o trecho ficou truncado e pouco claro. Por esse motivo, exclui a minha pergunta e o início da fala de Michelle, começando o excerto no momento quando a professora reflete sobre a importância de lidar com a falta de controle que um evento dessa natureza demandaria.

Excerto VII

Michelle	56	a gente tem que <u>superar</u> a falta de controle,
	57	<u>confiar</u> que os alunos vão dar o seu <u>melhor</u> e <u>não</u>
	58	<u>querer</u> monitorar e controlar tudo, mas receber de
	59	coração <u>aberto</u> esses vídeos que vão vir. cada um
	60	vai produzir em casa o que quiser, da maneira que
	61	quiser e a gente^ ou anuncia que vai fazer
	62	curadoria pra <u>ver</u> ou a gente:: não sei:: passa
	63	tudo, mostra tudo. né? a gente pode abraçar isso::
	64	o pessoal de corpo cênico: é:: tava super
	65	interessada aqui, tipo, "vou passar o que vier,
	66	eu não vou deixar <u>um aluno</u> de fora". mas direção
	67	ficou: "ah, não sei o que vai vir:: não. tem que
	68	ter o bom senso e tal. vai passar aqui por um
	69	crivo", mas quer passar todo mundo. não tendo
	70	nada que seja <u>inadequado</u> ..
Janine	71	[..a faixa etária::
Michelle	72	[pra a escola... pois é, eles
	73	ficaram com medo: que, assim:: num passou na
	74	cabeça de quem aplicou para fazer:: porque ai
	75	you pensa que é: que foi uma coisa que depois a
	76	gente chegou a essa conclusão, mas que era meio
	77	que óbvio. é:: se você está disposto a participar
	78	de um show de talentos no qual você vai ter que
	79	se de gravar^ você vai ter que fazer a produção
	80	toda aqui. você tá <u>ok</u> de pegar a sua imagem e
	81	jogar na internet pra outras pessoas verem.
	82	gente, é a sua imagem, né? é o que você está
	83	fazendo. você um dia volta pra escola: mas aquela
	84	gravação vai ficar:: no show de talentos, é,
	85	comum, que acontecia <u>sempre</u> , tipo, só te via quem
	86	foi lá te ver na hora. quem não te viu não te viu
	87	e <u>acabou</u> . e aquilo ali não se repetia. isso
	88	estaria <u>eternizado</u> . o que os professores tiveram
	89	<u>medo</u> e não entenderam, os alunos já tinham
	90	entendido há muito tempo, porque a geração
	91	Instagram, TikTok, entendeu? que já tava na
	92	internet há muito tempo. então, o que aconteceu
	93	em <u>retorno</u> foram coisas, assim, <u>maravilhosas</u> .
	94	foram crianças criando dentro de casa no: no
	95	lockdown, sabe? presos, com material reciclável,
	96	é teatro de fantoches, crianças se maquiando e se
	97	e se fantasiando pra performar alguma coisa,
	98	crianças usando a varanda para fazer danças e
	99	coreografias. então, assim, foi um negócio, sabe?
	100	tão maravilhoso, mas ficou tão maravilhoso que
	101	entraram todos os vídeos no fim das contas::
	102	

Michelle apresenta seu relato sobre a divergência de opinião entre a equipe de artes cênicas, que queria compartilhar todos os vídeos enviados pelos alunos, e a direção (e outros professores) da escola, que se mostrava preocupada com o que seria publicado online diante do risco de expor a imagem da instituição, uma vez que o ciberespaço é um ambiente que possibilitaria quase que eternizar as apresentações dos alunos. A fala da colaboradora se dá através de uma longa narrativa não-canônica, na qual ela faz referência a vários momentos temporais. Inicialmente, grande parte da história é narrada com o verbo no presente, apesar de o relato se referir a um impasse ocorrido entre os docentes no ano de 2020, trazendo o questionamento em relação às produções que deveriam ser aceitas ou não: “cada um vai produzir em casa o que quiser, da maneira que quiser e a gente ou anuncia que vai fazer curadoria pra ver ou a gente:: não sei:: passa tudo. mostra tudo. né? a gente pode abraçar isso::” (linhas 59-63). Essa citação reflete o impasse gerado pela indefinição da equipe (à época da pandemia) sobre o critério a ser usado para avaliar os vídeos dos alunos. Na sequência, ao apresentar o pensamento conflitioso entre a equipe cênica e a direção da escola, ela passa a usar os verbos no passado, entremeando a narrativa com frases reportadas das falas de cada um desses elementos. A equipe cênica se mostra favorável a divulgar tudo o que fosse enviado sem nenhum tipo de censura (linhas 64-66), mas a direção se alinhava ao posicionamento inicial dos professores, e considerava a possibilidade de fazer uma análise criteriosa dos vídeos para que nada fosse divulgado sem passar pelo crivo institucional (linhas 66-69).

Assim como aconteceu com a fala de Cristina (cf. Excerto III, Seção 7.2.1), Michelle recorre ao uso de trechos reportados diretos, tanto ao trazer a fala da direção quanto a da equipe de artes cênicas, fazendo com que sua fala transmita uma intenção avaliativa. Observo na narrativa de Michelle, por conta de nosso histórico profissional já discutido anteriormente (cf. Seção 7.1.1, p. 109), uma postura avaliativa ao abordar a busca por controle sobre o que acontece em sala de aula. Ao dizer que a direção e os professores que pactuam da mesma opinião “quer[em] passar todo mundo: não tendo nada que seja inadequado:” (linhas 69-70), ela parece também construir uma avaliação acerca de como nós duas nos posicionamos contra o controle excessivo que alguns docentes tendem a exercer em suas salas de aula. Essa discussão será retomada mais à frente.

Após relatar a divergência de opiniões entre a equipe, Michelle traz uma narrativa encaixada (linhas 72-89) na qual avalia a situação como um todo, e a forma como os alunos lidavam com a exposição no ambiente virtual em seu cotidiano. Acredito que, por fazer parte do processo reflexivo pelo qual a colaboradora passava, essa narrativa é construída através do emprego de muitos verbos no presente do indicativo (“ai você pensa” (linhas 74-75), “se você está disposto” (linha 78), “você tá ok” (linha 81), entre outros),

mesmo se referindo a ações que aconteceram em um momento pretérito. Segundo ela, devido ao fato de os alunos estarem familiarizados com a dinâmica de redes sociais como o Tik Toc® e Instagram®, “os alunos já tinham entendido há muito tempo” (linhas 90-91) e sabiam que, o que quer que disponibilizassem para publicação permaneceria acessível por muito tempo devido à dinâmica do ambiente virtual. Assim, as dúvidas levantadas anteriormente sobre o imperativo de uma avaliação prévia por parte dos professores e da direção, se mostravam aparentemente inócuas sob o ponto de vista da colaboradora. Além disso, ao contrastar a diferença de posturas entre professores e alunos nas redes sociais, essa questão também tangencia a discussão sobre a crença do etarismo, já discutida anteriormente (cf. Seção 7.1, p. 108): “o que os professores tiveram medo e não entenderam, os alunos já tinham entendido há muito tempo” (linhas 89-91).

Por fim, as linhas 93-102 do excerto trazem a coda avaliativa de Michelle sobre o evento, que teve, segundo a colaboradora, um resultado inesperadamente positivo, cujo sucesso ela atribui à criatividade e ao envolvimento dos alunos. O uso repetitivo de variações do adjetivo “maravilhoso” (linhas 94 e 101) manifesta o grau de satisfação da professora, respondendo à pergunta que eu havia feito e justificando a seleção do show de talentos como sendo o exemplo de algo bem-sucedido que aconteceu na pandemia.

Um aspecto interessante de ser observado é que a história em si, da forma como Michelle a apresenta, pode ser compreendida como um instrumento avaliativo por si só. Nos parágrafos anteriores, trouxe alguns exemplos de como a avaliação se mostra no relato da colaboradora. No entanto, julgo importante abordar a questão de como o episódio que a professora escolheu para compartilhar o evento bem-sucedido se constitui avaliativamente como um todo. Cortazzi & Jin (2001) discutem que a avaliação pode acontecer *na, da e através* da narrativa (cf. Seção 5.4), sendo que a última dessas três seria dependente do contexto no qual é inserida. Partindo da distinção apresentada pelos autores, Nóbrega (2009) chama a atenção para a natureza interacional presente nessa camada avaliativa. Segundo a autora, a avaliação que acontece *através* da narrativa permite que a narradora se posicione e permita se avaliar por sua audiência (no caso do relato de Michelle, eu), mesmo sem se posicionar abertamente, conforme discutirei a seguir.

Com o propósito de entender como a avaliação da professora se manifesta no excerto, mapeei a sequência da narrativa apresentada por Michelle sob o ponto de vista da segunda lâmina de análise discursiva (Biar 2012, 2018) na tentativa de refletir sobre como ela se posiciona em relação àqueles com quem interagiu na organização do show de talentos e como esses reagiram diante do formato inusitado que se construía. O quadro a seguir, divide o Excerto VII em cinco momentos distintos, tendo na primeira coluna as referências das linhas onde podem ser encontrados. Nas segunda e terceira colunas, identifiquei o tema

abordado pela docente e a quem se referem. Esse mapeamento contribuirá para a discussão que trarei na sequência e que trata da postura referencial que a interlocutora adota.

LINHAS	TÓPICO	REFERÊNCIAL
56-63	Posicionamento da interlocutora e questionamento ao corpo docente sobre um possível critério de seleção dos vídeos enviados pelos participantes.	Postura institucional
63-66	Posição do corpo cênico da escola, se opondo ao grupo que queria avaliar todos os vídeos enviados e fazer uma seleção, antes de divulgar.	Equipe cênica e grupo de docentes
66-70	Alinhamento da direção com o posicionamento de parte dos professores, querendo selecionar as produções enviadas.	Direção
72-93	Reflexão sobre a dinâmica de se expor na internet e as diferenças entre um show de talentos ao vivo e um online; como a geração dos alunos lida com a exposição online e o medo dos professores e da direção em relação ao que seria exposto.	Participantes do show de talentos
93-102	Coda avaliativa sobre o show de talentos: apresentações maravilhosas – uso criativo do espaço em <i>lockdown</i> .	Alunos

Quadro 7: Resumo do mapeamento das intenções avaliativas presentes no discurso da colaboradora Michelle ao relatar a experiência do Show de Talentos

Em nenhum momento durante a sequência apresentada no Excerto VII, Michelle expõe abertamente seu posicionamento. No entanto, em algumas falas, como é o caso do trecho apresentado nas linhas 56-63, o uso repetitivo da locução pronominal “a gente” em quatro ocorrências (linhas 56, 61, 62 e 63) chama a atenção por situá-la, junto com os demais professores com quem trabalhava, na avaliação construída. Na primeira ocorrência, (linha 56) ela parece estar se dirigindo aos professores de uma maneira mais ampla (“a gente tem que superar a falta de controle, confiar que os alunos vão dar o seu melhor e não querer monitorar e controlar tudo”) e não somente aos professores da escola onde trabalhava. As três outras ocorrências, por outro lado, se referem a esse grupo específico de docentes, uma vez eles seriam aqueles que iriam “anuncia[r] que vai fazer curadoria pra ver” (linhas 61-62) ou “passa[r] tudo, mostra[r] tudo” (linha 62). É nesse contexto que Michelle parece se colocar, ainda que seja de modo sutil, sem se expor através do uso da primeira pessoa.

As linhas 56-63 permitem estabelecer uma ponte entre a fala de Michelle e o discurso de Cristina (cf. Seção 7.2.1, p. 128) que se dizia insegura com o ambiente online. Ao apresentar a questão de como os professores precisariam superar a falta de controle inerente ao ambiente pedagógico, o relato de Michelle se alinha à observação feita por Cristina (cf. 7.2.1), ao relatar ter sido “muito feliz porque, graças a Deus [ela] não t[e]ve nenhuma: nenhuma... sei lá, nenhum episódio assim

desagradável de pessoas:” (Excerto V, linhas 15-17). Embora Cristina fale do contexto digital, a necessidade de superar a presença da incerteza inerente a esse ambiente se mostra a mesma. Imagino que as duas interlocutoras dialoguem nesse sentido ao perceber que Michelle poderia oferecer para Cristina o entendimento de que nem sempre ela vai poder controlar tudo o que acontece no seu ambiente de ensino, e que, estar pronta para acolher o imprevisível, sem se julgar menos capaz por isso, é algo saudável para sua atuação em sala de aula.

Diferentemente do que pode ser observado nas linhas 56-63, comentado acima, quando Michelle parece se inserir na narrativa ao escolher pelo uso da locução pronominal “a gente”, ao apresentar sua reflexão sobre a dinâmica de exposição na internet (linhas 72-93), a professora passa a fazer uso do pronome *você* em seu uso genérico e indeterminado para se referir a *qualquer pessoa que seja*. São 7 ocorrências desse pronome (distribuídas entre as linhas 75, 78-81, 83 e 84) e mais 4 na sua forma oblíqua *te* (linhas 86-87), que parecem sugerir o seu distanciamento, indicando que o que está sendo relatado provavelmente não seja parte do seu fazer pedagógico. Se, ao empregar a locução “a gente”, ela demonstra seu pertencimento ao grupo de professores, ao usar os pronomes “você/ te”, ela parece se mostrar apartada deles. Esse distanciamento se mostra ainda mais evidente quando, nas linhas 89-90 ela relata que “o que os professores tiveram medo e não entenderam” era um comportamento que os alunos já tinham adquirido há muito tempo. Neste momento, Michelle não se inclui no grupo de professores e os avalia sob um olhar externo, de terceira pessoa, muito provavelmente de onde ela imagina que eu, sua interlocutora, estaria localizada coavaliando a situação sendo exposta.

Ao acolher o desconhecido (linhas 93-94), Michelle se mostra alinhada à minha própria crença sobre a importância da adoção de uma postura de aceitação da presença daquilo que é incerto. Entender que o que acontece em uma sala de aula possa ser imprevisível e que não há problema algum em o professor mostrar falta de familiaridade com algum assunto que surja, se alinha ao fato de o docente não precisar ter desenvolvido toda e qualquer habilidade que a sociedade possa demandar para sua atuação profissional. Nesse momento, ao oferecer uma avaliação que se manifesta *através* da narrativa, Michelle se inclui no contexto sobre o qual fala e busca a maneira como imagina que eu me posicione para juntas compormos o entendimento sobre a situação narrada.

Optei por apresentar a discussão sobre o fio da onipotência docente seguindo uma trilha progressiva. Em um primeiro momento (cf. Seção 7.2.1, p. 128), a crença foi observada na fala quase sutil de Cristina ao relatar ter sido ela e os tutoriais do YouTube® que possibilitaram que encontrasse uma maneira de chegar aos alunos que tentavam continuar estudando durante a pandemia. Marina foi a docente que ofereceu o relato através do qual compartilha a sua experiência pessoal (cf. Seção 7.2.2, p. 130) de como tomou para

si a responsabilidade de, como docente que era, procurar soluções para as dificuldades que enfrentou quando tentou inserir a TD em suas aulas, quando na pandemia e em aulas presenciais. Por fim, Michelle (cf. Seção 7.2.3, p. 133) apresenta a reflexão, possibilitada pela avaliação de um evento pedagógico, sobre abraçar o imprevisível na sala de aula e a importância de o professor não assumir que tudo tenha que ser planejado e previsto. As avaliações feitas pelas interlocutoras se manifestaram através de um simples comentário à presença de uma narrativa inserida em uma conversa. A crença de que o professor seja um profissional capaz de superar toda e qualquer adversidade presente em seu cotidiano parece exercer uma pressão que beira a opressão, ao não possibilitar que ele se permita dizer não saber para que possa, a partir daí, buscar conhecimento, como aconteceu com Marina. Se manter fixo a uma posição de aparente segurança (a de estar dentro de um ambiente controlado e previsível) também pode impedir o crescimento profissional e afastar o docente de adquirir novos letramentos (Cardoso, 2023; Kalantzis et al, 2020) que o permitam acompanhar as mudanças pelas quais os contextos onde atua está passando.

Na próxima seção, apresentarei as três outras crenças observadas nas conversas com as professoras. Inicialmente situadas em uma categoria que chamei de “o fio das diferenças”, as crenças seguirão três trilhas distintas, as diferenças dos ambientes de aprendizagem em si e as diferenças entre os contextos público e privado, conforme apresentarei a seguir.

7.3.

Os fios das diferenças

O terceiro fio que compõe o trançado das crenças sobre as quais proponho refletir nesta tese, é o fio que optei por chamar de o “fio das diferenças”. Esta foi a categorização mais difícil de entender e de nomear pois, em alguns momentos, parecia não fazer jus aos assuntos que foram levantados pelas colaboradoras. Paralelamente, mas de modo diferente do que aconteceu com os outros dois fios (cf. Seções 7.1. e 7.2, pp. 108 e 127, respectivamente), não se tratava de apenas um único tópico, mas de um tema que se desmembrava em outros três, todos interligados à questão macro da diferença de possibilidades, ações, percepções e entendimentos da maneira como se deu a chegada do ensino remoto em 2020 e de como atuar nos ambientes em que cada uma estava. Por isso, decidi olhar as diferenças como a força motriz que impulsionava as realidades nas quais as três professoras e eu íamos nos constituindo.

O fio das diferenças pode ser percebido como se materializando em três crenças que foram observadas no discurso de minhas colaboradoras: a primeira delas sendo a expectativa de que o formato de uma aula remota deveria espelhar o de uma aula presencial. Por se tratar de uma modalidade de aula nova para muitos docentes, alguns podem ter

optado em espelhar o modelo de uma aula presencial, com o qual estava familiarizado, no encontro remoto. A segunda e a terceira crenças, por sua vez, remetem a diferenças entre os contextos público e privado, uma ao naturalizar o fato de que escolas do contexto privado estivessem autorizadas a fazer uso de métodos ditos mais modernos e a demandar de seus professores a oferta de aulas na modalidade remota mais rapidamente e, a outra ao descrever o contexto público como estando despreparado para abraçar aulas que fossem mediadas pela tecnologia digital. Apesar de nem todas as professoras com quem conversei transitassem por todos os contextos mencionados acima, foram crenças que se manifestaram repetitivamente, fazendo que o tema orientasse a discussão que trago nas próximas páginas.

As duas outras crenças (o etarismo e a onipotência) foram discutidas através da análise das histórias compartilhadas pelas colaboradoras. Diferentemente, para a construção deste fio, organizei as subseções pelas crenças a que se referem e não pela história trazida por cada colaboradora. Dentro de cada subseção, costurarei as reflexões possibilitadas pelos dados das três professoras na tentativa de compreender os sentidos gerados pelas diferenças que observei nas histórias que compartilharam.

7.3.1.

A crença da aula presencial espelhada na remota

Com a chegada da pandemia e a inevitabilidade da adesão ao ensino remoto, muitos docentes se viram impelidos a adentrar em um universo para o qual não haviam se preparado. O formato de aula online se mostrou um grande desafio de gestão de sala de aula quando os docentes tiveram que lidar com questões como: muitos alunos em diferentes janelas na tela do computador, a indefinição do que acontecia por trás das câmeras fechadas, a dinâmica de compartilhamento de informações, entre outras mais. A tendência observada foi a de muitos docentes espelharem o formato da aula presencial no modelo online, fazendo com que a maneira que estavam acostumados a gerir sua sala de aula presencial muitas vezes se mostrasse inadequada para a interação online. A crença da expectativa de uma correspondência entre os modelos de aula se mostrou presente na fala das professoras, conforme discutirei a seguir.

Na seção 7.1.2. (cf. p. 115), Cristina relatou o caso de uma grande amiga que não conseguiu aderir ao formato de aula remota (cf. Excerto III, linhas 52-66) porque, assim como aconteceu com outros docentes, não tinha a “habilidade de falar com o computador” (cf. Excerto III, linha 89). Para a amiga, a expectativa provavelmente era a de que a interação professor-aluno no modelo virtual se daria da mesma forma que a dinâmica de uma sala de aula presencial e ela se via “falando com um computador” e não

interagindo com os alunos que estavam do outro lado da tela. Esse relato de Cristina já oferecia indícios dessa crença ao sinalizar uma expectativa de uma postura de interação entre professora e alunos que havia sido previamente estabelecida.

Michelle foi outra colaboradora que trouxe a dificuldade vivenciada por alguns professores com quem trabalhava ao não se adaptarem à realidade com a qual estavam acostumados, a um novo formato de sala de aula. Michele identifica a mesma “dificuldade”, mas traz outros aspectos para a discussão como a dinâmica de interação online (disciplina, respeito dos turnos de fala, aulas mais abertas):

Excerto VIII

Michelle	01	é, mas eu tive colegas também que quiseram
	02	encaixar no modelo digital uma aula presencial.
	03	de um modelo bem arcaico eu até diria, né, de
	04	professor fala, o aluno responde. então, assim,
	05	é, eu tive de tudo, eu tive colegas que tiveram
	06	dificuldades de: o que eles chamam, né? de manter
	07	a disciplina durante a aula, porque aí o aluno
	08	abriu o microfone, todo mundo falando ao mesmo
	09	tempo e ele mutava todo mundo, porque era ele que
	10	tinha que falar. num, num não conseguia
	11	desenvolver, assim, uma rotina de troca de ordem,
	12	de de explicar que, assim, no digital, fica muito
	13	mais difícil do que no presencial essa coisa do
	14	todo mundo falar ao mesmo tempo, não soube lidar
	15	com essa parte. a:: teve professor que teve muita
	16	dificuldade de aceitar o fato de que a aula
	17	ficaria mais aberta, né? que: assim, haveria mais
	18	perguntas do que eu estou preparado para
	19	responder.

Michele apresenta sua reflexão sobre a dinâmica que permeava o ambiente onde trabalhava e faz referência tanto à forma como alguns dos colegas tentavam “encaixar no modelo digital uma aula presencial” (linhas 1 e 2), tentando adotar a mesma prática que usavam no presencial onde “professor fala, o aluno responde” (linha 4) e ignorando o formato muitas vezes caótico que o encontro online trouxe para a interação professor-aluno, no qual “todo mundo [tenta] falar ao mesmo tempo” (linhas 8-9) e no qual a “a aula fica mais aberta” (linhas 16-17). Para descrever a forma que percebe a tentativa de espelhamento de um modelo de aula presencial em uma aula remota, ela faz uso do adjetivo “arcaico” (linha 3) que também reflete a tentativa de controle de um espaço que ficou cada vez mais imprevisível com a chegada do ensino remoto.

Essa reflexão se alinha à discussão do papel que o professor exerce na interação com o aluno e à obrigatoriedade que alguns docentes se impõem de ter que saber a resposta para todas as perguntas feitas pelos alunos, conforme a reflexão que apresentei na seção 7.2 (cf. p. 127) quanto tratei do fio da onipotência. Lidar com o modelo imprevisível e muitas vezes caótico trazido pelas interações online foi uma das discussões do ensino

remoto possibilitou, principalmente por se tratar de uma questão que no geral era mais facilmente gerenciada na sala de aula presencial.

A perplexidade diante de um formato de aula imprevisível também foi relatada por Marina, que descreve a multiplicidade de questões que passou a fazer parte da rotina de sua sala de aula remota: indefinição do uso de redes sociais, novas plataformas digitais, a forma de interação com o aluno (que nem sempre mantinha sua câmera aberta durante as aulas), a falta de familiaridade com o equipamento (ou até mesmo a dificuldade de gerenciamento do tempo quando toda a família compartilhava um único aparelho celular) que passava e mediava o contato com o professor, a relação com as famílias que passaram a estar presentes nas aulas, e tantas outras.

Os novos elementos que se manifestaram com a chegada do ensino online evidenciaram a necessidade do desenvolvimento da “conscientização tecnológica” (Cardoso, 2023), discutida na Seção 4.2 (cf. p. 48), por englobar uma série de habilidades que já vinham sendo solicitadas dos docentes, e que, com a pandemia, não puderam mais ser postergadas. O momento da fala de Marina, ao compartilhar sua experiência no setor público, evidencia os questionamentos iniciais da professora, que trazia para nossa conversa um embate entre suas próprias crenças e a necessidade de adesão a um novo modelo de trabalho.

Excerto IX

Marina	20	porque é, era:: baixíssima a questão das presenças
	21	dos alunos. e foi assim, bem complicado, tinha
	22	é... informação, tinha exercício através de como
	23	eu falei, de papel e também das redes, né?
	24	Facebook das... da escola e Instagram da escola.
	25	mas era meio que perdido, entendeu? tinha mais
	26	dúvidas do que soluções e prática né, de ensino:
	27	aula, didática, né, praticamente eu posso dizer
	28	que não houve. não houve. nós tentamos, claro,
	29	porque primeiro que a gente não sabia mexer e as
	30	plata... e as plataformas nem sempre estavam a
	31	contento. os alunos também não estavam 100%.
	32	muitos não tinham nem o tal do celular, para
	33	entrar. computador, alguns tinham. o celular, a
	34	mãe tinha, mas a mãe tinha que trabalhar. então
	35	quando a mãe estava em casa, o aluno entrava é...
	36	nas plataformas para estudar. então assim, foi bem
	37	complicado.

Nas linhas 30-31, Marina relata que as plataformas “nem sempre estavam a contento”, e que a “prática [...] de ensino: aula, didática [...] praticamente [...] não houve” (linhas 26-28)’, remetendo, mais uma vez, para a busca de um modelo de ensino que fosse estável e previsível. A insegurança da docente pode ser observada nas avaliações de julgamento (de estima social de capacidade) que faz da frequência com que o alunado comparece às aulas (“bem complicado”, linhas 36-37),

das plataformas disponibilizadas pela instituição e da carência de orientação (“era meio que perdido”, linha 25) e pela falta de equipamento (“muitos não tinham nem o tal do celular”, linha 32) por parte do aluno. Ou seja, para os professores e alunos, parecia que a realidade que se configurava era de algo totalmente apartado do modelo com o qual vinham atuando há muito tempo.

Esse último comentário de Marina sobre o fato de alguns alunos não disporem nem mesmo de um aparelho celular (linha 32) me levou a refletir sobre a crença da existência de um modelo de aula estável em tempos instáveis, especialmente por se tratar de um comentário que carrega em si uma carga avaliativa forte. Ao usar o pronome “tal” para se referir ao telefone celular, Marina faz referência ao aparelho que faria a ponte entre docentes e discentes, possibilitando que as aulas remotas acontecessem. Só que, segundo a docente, faltava do outro lado da tela o aparelho que materializaria as aulas, e que, aparentemente, era esperado que estivesse presente no lar de todo brasileiro. Ela chega a mencionar a possibilidade do uso de um computador, mas somente “alguns tinham” (linha 33) e tangencia as questões socioeconômicas quando relata que somente a mãe tinha o aparelho na residência, fazendo com que o aparelho precisasse ser compartilhado. A carga avaliativa vem da indisponibilidade do que seria o elo de ligação com o discente, o que aparentemente quebrava o último fio de segurança e previsibilidade que unia o modelo de aula presencial à aula remota. A restrição quanto ao uso do aparelho celular também é observada na fala de Cristina, “eu vi que o recurso na casa do aluno é compartilhado por muitos” (Excerto X, linhas 49-50), levando à percepção que essa restrição foi bastante recorrente nos tempos pandêmicos.

Um atravessamento que também pode ser observado na fala de Marina (cf. Excerto IX, linhas 34-35), discutida acima, se localiza nas dimensões social e econômica: é a mãe que é percebida como sendo a figura responsável pelo sustento da família. Tanto Marina como Cristina (cf. Excerto X, linhas 45-46) mencionam a figura materna quando se referem à pessoa que era responsável pelo sustento da família na época da pandemia. É a mãe que possui o (único) celular no domicílio familiar e do qual a criança depende para ter acesso às aulas remotas. Ou seja, apesar de não entrarem em detalhes sobre a organização das famílias de seus alunos, a figura que emerge e que aparentemente era quem provia o sustento das famílias mencionadas pelas professoras era a da mãe. Essa percepção ratifica a crescente tendência de ser a figura feminina que ocupa o lugar que até pouco tempo era dominado majoritariamente por uma figura masculina. Essa observação reforça um cenário no qual a presença feminina já supera a masculina⁵⁰ e pode ter sido ainda mais impactada

⁵⁰ Gombata, M. “Mulheres já chefiam mais de metade dos lares brasileiros”. Valor Econômico, 08/05/2023. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2023/05/08/mulheres-ja-chefiam-mais-de-metade-dos-lares-brasileiros.ghtml>, acesso em 19/01/2025.

por mais uma camada de pressão social⁵¹. Embora esse não tenha sido o contexto de nenhuma das colaboradoras, é possível imaginar a possível camada extra de sofrimento para as mães solo que também eram professoras e que tinham que sustentar seus filhos em um momento de incerteza profissional e pessoal.

Um segundo ponto de reflexão, que pode ser entendido como um subproduto do que foi discutido acima, vem da observação de uma outra questão social que atravessa as narrativas de Marina e Cristina. Por atuarem no contexto público, elas tinham que lidar com uma camada a mais de insegurança: o aluno dependia da presença de um adulto em casa para ter acesso ao celular e, assim, poder assistir às aulas remotas. Neste momento, cabe uma ponderação sobre a situacionalidade de nossa condição como docentes, discutida no início da tese (cf. Seção 3.1, p. 34). Nós quatro trabalhávamos em escolas localizadas em bairros nobres da cidade do Rio de Janeiro (Barra da Tijuca e Botafogo) e, embora a maioria de nós atendesse a alunos em situação de vulnerabilidade, é preciso reconhecer que estávamos em uma posição privilegiada diante de tantos casos de sofrimento e ausência total de acesso à internet, como as dificuldades que discuti no parágrafo anterior e muitos dos casos relatados durante a pandemia.

A percepção de insegurança gerada pela pandemia, com a qual cada uma das três professoras foi se constituindo, não parece ter sido unicamente um reflexo do contexto no qual atuavam, pois em ambos, as dificuldades eram percebidas como se manifestando de maneira similar. Michelle relatava sua experiência no contexto privado enquanto Cristina se referia ao público, e Marina, que atuava nos dois, no Excerto X, especificamente, falava do público, ainda assim sua fala encontra consonância no relato de Michelle. O que chama a atenção nesse entrecruzamento de fios narrativos nas falas das três professoras é a presença de uma busca por um modelo de interação que trouxesse segurança, em um momento de tanta incerteza que se manifestava praticamente em todos os campos sociais (cf. Seção 4.3, p. 55).

A forma como cada uma das colaboradoras lidou com essa incerteza é um aspecto que merece atenção e contribui para o entendimento sobre como se posicionaram diante do discurso de medo que se instaurava e diante do cenário adverso que tiveram que enfrentar. Cristina descreve como lidou com a quebra de um modelo pré-estabelecido de oferta de aulas e alterou a frequência como dava aula para atender seus alunos dentro da realidade que ora se configurava com o ensino remoto. No Excerto X, a seguir, ela descreve como

⁵¹ Arrelaga, M e Monteiro, P. “Os estragos invisíveis da pandemia para as mães solo”. El País Brasil, 17/03/2021. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-03-17/os-estragos-invisiveis-da-pandemia-para-as-maes-solo.html>, acesso em 19/01/2025.

sua rotina profissional foi alterada para dar conta da disponibilidade que seus alunos ofereciam.

Excerto X

Cristina	38	na (escola), eu dava as aulas remotamente. eu eu
	39	sempre dava em, 3 horários, >tinha aula de manhã<
	40	>tinha aula de tarde< >tinha aula de noite<
	41	porque:: a gente não tinha... num: num respeitava
	42	exatamente o horário da aula.. porque= todo mundo
	43	tava: é: com... num momento diferente da vida,
	44	né? então, alguns alunos só conseguiam o telefone
	45	de <u>noite</u> que era quando a mãe <u>chegava</u> do
	46	trabalho:: então eu dava aquela aula de <u>noite</u> .
	47	tinha alguns que conseguiam, faziam aquela aula
	48	de <u>manhã</u> , porque de tarde era o outro irmão que
	49	estava assistindo uma <u>aula</u> , né? então eu vi que o
	50	recurso na casa do aluno é compartilhado por
	51	muitos. então eu fazia em 3 turnos. né? e::
	52	infelizmente, a frequência era muito, muito...
	53	[...] muito baixa::

Ao oferecer uma rotina de aulas diferente daquela que estava acostumada a enfrentar antes da pandemia, a professora se mostra disposta a adaptar sua realidade para o momento ímpar que estava vivendo. Ao relatar que todos estavam “num momento diferente da vida” (linha 42-43) e narrar a situação de precariedade que alguns de seus alunos precisavam viver, ela demonstra uma flexibilidade para se adaptar a uma situação inusitada que era compartilhada por toda a sociedade. O que Cristina fez foi se mostrar presente para atender a peculiaridade de cada aluno, e para tal ela oferecia aulas em três turnos. Ainda assim, segundo a professora, “infelizmente, a frequência era muito, muito... [...] muito baixa::” (linhas 52-53). Esse relato de Cristina me apresenta mostra como ela se configurou como um “ponto fora da curva” ao fazer o que era possível dentro do contexto que lhe era apresentado, o inédito viável Freiriano (Freire, 2019[1968]) que discuti na Seção 4.3 (cf. p. 58). Essa se configura para mim como a forma que Cristina tinha para resistir e manter firme o propósito de vida que tinha ao recomençar sua carreira profissional junto ao ensino público.

Diferentemente da forma com a qual Cristina lidou com o formato de aulas online apresentada no Excerto X, o Excerto IX apresentou Marina no processo de se redescobrir professora em um momento no qual precisou usar estratégias para ensinar com as quais não estava familiarizada. Trago para reflexão a contribuição das duas professoras que atuavam no contexto público e a maneira contrastante com a qual lidaram com uma situação bastante semelhante. Pensando sob o olhar da terceira lâmina de análise da narrativa (Biar, 2012, 2018), percebo que Cristina adota uma postura de resistência diante de uma realidade tão marginalizada, ao passo que Marina parece naturalizar o contexto que se configurava diante dela. Para Marina, por ela estar começando a fazer uso de

metodologias com a qual não tinha familiaridade, aparentemente ainda demoraria um tempo para agir de modo mais autônomo. Ela, no entanto, conforme o discutido quando falei do “fio da onipotência” (cf. Excerto VI, Seção 7.2.2), se recusa a se manter paralisada e faz o que está dentro do seu alcance.

Esta seção apresentou o relato das três professoras diante de uma crença que pareceu se manifestar na postura de alguns dos docentes com quem trabalhavam. Aparentemente, enquanto alguns desses professores procuraram por alternativas que lhes gerassem algum tipo de segurança no novo ambiente que se construía, ao replicar no modelo de aula remota uma prática com a qual estavam acostumados no encontro presencial, outros buscaram formas de se adequar à nova realidade e se manter atuante profissionalmente. Enquanto Michelle fala abertamente sobre a rigidez que observou em alguns dos seus colegas, Marina descreve a sua insegurança ao se relacionar com seus alunos em um novo contexto de ensino-aprendizagem e como foi aos poucos se adaptando a esse novo modelo. Já Cristina traz opções de subverter uma norma pré-estabelecida para dar conta de um momento em que nada estava certo. Apesar de serem apenas três docentes compartilhando suas vivências, a busca por um modelo “seguro” de aula se manifesta nos três encontros que tivemos, e a forma como elas se relacionaram com essa questão permite uma reflexão sobre a necessidade de uma discussão maior sobre a imprevisibilidade do ambiente pedagógico, quer ele se dê presencial ou remotamente. Acredito que seja a esse inesperado que Pema Chödrön, uma monja budista, se refira ao falar de seus professores:

Se você está realmente preparado para perder o pé, se preparando para a realidade da existência humana, está vivendo no fio da navalha e precisa se acostumar com o fato de que as coisas sempre mudam. Elas não são fixas, não duram, e você nunca sabe o que vai acontecer. Meus professores sempre me empurraram no abismo. (Pema Chödrön *apud* bell hooks, 2013, p. 272)

Apesar de, como professores, nos preocuparmos em preparar aulas que antecipem os possíveis problemas que iremos encontrar e as dúvidas que nossos alunos irão trazer, nada garante que esse planejamento irá se materializar. Nos colocarmos prontos para lidar com o imprevisto é o que vai tornar possível que atendamos nossos alunos de onde quer que eles estejam. Quanto menos engessados entrarmos em uma sala de aula, mais próximos estaremos de possibilitarmos que nossos alunos voem de um abismo.

A naturalização observada na forma como a narrativa de Marina se constrói também pode ser percebida na construção de uma outra crença, a que autoriza o contexto particular a demandar por uma entrada mais célere do ensino remoto, enquanto o contexto público tardaria na oferta de aulas neste formato. Esse assunto será abordado na penúltima crença a ser discutida nesta tese.

7.3.2. A crença do privado autorizado

Na conversa com minhas colaboradoras, uma outra crença se manifestou: a de que seria algo normal que escolas do contexto privado demandassem de seus professores um ensino diferenciado com foco em tecnologia e que apresentassem uma resposta rápida para a adoção do ensino remoto, logo que a pandemia chegou. Essa autorização pode ser percebida na fala de Michelle ao falar do início da pandemia quando os professores com quem trabalhava se viram forçados a oferecer aulas na modalidade remota. O Excerto XI, que apresento a seguir, veio na sequência do Excerto I quando a professora falou sobre o analfabetismo digital (cf. Seção 7.1.1. p. 109). Após a minha reação à sua fala, dizendo “é isso, é isso” (Excerto I, linha 22), Michelle retomou seu turno e continuou a compartilhar sua visão sobre como os professores do seu contexto reagiram à entrada do ensino remoto. Segundo ela, a primeira reação desses docentes foi a de medo, que inicialmente parecia o medo da pandemia (compartilhado por todo o mundo, que entrava em confinamento) mas que logo se transfigurou em um medo pelo desconhecido que se materializava no ambiente online, fazendo com que esses professores precisassem buscar uma forma de reagir e para seguir atuando no seu ofício.

Excerto XI

Michelle	54	porque, assim, as pessoas: começou o medo. aí,
	55	depois, não houve mais a possibilidade de você
	56	manter esse medo, por que ou você encarava o medo
	57	e aprendia a usar ou você ia dizer o quê pra
	58	escola pra escola? “não, não vou usar a
	59	ferramenta, eu vou ficar em casa”. não tinha essa
	60	possibilidade.

A narrativa canônica Laboviana (Labov, 1972) é apresentada através uma estrutura mínima que se materializa no uso de dois verbos sequenciais no passado (“começou” e “houve” (ambos na linha 38) que trazem como ponto da narrativa a impossibilidade do retrocesso por parte dos docentes e coloca o medo como fator determinante para a ação. Para esses profissionais, a não-ação poderia levar ao seu desligamento do ambiente escolar ao qual estavam vinculados, assim como aconteceu com a amiga de Cristina, que se viu “forçada” a se aposentar (Excerto III, Seção 7.1.2). Michelle avalia os professores do seu entorno ao dizer que “não houve mais a possibilidade de você manter esse medo” (linhas 55-56) e sua fala me remeteu a um termo usado no alpinismo, o “efeito cliquet”⁵² que se refere a um momento durante uma escalada no qual não é mais possível

⁵² O “efeito cliquet” é um termo usando no mundo jurídico que tem por “objetivo de impedir que ocorressem retrocessos nos direitos humanos, sendo cabível a eles somente o avanço”. Originalmente, foi emprestado do alpinismo, quando o esportista não tinha outra opção senão seguir

para o alpinista voltar atrás, somente seguir adiante. De maneira semelhante, o momento descrito por Michelle retratava um momento que não era mais possível para os professores retrocederem sob o risco de perderem seus empregos. A colaboradora também traz uma fala reportada (“não, não vou usar a ferramenta, eu vou ficar em casa”, linha 58-59), na qual reproduz a tentativa quase paralisante de alguns docentes no início da pandemia de se negarem a usar as ferramentas digitais para o ensino, ao que ela reage dizendo que essa não era uma possibilidade.

O discurso de Michelle no Excerto XI parece contestar a forma como os professores a quem ela se referia reagiram à chegada do ensino remoto. Ela demonstra um alinhamento com a instituição ao incentivar que os docentes buscassem uma forma de superar o medo e se mantivessem atuantes em seus ambientes profissionais. Em um momento posterior, no fragmento apresentado no Excerto II, a professora acaba elogiando a forma como alguns professores mais velhos superaram seus medos e passaram a fazer uso da tecnologia digital, mesmo depois da pandemia (“mergulharam, assim, de cabeça, aprenderam muito de coisas, se amarraram em aprender as coisas e que, hoje, inclusive, continuam usando”, Excerto II, linhas 26-27).

A naturalização da cobrança por um modo de ensino que seja percebido pelos alunos e responsáveis como mais moderno pela presença do componente tecnológico, também pode ser observada no discurso de Cristina, no Excerto XII, a seguir. A fala da professora ocorreu já ao final de nossa conversa quando eu perguntei se ela achava que a prática dos professores com quem trabalhava havia sido alterada por conta do ensino remoto. Ela diz que não, que nada mudou, e então fala que “alguns professores que estão lá no particular” (linhas 63-64) falam sobre algumas práticas “mais modernas” (linha 63) que precisam usar por determinação da escola onde trabalham. Segundo ela, a escola compra uma metodologia e os professores precisam usá-la em sala. A escolha de palavras que a professora faz (“força a utilização”, linha 65; “são treinados e forçados”, linha 67-68) sugerem, diferentemente do que havia sido compartilhado por Michelle (Excerto XI, linhas 56-60), ao dizer que a adoção do digital no contexto privado não partiria de uma iniciativa do professor, mas de uma imposição institucional.

adiante. Mais informações em LIMA, L et al. O efeito “cliquet” e a proteção dos direitos inerentes à pessoa. *Ciência Atual*. Volume 17, Nº 1, 2021, disponível em <https://revista.saojose.br/index.php/cafsj/article/view/496>. Acesso em 15/12/2024.

Excerto XII

Cristina	61	então, não vejo essa mudança não... eu vejo, é,
	62	alguns professores comentando algumas práticas...
	63	mais modernas... alguns professores que estão lá
	64	no particular. mas também porque a escola, né,
	65	força a utilização de, de algumas ferramentas.
	66	que até muitas escolas hoje compram, né, aquela
	67	metodologia, né? [...]e aí, os professores são
	68	treinados e forçados a usar aquele método.

No caso das duas professoras, Michelle e Cristina, o relato vem, na fala da primeira, de observações do contexto no qual atuava, ou, no caso da última, de relatos de profissionais com quem trabalhava. Em ambos os casos, as professoras parecem naturalizar o fato que uma instituição, por ser da iniciativa privada, exerça pressão sob os docentes que fazem parte de seu quadro de professores, para que incorporem práticas que sejam, nas palavras de Cristina, “práticas mais modernas” (linhas 62-63).

Essa “naturalização” a que me refiro também pode ser observada na fala de Marina, no excerto que apresento a seguir. Por se tratar da colaboradora que atuava nos dois contextos, o privado e o público, a docente traz para nossa conversa a sua própria experiência e oferece um novo olhar sobre a questão.

Excerto XIII

Marina	69	a partir do dia 16 de março aconteceu a novidade
	70	para todo mundo. mas na mesma semana a rede
	71	particular que eu trabalho já tava vendo como
	72	seriam= né? o engajamento= né? de se fazer as
	73	provas bimestrais= como seriam as aulas:: eles
	74	já tavam nessa <u>vibe</u> quer dizer mal a gente tava
	75	acostumada com a questão da pandemia em <u>si</u> =
	76	descobrir o que seria a pandemia= eles já estavam
	77	né? pensando mais à frente:: claro= é uma rede
	78	particular:: claro= né? que:: os alunos pagam e
	79	<u>tem</u> que ter o produto... né? o <u>produto</u> é uma
	80	qualidade... né? de <u>excelência</u> : e aí:: como mover
	81	esses professores inclusive eu↓ nessa questão de
	82	<u>mexer</u> com esse negócio de <u>plataforma</u> = de <u>vídeo</u>
	83	<u>aula</u> = então a gente tava fazendo o que?
	84	experiências conosco:: nós:: né? estávamos como
	85	se fosse...

Marina oferece a sua vivência como professora de uma escola particular e os questionamentos que a dominaram enquanto docente atuando nesse contexto profissional. Ao mesmo tempo em que expressa sua insegurança gerada pela pandemia (“mal a gente tava acostumada com a questão da pandemia em si= descobrir o que seria a pandemia=”, linhas 74-76), buscando entender como se daria a nova dinâmica de relacionamento com seus alunos (“como mover esses professores inclusive eu↓ nessa questão de mexer com esse negócio de plataforma= de vídeo

aula=”, linhas 80-82), ela reconhece o direito que a instituição tinha de cobrar por uma celeridade na oferta das aulas (“já tava vendo como seriam= né? o engajamento= né?”, linhas 71-72). Esse reconhecimento por parte dela pode ser observado na repetição da interjeição “claro” nas linhas 77 e 78 (e mais três recorrências próximas, na sequência de sua fala, não analisada). A palavra representa quase que uma justificativa por parte da professora validando que a escola adote a postura de cobrar por uma ação, mesmo diante da insegurança que o corpo docente estava vivendo (linhas 80-85). Acredito que seria possível considerar que o uso repetido dessa interjeição seja um vício de linguagem da professora. No entanto, ao mapear as ocorrências dessa palavra em nossa conversa, observo onze recorrências no total e a grande maioria delas quando a professora se referia ao ensino privado. Mesmo que se trate de um vício, ao relacionar a escolha da palavra ao contexto com o qual ela mais se associa, a reflexão sobre a naturalização de uma cobrança advinda do privado ainda se mantém relevante.

A professora também recorre a uma série de expressões típicas do mercado corporativo: engajamento (linha 72), produto (linha 79), qualidade e excelência (linha 80) que ajudam a reforçar uma autorização quase que mercadológica para que a escola possa exigir de seus funcionários uma postura célere e engajada. Marina parece mais uma vez validar esse discurso ao dizer que “os alunos pagam e tem que ter o produto... né? o produto é uma qualidade... né” (linhas 78-80). Ou seja, ela parece mostrar um alinhamento com o discurso neoliberal dominante, conforme discuti na seção 7.1.2. (cf. p. 115), quando refleti sobre sua fala ao se referir sobre o concurso que precisou fazer para atuar no contexto público.

A fala de Marina se mostra alinhada à minha posição de interlocutora. Marina conhecia um pouco da minha trajetória profissional e sabia que eu havia atuado no contexto privado por muito tempo; por esse motivo o discurso que ela adota adquire novos contornos avaliativos. Além disso, em nenhum momento Marina estabelece uma conexão entre o contexto privado descrito e o outro, o contexto público, onde também atuava. Na seção 5.3.2, quando apresentei a questão dos elementos avaliativos no discurso, discuti o uso dos *tokens* atitudinais que se manifestam no discurso ao serem elementos que se apresentam de maneira implícita, sem estar materializado no discurso. Ou seja, ao validar forma como o contexto privado lidou com a chegada da pandemia e a obrigatoriedade do ensino remoto, a colaboradora também avalia negativamente o contexto público como não sendo possuidor dos elementos apresentados por ela, principalmente em relação a celeridade na resposta de atendimento dos discentes e a oferta de um serviço de excelência.

Ao aparentemente naturalizar a existência de um ambiente de trabalho no qual os professores precisam se alinhar a uma cobrança de mercado, as colaboradoras reforçam a existência de uma crença na qual o contexto privado esteja autorizado a exercer essa

cobrança, aumentando ainda mais a pressão sobre os professores, e, conseqüentemente impactando sua qualidade de vida (Gieve & Miller, 2006; Rojo, 2006). O outro lado dessa história também pode ser observado. A fala de Cristina no Excerto XII traz o relato de “professores que estão lá no particular” (linhas 63-64) deixando subentendido que, para os professores que estariam no contexto público, a realidade seria diferente. De maneira similar, Marina reforça essa ideia ao dizer que “claro= é uma rede particular” (linhas 77-78). Ou seja, por se referirem a ambientes que se localizam em contextos privilegiados onde os responsáveis podem pagar pela educação dos seus filhos e, conseqüentemente, demandar por aulas mesmo quando os profissionais ainda estavam aparentemente tateando no ensino remoto, as professoras parecem naturalizar as diferenças sociais que possibilitaram que alunos de classes mais privilegiadas tivessem um acesso a uma educação considerada de mais qualidade na pandemia.

Aceitar que o ambiente privado esteja autorizado a demandar mais dos profissionais significa entender que o público não esteja. Acredito que, pelo fato da educação ser um direito de todos, a expectativa em relação a oferta de aulas remotas deveria ser a mesma com professores da escola pública e da privada, com os professores sendo preparados e demandados na mesma proporção. Infelizmente, isso parece não acontecer. Parece haver uma permissividade em relação ao contexto público que faz com que, por exemplo, a demora para que a retomada das aulas acontecesse se arrastasse por quase seis meses.

Um olhar com “certo estranhamento” (Fabrício, 2006) para a autorização que discuto nesta seção, adotando uma postura questionadora e crítica, talvez seja o caminho. Poderia possibilitar uma forma diversa de entender o serviço público, entendendo-o tão comprometido como o privado, mas atento às diferenças e desigualdades vivenciadas pelos discentes para poder se adequar a questões adversas com as quais têm que conviver, como as observadas pelas professoras ao relatarem suas experiências durante os anos pandêmicos. Quando, no Excerto X (cf. p. 145), Cristina relata a forma como precisou oferecer aulas em três momentos diferentes durante o dia para que pudesse atender aos diferentes perfis familiares e econômicos de seus alunos, ela está mostrando uma maneira de se adequar à realidade que se configurava. Ela não esperou que houvesse um treinamento que a capacitasse e foi em busca de uma maneira de chegar aos seus alunos. O mesmo aconteceu com Marina, que enveredou pelo desconhecido formato de aulas online e conseguiu se adequar ao modelo de instrução que ora se configurava. Essa resistência pode ser o início de um movimento de mudança dessa crença em relação às possibilidades da troca entre professor-aluno da forma em que se configuram no contexto privado, mas, principalmente, no contexto que não esteve presente nas falas das minhas colaboradoras analisadas nesta seção. No que não foi dito se localiza uma crença oculta, aquela que

aparentemente autoriza o público a ser um lugar de morosidade e onde, apesar de congregar tanta incerteza, me parece ser onde está a possibilidade de mudança social.

Na próxima seção, apresentarei a última crença sobre a qual reflito nesta pesquisa, observada na conversa com duas colaboradoras: a de que o contexto público possa não estar preparado para o uso da TD em sala de aula.

7.3.3.

A crença da inviabilidade tecnológica do contexto público

Eu ia começar esta seção com uma frase que parece ser bastante recorrente: “é conhecimento comum que o contexto público é um lugar de muitas diferenças”. Foi quando me dei conta que essa frase em si poderia reforçar a crença da inviabilidade do ambiente de ensino público como protagonista de ações que incluíssem o digital. Iniciar esta seção apresentando a minha percepção e denunciando a possibilidade de que eu mesma viesse a reproduzir um pensamento que eu buscava denunciar, no entanto, se mostra mais adequado.

No final da seção anterior, evidenciei a presença do tema do contexto público na fala de Cristina e Marina não por ter sido mencionado por elas, mas devido a sua ausência. Nesta, vou retomar alguns excertos discutidos anteriormente e trazer dois novos momentos de minha conversa com as interlocutoras para reflexão. Conforme já havia sinalizado no Quadro 6 (cf. p. 107), Michelle não ofereceu nenhuma pista sobre suas crenças a esse respeito, imagino que devido ao fato de não ter tido nenhuma experiência nesse contexto de ensino e/ou não se sentir autorizada a fazê-lo. As outras duas interlocutoras, no entanto, ofereceram oportunidades que atravessaram algumas das questões já discutidas e nos excertos XIV e XV, conforme discutirei na sequência.

No Excerto X (cf. p. 145), Cristina falou de sua experiência ao disponibilizar aulas em três horários diferentes por causa das dificuldades enfrentadas por famílias mais fragilizadas economicamente, ao terem que compartilhar um mesmo aparelho de celular entre mais de um filho ou porque a mãe só retornava do trabalho à noite e somente então a criança (ou *as* crianças) teriam acesso ao aparelho. A dinâmica familiar descrita pela docente, que se reproduziu em muitas outras famílias pelo país⁵³, foi um dos elementos que podem ter contribuído para a reprodução e cristalização dessa crença. Enquanto a maioria das crianças que frequentavam escolas do contexto privado tinham acesso ao equipamento para aulas online, as que estavam no público precisavam se submeter às condições mais adversas. Nesse mesmo excerto, Cristina fala que “a frequência era muito, muito ... [...] muito baixa:” (linhas 52-53), denunciando a consequência da falta do

⁵³ 'Aluno dividia celular com dois irmãos': 51% na rede pública ainda não têm acesso a computador com internet. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-59182968>. Acesso em 28/12/2024.

equipamento nos lares para a educação na pandemia⁵⁴. Apesar de tratar de um caso isolado, Cristina se mostrou aberta para buscar soluções para driblar essas adversidades ao fugir do padrão e oferecer aulas em horários diversos e, assim, possibilitar que mais alunos frequentassem as suas aulas remotas.

No Excerto XII, cabe lembrar a fala da professora ao reportar que alguns dos professores com quem trabalhava comentaram sobre “práticas mais modernas”. Em seu relato ela diz “eu vejo, é, alguns professores comentando algumas práticas... mais modernas... **alguns professores que estão lá no particular**” (Excerto XII, linhas 63-64, grifo meu). É curioso observar que ela relata a existência dessas práticas, mas na sequência ela situa o seu comentário no contexto privado, excluindo a possibilidade de elas serem consideradas como advindas do sistema público.

Por fim, já no final da nossa conversa, perguntei para a professora como havia sido quando as aulas voltaram ao formato presencial e como ela avaliava que estavam os alunos ao retornarem para a sala de aula. Na interação apresentada no Excerto XIV, Cristina fala desse momento e sobre a acentuação da heterogeneidade que observou nos alunos.

Excerto XIV

Cristina	86 87 88 89 90	bom... quando a gente voltou presencial é... foi aquele... o que já era muito, assim... o aprendizado, os alunos, a heterogeneidade, a distância que tinha entre os alunos numa mesma sala de aula se agigantou mais ainda...
Janine	91	no remoto?
Cristina	92 93 94 95 96 97 98	não: <u>por quê?</u> alguns alunos ficaram praticamente dois anos totalmente paralisados, né? a gente teve lá uma parte de alguns alunos que conseguiram acompanhar alguma coisa. e alguns que, por ter mais condições, até estudaram sozinhos, ou tinha mais interesse, né? tava sempre... então. quando a gente voltou, a gente tinha aquele aluno...
Janine	99	zerado, né?
Cristina	100 101 102 103 104	bem:: zerado não né? bem heterogêneo, né? aquela distância se aumentou mais ainda. então, é, e... a gente começou a correr atrás desse prejuízo e até hoje a gente tá tentando resgatar esse, esse aluno, né?

A fala hesitante de Cristina (“foi aquele ... o que já era muito assim...”, linhas 86-87) dá a impressão de que ela está trazendo algo com o qual não quer se confrontar, da mesma maneira que havia sinalizado não querer mencionar algo quando falou dos professores que não conseguiram se adequar à rotina do ensino remoto (Excerto

⁵⁴ “Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância”

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/05/03/ensino-remoto-na-pandemia-os-alunos-ainda-sem-internet-ou-celular-apos-um-ano-de-aulas-a-distancia.ghtml>. Acesso em 15/10/2024.

III, linhas 46-47). No Excerto XIV, nas linhas 97-98, novamente, ela inicia uma frase mas se mantém reticente diante da ideia que estava elaborando (“tava sempre... então”, linhas 97) e na sequência recorre à palavra heterogêneo (linha 100) para resumir a forma como o alunado se apresentava. Todas essas ocorrências avaliam o contexto público através de avaliações evocadas (Martin & White, 2005, p. 80), ou seja, aquelas que não se manifestam explicitamente no discurso mas se constroem por conta do relacionamento entre os interlocutores e a solidariedade que se constrói entre os participantes (Oteiza, 2017).

Cristina parece avaliar a distância que se formava entre o aluno e o espaço escolar ao falar das diferenças observadas entre os alunos em uma mesma sala de aula (linhas 89-90), da paralisação dos estudos (linha 93) e da tentativa de recuperar os hiatos de aprendizagem (linha 102-103). Ela apresenta o contexto público como dificultador da recuperação desses alunos ao relatar como, até aquele momento no qual se deu nossa conversa, ainda havia um movimento de tentativa de recuperação da aprendizagem, do tempo que os alunos passaram em confinamento (“até hoje a gente tá tentando resgatar esse, esse aluno”, linhas 103-104).

A outra colaboradora que apresenta elementos sobre as dificuldades de implementação da TD no contexto do ensino público foi Marina. Em diversos excertos ao longo deste capítulo, é possível identificar falas dessa interlocutora que são carregadas de elementos avaliativos que colocam esse contexto em uma posição de fragilidade quando o assunto é a tecnologia digital. No Excerto IV (cf. p. 125), ao falar do movimento dos professores para aprenderem a lidar com os desafios da implementação das aulas remotas, ela diz “a motivação existiu lá na rede particular” (linhas 103-104). Reforçar onde a motivação se localiza significa dizer onde ela não se encontra, no caso, o público. Trata-se de mais um exemplo de uma avaliação evocada, conforme já discuti no parágrafo anterior.

No Excerto VI (cf. p. 131), ao falar dos percalços da adoção da tecnologia, Marina trava um diálogo interno ao lembrar que quando fez o concurso público já sabia das dificuldades que teria que enfrentar (“se eu fiz o concurso, eu já sei como é que é, né? não sei?”, linhas 41-42). Esse aspecto já foi discutido anteriormente (cf. Seção 7.2.2, p. 130) mas o retomo aqui por se tratar de uma maneira de constituir a crença que ora apresento. Por fim, no Excerto IX (cf. p. 142), quando falava sobre a tentativa de entender o formato de aula remota no contexto público, Marina diz: “tinha mais dúvidas do que soluções e prática né, de ensino: aula, didática, né, praticamente eu posso dizer que não houve. não houve. nós tentamos” (linhas 25-28). A professora relata a falta de orientação e a indefinição que

havia entre os professores atuantes do contexto público na busca por orientação de como proceder no novo modelo de sala de aula.

No excerto que apresento a seguir, é a voz de Marina que emerge, novamente. Eu havia perguntado a ela sobre a formação dos professores e se haviam recebido algum tipo de treinamento para lidar com o ensino remoto. Ela trouxe então a história sobre como os professores do contexto público haviam se unido para trabalhar conteúdos compartilhados que, segundo ela, “deu gás” (linha 108) para alguns professores e lembrado pelos alunos, anos depois (linhas 121-122). Neste excerto, dois pontos chamam a atenção. O primeiro deles, a recorrência da expressão “o tal do celular” e “o tal do computador” (linhas 110-111) em um episódio avaliativo, já comentado anteriormente (cf. Seção 7.3.1. p. 140), mas que, devido à força avaliativa que carrega, convém ser citado. Desta vez, além de se referir novamente ao “tal do celular” (linha 110), Marina também traz “o tal do computador” (linha 111) como sendo um dos equipamentos que faltavam para que as aulas remotas pudessem acontecer. Mas o aspecto que mais se destaca na narrativa da professora é o emaranhado de vozes que ela apresenta ao falar da dificuldade que tanto ela como seus alunos tiveram para lidar com a interface com o digital ao identificar a necessidade de rotear o equipamento: a dela, a do aluno e a minha, a quem ela se reporta em determinado momento.

Excerto XV

Marina	105	foi bem melhor no (contexto público), entendeu?
	106	porque esses professores, né? a gente começou a
	107	fazer essas aulas, né, compartilhadas,
	108	interdisciplinares e foi o que deu gás, mas, volto
	109	a falar, para todo mundo? não, para todo mundo,
	110	não... e nem todos tinham o quê? o tal do celular,
	111	o tal do computador ou às vezes tinha e aí ò,
	112	professora eu não tenho, como é que é, vou rotear
	113	aqui... mas às vezes eu não consigo rotear °nem
	114	sabia o que que era isso° num consegue rotear não,
	115	meu filho, consegue não? não tô conseguindo
	116	professor, porque eu não tenho... caraca, foi um
	117	sufoco, entendeu? novamente, um sufoco: o que nos
	118	salvou no (contexto público) foram essas aulas,
	119	né, interdisciplinares, que foi bem bacana e os
	120	alunos que puderam participar, né, até nos anos
	121	depois, no ano seguinte, comentavam que foi bem
	122	bacana.

Nas linhas 112-113, ela cita um exemplo no qual o aluno tinha o equipamento para estudar, mas não tinha como rotear para ter acesso à aula remota. O aluno relata para ela que não conseguia rotear (linha 113) e a professora me chama para a conversa ao comentar em voz baixa “°nem sabia o que que era isso°” (linhas 113-114). Ela segue reportando o diálogo com o aluno, que não tinha acesso a internet, mas que acabou

conseguindo. Conforme a interlocutora disse, “foi um sufoco” (linhas 116-117), mas, graças ao trabalho em equipe, com um docente ajudando o outro, tiveram sucesso.

A crença de que o ensino público dificulta a adoção de práticas que envolvem as TDs parece ser compartilhada de modo amplo pela sociedade. Quantas vezes observei reações negativas de vários profissionais quando dizia que ia deixar a iniciativa privada e me juntar ao ensino público. No entanto, percebo através das histórias compartilhadas por Marina e Cristina um mundo de possibilidades que têm urgência de serem ressignificadas, precisando apenas de um agente disposto a começar a desconstrução dessa crença.

Esta seção apresentou um grupo de cinco crenças que foram observadas nas minhas interações com as três colaboradoras que foram discutidas ao longo desse último capítulo. A título de sistematização, apresento um quadro com os quinze excertos apresentados até aqui, que colaboradora trouxe a crença, a principal crença observada e o entrecruzamento dessas e de outras crenças que foi observado, na última coluna.

EXCERTO	COLABORADORA	TEMA	CRENÇA PRINCIPAL	OUTROS ATRAVESSAMENTOS
I (p. 109)	Michelle	Analfabetismo digital	Etarismo	
II (p. 110)	Michelle	Analfabetismo digital	Etarismo	
III (p. 116)	Cristina	A amiga	Etarismo	Privado autorizado Espelhamento do presencial
IV (p. 121)	Marina	Insegurança doida	Etarismo	Onipotência Privado autorizado Público inviável Patriarcado
V (p. 129)	Cristina	O canal	Onipotência	
VI (p. 131)	Marina	O concurso	Onipotência	Público inviável
VII (p. 134)	Michelle	O show de talentos	Onipotência	Etarismo Espelhamento do presencial
VIII (p. 141)	Michelle	Modelo arcaico	Espelamento do presencial	Etarismo (linhas 60-61)
IX (p. 142)	Marina	O tal do celular	Espelamento do presencial	Público inviável
X (p. 145)	Cristina	Três horários	Espelamento do presencial	
XI (p. 147)	Michelle	O medo	Privado autorizado	
XII (p. 149)	Cristina	Práticas	Privado autorizado	
XIII (p. 149)	Marina	A novidade	Privado autorizado	Público moroso

XIV (p. 153)	Cristina	Heterogêneos	Público inviável	
XV (p. 155)	Marina	Aulas compartilhadas	Público inviável	

Quadro 8: Cruzamento das crenças observadas nos excertos

Quando percebi que as minhas crenças haviam sido alteradas por conta do olhar dessas professoras me percebi uma pessoa melhor e capaz de acolher com mais abertura os questionamentos que as pessoas que cruzarem os meus caminhos trouxeram. Com essa percepção, ofereço a minha própria história para dialogar com minhas colaboradoras. Essa minha presença chega como se fosse um adendo, um remendo na narrativa que foi construída até aqui. Esse remendo, assim como os últimos arremates dessa tessitura serão abordados no próximo capítulo.

8 REMENDANDO O FIO DA MINHA NARRATIVA

*Esta é sua última chance. Depois daqui, não há retorno. Você toma a pílula azul – a estória termina, você acorda na sua cama e acredita em qualquer coisa que queira acreditar. Você toma a pílula vermelha – você acorda no País das Maravilhas e eu te mostro o quão fundo a toca do coelho vai.*⁵⁵

Morpheus, *Matrix*, 1997

Quando comecei a pensar nos primeiros fios da história que seria a minha pesquisa de Doutorado, tinha muitas certezas e eu queria provar que tudo que eu acreditava em relação ao uso da tecnologia digital estava certo. A primeira crença que eu tinha era que o uso dessa ferramenta em sala de aula era algo muito bom e que muitos professores estavam perdendo uma grande oportunidade de fazer a diferença na vida dos seus alunos. Outra crença era a de que eu poderia ajudar alguns docentes a entender que a tecnologia pode ter um lugar importante em sala de aula, e que esse lugar poderia ser a possibilidade de um futuro mais promissor para muitos dos seus alunos. Por fim, a terceira e última crença (consciente) era a de que o contexto público era um lugar de possibilidades, onde seria viável desenvolver projetos diferenciados, por mais que toda a sociedade parecesse falar que não.

Chego ao penúltimo capítulo da minha tese com muito mais incertezas do que as certezas que julgava ter no início desta pesquisa. Se inicialmente eu imaginava ter três grandes crenças que apoiariam meus questionamentos, hoje percebo que tenho muitas mais, além de me perceber na interseção de outras tantas mais que fui descobrindo ao longo desses últimos quatro anos. A certeza que eu tanto tinha em relação à tecnologia digital se desfez e, apesar de o meu interesse pelo digital ainda ocupar um lugar de destaque na minha vida pessoal e profissional, já adquiriu novos contornos. Passou a carregar consigo jogos ideológicos, de poder, econômicos e sociais, diminuindo (não totalmente desfazendo) a inocência que eu trazia comigo para as primeiras disciplinas, onde comecei a me perceber e ao meu entorno com outros olhos.

Conforme apresentei na Seção 5.1.3, quando falei sobre as mudanças de crenças, Barcelos (2006) me ensinou que as crenças são “coconstruídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação” (Barcelos, 2006, p. 18). Essa afirmação tem pautado bastante as reflexões que tenho feito ao longo dos últimos meses e me permitido chegar a novos entendimentos através da análise dos dados

⁵⁵ This is your last chance. After this, there is no turning back. You take the blue pill - the story ends, you wake up in your bed and believe whatever you want to believe. You take the red pill - you stay in Wonderland and I show you how deep the rabbit hole goes. Morpheus, *The Matrix*, 1997

gerados das conversas com as três generosas professoras que concordaram em dividir suas histórias comigo. Em primeiro lugar, cada vez mais, entendo que esse construto seja realmente “coconstruído em experiências”, uma vez que acredito que fui moldada pelas vivências que tenho tido ao longo da vida, das quais emergiram algumas das crenças que hoje possuo, e que as interações com minhas interlocutoras possibilitaram olhares que não teria conseguido sem elas; e, por fim, vislumbro a (re)significação não apenas daquilo que entendia por tecnologia digital, mas do meu próprio papel como pesquisadora, professora e formadora de pessoas.

No Capítulo 5 (cf. Seção 5.1.1, p. 64) trouxe os estudos das narrativas e a sua relevância para a reflexão que propus com essa tese, a interposição de ideias sobre a socioconstrução da experiência compartilhada (Bastos, 2008; Bastos e Biar, 2015; De Fina, 2008; Linde, 1993) se mostrou um divisor de águas. As trocas de vivências que me pôs em contato com as minhas colaboradoras e com as histórias de tantas outras pessoas que elas compartilharam, me permitiram reconstituir minha própria relação com o digital quando elas se juntaram a mim na reflexão sobre o que foi ser docente atuando no ensino remoto na pandemia. Sem seus relatos tão inspiradores eu não teria conseguido revisitar a minha jornada de vida para entender o papel que a tecnologia digital tinha (e tem) adquirido na minha vida.

O título que escolhi para este capítulo sinaliza o objetivo de propor um “remendo” na minha história sobre a pandemia, me permitindo fazer parte da tessitura construída pelo entremear dos fios narrativos das três professoras com quem conversei. Assim, apresento a seguir dois excertos que selecionei nos quais me observo em diálogo com as três docentes, tendo a oportunidade de ressignificar (ainda que temporariamente) algumas das crenças que emergiram das nossas interações.

Para a construção desse pensar, organizei o capítulo em duas subseções. Na primeira, apresento os excertos e as reflexões que eles me proporcionaram, refletindo sobre a minha presença nas conversas com as três professoras e buscando novos sentidos para os fios narrativos apresentados no capítulo anterior (cf. Capítulo 7, p. 106). Em seguida, retomo os objetivos propostos na Introdução (cf. p. 16) para refletir sobre os (des)caminhos que os questionamentos propostos quando comecei a pesquisa me permitiram, para então compartilhar alguns dos entendimentos (momentâneos) que venho adquirindo com esta pesquisa. Tenho consciência de que este seja um primeiro passo de uma reflexão que, por me inquietar e ser uma constante presença na história de minha vida (Linde, 1993) jamais chegará a algo conclusivo. Novas facetas virão do contato com novos colegas, novos espaços e novas oportunidades de (re)descobrimientos. Perceber-me como parte de uma grande “trama movente” (Fabrício, 2006, p. 59) e impermanente é um dos aprendizados deste processo no qual situo a minha história.

8.1. Sobre crenças expostas

Ao convidar as colaboradoras com quem conversei para gerar entendimentos para esta pesquisa, não imaginava que ia aprender tanto com elas. O meu critério, conforme já expliquei (cf. Seção 6.2, p. 99), foi principalmente o fato de terem trabalhado no ensino remoto na pandemia e em contextos variados. Imaginava que teriam relatos de resistência e dificuldade de adequação a um novo contexto de ensino. Minhas colegas, no entanto, me ofereceram a oportunidade de me questionar e perceber que eu via a tecnologia sob um viés que não levava em conta os atravessamentos que discuti no capítulo anterior. Foi uma observação que me permitiu entender a diferença que elas fizeram não só na vida dos alunos, mas também na dos professores com quem trabalharam ao compartilhar seus medos e angústias, mas, principalmente, por estarem presentes e dispostas a contribuir para que o aprendizado acontecesse.

Nas seções a seguir, apresento alguns dos momentos em que minha voz se manifestou durante as nossas conversas e me deram a oportunidade de repensar antigos posicionamentos, refletindo sobre como possibilitar que minha narrativa se fizesse presente para que outras histórias pudessem emergir.

8.1.1 Eu e Michelle

Em vários momentos ao longo desta pesquisa, falei de minha proximidade com Michelle e do quanto o trilhar comum de uma trajetória profissional possibilitou que construíssemos uma coerência (Linde, 1993) de pensares em relação à adoção da TD. Dois aspectos em nossas interações me chamam a atenção na análise apresentada no Capítulo 7 (cf. p. 106). Na seção 7.1.1. (cf. p. 109), a colaboradora trouxe a discussão sobre o “analfabetismo digital” que observou em alguns docentes no início da pandemia e possibilitou a reflexão sobre como, muitas vezes, conhecimentos que julgávamos estarem consolidados no dia a dia de parte da sociedade ainda precisavam ser desenvolvidos para que nossos estudantes pudessem atuar como cidadãos e terem acesso a seus direitos e deveres.

Outro ponto que julgo relevante mencionar no aprendizado que Michelle me proporcionou foi ao observar, mais uma vez, a sua veia de formadora se constituindo enquanto vivenciava os desafios que a interação entre professores e alunos no ambiente digital lhe proporcionou. Ela me mostrou exemplos de superação quando, ao falar dos conflitos entre membros de uma equipe diante da realização de um show de talentos online (cf. Seção 7.2.3, p. 133) e ao relatar a dificuldade dessa mesma equipe em lidar com um

formato de aula remota (cf. Seção 7.3.1, Excerto VIII), tentaram se fixar em um modelo de aula presencial com o qual estavam acostumados. Michelle me trouxe de volta a crença no outro, em um mundo em constante transformação, na busca por valorizar os pequenos progressos da profissão que escolhemos para nossas vidas.

A minha resposta a Michelle no Excerto I (cf. Seção 7.1.1, p. 109), “é isso, é isso” (cf. Excerto I, linha 22) me causou estranheza ao me colocar em contato com um lado meu que era rígido e parecia querer culpar os docentes pela falta de destreza no manejo do digital. Somado a esse momento, o relato sobre a ressignificação do contato entre professores e alunos (Excertos VII e VIII, p. 139) me permitiu um novo olhar sobre as interações no ambiente pedagógico, com mais tolerância entre professores e alunos, uma vez que percebo que nenhum questionamento ou resposta pode realmente ser planejado e/ou antecipado.

Mais para o final de nossa conversa, Michelle pontua a falta de urbanidade tecnológica observada em muitas pessoas quando fazem uso de equipamentos digitais publicamente, como é o caso de algumas pessoas que escutam música alta no transporte público, fecham suas câmeras durante encontros remotos sem justificativa, ou ficam usando o celular enquanto conversam com outras pessoas presencialmente. Ela reage dizendo que provavelmente são essas mesmas pessoas que acabam por questionar a falta de preparo para um uso consciente da tecnologia digital em sala de aula. Eu, então, exponho meu ponto de vista.

Excerto XVI

Janine	01	é:: é isso. <u>então</u> é muito além do, do, da, do
	02	simples tecnológico, né? eu acho que é o que você
	03	falou, é muito mais o comportamental do que o
	04	equipamento em si, né? tem várias camadas aí: que
	05	eu acho que foram camadas que ficaram mais é::
	06	evidentes com a prática que efetivamente a gente
	07	passou a ter de sala de aula. que foi diferente
	08	daquilo que a gente fez lá no curso de didática,
	09	há quinhentos anos atrás, que botou a gente era::
	10	era professor, né? o <u>centro</u> ? e é isso...

O que trago para minha interação com Michelle se alinha à percepção de que ela havia compartilhado comigo sobre a falta de um letramento na forma como agir em sociedade durante encontros que sejam mediados pela TD e traz uma certa coerência (Linde, 1993) com algo que ela havia dito quando falou de práticas que chamou de “arcaicas” (Excerto VIII, linha 3) adotadas por alguns professores em suas salas de aula. O comentário que eu faço (“então é muito além do, do, da, do simples tecnológico, né? eu acho que é o que você falou, é muito mais o comportamental”, linhas 1 e 2) se alinha à crença que eu tinha sobre a falta de preparo

de alguns professores para lidar com o digital em suas práticas. Mas o que mais chama a minha atenção aqui é a percepção que trago para a existência de “camadas” (linhas 3 e 4) de questões a serem consideradas (uma que englobaria a questão tecnológica, outra a comportamental, e outra que abordaria a prática docente) para que pudesse efetivamente avaliar como se dava o uso da TD naquele momento. Segundo o meu depoimento, essas “camadas” haviam sido evidenciadas com a chegada da pandemia e denunciaram o despreparo docente ao se amparar em técnicas didáticas que foram aprendidas “há quinhentos anos atrás” (linha 9). A crença que eu compartilhava nesse momento havia sido construída há muito tempo, muito provavelmente em um tempo no qual Michelle e eu dividíamos as impressões que tínhamos das aulas que observávamos, reforçando a existência de uma certa solidariedade (Oteiza, 2017) que se construía entre nós duas ao elaborar um julgamento de (in)capacidade (White & Martin, 2005) ao avaliarmos os professores com quem tínhamos contato durante os anos pandêmicos.

A posição que eu pareço sustentar remete a uma aderência (Biar, 2012, 2021) com o discurso social amplamente difundido quando a pandemia chegou, que denunciava o despreparo dos professores para atuar no ensino remoto. Michelle, não. Ela trazia a voz de quem observava e valorizava os pequenos gestos dos professores em busca de novas possibilidades de reinvenção, para serem melhores profissionais e adotarem novos olhares, conforme discuti na Seção 7.2.3. (cf. p. 133), quando refleti sobre o episódio do Show de Talentos. Ela me trouxe a oportunidade de ressignificar a crença em relação a alguns professores e enxergá-los sob um novo prisma, da perspectiva de quem procurou por novas alternativas para permitir que a engrenagem social se mantivesse em funcionamento enquanto todos aguardavam o fim do confinamento.

Um último aspecto que merece ser mencionado, e que foi possível devido à interação com Michelle, é a do letramento digital, que já havia sido sinalizado anteriormente (cf. Seção 7.1.1, p. 109), mas que reaparece neste momento de nossa conversa ao trazer situações do dia a dia nas quais a falta desse letramento se evidenciou. A reflexão sobre as camadas que discuti acima, reforça a minha crença na TD como aspecto inerente às diversas habilidades a serem trabalhadas em sala de aula, como é o caso, por exemplo da habilidade de lidar com o imprevisto, conforme discuti quando falei da incerteza que a pandemia trouxe (cf. Seção 4.3, p. 55) e quando apresentei o “Fio da onipotência” como a necessidade que alguns professores têm de se sentirem em controle de tudo o que acontece na sala de aula (cf. Seção 7.2, p. 127).

A outra docente que me permitiu ressignificar crenças foi Marina. Desta vez, além de me possibilitar confrontar a forma como eu havia emitido julgamentos em relação à postura de alguns docentes, ela trouxe em sua fala o medo, a insegurança e a coragem de

trabalhar em três diferentes instituições e se permitir novas formas de ensinar e interagir com seus alunos, conforme discutirei na próxima seção.

8.1.2. Eu e Marina

Minha conversa com Marina, conforme disse durante algumas reflexões ao longo desta tese, foi bastante intensa. Em vários momentos, a professora segurava seu turno de fala por vários minutos, impulsionada pela experiência que estava revivendo enquanto a compartilhava comigo. Assim, ao seu lado, pude perceber as angústias de alguns docentes que não tinham muita familiaridade com a TD enfrentarem os primeiros momentos da chegada da pandemia e a imposição do ensino remoto (cf. Excerto XIII, p. 149), ouvir seu relato ao descobrir novas formas de se relacionar com seus alunos, apreciar a aplicação de alguns programas em suas aulas remotas (cf. Excerto IV, p. 121) e ver seu compromisso profissional com seus alunos ao, diante da falha de um elemento digital, buscar alternativas colaborativas e “analógicas” para que sua aula acontecesse (cf. Excertos VI, p. 131 e XV, p. 155), me possibilitou reviver alguns dos depoimentos que ouvi de outros professores ao me contarem sobre suas vidas na pandemia.

Desses três momentos que discuti acima, o que mais me impactou foi o que ela relembra que, quando fez (fizemos) o concurso público, sabia(mos) das condições de trabalho que iria(mos) enfrentar. No Excerto VI (cf. p. 131), ela disse “afinal de contas, eu não fiz o concurso? se eu fiz o concurso, eu já sei como é que é, né? não sei” (linhas 40-42). Essa frase de Marina foi analisada com mais detalhes na Seção 7.2.2 (cf.p. 130). No entanto, ao relê-la, não pude deixar de considerar que eu não havia me deixado levar pela ideia de que o contexto público seria um local de impossibilidades, que tinha enveredado em uma nova experiência profissional aos 54 anos (idade eu que tinha quando fiz o concurso público) e havia possibilitado aulas com orientação tecnológica para os meus alunos. Em outro momento, eu havia me juntado à voz de Cristina ao se dizer “um ponto fora da curva” (cf. Seção 7.2.1, p. 128). Eu também me achava diferenciada.

Diante da provocação de Marina, a reflexão sobre a pandemia me fez repensar essa crença. Eu havia dito para Cristina que era só uma questão de o professor se engajar (cf. Seção 7.1.2, p. 115), que ele era o responsável pela sua trajetória profissional e que só cabia a ele essa ação. Não era bem assim. Nas Seções 4.3 (cf. p. 55) e 7.3.1. (cf. p. 140), trouxe a reflexão de que tanto eu quanto minhas colaboradoras estávamos em uma posição de privilégio dentro do contexto público e privado. Todas tivemos acesso a uma conexão que nos possibilitava dar nossas aulas remotas e interagir com o mundo enquanto

permanecíamos confinadas. Mas as histórias que Marina e Cristina trouxeram foram histórias de privações. Famílias que só tinham um aparelho celular e tinham que combinar quem usava quando (cf. Excertos IX e X). E durante a pandemia ouvimos muitos outros relatos das dificuldades que as famílias passaram. Com que direito eu mencionava esse tal “engajamento”?

Marina trouxe uma fala forte e questionadora. Em seu relato, frequentemente reproduzia diálogos que havia travado com seus alunos e colegas de trabalho, ou consigo mesma, ao refletir sobre as dificuldades que a mudança para o ensino remoto lhe impingia. Como disse em outro momento, a voz de Marina é resistência (cf. Seção 7.1.4, p. 124) e seu discurso (Gee, 2015) exala coerência (Linde, 1993) com a forma que demonstra realizar suas escolhas de vida. Dessa forma, a narrativa de Marina remete ao conceito de histórias de vida (Linde, 1993) por trazerem histórias que “expressam o nosso senso de *self*: quem nós somos e como chegamos até aí”⁵⁶ (Linde, 1993, p. 3). As histórias que Marina compartilhou tratam de temas que compõem a forma como ela compreende sua vida e a ajudam a entender quem ela é profissional e pessoalmente. Ao analisar os excertos protagonizados pela professora (analisados no Capítulo 7), observo uma unidade intrínseca na postura que ela adota para sua vida e isso faz com que as experiências que compartilha sejam reportáveis e adquiram uma coerência com a minha própria maneira de ver os contextos que ela descrevia.

Não apresento um excerto específico de minha interação com Marina para esse momento em que reviso minhas próprias crenças. A reflexão que ela me proporcionou foi em um nível mais profundo, no sentido em que me permitiu questionar a crença básica que eu havia trazido para esta tese: a de que alguns professores resistem ao novo, à tecnologia. Ouvir Marina ratificou a percepção de que eu precisava adotar a mesma postura crítica que havia assumido quando percebi as nuances políticas presentes na adoção do digital e olhar com outros olhos o lugar de fala de cada profissional com quem venha a interagir antes de emitir qualquer tipo de questionamento em relação a suas escolhas não apenas metodológicas, mas de vida.

Encerro esta seção retomando um conceito que havia trazido para a composição do tema que permeia esta pesquisa: a pandemia como oportunidade de reinvenção docente. Esse assunto foi tema de um artigo que escrevi bem no início do curso, mas que só vim a publicar um pouco antes do seu término (Alves Barbosa, 2025). Durante todo esse tempo, o mantinha em suspenso questionando a relevância da minha escolha do tema, conforme discutirei no próximo capítulo. O tema da tal reinvenção aparece na minha interação com Cristina, que apresento a seguir.

⁵⁶ Life Stories express our sense of self: who we are and how we got that way. (Linde, 1993, p. 3)

8.1.3. Eu e Cristina

Foi de Cristina que partiu a expressão “ponto fora da curva” (discutida na Seção 7.2.1, p. 128) para definir seu alinhamento com o uso da tecnologia digital no contexto pedagógico, de uma maneira geral. Ao longo de nossa conversa, ela me trouxe alguns exemplos de ações que protagonizou durante a pandemia para facilitar o acesso de seus alunos ao ensino remoto, sendo duas delas a oferta de aulas em três momentos diferentes do dia (cf. Excerto X, p. 145) e criação do canal de YouTube® (cf. Excerto V, p. 129). Ouvir Cristina me permitiu enxergar as possibilidades que estavam ao dispor do docente para que seu alunado pudesse ter acesso à educação em um momento de crise, como foi a pandemia do coronavírus. No entanto, depois de toda a discussão que trouxe até aqui, não posso deixar de considerar o quão *fora* da curva (social) talvez eu e minhas colaboradoras tenhamos estado, principalmente em tempos de confinamento, momento no qual a única forma de interação era através de ferramentas digitais. Considerando o nosso contexto de atuação (já discutido na Seção 7.3.1, p. 140), nossa experiência docente na pandemia foi sem dúvida muito privilegiada.

Essa foi, na verdade, uma das desconstruções mais potentes que me possibilitou fazer ao refletir sobre todo o contexto pandêmico dividido por/com minhas interlocutoras e por isso, retomar a uma fala que compartilhei com Cristina me parece importante para encerrar essa reflexão. Já perto do fim de nossa conversa, transcorridos trinta e sete minutos, perguntei à professora como havia sido a volta às aulas presenciais e se ela achava que os professores haviam retornado com uma pegada mais tecnológica. Ela disse que não. Eu compartilhava da mesma impressão; também não tinha visto essa tendência se materializar. Foi quando perguntei se havíamos voltado ao que era antes da pandemia e ela disse acreditar que sim. Nesse momento, contei para ela como me havia me sentido esperançosa no início, achando que tudo seria diferente quando voltássemos ao normal, conforme registro no último excerto que apresento.

Excerto XVII

Janine	11	voltamos ao que era antes, né?
Cristina	12 13	eu acho. não sei se você vê alguma coisa diferente...
Janine	14 15 16 17 18 19 20 21 22 23	não... eu tenho essa impressão também. é:: eu tinha muita... no meio da pandemia eu tinha:: eu era muito otimista, né? em relação à reinvenção do professor, ao quê que ao quê que seria para o professor aquele, o quê que estava sendo aquele momento, né? eu mesmo estava ali, feliz da vida, trabalhando com= com um monte de de aplicativo, fazendo e tal. e aí, eu pensei: “cara, vai ser assim... se não mudar agora não muda nunca mais::” e aí, assim, no meio da pandemia, eu estava com

24	essa visão. e foi daí que veio a a vontade dessa
25	pesquisa, né? de de pensar, será que a pandemia
26	trouxe alguma coisa? como é que está o papel desse
27	professor?

Nesse excerto, compartilho com Cristina a minha fé na tecnologia digital e como vi na pandemia a possibilidade de mudança, a tão falada reinvenção docente. Naquele momento, no entanto, a minha fala já era uma fala de quem já não tinha mais a esperança que havia reportado no início. Ao concordar com a professora que a virada tecnológica, com a qual eu ansiava, não havia acontecido, pareço incapaz de completar meu pensamento e minha fala é reticente e incompleta, assim como havia sido a de Cristina ao falar da resposta dos alunos ao ensino remoto (cf. Excerto XIV, Seção 7.3.3): “não... eu tenho essa impressão também. é:: eu tinha muita:: no meio da pandemia eu tinha:: eu era muito otimista, né?” (linhas 14-16). De maneira similar à resposta da professora, a minha avaliação se dá de maneira evocada (Martin & White; 2005: 80), podendo ser compreendida por Cristina, por compartilhar a mesma esperança que eu havia manifestado.

Igualmente revelador se mostra o momento em que digo “eu era muito otimista, né?” (linha 16). Nesse momento, ao compartilhar com Cristina o meu desapontamento com a forma como eu havia me portado no início, percebo o início da ressignificação da minha crença em relação à tecnologia digital. Nas linhas 19-21, eu compartilho com ela sobre a minha prática na pandemia e como eu havia me aproveitado de tal momento para fazer uso das ferramentas que eu julgava tão relevantes para a minha sala de aula remota. Assim como aconteceu com Cristina, eu também havia sido um ponto fora da curva. E é desse momento quase epifânico que nasce esta pesquisa, da busca por entendimentos, pelo confronto de uma expectativa não realizada, e na busca por sentidos na história da minha própria trajetória profissional.

8.1.4. Refazendo os pontos

No final de 2024, convidei novamente as professoras para compartilhar com elas os entendimentos que estavam sendo construídos até aquele momento. Assim como aconteceu quando nos encontramos para conversarmos sobre o tema gerador desta pesquisa, as conversas aconteceram separadamente e tiveram a duração média de 45-50 minutos cada uma. Nessa ocasião, repassei com cada uma delas o momento inicial de nossa troca e expliquei brevemente sobre os principais aspectos teóricos que sustentavam a pesquisa, tecendo considerações sobre os pontos que foram observados em nossas conversas iniciais e que sobressaiam na análise dos excertos. Apresentei de maneira concisa

as cinco crenças que foram observadas e como seus relatos traziam aspectos que contribuía para o entendimento de cada uma delas. Falei também sobre o entremear de narrativas e sobre como os relatos que tinham compartilhado comigo faziam emergir crenças sobre a adoção da tecnologia que se repetiam nas histórias compartilhadas pelas outras colaboradoras. Indaguei sobre as reflexões que estava construindo e se elas faziam sentindo dentro de suas experiências de pandemia e todas elas concordaram que sim.

Foi curioso observar que dos pontos que compartilhei, as crenças foram o aspecto que mais chamou a atenção e foi aí que me pareceu que elas tiveram a oportunidade de repensar suas crenças e fazer conexões com suas realidades presentes, trazendo novos relatos para nossa troca. Ao final de nossas conversas, eu abri um espaço para que elas pudessem questionar sobre algum aspecto que julgassem relevante ou levantar algum ponto que não tivesse ficado claro. Mais uma vez, elas validaram as crenças, principalmente a do etarismo e a da onipotência docente. Perto de encerrarmos foi curioso observar que elas agradeceram a oportunidade de ter participado da pesquisa e me parabenizaram pelo trabalho. Também agradei muito. Pela troca, pelas ideias e pela disponibilidade de cada uma. Foi então que informei a data prevista para a defesa e as convidei para assistir. Não sei se vão conseguir.

Para mim, esse momento de revisitar as conversas e compartilhar os achados foi precioso por me permitir observar o quão relevante o tema da tecnologia ainda se mostrava presente, mesmo que muitas vezes o tomasse por ultrapassado. Um outro ponto foi que me mostrou que a minha relação com o digital havia tomado novos contornos e que, caso continuasse a investigar mais a fundo, outros entendimentos seriam gerados. Foi o fechamento de um ciclo, ainda que a tese não estivesse encerrada. Um epílogo que nem de longe estava próximo de terminar, assim como a discussão do papel da tecnologia no contexto pedagógico, que se adapta a cada nova geração de docentes e discentes, trazendo novas possibilidades e reflexões.

A retomada da conversa que havíamos iniciado em 2023 também me mostrou que a provocação que gerei possa ter contribuído para que as professoras também se repensassem pessoal e profissionalmente. Algumas das contribuições que trouxeram para nossa conversa em 2024, me fizeram crer que, de alguma forma, eu também possa ter gerado algum tipo de transformação nelas. Ao longo deste trabalho, muitas foram as vezes que falei das *minhas* crenças sendo ressignificadas ou de outras considerações centradas no *meu* universo. Mas imagino que o impacto possa ter sido recíproco e que, ao relatar suas experiências pedagógicas com a pandemia, também elas possam ter sido impactadas e levadas a se repensarem. Nossa troca certamente foi uma oportunidade de transformação mútua e que não se encerrou nas conversas que tivemos. Cada vez que relermos este trabalho nos repensaremos e teremos a oportunidade de (nos) reavaliarmos (n)o momento

de nossa trajetória de vida e profissional no qual estivermos gerando essas (in)conclusões e reflexões. Também acredito que, caso nos permitamos lê-lo em mais momentos ao longo de nossas vidas, teremos novas percepções e faremos novas conexões, desfazendo nós e fazendo outros para futuros repensares.

8.1.5. Onde vai parar esse nó?

Esta pesquisa apresentou um entremear de narrativas sobre a pandemia oferecendo os relatos de quatro professoras que precisaram desenvolver alternativas para se relacionar com seus alunos em um momento que se mostrou desafiador tanto no campo profissional quanto no pessoal. Ao longo das análises que apresentei no Capítulo 7, muitas vezes as histórias se cruzavam, entravam em diálogo, se expandiam ou entravam em conflito umas com as outras. O que percebo que fica desse enorme emaranhado experiencial é que as professoras com quem conversei tomaram para si a responsabilidade que tem com suas profissões e fizeram o que foi possível dentro da realidade no qual atuavam (e ainda atuam). Juntas, identificamos que essa pode não ter sido a realidade com outros docentes que podem ter tido experiências mais difíceis e histórias inenarráveis. Talvez, o que esta pesquisa possa oferecer é a possibilidade desse reconhecimento – de que foi feito o que foi possível. E esse entendimento acontece através do compartilhamento de histórias e experiências pandêmicas. Algum outro professor (ou outro profissional) que leia as reflexões que trago, pode ter a oportunidade de repensar seu tempo de pandemia e ressignificar a forma como precisou se adequar aos tempos desafiadores. Que ele possa se engajar em (re)contar suas histórias para que outros ouçam e se percebam também. Assim, os fios narrativos se embolam e os nós se formam, e é o nó do fio que possibilita a reflexão, pois é aí que o narrador para e pensa. Talvez esta pesquisa seja o meu grande nó profissional que está possibilitando um processo de tanta reflexão e crescimento.

Retomando então os objetivos que havia apresentado no início da tese, sigo para uma reflexão sobre como as perguntas que tinha inicialmente foram mergulhando nas reflexões possibilitadas ao longo do trabalho. Retornando ao momento inaugural da pesquisa, agora já atravessada pelos olhares experientes das três professoras com quem conversei, proponho avaliar como os questionamentos que apresentei foram respondidos através de uma costura de objetivos com as narrativas compartilhadas ao longo da tese.

8.2. Entendimentos momentâneos

No capítulo introdutório, apresentei os objetivos que norteariam a minha pesquisa e os possíveis caminhos reflexivos que ela me proporcionaria. Neste momento em que me encaminho para as considerações finais, julgo necessário e relevante retomá-los brevemente e discorrer um pouco sobre como cada um deles foi sendo construído ao longo da tese. Os objetivos específicos apresentados foram os seguintes:

1. analisar a socioconstrução discursiva das narrativas (Bastos & Biar, 2015) das três docentes, buscando identificar elementos que possibilitem um melhor entendimento de como suas crenças (Barcelos, 2006, 2007; Nespôr, 1987) em relação ao letramento digital podem ter impactado os contextos pedagógicos nos quais atuavam durante a pandemia;
2. investigar sob o viés da Linguística Sistêmico Funcional (Halliday & Matthiessen, 2014), em especial, sob o Sistema de Avaliatividade (Martin & White, 2005), como as escolhas léxico-gramaticais avaliativas observadas nas narrativas presentes no seu discurso contribuíram para a construção discursivas das crenças em relação ao uso da tecnologia digital;
3. buscar entendimentos sobre o meu lugar como pesquisadora praticante (Hanks, 2017) na discussão sobre adoção da tecnologia no ambiente educacional.

As conversas com as três professoras sobre suas experiências com a tecnologia digital durante a pandemia parecem ter proporcionado tecer entendimentos que dialogam entre si, muito provavelmente devido à essência da função que desempenhavam profissionalmente. Apesar de trabalharem em contextos muitas vezes diferentes, os relatos que apresentam sobre outros profissionais se conectam com as histórias compartilhadas pelas outras professoras. Foi o caso da história de Cristina sobre a amiga que se viu obrigada a se afastar da sala de aula durante a pandemia por não se adaptar ao modelo de aulas a distância. Esse mesmo tipo de pressão pode ser observado na experiência relatada por Marina ao falar sobre o quão desafiador havia sido para ela o momento da pandemia, logo que as aulas remotas começaram. Sua história só foi bem-sucedida por ter tido apoio de outras pessoas próximas que trabalhavam com ela. Michele, por sua vez, compartilhou a história de superação de professores que, tendo tido dificuldade em implementar um modelo de aula mais aberta e menos centralizada na figura do docente, acabaram se adaptando a ponto de incorporarem novas metodologias às suas práticas.

Os três exemplos apresentados acima, recortados das experiências compartilhadas pelas três professoras, oferecem oportunidades de considerar como as crenças que elas tinham puderam levar à ressignificação da minha própria crença sobre o papel do digital, a partir da vivência de cada uma delas e ao interagirem com outros profissionais (ou ainda

até mesmo através de nossas interações). De maneira semelhante à expectativa que eu tinha de que a pandemia poderia ser um divisor de águas no que dizia respeito ao uso da tecnologia para fins educacionais, Cristina pode ter visto sua crença de que o digital era algo positivo ser questionada pela experiência que sua amiga teve. E que outros entendimentos Marina pode ter vivenciado ao refletir sobre as dificuldades impostas aos docentes? Situação semelhante pode ter sido vivenciada por Michelle ao se dar conta de que o letramento digital era uma habilidade que precisava ser trabalhada socialmente para que possamos interagir de uma maneira saudável uns com os outros sem permitir que elementos tecnológicos intervenham na forma de nos conectarmos. Todos esses exemplos parecem ter sido parte de momentos cruciais na consolidação ou ressignificação das crenças que as colaboradoras deixaram transparecer em suas narrativas.

As análises apresentadas no Capítulo 7 e nas primeiras seções deste capítulo oferecem exemplos de uma série de recursos dos quais as professoras fizeram uso para compartilharem suas histórias de pandemia. Essas análises mostraram recorrência do uso de alguns recursos avaliativos como figuras de linguagem, falas reportadas, entre outros. Essas escolhas se materializaram em uma série de narrativas compartilhadas pelas colaboradoras para avaliar o impacto que o digital teve em suas vidas, principalmente nos anos de 2020-21.

Por fim, cabe ainda pensar sobre o meu papel de pesquisadora e praticante. Tendo começado esse trabalho questionando a minha participação na pesquisa como sendo a quarta participante, termino sendo impactada pelas possibilidades que essa longa reflexão me proporcionou. Tive a oportunidade de (re)avaliar minhas próprias crenças em relação ao uso do digital, principalmente a crença que a tecnologia digital seja algo intrinsecamente benéfico e positivo. As diferentes histórias envolvendo poder e opressão da sociedade sobre os professores me possibilitaram vislumbrar a pandemia sob novos olhares, conforme a reflexão que construí ao longo desta tese.

8.3

Olhar retrovisor e olhar para-brisa

Na Seção 5.1.2 (cf. p. 67), enquanto refletia sobre o conceito das narrativas que iria embasar as considerações que construí posteriormente, trouxe o conceito do “olhar retrovisor” proposto por Mishler (2002) e o como, ao recontarmos experiências de eventos passados, as revivemos sob novos olhares e gerando novas possibilidades de entendimentos. Quando eu e minhas colaboradoras repensamos a pandemia, tivemos a oportunidade de voltar no tempo, reavaliar o que foi ser professora naquele tempo e como nossa relação com o elemento da tecnologia digital se estabeleceu. Nessa mesma seção,

considerarei a questão temporal e como nossos julgamentos acerca de nossa atuação profissional possam ter sido impactados pelo hiato de tempo que havia transcorrido desde a pandemia. Acredito que seja nesta fenda no tempo que a relevância desta pesquisa se concretize.

Há muito se fala da importância de um repensar da educação, de uma modernização dos métodos de ensino e de formar professores para um mundo em transformação. Todos esses aspectos se mostram relevantes, mas as conversas que tive com as docentes que se juntaram a mim nesta pesquisa, me ajudaram a perceber que a mudança não acontecerá pela imposição. Qualquer aspecto educacional que aconteça dessa forma virá acompanhado do medo e da opressão, e esses vão gerar cada vez mais insegurança e incerteza. Na pandemia, o uso da tecnologia foi imposto e nem por isso a tal revolução educacional aconteceu. Para que algo novo efetivamente aconteça, precisamos voltar nossos olhares para o para-brisa e vislumbrar na estrada à frente o caminho que desejamos percorrer. No entanto, não podemos perder o passado de vista para que ele possa nos ajudar nos caminhos que escolhamos seguir. Foi esse passado que nos constituiu e formou.

Refletir sobre as nossas experiências e narrativas de pandemia me fizeram vislumbrar as possibilidades que se manifestam na ressignificação de crenças que muitas vezes mantemos arraigadas e que, quer queiramos ou não, acabam por guiar nossos caminhos. Essas crenças podem ser reorganizadas diante de novos contextos e pensares. Contar essas histórias e trazer para o centro do debate outras tantas pode ajudar muitos professores a repensarem suas práticas e avaliar se a tecnologia digital faz sentido para eles e seus alunos ou não. Esse parece ser o superpoder das narrativas.

Acho, no entanto, importante identificar novas crenças que se constituem para alguns grupos de professores. Muitas vezes, nossas escolhas (de vida, profissionais, pessoais) são dependentes do quanto nos julgamos capazes e/ou merecedores de alguma coisa. O impacto de outras crenças que construímos ao longo da vida pode ser enorme e fundamental para nos posicionarmos diante da estrada que trilharmos. Talvez aí esteja uma possibilidade de desdobramento da reflexão que construí aqui. Buscar entendimentos sobre o papel que outros tipos de crenças podem ter em nossas jornadas pode ajudar a agregar novas percepções sobre a forma como nos relacionamos com o mundo ao nosso redor. Esse talvez seja um caminho a percorrer.

Muitas vezes, quando nos posicionamos em uma estrada e olhamos de dentro de um carro, podemos vislumbrar muitas possibilidades a percorrer. São estradas que se ramificam e oferecem direções a seguir. A cada passo que damos vamos colecionando momentos e experiências que nos impulsionam a seguir adiante. Esta tese foi uma das ramificações da minha jornada. Que eu siga outra estrada agora, inspirada pela troca potente que Cristina, Marina e Michelle me proporcionaram.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS – TO BE CONTINUED ...

*Uma experiência e tanto viver com medo, não é? Isso é o que é ser um escravo.*⁵⁷
Batty, *Blade Runner, O Caçador de Androides*, 1982

O título que apresenta o último capítulo desta tese é o mesmo que usei no capítulo final do meu projeto de qualificação, em agosto de 2023. Naquela ocasião, quando cheguei a esse título tinha ideia de fazer referência aos finais inacabados de alguns filmes, para dar mais coerência às epígrafes que usei ao longo deste trabalho. O outro objetivo era que queria deixar a mensagem de que aquele momento era uma passagem na minha trajetória acadêmica e que a reflexão que havia apresentado ainda estava se construindo. *Eu sabia que aquele não seria o título do último capítulo.*

O último ano do doutorado foi talvez o ano mais desafiador de todos os quatro anos da minha formação. Depois da qualificação, precisei repensar alguns dos conceitos que havia costurado na reflexão sobre a adoção da tecnologia digital e sobre a pandemia, para aprofundar e dar mais sentido ao tema que tinha escolhido para defender. Precisava de mais argumentos, de mais leituras, encontrar novos caminhos, mudar o rumo que eu havia inicialmente traçado. Eu saí da qualificação com muitas dúvidas, duvidando até de mim, da escolha do meu tema de pesquisa, daquilo que eu queria tentar entender.

Com o passar do tempo, que tudo embola, percebi que não havia nada para *descobrir* por que qualquer conclusão que eu julgasse descoberta poderia ser equivocada, já que em pouco tempo seria questionada, modificada e transformada. Se eu dissesse que entendi algo, esse permaneceria calcificado e fossilizado em algum momento pretérito. Muito rapidamente, me dei conta que a condição de ser doutora(n)da se daria comigo *entendendo* o mundo onde me situava em um *por enquanto*. Não o “entendi” definido e ensimesmado, refletido no retrovisor que, conectado ao meu agora, me revela percebendo-e-dialogando-em-entendimentos. Todos em gerúndio, feitos redundantes, em processo. Jamais passado, jamais fechado. *Definitivamente, aquele não seria o título do fechamento da minha tese.*

As conversas com as quais minhas colaboradoras me presentearam foram o ponto de partida para um vendaval de reflexões – um ir e vir de ideias que me possibilitaram perceber o quanto que as histórias que elas me contavam iam ecoando na minha experiência (de vida, profissional, pessoal, com a pandemia) e me possibilitando tecer (in)conclusões sobre o que foi ser uma professora atuando no ensino remoto na pandemia. Elas me

⁵⁷ Quite an experience to live in fear, isn't it? That's what it is to be a slave. Batty, *Blade Runner*, 1982.

emprestaram seus olhos para ver as suas realidades de vida e, através da minha história, eu possibilitei que elas se repensassem. Nós nos (re)constituímos docentes e talvez tenhamos começado a redesenhar nossa prática pedagógica. Nossos pequenos relatos permitiram que nos posicionássemos em relação à realidade que se materializava ao nosso redor, enchendo nossas palavras de sentido e propósito, dando significado aos silêncios mapeados no nosso discurso.

Todas nós acreditávamos em muita coisa. Em coisas que nos contaram sobre o mundo, que por sermos professoras mais velhas estaríamos tecnologicamente defasadas e que a pandemia seria nossa oportunidade de reinvenção. Nas nossas experiências pandêmicas, quando observamos outros colegas e nossos alunos lutarem para poderem se conectar, contrariando as impossibilidades sociais por não receberem nem acesso nem ajuda. Na divisão dos contextos de ensino, onde um é muitas vezes autorizado a oprimir e outro a ser oprimido, onde se naturaliza as reticências nas frases para evitar o embate e dizer na entrelinha. Nossas crenças se entrelaçaram, um fio cruzou o outro e juntos tra(n)çaram novas possibilidades.

Eu tinha uma história para contar. E essa minha narrativa se fez no plural das narrativas de outras docentes que, como eu, seguem acreditando na força potente de educar. De compartilhar experiências muitas vezes coletivas, outras tantas solitárias. Mas contando sempre como foi para que o porvir seja conjunto, conectando o passado ao futuro, potencializado pelo presente.

Eu achava que a tecnologia era algo bom, que ia mudar o mundo e por isso meus alunos mereciam ter acesso a ela. E pode ser, e vai, e, sim, eles merecem. Só que percebo que nem tudo é como pensei que fosse porque muita coisa pode não ser o que dizem ser. E que a resistência que posso ensinar é através de como enxergar onde não há luz, de ouvir o silêncio e ler o que não está em palavras. *Seria esse o título do fim dessa jornada?*

A história que eu tinha para contar foi o que deu sentido para muitos dos meus anos, às caminhadas pessoais e profissionais, que me impulsionou a estudar mais, a buscar mais, a aprender e criar outras possibilidades inspirada por jogos, programas e equipamentos. E filmes, muitos filmes... A grande narrativa da minha história de vida talvez juntasse todos esses elementos que apresentei nessas tantas páginas em um longo filme, daqueles que quando acabam a gente tem vontade de ver novamente. E cada vez que a gente repete o filme, percebe novos detalhes que nos fazem querer repetir, e, novamente repetir. Só que a cada repetição a gente começa diferente e nunca mais seremos o mesmo da primeira vez que vimos o filme, nem o da última vez. Sempre haverá um *to be continued*⁵⁸ porque sempre levaremos nossas experiências conosco e através delas leremos

⁵⁸ *A história continua...*

o mundo, e essa leitura vai se retroalimentando e nos constituindo e permitindo que constituamos uns aos outros.

Aquele tinha que ser o título!

Eu, Cristina, Marina e Michelle nos possibilitamos outros olhares, outros motivos para nossas escolhas profissionais e novas possibilidades para o que faremos nos próximos anos. Cada vez que repensarmos as histórias que dividimos neste trabalho, outras ideias surgirão e inspirarão novas narrativas. Que seja assim também para você que leu esse trabalho. Espero que essas histórias te inspirem, que te lembrem de como foram seus dias de pandemia e como, talvez você tenha se superado como Marina, ou se orgulhado de outros profissionais, semelhantes seus, como Michelle, ou aproveitado para aprender coisas novas como Cristina, ou até mesmo encontrado um motivo para se divertir na incerteza, como eu.

Ao reler a epígrafe desse capítulo, uma citação do filme *Blade Runner, o Caçador de Androides* no qual um androide, escravo de humanos, relata sua vida de medo face à opressão exercida por aqueles que o dominavam, não pude me furtar de fazer um paralelo entre aqueles que optam por não fazer uso da tecnologia digital e aqueles que se permitem levar pela sedução tecnológica. Um encantamento que pode levar por caminhos libertadores, ou perturbadores. Que pode desembocar em um ambiente hostil ou possibilitar uma experiência inspiradora. Quem domina quem nesse emaranhado digital?

Há aqueles que controlam o algoritmo, que cessam uma mediação que pode levar ao caos, ao discurso do ódio e até a um possível esquecimento do que seja certo ou errado, do verdadeiro ou do falso. Alguns professores ainda optam por não usar a tecnologia digital; outros se deixaram levar pelo discurso capitalista de que a tecnologia é um caminho sem volta e quem segue ao seu lado está alinhado ao que o futuro reserva. Reflito sobre o quão amedrontadora deve ter sido a vida dos professores que abandonaram sua trajetória docente por não se alinharem ao que era pedido. Ou ainda, como terá sido para aqueles que não tiveram acesso à internet ou equipamento e tiveram de viver à margem da sociedade por mais de dois anos. Como será a vida dessas pessoas *hoje*?

Tendo revivido os dias de pandemia com essas professoras, sofrido suas dores e acolhido os seus entendimentos, volto para a minha estrada diária. Busco lugares para contar minha história e possibilitar que outras pessoas também se repensem. Que eles compreendam a forma como se relacionam com a tecnologia, que reflitam e decidam. Que façam escolhas e compartilhem suas narrativas para que outros também saibam que, como tudo, a tecnologia também pode ser boa ou ruim, pode oprimir ou libertar, pode curar ou pôr fim à vida. Tudo só depende de um clique, de um sinal verde ou vermelho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. R. *Desafios do magistério: a coconstrução de identidades em microcenar narrativas de professores da educação básica*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35194/35194.PDF>, acesso em 03/01/2025.
- ALLWRIGHT, D. *The notion of Progress*. In: *Research on Language Teaching and Learning*. Unpublished manuscript, Lancaster University, 2000, 1-10.
- ALLWRIGHT, D. *Why Social Science Research Needs to be Practitioner Research: Arguments for "Exploratory Practice"*. Unpublished manuscript. Rio de Janeiro, 2003, 1-5.
- ALLWRIGHT, D. Six Promising Directions in Applied Linguistics. In: Gieve, S. and I. K. Miller. (Ed.) *Understanding the Language Classroom*, Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan. 2006, 11-17.
- ALLWRIGHT, D; HANKS, J. *The Developing Language Learner*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2009.
- ALMEIDA, F. "Atitude: afeto, julgamento e apreciação". In: VIAN JR, O. *A Linguagem da Avaliação em Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- ALVES BARBOSA, J. S. "Longe é difícil": A socioconstrução das emoções no discurso de uma professora sobre o ensino remoto no contexto público na pandemia. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n.33, julho-2024.
- ALVES BARBOSA, J. S. "Não é essa maravilha, não" – A construção da avaliação nas crenças observadas no discurso de uma professora sobre o uso da tecnologia digital na pandemia. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, n.34, janeiro-2025.
- BAMBERG, M.; GEORGAKOPOULOU, A. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk*. 28/3, p. 377-396, 2008.
- BARCELOS, A. "Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas". In: *Linguagem & Ensino*, Vol. 7, No. 1, 2004, 123-156.
- BARCELOS, A. "Cognição de Professores e Alunos; Tendências Recentes na Pesquisa de Crenças sobre o Ensino e Aprendizagem de Línguas." In: Barcelos, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) 2006.
- BARCELOS, A. "Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas". In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007, 109-138.
- BARCELOS, A. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas emoções e identidades. In: Gerhardt, A. F. L. M; Amorin, M. A. ; Carvalho, A. M. (orgs). *Linguística Aplicada e ensino: língua e literatura*. Campinas: Pontes, p. 153 186, 2013.
- BASTOS, L. Narrativa e vida cotidiana. *SCRIPTA*. 7(14/1), 2004,118-127.
- BASTOS, L. C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico* 3(2), 2005, p. 74-87.

BASTOS, L. C. Diante do sofrimento do outro – narrativas de profissionais de saúde em reuniões de trabalho. *Calidoscópio*. Vol. 6, no. 2, p. 76-85, 2008.

BASTOS, L. C.; BIAR, L. A. Análise de narrativa e práticas de entendimento da vida social. *Delta*, n.31 especial, 2015, p. 97-126.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar. 2021.

BERNERS-LEE, T, HENDLER, J.; LASSILA, O. The Semantic Web. *Scientific American Magazine*. May 2002. Volume 284, Issue 5.

BIAR, L. A. Realmente as autoridades veio a me transformar nisso: narrativas de adesão ao tráfico e a construção discursiva do desvio. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2012. Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20691/20691_1.PDF Acesso em 06/06/2024.

BIAR, L.; ORTON, N.; BASTOS, L. A pesquisa brasileira em análise da narrativa em tempos de “pós-verdade”. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v.21, n.2, maio/ago. 2021, 231-251.

BRUNER, J. *Atos de Significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, [1990]1997.

BRUNER, J. Life as a Narrative. *Social Research*. Vol. 71, No. 3: Fall 2004.

BUCCI, E. *Incerteza, um Ensaio*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

BULLA, G.; LODER, L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *D.E.L.T.A.*, vol. 30.2. 2014, pp. 257-288.

CARDOSO, J. S. Professores geração Y: Mudança de perfil não garante uso mais eficaz de novas tecnologias no contexto educacional. *(Con)Textos Linguísticos*, v. 7, pp. 199-219, 2013.

CARDOSO, J. Letramento Digital de (Futuros) professores de língua em tempos de Pandemia. In: JOSIOWICZ, A. & VELOZO, N. (Orgs) *Humanidades digitais na América Latina: linguagens, metodologias e práticas de análise*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023. P. 109-132.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Evaluating evaluation in narrative. In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. (Eds.) *Introduction. Evaluation in Text*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CORTES, T. *Por que dar continuidade à formação acadêmica? Uma travessia autoetnográfica de busca por entendimentos a partir do olhar da prática exploratória*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2023. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62695/62695.PDF> . Acesso em 05/10/2024.

DE FINA, A. *Identity in narrative: a study of immigrant discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

DE FINA, A. “Who tells which story and why? Micro and macro contexts in narrative”. *Text & Talk*. 28-3, p. 421-442, 2008.

DE FINA, A.; GEORGAKOPOULOU, A. Analysing Narratives as Practice. *Qualitative Research* 8 (3). Julho 2008.

- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.
- DEWEY, J. *How we Think*. Massachusetts: D.C. Heath and Company, 1933.
- DUSSEL, I.; FERRANTE, P. ; PULFER, D. (Comp.) *Pensar la Educación em Tiempos de Pandemia II – Experiencias y Problemáticas em Iberoamérica*. 1ª ed, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020.
- EDGE, J.; RICHARDS, K. May I see your warrant, please?: Justifying outcomes in qualitative research. *Applied Linguistics*, 19, 3:334-356, 1998.
- ERTMER, P. Addressing first- and second order barriers to change: Strategies for technology integration. *ETR&D*, Vol. 47, No, 4, pp. 47--61,1999.
- ERTMER, P. Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *ETR&D* 53, 25–39. 2005.
- ERTMER, P.; OTTENBREIT-LEFTWICH, A. Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 42, No. 3, pp. 255–284, 2010.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como Espaço de “Desaprendizagem” – Redescrições em Curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- FERREIRA, G.; ROSADO, L.; CARVALHO, J. *Educação e Tecnologia: Abordagens Críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017.
- FONSECA, M.; CARDOSO, J. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. *Pensares em revista*, v. 1, p. 26-46, 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 68 ed. SP: Paz e Terra. 2019 [1968].
- FUZER, C.; CABRAL, S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*, 1ª ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.
- GARCEZ, P. ; BULLA, G.; LODER, L. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *D.E.L.T.A.*, v. 30, no. 2, pp. 257-288, 2014.
- GEE, J. P. Discourse, small d, big D. In: TRACY, K.; ILIE, C.; SANDEL, T. (Eds.), *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction*, Wiley-Blackwell, 2015. pp. 1–5.
- GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by ‘Quality of Classroom Life’??. In: GIEVE, S. e MILLER, I. K. (Eds.) *Understanding the Language Classroom*. Hampshire, United Kingdom: Palgrave Macmillan, 2006.
- GRIFFO, M. *Praticantes Exploratórios: Aprendendo a Viver Juntos na Escola*. Dissertação (Mestrado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2019.
- HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to Functional Grammar*. 4th ed. London: New York: Arnold, 2014.

HALLIDAY, M.A.K.; HASSAN, R. *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Socio-Semiotic Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HANKS, J. *Exploratory Practice in Language Teaching: Puzzling About Principles and Practices*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan, 2017.

hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JEFFERSON, G. Issues in the transcription of naturally occurring talk: caricature versus capturing pronunciation particulars. *Tilburg papers in language and Literature* 34, pp. 1-12, 1983.

JOSIOWICZ, A. & VELOZO, N. (Orgs) *Humanidades digitais na América Latina: linguagens, metodologias e práticas de análise*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

JUNG, C. G. *Os Arquétipos e o Inconsciente Coletivo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

KALAJA, P. ; BARCELOS, A.M.F. “Beliefs about second language acquisition: learner” In: C.A. Chapelle (ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2003.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. *Letramentos*. Campinas: Unicamp, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a Postcolonial Perspective. In: Freire, M. M., Vieira-Abrahão, M. H. & Barcelos, A. M. (Orgs.) *Linguística Aplicada & Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005, pp. 25–37.

LABOV, W. e WALETZKY, J.. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: June Helm, Ed. *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle: University of Washington Press, 1967.

LABOV, W. *Language in the inner city: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis To appear in special issue of *The Journal of Narrative and Life History* Volume 7, 1997, numbers 1-4 Disponível em <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.htm>. Acesso em 29/12/2024.

LARROSA, J. Una vez más, la igualdad. In: DUSSEL, I.; FERRANTE, P. ; PULFER, D. (Comp.) *Pensar la Educación em Tiempos de Pandemia II – Experiencias y Problemáticas em Iberoamérica*. 1ª ed, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria; CLACSO, 2020, p. 17-44.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBERALI, F. C. Por um sujeito livre que não teme; faz escolhas. In: Schettini, R. H. et al. (Orgs.) *Vygotsky: Uma revisita no início do século XX*, São Paulo: Andross. 2009, pp. 233-254.

LINDE, C. *Life Stories: The Creation of Coherence*. New York: OUP, 1993.

LYOTARD, J. (1984). *The postmodern condition*. Manchester, UK: Manchester University Press.

- MAMA, M. & HENNESSY, S. Developing a typology of teacher beliefs and practices concerning classroom use of ICT. *Computers & Education*, 68 (October), pp. 380-387, 2013. doi: 10.1016/j.compedu.2013.05.022. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131513001504>. Acesso em 22/10/2024.
- MARTIN, J.; ROSE, D. *Working with Discourse*. London: Continuum, 2007.
- MARTIN, J.; WHITE, P. *The Language of Evaluation: Appraisal in English*. New York: Palgrave MacMillan, 2005.
- MBEMBE, A. *Necropolítica*. N1 Edições, 2018.
- MEREJO, A. Epistemologia Digital. *Realis*, V.5, n.02, Jul-Dez, 2015.
- MILLER, I. K. *Researching Teacher-Consultancy via Exploratory Practice: a Reflexive and a Socio-Interaccional Approach*. Ph.D. Dissertation, Lancaster University, UK, 2001.
- MILLER, I. K. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: Gimenez, T.; Monteiro, M. C. G. *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- MISHLER, E. G. Narrativa e Identidade: A Mão Dupla do Tempo. In: MOITA LOPES, L. P. ; BASTOS, L. C. (Org.) *Identidades: Recortes Multi e Interdisciplinares*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- MISHLER, E. G. *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press. 1986.
- MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada Mestiça e Ideológica: Interrogando o Campo como Linguista Aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Fotografias da Linguística Aplicada Brasileira na Modernidade Recente: Contextos Escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- NASH, K. Evolution of the Internet from Web 1.0 to Metaverse: The Good, The Bad and The Ugly. *TechRxiv*. Preprint, 2022. Disponível em <https://doi.org/10.36227/techrxiv.19743676.v1>, acesso em 22/04/2024.
- NASH, K., SOURISH, D., SUBHASH, B. "Web1.0 to Web3.0 - Evolution of the Web and its various challenges." *International Conference on Reliability Optimization and Information Technology (ICROIT)*. IEEE, 2014.
- NÓBREGA, A. N. A. *Narrativas e Avaliação no Processo de Construção do Conhecimento Pedagógico: Abordagem Sociocultural e Sociossemiótica*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2009. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/>. Acesso em 02/06/2022.

NUNES, D. F. C. De onde viemos, para onde iremos: conversas sobre a Prática Exploratória e sua ecologia de saberes. 2022. 149 f. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, F. O. *O ensino remoto de língua inglesa no contexto de Metodologias ativas: crenças e experiências de Professores e alunos*. Dissertação de Mestrado. UERN, Pau dos Ferros, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=10803312 . Acesso em 15/08/2024.

OTEIZA, T. *The appraisal framework and discourse analysis*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313553051_The_appraisal_framework_and_discourse_analysis. Acesso em: 29 ago.2022.

PAJARES, M. F. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. Fall 1992, Vol. 62, No. 3, pp. 307-332.

PASSOS, A. L. Adoção inter-racial de crianças mais velhas e de adolescentes: reflexões sobre a construção de emoções em narrativas de pais brancos acerca do racismo. Tese de Doutorado. Departamento de Letras, PUC-Rio, 2009. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/67687/67687.PDF>. Acesso em 31/1/2025.

PENNYCOOK, A. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

POSTMAN, N. The surrender of culture to technology. Palestra realizada no College of DuPage, 11 mar. 1997. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=hlrv7DIH1IE Acesso em: 15/05/2023.

PRENSKY, M. 2001a. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, nº 5. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>, acesso em 02/06/2022.

PRENSKY, M. 2001b. Digital natives, digital immigrants, part 2: Do they really think differently? *On the Horizon* 9 (6): 1-6.

PRENSKY, M.(2009) "H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom," *Innovate: Journal of Online Education*: Vol. 5: Issue 3, Article 1. Disponível em: <https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1>. Acesso em 01/11/2023.

RIESSMAN, C. *Narrative Methods for the Human Science*. California: Sage Publications Ltd, 2008.

ROJO, R. H. R. Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-histórica: Privação Sofrida e Leveza de Pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROSA, M.; ARCHER, M. Brazilian teachers' beliefs about technologies in a training program in Portugal. *Acta Scientiae*, v.19, n.4, jul./ago. 2017.

SANTOS, A. S. *Protestantismo e identidade negra sob enfoque narrativo: dilemas e relações possíveis*. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, PUC-Rio, 2021. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/>. Acesso em 17/06/2023.

SANTOS, E. *Pesquisa-Formação na Cibercultura*. Whitebooks. 2015.

SARTRE, J. P. *No Exit and Three Other Plays*. New York: Vintage International. 1989 [1946].

SKOTT, J.. The Promises, Problems, and Prospects of Research on Teachers' Beliefs. In: Fives, Helenrose and Gill, Michelle. *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, 2015.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Routledge, 2016.

SELWYN, N. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A.; CARVALHO, J. S. (Orgs.). *Educação e Tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017, p. 85-102. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2017/04/ebook-ticpe-2017.pdf>.

SCHUTZ, P. ; HONG, J; FRANCIS, D. *Teachers' goals, beliefs, emotions and identity development*. New York and London: Routledge, 2020.

SHOSHANA, A. Translating a national grand narrative into a personal biographies. *Narrative Inquiry* 23:1, pp. 171–191, 2013.

SOUZA, M. *Avaliações e Crenças em uma Sala de Aula de Inglês para Fins Específicos sob o Prisma Sociocultural e Sociossemiótico*. Tese (Doutorado). Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016.

THOMSON, G. *Introducing Functional Grammar*. London, New York: Routledge, 2014.

TONDEUR, J.; van BRAAK, J; ERTMER, P. ; OTTENBREIT-LEFTWICH. Teacher's Pedagogical Beliefs and Tech Use in Education. 2016. Available online: https://www.researchgate.net/publication/308128849_Understanding_the_relationship_between_teachers'_pedagogical_beliefs_and_technology_use_in_education_A_systematic_review_of_qualitative_evidence. Acesso em 24/07/2023.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e a Linguagem de Avaliação. In: VIAN JR, O. *A Linguagem da Avaliação na Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR, O. O Sistema de Avaliatividade e os Recursos para Gradação em Língua Portuguesa: Questões Terminológicas e de Instanciação.” In: *Delta*, v. 25, n. 1, 2009, pp. 99-129.

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023: *Technology in education – A tool on whose terms?* Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723/PDF/385723eng.pdf> . Acesso em 09/09/2024.

WINNER, L. Artefatos têm política? In: *Analytica*, Rio de Janeiro, vol. 21, no 2, 2017, p. 195-218

ANEXOS

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Assinatura em duas vias, a primeira para o/a participante, a segunda para a pesquisadora)

Você está sendo convidado para atuar como participante voluntário na pesquisa “As Crenças nas Narrativas Docentes: Socioconstrução do Discurso de um Grupo de Professores sobre a Adoção da Tecnologia na Pandemia”. O estudo está sendo realizado pela pesquisadora Janine Santos Alves Barbosa, vinculada à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) - Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL). Esta pesquisa atende à Resolução CNS 466/12, referente a pesquisas envolvendo seres humanos, e à Resolução CNS 510/16 cujo conteúdo dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. As informações encontradas neste Termo são fornecidas por Janine Santos Alves Barbosa, pesquisadora principal, contatável via telefone (21) 99619-3512 ou e-mail alvesjan64@gmail.com; e por sua orientadora, Professora Doutora Adriana Nogueira Accioly Nóbrega, contatável via telefone (21) 3527-1447 ou e-mail adriananobrega@puc-rio.br. Você também poderá entrar em contato com a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), a instância da Universidade que tem como atribuição analisar do ponto de vista ético os projetos de pesquisa de seus professores, pesquisadores e discentes, quando solicitada, pelo telefone (21) 3527-1618 ou presencialmente no endereço: Rua Marquês de São Vicente 225, Edifício Kennedy, 2o. andar. Gávea-224453-900. Rio de Janeiro, RJ.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo principal desta pesquisa é o de refletir e co-construir entendimentos sobre a adoção de tecnologia durante a pandemia e o pós-pandemia do coronavírus em diferentes contextos de atuação (sala de aula formal, sala de aula de cursos livres e com aulas particulares) no Rio de Janeiro.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos gerando informações para compor o *corpus* de análise da tese de doutorado da pesquisadora responsável. Se você não quiser participar do estudo, isso não irá interferir em nenhum aspecto da sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma conversa em formato de entrevista semi-estruturada em que refletiremos, a partir da perspectiva de suas experiências, avaliações subjetivas, crenças e afetos, sobre o foco da pesquisa descrito no objetivo do estudo (acima). A conversa terá tempo de duração variável a ser negociado com você, podendo ser interrompida a qualquer momento sem qualquer ônus, penalização ou necessidade de justificativa. Esta conversa será utilizada para compor o *corpus* de análise da tese de doutorado da pesquisadora responsável e você terá acesso aos resultados do estudo.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as interações serão gravadas pela pesquisadora-responsável em formato de áudio. Caso a gravação ocorra em formato presencial, utilizaremos um celular para gravação do áudio. Caso ocorra de forma síncrona por intermédio de plataformas digitais, como o *Zoom Meetings®*, *Google Hangouts®*, etc, gravaremos o áudio através da ferramenta *Gravador de Voz*, disponível em computadores *Windows* e *MacOS*. As gravações serão ouvidas por mim e pela pesquisadora orientadora e serão marcadas com um número de identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado a fim de garantir confidencialidade. As gravações serão utilizadas somente para geração de dados utilizados para fins científicos. Os dados gerados através das gravações serão armazenados durante um período de cinco anos em um arquivo construído na residência da pesquisadora responsável pelo estudo, estando à sua disposição caso deseje consultá-lo a qualquer momento.

RISCOS E CUIDADOS PROCEDIMENTAIS: Você pode considerar certas perguntas desconfortáveis porque as informações geradas são sobre suas experiências subjetivas e posicionamentos pessoais. De modo a reduzir esse possível mal-estar, a interação será desenvolvida de maneira aberta e flexível, sendo possível sua eventual reformulação ou até o seu encerramento, caso assim deseje. Dessa forma, você pode escolher não responder a quaisquer perguntas que o/a faça sentir-se incomodado/a, sugerir redirecionamentos no desenvolvimento da conversa ou solicitar o seu encerramento, sem a necessidade de justificar essa decisão. Além disso, é importante mencionar que há o risco de limitações tecnológicas (falta de conexão de internet, instabilidade de plataformas digitais, pane nos aparelhos eletrônicos utilizados, entre outras) em entrevistas em formato online e síncrono. Nestes casos, você pode realizar a entrevista em outro dia ou optar por não participar mais, sem nenhum ônus ou necessidade de justificativa. Por outro lado, caso a entrevista seja em formato presencial, nos encontraremos em um local público e de fácil acesso para você, respeitando os cuidados sanitários exigidos no cenário da pandemia por COVID 19 (uso de máscara, distanciamento social, uso de álcool em gel...).

BENEFÍCIOS: Sua participação constituirá uma interessante oportunidade de reflexão sobre a sua própria prática profissional e os impactos da adoção da tecnologia no ensino remoto durante a pandemia. A partir desse diálogo, sua contribuição também possibilitará a criação de significados relevantes e o registro base para trabalhos vindouros que possam corroborar para uma prática pedagógica crítico-reflexiva.

CONFIDENCIALIDADE: Seu nome e imagem não serão divulgados em qualquer momento da pesquisa, bem como em nenhum registro oral ou escrito a ser produzido por nós. Nenhuma divulgação científica partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa ou seus vínculos institucionais, exceto os relacionados à pesquisadora responsável. Portanto, será preservado o sigilo de sua identidade e de quaisquer entidades mencionadas nos discursos. Além disso, as pesquisadoras garantirão o seu anonimato, utilizando os dados gerados somente para fins acadêmicos e científicos da pesquisa em foco. Os resultados obtidos poderão ser usados em outras publicações científicas, tais como: monografias de disciplinas, artigos científicos e apresentações em eventos acadêmicos.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS: O presente documento é emitido em duas vias, devendo ambas ser assinadas tanto por você quanto pela pesquisadora. Você terá uma via deste termo de consentimento para guardar consigo enquanto a outra se encontrará sob a posse da pesquisadora-responsável. Você fornecerá nome e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

CONSENTIMENTO: Acredito ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações sobre o estudo acima descrito, que li ou que foram lidas para mim. Discuti com a pesquisadora Janine Santos Alves Barbosa sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim os propósitos da pesquisa, os procedimentos metodológicos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar de tal estudo e poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante este, sem penalidades, prejuízo ou perda de quaisquer benefícios que eu possa ter adquirido. Concordo ainda com a utilização dos dados gerados na divulgação dos resultados da pesquisa em eventos científicos ou acadêmicos, periódicos e livros.

CONCORDÂNCIA EM GRAVAR ÁUDIO PARA A PESQUISA

Autorizo () Não autorizo ()

INFORMAÇÕES DO/A PARTICIPANTE:

Nome:

Telefone de contato:

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____ .

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora-responsável

ANEXO 2 - PARECER DA CÂMARA DE ÉTICA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO

**CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio**

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 75-2022 – EMENDA-Protocolo 107-2022 Proposta SGOC 445199

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "As Crenças nas Narrativas Docentes: Socioconstrução do discurso de um Grupo de Professores sobre a Adoção da Tecnologia na Pandemia" (Departamento de Letras da PUC-Rio)

Autora: Janine Santos Alves Barbosa (Doutoranda do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Orientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega (Professora do Departamento de Letras da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa com uso da perspectiva metodológica da Pesquisa Participante. Visa investigar a socioconstrução discursiva de um grupo de professores do Rio de Janeiro sobre a adoção da tecnologia durante a migração da sala de aula para o ensino remoto durante a pandemia do coronavírus SARS-CoV-2. Prevê a realização de conversas semiestruturadas (presenciais ou online) com os professores que lecionaram no ensino remoto durante a pandemia em diferentes contextos de atuação (sala de aula formal, sala de aula de cursos livres e com aulas particulares), bem como com professores que não façam uso da tecnologia. Conta com a orientação teórica dos pressupostos da Linguística Aplicada, Linguística Sistêmico-Funcional e a da Avaliatividade.

Aspectos éticos: O projeto e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. O Termo expõe com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Garante o sigilo e a confidencialidade dos dados coletados. Informa sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento.

Parecer: Aprovado.

Prof. ~~José Ricardo~~ Bergmann
Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio

Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva
Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 19 de dezembro de 2022

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900
Rio de Janeiro – RJ – Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vrac@puc-rio.br