

Problematizando a noção de imersão em letramentos digitais no contexto da pandemia de COVID-19

Questioning immersion in digital literacies in the COVID-19 pandemic

Francisco Gabriel Cordeiro Silva  

gabrielcordeiro3@gmail.com

Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, PB, Brasil.

Marco Antônio Margarido Costa  

marcoantoniomcosta@gmail.com

Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, Brasil.

Resumo

Este artigo objetiva analisar e discutir as práticas letradas digitais de licenciandos durante a realização do estágio supervisionado obrigatório no período de setembro a dezembro de 2020 do curso de Letras – Língua Inglesa, de uma universidade pública localizada no interior do Nordeste. Devido à pandemia de COVID-19, o componente de Estágio de Língua Inglesa: 3º ano do Ensino Médio ocorreu de maneira completamente remota, por meio de tecnologias digitais. Para o enfoque teórico-metodológico deste estudo, selecionamos alguns dados e focalizamos especialmente no entendimento dos estagiários sobre a noção de imersão em letramentos digitais durante a execução das etapas constituintes do estágio. Após a análise dos dados, foi possível constatar que, diante do fato de que a maioria dos estagiários afirmou que não houve imersão em letramentos digitais neste período, a apreensão das práticas letradas realizadas se coaduna com a perspectiva autônoma, referindo-se à noção de desenvolvimento de habilidades, neste caso, com os aparatos e recursos digitais, opondo-se à perspectiva sociocultural e ideológica (Buzato, 2006; Kleiman, 1995; Lankshear, Knobel, 2011; Street, 1986, 2010, 2012).

Palavras-chave: Letramentos digitais. Práticas letradas digitais. Estágio remoto. Língua inglesa.

Abstract

This paper aims at analyzing and discussing the digital literacy practices of interns during the mandatory supervised internship from September to December 2020 of the Modern English Language course at a public university located in Northeastern Brazil. Due to the COVID-19 pandemic, the subject matter English Language Internship: 3rd year of High School took place completely remotely, through digital technologies. For the theoretical-methodological focus of this study, we selected

FLUXO DA SUBMISSÃO

Submissão do trabalho: 01/12/2023

Aprovação do trabalho: 29/12/2023

Publicação do trabalho: 20/05/2024



10.23925/2318-7115.2024v45i3e64561

Distribuído sob Licença Creative Commons



some data and focused especially on the trainees' understanding of the notion of immersion in digital literacies during the stages of the internship. By analyzing the data, it was possible to verify that, given the fact that most of the trainees stated that there was no immersion in digital literacies in this period, the apprehension of the literacy practices carried out is consistent with an autonomous perspective, referring to the notion of development of skills, in this case, with digital devices and resources, opposing the sociocultural and ideological perspective (Buzato, 2006; Kleiman, 1995; Lankshear, Knobel, 2011; Street, 1986, 2010, 2012).

Keywords: Digital literacies. Digital literacy practices. Remote internship. English language.

1. Introdução

Face aos incontestáveis avanços e às expansões tecnológicas em todas as esferas e instâncias sociais no entorno da atividade humana, as tecnologias, especificamente as digitais, vêm assumindo um papel indispensável na e para a sociedade pós-moderna. As tecnologias se modificam, evoluem e se transformam repentinamente, visto que o uso de aparatos e de recursos tecnológico-digitais ocorre, segundo Buzato (2006), em virtude do dinamismo e da complexidade de suas implicações para os campos sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais. Assim, elas vão se agregando, se integrando e se incorporando às práticas sociais, e em consequência, se personificando e tomando proporções, funções e significados diferentes.

Nesse contexto emergente, os processos de globalização têm surtido um efeito de conectividade, de que tudo está conectado e relacionado e, em consequência, os impactos ocorrem de maneira local e global nas relações interpessoais: o que sabemos e o que conhecemos hoje será diferente do que saberemos e conheceremos no futuro, e essa problematização se desdobra para o âmbito das crises políticas, ambientais, sanitárias, etc. Em se tratando de crises sanitárias, no início de 2020, houve uma disseminação em escala global da pandemia da COVID-19. À medida em que diversas instituições educacionais tiveram suas atividades presenciais suspensas, foram adotadas providências para “retornar” às atividades de ensino-aprendizagem, dentre elas a adoção de aulas remotas¹.

Este trabalho se configura como um recorte de uma dissertação de mestrado², desenvolvida na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), e tem como objetivo analisar

¹ Segundo Hodges *et al.* (2020), o termo “ensino remoto” se refere a um modo temporário e alternativo de ensino operacionalizado em tempos de crise, como em guerras, epidemias e pandemias. Este se difere do Ensino a Distância (EaD), visto que essa modalidade de ensino, segundo os autores, conta com um planejamento de ações de ensino-aprendizagem que são projetadas, desde o início, para ocorrerem de maneira *online*.

² A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP/HUAC/UFCG) sob parecer CAAE 28464719.0.0000.5182.

as práticas letradas digitais de licenciandos durante a realização do estágio supervisionado obrigatório no período de setembro a dezembro de 2020 do curso de Letras – Língua Inglesa em contexto de ensino remoto. Seleccionamos, então, alguns dados que são focalizados sob o eixo teórico dos letramentos digitais em suas perspectivas autônoma e ideológica (Buzato, 2006; Kleiman, 1995; Lankshear, Knobel, 2011; Street, 1986, 2010, 2012).

O contexto em que os dados da pesquisa foram gerados foi no âmbito do componente curricular Estágio de Língua Inglesa: 3º ano do Ensino Médio, no curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa da UFCG, ofertado no período suplementar 2020.3³, sob o Regime Acadêmico Extraordinário, na modalidade de ensino remoto em decorrência da pandemia da COVID-19. No componente curricular em questão, onze licenciandos estavam matriculados, os quais foram agrupados em duplas e/ou trios para o desenvolvimento das atividades de observação, de elaboração de planos de aula, de regência e de escrita de um Relato de Experiência Didática. Devido à pandemia, tanto os encontros dos estagiários com o professor formador, quanto todas as atividades de estágio supramencionadas, procederam-se através de vídeochamadas por meio da plataforma digital *Google Meet* e/ou pelo aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*.

Alinhando-se ao paradigma interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; Moreira; Caleffe, 2008), de abordagem qualitativa (Flick, 2007), e inserida no campo investigativo da Linguística Aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2006), a geração dos dados ocorreu sob a perspectiva etnográfica (Heller, 2011; Street, 2010), isto é, a partir do contexto observável e de vivências junto aos indivíduos pesquisados, visto que, o pesquisador, um dos autores, também na condição de estagiário docente⁴, participava ativamente dos encontros síncronos, na sala do *Google Meet*, e dos momentos assíncronos⁵, no *WhatsApp*.

³ De acordo com uma Resolução interna da instituição, o período acadêmico 2020.3 caracterizou-se por ser um semestre suplementar, ocorrido de setembro a dezembro de 2020, uma vez que os períodos 2020.1 e 2020.2 foram suspensos.

⁴ O estágio docência, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG), é uma atividade obrigatória para bolsistas, tendo como objetivo a atuação do pós-graduando em alguma disciplina da graduação. Sendo assim, o termo “estagiário docente” se designa ao pesquisador que, na época em que esta investigação ocorreu, realizou seu estágio docência no componente curricular “Estágio de Língua Inglesa: 3º ano do Ensino Médio” no período de setembro a dezembro de 2020.

⁵ Conforme esclarece Moran (2012), “síncronos” são os momentos em uma aula virtual que acontecem simultaneamente, como uma vídeochamada. Já “assíncronos” são os momentos de ensino-aprendizagem que não ocorrem de forma simultânea, como, por exemplo, a resposta de uma mensagem no *WhatsApp*.

Para este recorte, objetivamos analisar e discutir as práticas letradas digitais mediadas pelas tecnologias digitais em tela, especialmente o entendimento de estagiários sobre imersão⁶ em letramentos digitais durante a execução do Estágio de maneira totalmente remota. Para isto, *a priori*, ilustramos percentualmente um gráfico a respeito das opiniões dos estagiários que foram obtidas por meio de uma entrevista semi-estruturada, gravada por vídeo e áudio, realizada pelo *Google Meet*. Salientamos que seguimos as normas de transcrição elencadas por Marcuschi (2000) e que, na ocasião, contemplamos elementos paralinguísticos (tom de voz, ritmo de fala, expressões faciais e gestuais, etc.), pois estes nos podem auxiliar com uma interpretação mais profícua a respeito dos elementos linguísticos. Sendo assim, selecionamos trechos transcritos das respostas das estagiárias Thaís e Paola⁷, em que ambas divergem.

Este artigo está organizado em duas seções, além desta Introdução e das Considerações finais. Na primeira seção, “Letramentos digitais: bases epistemológicas e conceituais”, discutimos brevemente os conceitos teóricos de letramentos, de uma forma mais ampla, e dos letramentos digitais, de maneira mais específica. Na segunda seção, “Práticas letradas digitais em contexto de pandemia: a imersão em letramentos digitais no estágio remoto de língua inglesa”, analisamos e discutimos os dados ora gerados pelas duas estagiárias em tela, associando suas respostas com diferentes perspectivas de práticas letradas digitais e relacionando algumas implicações pedagógicas para tal.

2. Letramentos digitais: bases epistemológicas e conceituais

Os *New Literacy Studies* (NLS), em contexto internacional ou, em português, Novos Estudos de Letramento, representam um marco ontológico na área em relação à forma de considerar a natureza do letramento, que se relacionava à aquisição exclusiva de habilidades de leitura e escrita, sendo denominada de abordagem dominante (Street, 2003). Tendo os NLS se configurado como um conjunto alternativo de conceitos teóricos em oposição à essa abordagem dominante, os NLS passaram a focalizar, de acordo com o que propõe Street (1984, 2010), a significação do letramento como uma prática social.

⁶ De acordo com os Novos Estudos de Letramento, o termo “imersão” está associado epistemologicamente aos eventos e às práticas de letramentos sob a perspectiva sociocultural e ideológica (Street, 2010, 2012).

⁷ Por questões éticas, utilizamos estes codinomes para identificar estas duas estagiárias.

A insatisfação em relação à perspectiva epistemológica sobre letramento pairava, segundo Street (2010), sob a compreensão de haver uma divisão significativa entre indivíduos letrados e iletrados – visão de cunho evolucionista, inclusive, em que há a crença de que os “organismos” se aprimoram deliberadamente através de mudanças progressivas habitadas (Vianna *et al.*, 2016). É em contraposição a tal concepção que Street (1984), um dos principais proponentes do campo, institui uma nova abordagem de vertente sociocultural, em que o letramento é conceituado como “práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades” (Vianna *et al.*, 2016, p. 29).

Acreditou-se, por muito tempo, que o letramento padrão e autônomo no âmbito de programas de desenvolvimento escolar, por exemplo, teria efeitos sobre outras práticas sociais, sobretudo, as cognitivas. Introduzir, ou, nessa visão, ensinar o letramento para pessoas socioeconomicamente fragilizadas e iletradas teria o efeito de elevar suas habilidades cognitivas e de ascender suas condições econômicas. Street (2003, 2010) refere-se a essa concepção como modelo autônomo de letramento. Nessa perspectiva, letramento é concebido como algo universal e culturalmente desvinculado do social, que têm efeitos e serve para todos, em qualquer lugar, e independentemente do contexto social.

Em contraponto ao letramento autônomo, este etnógrafo propõe e defende o modelo ideológico de letramento, o qual se configura como um modelo alternativo que proporciona uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, haja vista que tais práticas variam de um contexto para o outro. Diferentemente do autônomo, o letramento ideológico postula que letramento é uma prática social que não compactua com a ideia de adquirir e/ou de aprender determinadas habilidades linguísticas, como a leitura e a escrita.

Lankshear e Knobel (2006) compartilham o entendimento acerca das duas acepções de letramento. De acordo com Street (1984), referenciado pelos autores, o letramento autônomo, muitas vezes nomeado de letramento escolar, refere-se à noção de habilidades cognitivas em que os indivíduos não letrados devem aprender ou desenvolver, para que assim sejam bem-sucedidos em suas práticas de leitura e escrita, bem como em suas vidas sociais. O letramento ideológico, também defendido pelos autores, remete-se à ideia de leitura e escrita como práticas sociais, em que mesmo os indivíduos não letrados, do ponto de vista autônomo, podem se inserir e participar de práticas letradas. Corroborando esta visão, Lankshear e Knobel (2011), referenciados por

Vianna *et al.* (2016), tecem críticas a respeito do conceito de letramento ser subentendido como “competência”, “aquisição”, “proficiência”, “nível”, que remetem à uma ideia de linguagem independente e desvinculada das práticas sociais situadas pelas quais os usos da língua ocorrem.

Para o viés do letramento ideológico, as noções de *eventos de letramento* e de *práticas de letramento* são conceitos-chave. Segundo Street (2003, 2010), o termo eventos de letramento é utilizado a fim de que se evidencie que há alguma atividade, algum evento descritivo que envolva a escrita. Assim, os eventos de letramento são capturáveis, mensuráveis, fotografados, percebidos e, por serem observáveis, podemos constatar que letramentos são mais recorrentes e de que maneira tais letramentos ocorrem no contexto observado, sem impor julgamentos, acusar e “fixar irregularidades”.

Em contraste, as práticas de letramento referem-se a uma “concepção cultural mais ampla de modos particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais” (Street, 2012, p. 77). Nesse sentido, as práticas de letramento referem-se à abstração e à compreensão dos significados descritos por meio dos eventos. As práticas não são ações, mas significados que são atribuídos aos eventos, e que, por isso, não podem ser fotografadas, haja vista serem abstratas. São por meio das práticas que situamos os eventos de forma a atribuí-los significados. Nessa perspectiva, as práticas de letramento envolvem questões identitárias e de relações de poder.

De acordo com Street (1993), referenciado por Vianna *et al.* (2016), o conceito de práticas de letramento diz respeito ao nível de abstração e se relaciona às ações dos sujeitos e às abstrações decorrentes de tais ações. As práticas, portanto, estão imersas em modos de pensar, de conceber e de usar a escrita. Considerando essas ideias, uma vez que a escrita está presente em todos os âmbitos e setores sociais, pelos quais nos imergimos constantemente por meio dos ambientes que participamos, os estagiários, sujeitos que enfocamos em nossa pesquisa, estão continuamente se imergindo em práticas letradas, sobretudo em relação às leituras, discussões, relatos e escrita de gêneros discursivos acadêmicos, como alunos, e às etapas de desenvolvimento do estágio, especificamente a de elaboração de planos de aula e de regência, enquanto professores.

Com o advento das tecnologias digitais nos últimos anos, o conceito de letramentos vem passando por mudanças e transformações socioculturais. Especificamente em relação ao desdobramento digital dos letramentos, há o envolvimento de práticas significativas de

interpretação e de compreensão, e não se restringe ao uso de tecnologias de forma manipulada e desagregada de determinados contextos sociais. Assim, letramento digital, ou, conforme defendido por Lankshear e Knobel (2006), letramentos digitais (no plural), não devem ser vistos como algo unitário, padronizado, nem como uma competência (ou conjunto de competências) e/ou habilidade (ou um conjunto de habilidades finitas), mas como práticas sociais que implicam construções de sentido via codificação digital de textos, sejam eles produzidos, recebidos ou distribuídos.

A noção de letramentos digitais subjaz, nessa perspectiva, à ideia de mobilização e construção de sentidos por meio do envolvimento com as variadas tecnologias digitais, ao invés de pautar-se em técnicas e habilidades operacionais. Segundo Lankshear e Knobel (2006), é necessário conceber letramentos digitais em um quadro amplo que resiste e conteste ao excesso de atenção e focalização em técnicas e em habilidades, haja vista estarmos nos referindo a interações mediadas por texto que não podem ser simplesmente reduzidas à ideia de transmitir e receber informações. Se assim o fizermos, no ponto de vista dos autores, estaremos distorcendo o sentido do que se entende por prática social.

Os autores chamam a atenção para o fato de que os letramentos digitais não devem ser concebidos sob uma concepção de letramento autônomo, ou seja, sob a ideia de letramentos digitais equivalentes “ao pós-tipográfico do letramento funcional do mundo impresso”⁸ (Lankshear; Knobel, 2006, p. 19), entendimento de diversas instâncias de educação ao redor do mundo ora criticadas pelos autores. Neste caso, compreendemos o conceito de pós-tipográfico como uma visão de letramento que concebe a visão de texto impresso, limitado, grafocêntrico ao texto via canal/modo digital. Assim, ainda há forte influência da cultura impressa, da mídia impressa, do tipográfico, da lógica pós-tipográfica (Monte Mór, 2007, 2010), em práticas letradas digitais na sociedade. Conforme Monte Mór (2010) salienta, nessa cultura, as operações escritas, por exemplo, são verticais, lineares, previsíveis e tênues, o que caracterizam o tipográfico, ou o pós-tipográfico, em que apenas o suporte (neste caso, o digital) se altera, se “tecnologiza”.

⁸ Assertiva no texto fonte: “*the post-typographic equivalent of functional literacy from the world of print*”. Esta e todas as outras traduções contidas neste artigo são de responsabilidade dos autores.

Os letramentos digitais são híbridos, agregam códigos, modalidades, semioses e tecnologias diversas que se entrelaçam, assim como são instáveis temporalmente, pois se transformam constantemente. Segundo o conceito proposto por Buzato (2006),

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (Buzato, 2006, p. 9).

Mediante tal conceito proposto pelo autor, compreendemos que o uso de tecnologias por si só ou aprender certas habilidades que dizem respeito ao manuseio de tecnologias digitais não implica, necessariamente, imersão em práticas letradas digitais, não obstante seja necessário conhecer, e até mesmo adquirir certas habilidades para utilizar dispositivos digitais, recursos, ferramentas, plataformas virtuais, etc.

Em se tratando da formação de professores, especificamente professores de línguas, as vivências do estágio focalizado se efetuaram de maneira “tecnologizada” de forma total por meio do ensino na modalidade remota, dado o contexto pandêmico. Sendo assim, considerando a demanda intensificada do ensino remoto, principalmente para a elaboração e a ministração de aulas para turmas do ensino médio, os estagiários se inseriram integralmente em práticas letradas digitais, apesar de não estarem familiarizados com as plataformas e os recursos digitais concernentes ao ensino remoto. O conhecimento aconteceu de maneira gradual, processual, contínua, sobretudo em relação à construção e à mobilização de sentidos para os novos aparatos tecnológicos digitais, muitos até então desconhecidos e/ou não experienciados no cotidiano acadêmico e profissional.

As aulas remotas se sucederam de maneira síncrona e assíncrona. Em ambas as modalidades, os estagiários se inseriram em práticas letradas digitais e tiveram que ministrar suas aulas constantemente mediante a projeção de *slides*, exemplificando e ilustrando os conteúdos linguísticos abordados por meio de textos escritos e de imagens, por exemplo. Nos momentos de aulas síncronas, apesar dos questionamentos realizados pelos estagiários aos alunos, estes dificilmente interagem por voz e por mensagens escritas via *chat* – este último sendo mais recorrente quando havia interação por parte dos alunos do Ensino Médio. Dados esses e outros empecilhos, alguns estagiários afirmaram que não houve uma imersão em letramentos digitais. Na próxima seção, discutiremos acerca desse entendimento e das justificativas para tal, e tecemos

reflexões sobre algumas implicações em relação à imersão dos estagiários nas atividades desenvolvidas durante o estágio.

3. Práticas letradas digitais em contexto de pandemia: a imersão em letramentos digitais no estágio remoto de língua inglesa

Algumas redes sociais, aplicativos de mensagens e de *streamings*, como o *Instagram*, o *WhatsApp*, e o *YouTube*, por exemplo, já eram utilizados por muitos dos estagiários, conforme respondido por eles em questionário. Os usos dessas plataformas, no entanto, se intensificam ou passam a ser mobilizados não exclusivamente para fins pessoais, mas, sobretudo, para fins acadêmicos e profissionais. No caso do *Google Meet* e do *Zoom*, foram as plataformas de videoconferências mais utilizadas pelos estagiários durante o período remoto. Seja pela praticidade, seja pela popularidade, seja pela acessibilidade, a recorrência de usos didático-pedagógicos de plataformas digitais deu-se de modo total durante a modalidade remota de ensino. Esse fato é confirmado pela estagiária Paola:

EXCERTO I

O uso do *notebook* se intensificou bastante, acredito que todos os dias, até mesmo aos domingos, eu o ligo pelo menos umas duas vezes. E o uso de *sites* para reuniões e aulas *online*, diariamente, ao menos durante a semana, eu uso o *Google Meet* para assistir aulas ou participar de reuniões. Na experiência de docência citada eu utilizava apenas grupos no *WhatsApp* **para enviar material e informes para os alunos/as**, e, como mencionei, apresentações em *slides* para elucidar melhor os tópicos estudados, quando necessário. Atualmente, é notável o uso crescente de *sites/aplicativos* como *Zoom*, *Skype* e *Google Meet*, pq **esse é o nosso único jeito de assistir aula e dar aula no momento** (Paola, questionário).

Com base na assertiva de Paola, podemos observar que o uso do *notebook*, aparato digital que já era indispensável para a execução de atividades acadêmicas – como a produção de textos dos mais diversos gêneros, leituras, elaboração de planos de aula e de materiais didáticos, dentre outros – torna-se ainda mais imprescindível durante o contexto remoto, visto que o meio digital assume uma função quase “totalitária” para ordenar as relações e as práticas sociais da sociedade contemporânea. Ciente do momento conturbador ora vivenciado, essa estagiária ratifica: “esse é o nosso único jeito de assistir aula e dar aula no momento”. Com isso, podemos remeter o pensamento da estagiária a um certo “beco sem saída”, em que o engajamento do sujeito com as

tecnologias digitais torna-se a única alternativa restante, independentemente de seu *status quo* socioeconômico.

Paola também afirma que, em uma de suas experiências docentes anteriores ao estágio, ela utilizava o aplicativo *WhatsApp*, como uma tecnologia digital, “para enviar material e informes para os alunos/as”. Pela maneira em que foi dito sobre o uso deste aplicativo, podemos compreender que não houve interações mediadas, mas o uso deste ecossistema virtual (cf. Xavier; Serafim, 2020) para fins instrumentais, restrito ao envio de materiais didáticos e de comunicados provavelmente acerca das aulas, dos prazos, dos assuntos, etc. Como não há menção de interação com os alunos, por exemplo, subentendemos que o meio digital em questão não se efetivou em termos de prática social, conceito primordial no entendimento de usos de tecnologias com fins de permear letramentos digitais na perspectiva sociocultural (Buzato, 2006; Lankshear; Knobel, 2006).

Uma vez que para tal estagiária o uso de algumas tecnologias digitais se intensificou de maneira considerável, é necessário refletirmos acerca dessa questão relacionando com a formação de professores. A nosso ver, a forma pela qual os estagiários – neste caso, assumindo a posição social de alunos e de professores concomitantemente –, passam por essa formação, pode impactá-los sobremaneira, induzindo e delineando rumos futuros em relação à docência e às suas identidades. Posta essa preocupação, ainda há a questão do desenvolvimento de habilidades para lidar com as tecnologias.

Considerando que, sob a perspectiva do letramento autônomo (Street, 2003), cada indivíduo possui determinado nível de conhecimento e, por conseguinte, domina “alguns letramentos mais ou menos do que outros” (Buzato, 2006, p. 10), seria incongruente pensarmos que todos os sujeitos estagiários deveriam “dominar” todas as tecnologias digitais, no sentido de possuir ou desenvolver habilidades, para se referir ao trabalho com ensino de línguas pautado sob os letramentos digitais, não obstante seja necessário ter conhecimento de uso oportuno e adequado acerca de tecnologias que podem auxiliar o ensino, sobretudo na época adversa de aulas remotas.

Uma outra questão que devemos levar em consideração é a exclusão. Nem todo dispositivo computacional, a exemplo de *notebooks*, *desktops* e *smartphones*, suporta/executa todo *software* (ou o faz de forma adequada, visto que estes podem ficar obsoletos), que são

programas e aplicativos, como o *Google Meet*, *Zoom*, e até mesmo o *WhatsApp*, que muitas vezes funcionam melhor em alguns dispositivos do que em outros.

Em uma “sociedade digital”, termo recorrente adotado por Monte Mór (2007, 2010), ser “tecnologizado” ou estar constantemente em processo de atualização digital, não significa ser/estar sempre especializado em conhecer as funcionalidades de todas as tecnologias digitais, visto que, em um mundo globalizado, tudo evolui (Bauman, 2005), inclusive as tecnologias. A nosso ver, essa evolução desenfreada é uma questão de relação de poder, em que os aparatos tecnológicos contribuem, segundo Coracini (2007), para a (trans)formação da identidade docente.

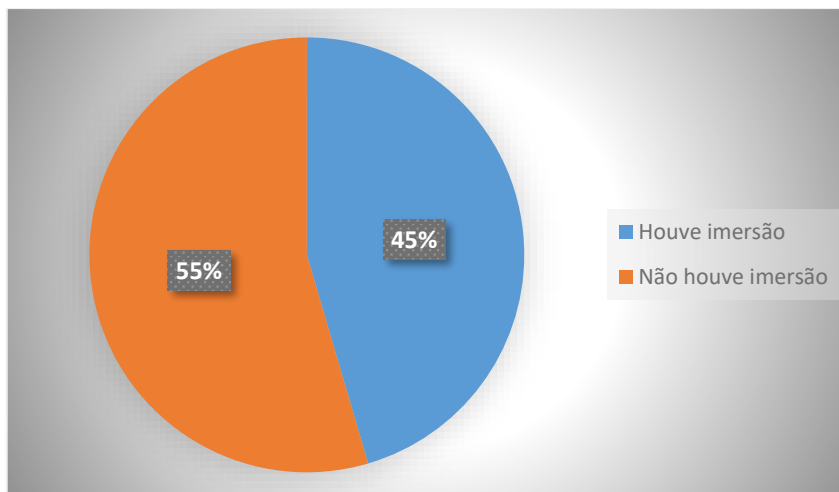
Possuir tecnologias digitais, com recursos mais avançados ou não, significa, indispensavelmente, ter condições socioeconômicas de adquiri-las. O contrário é também aplicável, sobretudo em uma sociedade capitalista e cada vez mais mercantilista na qual estamos inseridos, o que provoca desigualdades e sobreposições, neste caso, em relação às tecnologias, haja vista ela assumir uma função normatizadora e catalisadora, ambas excludentes, no sentido de regular as interações e as práticas sociais. Em outras palavras, se o sujeito não tiver acesso pleno a tecnologias digitais, ele não participará das interações e práticas sociais que, no contexto pandêmico, foram majoritariamente mediadas pela *Internet* e por dispositivos eletrônicos digitais. Sendo assim, chamamos a atenção para o trabalho docente que aborde uma perspectiva crítica e situada dos letramentos (Lankshear; Knobel, 2006), a fim de que haja um desenvolvimento de olhares críticos acerca dos acontecimentos, das realidades, dos objetos, etc., que estão em nosso entorno.

Não obstante a sociedade esteja cada vez mais em processo de expansão tecnológica, e com isso as relações e as práticas sociais estão se efetivando de maneira mais instantânea por meio de aparatos digitais, nem todos os sujeitos tiveram uma formação adequada para lidar, de forma integral, com o digital, sobretudo no que tange ao processo de ensino remoto. Esse fato é evidente nos dados focalizados a seguir através da terceira questão da entrevista: “Neste Estágio do 3º ano do Ensino Médio, você acredita que foi possível haver uma imersão em letramentos digitais durante o ensino de língua inglesa? Por quê?”

Mediante tal questionamento, seis (6) dos onze (11) estagiários acreditam que não houve imersão em práticas letradas digitais no estágio remoto. Os outros cinco (5) estagiários, no

entanto, acreditam que houve imersão. A seguir, ilustramos percentualmente esses dois pontos de vista por meio da Figura 1.

Figura 1. Opinião dos estagiários sobre a imersão em letramentos digitais durante o estágio remoto



Fonte: elaborado pelos autores desta pesquisa (2021).

Há diversos motivos que justificam a opinião dos estagiários de que não houve imersão em práticas letradas digitais durante suas práticas educativas de ensino. O principal deles, elencado pela maioria desses estagiários, é o uso intensivo das plataformas (como o *Google Meet*), bem como seus recursos disponíveis (como o compartilhamento de *slides*), que foram utilizadas em um curto período de tempo. Remeteram, também, a não imersão em letramentos digitais às ações pedagógicas e/ou às aulas ministradas, referindo-se às dificuldades de interação dos e com os alunos e à repetição/reprodução de práticas de ensino tradicionais. A respeito desse fato, a estagiária Thaís expressa sua opinião:

EXCERTO II

((coloca a mão direita no rosto e depois no queixo)) **HONESTAMENTE UMA IMERSÃO TOTAL eu acho que não (+)** até porque pra gente mesmo foi muito difícil porque tipo **antes de desse contexto de pandemia** ((incompreensível)) **eu me achava super preparada pra trabalhar com qualquer tecnologia** ((ri suavemente e olha para o lado)) mas agora quando foi para usar mesmo vamos lá é o que a gente tem para dar aula ((movimenta levemente o rosto para a direita e esquerda)) **eu vi que eu não tinha preparo quase nenhum** assim (+) então se falta na gente também fica muito difícil pra gente conseguir passar pra turma /.../ acho que não ((ri suavemente)) **sinceramente eu acho que não** porque assim **as aulas da gente era (+) praticamente o uso de slides** né e tudo mais ma::s eu acho que **não tinha tanta IMERSÃO** assim **não provocava tanto um letramento digital** não apesar ((incompreensível)) de tudo ter sido feito online (Thaís, entrevista).

Inicialmente, Thaís utiliza o advérbio “honestamente” para anunciar que sua resposta à questão que lhe fora feita durante a entrevista é verídica, sincera, honesta. Em seguida, no mesmo enfático tom de voz, deixa evidente que, conforme sua opinião – “eu acho” –, não houve “uma imersão total”. Logo após, justifica que, antes do contexto pandêmico, ela se achava preparada para trabalhar, em suas aulas, com “qualquer tecnologia”, mas, dado a realidade que lhe fora imposta, ela percebeu que “não tinha preparo quase nenhum”. Sua resposta talvez tenha sido esta devido ao seu entendimento acerca do que seria letramentos digitais, registrado no questionário – “se refere ao conhecimento necessário para utilizar as tecnologias digitais”.

Desta forma, considerando que o conhecimento e o uso de tecnologias digitais por si só não implicam necessariamente imersão em letramentos digitais, possivelmente a referida estagiária tenha vinculado seu grau de conhecimento e de habilidades para utilizar os recursos digitais disponíveis na plataforma de encontros síncronos, como o *Google Meet*, à questão de não ter se sentido imersa em práticas letradas digitais, não obstante ela tenha participado dos encontros síncronos da disciplina de estágio e ministrado, de forma remota, aulas para uma turma do ensino médio.

Ao final de sua fala, Thaís reforça seu ponto de vista, afirmando que, de acordo com sua concepção, não houve imersão em letramentos digitais, apesar de todas as atividades do estágio serem realizadas de forma *online*. A estagiária justifica que não houve imersão ao pontuar que suas práticas educativas de ensino se pautaram, de forma integral, no uso de *slides*, única alternativa disponível na plataforma digital utilizada como suporte textual e visual de aulas. Assim, podemos constatar que, talvez, para Thaís, a forma de haver imersão em letramentos digitais era ter preparação adequada e conhecimento, isto é, ter “domínio” de habilidades para manusear com mais aptidão os recursos digitais disponíveis, e até mesmo inovar sua prática pedagógica, contemplando em suas aulas outros recursos semióticos⁹, como músicas e vídeos, por exemplo. Entretanto, a noção de se inserir letramentos não condiz, em seu conceito epistemológico, com a perspectiva autônoma (Street, 2003; 2010), ao contrário do que essa estagiária pensa e sinaliza em momentos de sua fala. Essa perspectiva focaliza a competência, a aquisição, a proficiência, o

⁹ De acordo com Van Leeuwen (2005), referenciado por Oliveira e Almeida (2020), “recursos semióticos” se referem aos modos de comunicação através de diferentes semioses, a exemplos da linguagem convencional (fala e escrita), dos gestos, das imagens, das músicas, entre outros.

nível de “letramento” e, portanto, desvincula-se das práticas sociais situadas pelas quais os usos da língua ocorrem (Lankshear; Knobel, 2011; Vianna *et al.*, 2016).

Desta forma, o entendimento que a estagiária Thaís revela em sua assertiva oral sugere que é necessário possuir domínio pleno das tecnologias digitais que lhe auxiliaram durante o estágio remoto. Contudo, embora seja indispensável fazer uso de tecnologias digitais para se inserir em práticas letradas digitais, não é um requisito obrigatório o sujeito ter conhecimento e domínio absoluto sobre os dispositivos, plataformas e recursos digitais disponíveis para seu trabalho, como se tal garantia já o “aprovasse” imediatamente para a efetivação de tais letramentos. Ao contrário, os letramentos digitais se definem como híbridos, visto que agregam modalidades, semioses e tecnologias diversas que se entrecruzam, e são instáveis e transformáveis constantemente (Buzato, 2006).

No tocante à apreensão da identidade desta estagiária, podemos perceber um momento de sua enunciação que evidencia uma referência direta sobre si: “[...] eu me achava super preparada pra trabalhar com qualquer tecnologia ((ri suavemente e olha para o lado)) [...]”. Não obstante ao decorrer de sua fala ela tenha usado a terceira pessoa do plural se referindo a ela e a sua dupla de trabalho durante o estágio, evidenciando, talvez, uma isenção, em alguns momentos, Thaís emprega verbos na primeira pessoa do singular, não se eximindo de seu posicionamento enquanto sujeito crítico-reflexivo. Assim, no momento em que ela afirma que se “achava super preparada”, ela ri e olha para o lado, como se esses gestos corporais enfatizassem que ela estava sob ilusão, que houve equívoco e engano ao perceber, com base na experiência ora vivenciada, que o “estar preparada” não representava uma realidade para ela, mas talvez simbolizasse uma utopia.

A fim de ratificar esse entendimento, a estagiária Thaís complementa: “[...] mas agora quando foi para usar mesmo vamos lá é o que a gente tem para dar aula ((movimenta levemente o rosto para a direita e esquerda)) eu vi que eu não tinha preparo quase nenhum [...]”. Ao expressar-se por meio da conjunção “mas”, a qual denota oposição ao que foi dito anteriormente, ela afirma que não estava preparada, em termos de “letramento digital”, para integralizar o ensino remoto aos recursos e aparatos tecnológicos digitais que seriam requeridos. Os movimentos corporais sinalizam uma referência à negação para corroborar a afirmação enunciada que, desta vez, parece estar mais condizente com o que esta estagiária experienciou e trouxe à tona.

Dos estagiários que responderam de forma contrária, afirmando que houve imersão em letramentos digitais, alguns salientaram que houve a imersão, mesmo que forçados a se imergirem, começando pelo aprendizado de uso de tecnologias digitais até então desconhecidas, mas que seriam essenciais para a efetividade do estágio remoto, sobretudo em relação à etapa de regência de aulas. É o que podemos visualizar no dizer da estagiária Paola, ao ser indagada em relação ao mesmo questionamento.

EXCERTO III

/.../ Nesse contexto de a gente aprender a tipo a fazer a botar apresentação questão essa questão mesmo que a gente agora é direto ter atenção de câmera e microfone e tal e outros é:: e outras ferramentas que vêm surgindo no Meet e tanto no Zoom que é outra plataforma que também usei em algumas reuniões o Skype hoje em dia eu uso muito mais então pelo menos pra mim com relação a isso teve bastante porque assim eu tive que aprender a utilizar **de toda forma** né porque ou eu aprendia a utilizar ou e a **essa questão de aprender a utilizar foi porque eu fui forçada à né porque é só isso que eu tenho para interagir agora** então acredito que sim /.../ e também a questão do *Google Slides* que era uma ferramenta que eu utilizava pra fazer *slides* com outros colegas mas nunca tinha utilizado tanto né porque nunca se viu tanta apresentação de *slides* como tá se pedindo agora né /.../ (Paola, entrevista).

A referida estagiária faz menção, inicialmente, aos recursos disponíveis nas plataformas digitais *Google Meet* e *Zoom* (ambas utilizadas com frequência por ela), que são a apresentação de *slides*, além dos recursos de câmera e de microfone, meios que utilizou para lecionar de forma remota à turma em que ficou responsável no estágio. Ciente disso, Paola afirma que, conforme seu ponto de vista, houve imersão em práticas letradas digitais e, mesmo que ela tenha relacionado essa imersão ao fato de ter que aprender a utilizar as tecnologias digitais “de toda forma”, podemos perceber que ela menciona que tais recursos nunca estiveram tão presentes em seu cotidiano acadêmico como no momento em que a pesquisa foi realizada.

Diante das impossibilidades de ter uma experiência “normal” com o estágio, isto é, de se deslocar fisicamente para a escola e dar aula de maneira presencial, utilizando os recursos didático-pedagógicos geralmente disponíveis na sala de aula de escolas públicas, Paola afirma que “essa questão de aprender a utilizar foi porque eu fui forçada à né porque é só isso que eu tenho para interagir agora”, ou seja, a obrigação de se submeter ao aprendizado de tecnologias que fosse capaz de lhe conectar à academia, à escola e, especificamente, à docência. Mesmo em

virtude de tal contexto, a concepção de letramentos digitais dessa estagiária é de que “são práticas sociais relacionadas ao meio digital”, conforme respondido na décima pergunta do questionário *online*¹⁰. Com esse entendimento, relacionado ao que defendem Buzato (2006) e Lankshear e Knobel (2006), talvez Paola compreenda que o uso de tais tecnologias, em contexto emergencial, se configura como práticas sociais, haja vista que a comunidade acadêmica/escolar dependeu do digital para dar continuidade à vida escolar e às formas de trabalho docente.

Não obstante Paola tenha relacionado o entendimento de letramentos digitais a práticas sociais, talvez, neste momento, a razão pela qual ela se refere ao aprendizado de tecnologias para atuar no estágio não evidencie práticas sociais de um ponto de vista epistemológico (cf. Lankshear, Knobel, 2011; Kleiman, 1995; Street, 1986, 2003, 2010, 2012). Além disso, a referida estagiária afirmou que houve imersão em práticas letradas, no entanto, a maneira que essa imersão ocorreu, acentuada pelo seu dizer ao longo do Excerto III, leva-nos a apreender que a imersão em práticas letradas, pela natureza do conceito, tenha se efetivado de modo subordinado via tecnologia.

Considerações finais

Conforme pode-se observar na Figura 1, as contradições concernentes a como as tecnologias digitais se efeturaram e se mobilizaram durante essa nova experiência de estágio foram inesperadas, visto que a maioria dos estagiários concordou que não houve imersão em letramentos digitais. Entretanto, no que tange às práticas letradas no percorrer do estágio remoto, a maioria deles chamou atenção para as práticas dos alunos do ensino médio, mediadas por meio dos eventos de letramento, que aconteceram com recorrência, a exemplo dos encontros síncronos via *Google Meet*, e comunicações assíncronas mediadas pelo *WhatsApp*. Nas práticas desses alunos do ensino básico, as interações com os estagiários limitavam-se, quando havia, ao gráfico, ao escrito, apesar dos recursos de vídeo e áudio estarem disponíveis.

Neste sentido, compreendemos que o fato de os estagiários não terem se vistos imersos em práticas letradas digitais pode ter relação com uma profunda vinculação a uma “mente” que, embora acostumada ao lidar com o digital no cotidiano, apresenta um funcionamento analógico.

¹⁰ “Com base nos seus estudos no decorrer do curso de graduação, o que você entende por letramento(s) digital(is)?”

Ou seja, com base nos dados analisados, entendemos que há um fazer digital funcionando, ainda, dentro de um padrão analógico, o que se evidencia e se materializa nos momentos de preparação de aulas e de ensino de língua inglesa de maneira virtual.

Mediante este cenário ora descrito e analisado, podemos, também, agregar à discussão a questão identitária docente. Visto que a identidade é um processo contínuo de (re)construção e de (trans)formação (Coracini, 2007; Silva, 2000), apreendemos que os estagiários, por meio de descrições que realçam este momento de obrigatoriedade por aprender a usar tecnologias digitais, tendem a se tornar sujeitos “tecnologizados” e, portanto, a desempenhar identidades atribuídas enquanto professores em formação inicial.

A questão da “obrigação” em que os estagiários foram condicionados, dado o contexto de imposição designado pelo ensino remoto, remete-nos a articular com o que Silva (2000) pontua: as identidades são impostas, e não simplesmente definidas pelos sujeitos. Isso se dá devido à presença de relações de poder na constituição identitária que se manifestam pelos atos de inclusão e/ou exclusão. A esse respeito, podemos relacionar esses atos à noção de performatividade, processo de “tornar-se” (Silva, 2000), haja vista que a inclusão neste *locus* digital, decorrente da imersão em letramentos digitais, ocorreu sem qualquer alternativa.

Neste sentido, a “narrativização do eu” (Hall, 2000) é propícia a fim de compreendermos o que sujeito enuncia acerca de si, a exemplo da estagiária Paola que se refere à questão de aprender a utilizar as tecnologias digitais devido a ser “forçada”, visto ser o único meio pela qual poderia interagir, o que integra um conjunto mais amplo de atos de linguagem que contribui e/ou reforça a identidade na qual ela está se “descrevendo”, se (res)significando e se (trans)formando. Assim, a partir do instante em que se instaura uma espécie de subordinação nas relações e nos enlaces dos sujeitos com as tecnologias digitais, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa permeado pelos letramentos digitais, as identidades dos estagiários mostram-se fragmentadas, haja vista o confronto da concepção e/ou crenças entendidas até então com a realidade vivenciada.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUZATO, Marcelo El Khouri. Letramentos digitais e formação de professores. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 3, 2006, São Paulo. **Anais[...]**. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 1-13.

CORACINI, Maria José. Pós-modernidade e novas tecnologias – no discurso do professor de línguas. In: CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: arquivo, memória e identidade – línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 209-224.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 103-133.

HELLER, Monica. **Paths to post-nationalism**: a critical ethnography of language and identity. Oxford University Press, 2011.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 19 mai. 2023.

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

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. Digital literacy and digital literacies: policy, pedagogy and research considerations for education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, Norway, v. 1, p. 12-24, 2006.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies**. 3 ed. New York, Mc Graw Hill Open University Press, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. Parábola, 2006. p. 13-44.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Linguagem digital e interpretação: perspectivas epistemológicas. **Trab. Ling. Aplic.**, v. 46, n. 1, p. 31-44, 2007.

MONTE MÓR, Walkyria Maria. Multimodalidades e comunicação: antigas novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras & Letras**, v. 26, p. 469-478, 2010.

MORAN, José Manuel. **Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OLIVEIRA, Derli Machado de; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Recursos semióticos de enquadramento e a ressignificação espacial/interacional em tempos de pandemia da covid-19 no contexto educacional. **Revista Investigações**, v. 33, n. 2, p. 1-20, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.

STREET, Brian. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.

STREET, Brian. Os novos estudos sobre o Letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (ed.). **Cultura escrita e Letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 33-53.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos de letramento. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campina, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 69-92.

VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. London, New York: Routledge, 2005.

VIANNA, Carolina Assis Dias; SITO; Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela Bustos; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 27-59.

XAVIER, Manassés Morais; SERAFIM, Maria Lúcia. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. Campina Grande: Mentis Abertas, 2020.