

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM
CURSO DE DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: LETRAMENTOS E CONTEMPORANEIDADE

CAROLINA NICÁCIA OLIVEIRA DA ROCHA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO MOBILIZADAS EM SALA DE AULA VIRTUAL
POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE FEDERAL

Natal – RN

2021

CAROLINA NICÁCIA OLIVEIRA DA ROCHA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO MOBILIZADAS EM SALA DE AULA VIRTUAL
POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE FEDERAL

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na área de concentração de Linguística Aplicada, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Dra. Maria do Socorro Oliveira

Coorientadora: Dra. Ivoneide Bezerra de

Araújo Santos-Marques

Natal/RN

2021

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - CCHLA

Rocha, Carolina Nicácia Oliveira da.

Práticas de letramento mobilizadas em sala de aula virtual por docentes da educação básica da rede federal / Carolina Nicácia Oliveira da Rocha. - 2021.
153f.: il.

Tese (doutorado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2022.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Oliveira.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques.

1. Letramento do Professor - Tese. 2. Agir Docente - Tese. 3. Ensino Remoto Emergencial - Tese. 4. Identidade Profissional - Tese. I. Oliveira, Maria do Socorro. II. Santos-Marques, Ivoneide Bezerra de Araújo. III. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 81'33

CAROLINA NICÁCIA OLIVEIRA DA ROCHA

PRÁTICAS DE LETRAMENTO MOBILIZADAS EM SALA DE AULA VIRTUAL
POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE FEDERAL

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na área de concentração de Linguística Aplicada, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Natal/RN, 15 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Maria do Socorro Oliveira - Presidente da banca (UFRN)

Prof^a. Dra. Ivoneide Bezerra de Araújo Santos-Marques (UFRN)
Coorientadora

Prof^a. Dra. Maria Augusta Gonçalves de Macedo Reinaldo
Examinadora externa (UFCG)

Prof^a. Dra. Nádia Maria Silveira Costa de Melo
Examinadora externa (UERN)

Prof^a Dra. Ana Virginia Lima da Silva Rocha
Examinadora interna (UFRN)

Prof^a Dra. Ana Maria de Oliveira Paz (UFRN)
Examinadora interna

Natal/RN - 2021

Dedico este trabalho a todos os professores
que conseguiram exercer seu ofício em
meio à Pandemia do novo Coronavírus.

AGRADECIMENTOS

A Deus por conceder-me a graça da caminhada para a conclusão de mais uma etapa de minha formação acadêmica.

A Francisco, Socorro, Catarina, Onáassis e Clarice, que estão sempre me apoiando, pelo amor sem limites.

À minha orientadora, professora doutora Maria do Socorro Oliveira e à minha coorientadora, professora doutora Ivoneide Santos Marques, pelos conhecimentos compartilhados, pelas orientações e por me ajudarem a concretizar este sonho.

Às minhas amigas Elizabeth Maria e Rebeca Ranieri, pelo apoio de sempre, por me escutarem em momentos difíceis e pela ajuda na elaboração do tema para o projeto desta tese.

Aos amigos, Bruno Alves, companheiro dessa jornada, obrigada pelo apoio, pelas conversas, pelos textos compartilhados, pelo incentivo e sugestões para o desenvolvimento do projeto e desta tese. A Antônio José, pelas relevantes contribuições oferecidas para confecção desse trabalho, além do suporte técnico.

Aos companheiros dessa jornada, especialmente Alcione e Laura, pelas trocas de experiência.

Às professoras doutoras Maria Augusta Reinaldo e Ana Virginia Rocha, pelas valiosas sugestões no exame de qualificação e pelo aceite em continuar contribuindo para o aprimoramento deste texto.

Às professoras doutoras Ana Maria Paz e Nádia Maria Melo pelas generosas contribuições para o aprimoramento desta tese.

Às minhas professoras, desde a infância até a pós-graduação, que me ensinaram e me inspiraram, a exemplo das doutoras Denise Lino de Araújo e Glícia Azevedo Tinoco.

Ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), pela oportunidade de cursar o doutorado.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), na figura do reitor Professor Cícero Nicácio, pelo incentivo à minha capacitação. Ao *campus* Picuí, nas pessoas dos professores Luciano Paccelli e Hermano Cavalcanti que com sua competência e dedicação conseguiu meu afastamento. Ao *campus* Campina Grande, na pessoa do diretor Albino Nunes, por ter me acolhido no *campus* para a realização desta pesquisa.

E MUITO OBRIGADA aos meus três colaboradores, aqui denominados Cecília, José e Manoel, por contribuírem para minha vida acadêmica e profissional, por terem aceitado participar desta tese.

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo.
Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós
ignoramos alguma coisa.

Paulo Freire.

RESUMO

Frente ao novo cenário mundial, marcado pela Pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus – Covid-19 - (Sars-CoV-2), a internet se tornou uma ferramenta essencial para todos, inclusive para os profissionais da educação ministrarem suas aulas no formato remoto. Nesse cenário desafiador, ter como objeto de pesquisa a sala de aula virtual é instigante. Perante esse fenômeno, traçamos como objetivo geral analisar as práticas de letramento de professores do ensino médio integrados à educação profissional no ensino remoto emergencial. Ancorada na Linguística Aplicada, com base na abordagem qualitativa, de teor etnográfico, esta pesquisa tem como colaboradores três professores do Instituto Federal da Paraíba, *campus* Campina Grande-PB, e como instrumentos de pesquisa notas de campo, questionário, entrevista e material didático (exercícios e slides) disponibilizado na sala de aula virtual pelos nossos colaboradores. Adotamos como referencial teórico o conceito de letramento e seus elementos constituintes, como eventos, práticas e agentes; a noção de gestos docentes; a abordagem da pedagogia crítica; a educação no ensino remoto emergencial; e a noção de identidade profissional e digital. Ao explorar os dados, evidenciamos as categorias apresentadas por Hamilton (2000), a saber: elementos visíveis – participantes, ambientes, artefatos e atividades; e elementos não visíveis – participantes ocultos, domínios, recursos e rotinas. A análise dos dados gerados apontou para a mobilização por parte dos professores de práticas de leitura, de escrita e de oralidade no efetivo trabalho docente, no ensino remoto emergencial. Para construir e fazer compreender os objetos de estudo no processo de ensino aprendizagem, nossos colaboradores se utilizaram de gestos didáticos. Assim, eles foram capazes de elaborar situações acionando saberes a fim de construir práticas letradas para a vida profissional dos alunos. A prática dos professores indicou uma abordagem mais crítica, mais reflexiva do ensino, ao tentar dialogar, chamar atenção dos alunos. Em relação à identidade, a análise revela que o professor apresenta uma identidade multifacetada, decorrente da influência de diferentes fatores e contextos (família, escola, vivências, interações). A construção dessa identidade pode ocorrer de forma inconsciente e/ou consciente quando já se sabe a profissão que se quer seguir. Quando isso acontece, há observação e reflexão sobre as ações dos seus (ex) professores. Ser professor no ensino remoto emergencial exigiu aprendizados, paciência e discernimento dos nossos colaboradores para saber lidar com os desafios que surgiram, como a falta de: recursos didáticos e humanos; motivação/compromisso de alunos; *feedback*. Percebemos que o ensino remoto emergencial ensinou, desafiou e fez com que os professores acionassem seus diversos saberes para fazer o evento acontecer.

Palavras-chave: letramento do professor; agir docente; ensino remoto emergencial; identidade profissional.

ABSTRACT

In light of the new global scenario brought about by the Covid-19 pandemic, the Internet became an essential tool for everyone, including for educators to teach classes remotely. Amid these challenging circumstances, virtual classrooms make for a stimulating research subject. Based on this, we established the general goal of analyzing literacy practices used in emergency remote teaching by teachers at a combined secondary-vocational school. Anchored in Applied Linguistics, based on the qualitative approach, of an ethnographic nature, our research study's collaborators were three Instituto Federal da Paraíba teachers. Our research instruments were fieldnotes, a survey, an interview and didactic material (exercises and slides) made available by our collaborators during virtual classes. The theoretical framework we adopted was the concept of literacy and its constituent elements, such as events, practices and agents; the notion of didactic gestures; the critical pedagogy approach; education in remote teaching; and the notion of professional and digital identity. Our exploration of the data identified the categories presented by Hamilton (2000), namely: visible elements – participants, environments, artifacts and activities; and non-visible elements – occult participants, domains, resources and routines. The analysis of the collected data indicated a mobilization on the part of teachers towards reading, writing and oral practices during remote classes. To create subjects of study and to have students understand these subjects, our collaborators made use of didactic gestures. This way, they managed to devise situations, by activating bodies of knowledge, intended to introduce literacy practices for the professional lives of students. Their practices denoted a more critical, more reflective approach to education in that they attempted to open a dialogue with and draw the attention of students. With respect to identity, the analysis shows that teachers have multifaceted identities due to the influence of different factors and contexts (family, school, experiences, interactions). These identities can be built unconsciously and/or consciously, if one has decided which profession to join. In the latter case, the actions of the teachers they once had are observed and reflected upon. Remote teaching required our collaborators to acquire new knowledge and skills, to be patient and to exercise discernment, in order to meet the new challenges that were presented, such as: a scarcity of didactic and human resources; students who lacked motivation/commitment; and meager feedback. We found that emergency remote teaching taught, posed a challenge to and required teachers to tap into all of their bodies of knowledge to keep it moving forward.

Keywords: teacher literacy; didactic actions; emergency remote teaching; professional identity.

RESUME

Face au nouveau scénario mondial, marqué par la Pandémie occasionnée par le nouveau Coronavirus – Covid-19 - (Sars-CoV-2), l'Internet est devenu un outil essentiel pour tous, y compris pour que les professionnels de l'éducation puissent donner leurs cours à distance. Face à ce scénario provocateur, il est instigateur d'avoir comme objet de recherche la salle de cours virtuelle. Devant ce phénomène, nous traçons en tant qu'objectif général celui de analyser les pratiques des habilités de littératie ou lettrure (NT : letramento en portugais) de professeurs de l'enseignement secondaire intégrées à l'éducation professionnelle dans l'enseignement à distance d'urgence. La présente recherche, ancrée dans la Linguistique Appliquée, ayant comme base l'approche qualitatif à teneur ethnographique, a en tant que collaborateurs trois professeurs de l'Institut Fédéral de Paraíba, *campus* Campina Grande-PB (Paraíba), et en tant qu'instruments de recherche les notes sur place, le questionnaire, l'interview et le matériel didactique (exercices et diapositifs) mis à la disposition dans la salle de classe virtuelle par nos collaborateurs. Nous adoptons, comme un référentiel théorique, le concept du processus de lire et écrire et ses éléments constitutifs, tels que les pratiques et les agents. Aussi la notion de gestes professionnels de l'enseignant; l'approche de la pédagogie critique; l'éducation dans l'enseignement à distance; et la notion d'identité professionnelle et numérique. En exploitant les données, nous mettons en évidence les catégories présentées par Hamilton (2000), à savoir: les éléments visibles – les participants, les environnements, les artefacts et les activités; et les éléments non visibles – les participants occultes, les domaines, les ressources et les routines. L'analyse des données générées a signalé vers la mobilisation de la part des professeurs pour les pratiques de la lecture, de l'écriture et de l'oralité dans le travail effectif des professeurs, à l'enseignement à distance. Pour construire et faire comprendre les objets d'étude dans le processus de l'enseignement apprentissage, nos collaborateurs ont utilisé de gestes didactiques. De cette façon ils ont été capables d'élaborer des situations en activant des savoirs à fin de construire des pratiques lettrées pour la vie professionnelle des élèves. La pratique des professeurs a indiqué une approche plus critique, plus réflexive de l'enseignement, en essayant de dialoguer, d'attirer l'attention des élèves. Par rapport à l'identité, l'analyse révèle que le professeur présente une identité à multiples facettes, découlant de l'influence des différents facteurs et contextes (la famille, l'école, les modes de vie, les interactions). La construction de cette identité peut se passer de façon inconsciente et/ou consciente lorsqu'on sait déjà la profession qu'on veut suivre. Lorsque cela arrive, il y a l'observation et la réflexion sur les actions de ses (ex) professeurs. Être professeur de l'enseignement à distance a exigé de la formation, de la patience et du discernement de nos collaborateurs pour faire face aux défis qui surgiront, tels que le manque des moyens didactiques et humains ; la motivation/engagement des élèves ; le *feedback*. Nous percevons que l'enseignement à distance d'urgence a enseigné, a défié et il a fait que les professeurs actionnent leurs propres savoirs si divers pour faire l'évènement survenir.

Mots-clés : littératie ou lettrure [*letramento*] du professeur; l'Agir professoral; l'Enseignement à distance d'urgence; l'Identité professionnelle.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AENP	Atividades de Ensino Não Presenciais
ANP	Agência Nacional do Petróleo
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
COVID-19	Coronavírus – SARS-CoV-2
EaD	Educação a Distância
H/A	Hora/aula
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
KM	Quilômetro
LA	Linguística Aplicada
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PB	Paraíba
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PI	Plano Instrucional
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PSCT	Processo Seletivo de Cursos Técnicos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RN	Rio Grande do Norte
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUAP	Sistema Unificado de Administração Pública

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Páginas 1 e 2 do edital 148/2018 do concurso para professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), que descreve o perfil – habilitação exigida para cada código de vaga.	18
Figura 2 - Foto do <i>campus</i> do IFPB, Campina Grande	31
Figura 3 - Foto da entrada do <i>campus</i>	31
Figura 4 - Salas de aula do <i>campus</i>	32
Figura 5 - Esquema do trabalho do professor em sala de aula	45
Figura 6 - Esquema do trabalho do professor englobando as categorias descritas por Hamilton (2000).....	49
Figura 7 - Seção de atividades de Cecília.....	74
Figura 8 - <i>Print Screen</i> do <i>slide</i>	77
Figura 9 - <i>Print Screen</i> do <i>slide</i>	79
Figura 10 - <i>Slide</i> de Manoel com o <i>link</i> do vídeo.....	80
Figura 11 - <i>Print Screen</i> de imagens do vídeo	80
Figura 12 - <i>Slide</i> do professor José.....	81
Figura 13 - <i>Slides</i> do professor Manoel com exemplo e resolução	82
Figura 14 - <i>Slide</i> da professora Cecília com a Norma Técnica da ANP	84
Figura 15 - <i>Slide</i> da professora Cecília.....	85
Figura 16 - Modelo do Plano Instrucional.....	89
Figura 17 - Atividade proposta pelo professor Manoel, publicada no Mural.....	90
Figura 18 - <i>Slide</i> da professora Cecília.....	93
Figura 19 - <i>Slide</i> do professor Manoel	93
Figura 20 - <i>Slide</i> do professor Manoel	94
Figura 21 - <i>Print screen</i> do arquivo aberto.....	94
Figura 22 - <i>Print screen</i> do Mural da professora Cecília	95
Figura 23 - Mural da professora Cecília.....	96
Figura 24 - Mural da professora Cecília.....	96
Figura 25 - Mural da professora Cecília.....	97
Figura 26 - Mural de Manoel.....	98
Figura 27 - Mural de Manoel.....	98

Figura 28 - Mural do professor José.....	99
Figura 29 - Mural do professor José.....	100
Figura 30 - Mural da professora Cecília.....	101
Figura 31 - Mural do professor José.....	102
Figura 32 - Mural da professora Cecília.....	103
Figura 33 - WhatsApp do professor José.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro com o conjunto de palavras pesquisadas na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações e no Catálogo da Capes	20
Quadro 2 - Caracterização dos colaboradores	33
Quadro 3 - Quantidade de aulas acompanhadas de cada professor e a turma durante a pandemia.....	34
Quadro 4 - Descrição dos elementos para eventos e práticas de letramento	41
Quadro 5 - Aula planejada e aula gravada.....	111

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	17
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS	25
2.1 PESQUISA EM LA	25
2.2 PARADIGMA QUALITATIVO	28
2.3 CONTEXTO DA PESQUISA	30
2.4 COLABORADORES DA PESQUISA	33
2.5 GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA	34
2.6 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	35
2.7 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	37
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	38
3.1 LETRAMENTO	38
3.1.1 Evento e Práticas de letramento	40
3.1.2 Práticas do Letramento do Professor	42
3.1.2.1 Gestos Didáticos	46
3.2 PEDAGOGIA CRÍTICA E DIALÓGICA	50
3.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	54
3.3.1 Ensino remoto emergencial no IFPB	57
3.4 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	60
4 PRÁTICAS E EVENTO DE LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	68
4.1 AULAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS COMO EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO	68
4.1.1 Participantes visíveis e ocultos	69
4.1.2 Ambiente e domínio.....	73
4.1.3 Artefatos/recursos	75
4.1.4 Atividades/rotina.....	105
5 AS FACES DO PROFESSOR	113
5.1 A descoberta do ser professor	113
5.2 Realização profissional	118
5.3 A influência dos outros na formação do eu	123
6 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	127
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	138

APÊNDICE A - Questionário.....	147
APÊNDICE B - Roteiro para entrevista.....	148
APÊNDICE C - Carta de Anuência.....	149
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE ...	151

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Exercer a tarefa de ser professor não é fácil, uma vez que essa profissão não é vista “com bons olhos” pela sociedade e até mesmo por pesquisadores, acadêmicos, editores (TARDIF, 2008) e por secretários de educação. Um engenheiro, um advogado ou um médico com o mesmo grau acadêmico de um professor parece possuir mais notório saber que o docente. A mídia ajuda na disseminação de que as práticas de leitura e de escrita de professores estão comprometidas. Como consequência dessa imagem negativa, há desvalorização profissional e salarial, como descrevem Kleiman e De Grande (2015). A profissional ocorre quando é expressa opinião sem respaldo científico, como aconteceu com a opinião do então Secretário de Educação do Paraná – Renato Feder e do diretor executivo da Multilaser – Alexandre Ostrowiecki, que afirmaram: “Alunos das escolas públicas estudam com professores semianalfabetos” (OSTROWIECKI; FEDER, 2008, p. 14), mas não realizaram pesquisas para comprovar. Apesar dos desafios, ainda há quem aceite esse de ser professor, que, atualmente, ganhou um reforço: o ensino remoto emergencial.

No ano de 2020, o mundo foi transformado por causa da pandemia, ocasionada pelo novo Coronavírus – Covid-19 (Sars-CoV-2), e o ensino remoto emergencial foi assumido como meio de garantir a continuidade das atividades escolares. Com isso, evidentemente, novos desafios foram impostos aos docentes.

Diante desse cenário, elegemos como espaço de pesquisa um Instituto Federal (doravante IF) com foco na ação didática de docentes não licenciados, além do interesse em conhecer a atuação desses profissionais no novo ambiente de ensino.

Em 2005, o governo iniciou o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Em 2018, já havia construído mais de 500 unidades, o que conseqüentemente ocasionou a contratação de muitos professores. Para lecionar as disciplinas propedêuticas nos Institutos Federais, é necessário ter a licenciatura como formação; já para lecionar disciplinas para a formação técnica, os editais de concurso público para essas instituições não requereram a licenciatura a fim de concorrer a uma das vagas, conforme o Edital N° 22/2016-REITORIA/IFRN, os Editais N° 136/ 2011 e 148/2018 do IFPB, entre outros, de acordo com a figura a seguir. Isso fez e faz com que muitos bacharéis passassem/passem a ministrar aulas sem formação pedagógica (COSTA e SILVA, 2015).

Figura 1- Páginas 1 e 2 do edital 148/2018 do concurso para professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), que descreve o perfil – habilitação exigida para cada código de vaga.

Código	Unidades Curriculares – Ucs	Perfil – Habilitação Exigida	Vagas			
			A/C ¹	PcD ²	Negros	Total
Código 01 Administração Geral, Gestão Rural, Empreendedorismo, Associativismo e Cooperativismo	Fundamentos da Administração/ Teoria das Organizações, Estratégia Organizacional/ Formação de Empreendedores/ Responsabilidade Socioambiental/ Associativismo/Cooperativismo Empreendedorismo/ Economia e Administração Rural/ Gestão do Agronegócio/ Práticas de Pesquisa/ Metodologia da Pesquisa Científica e outras.	Bacharelado - Administração de Empresas OU Bacharelado – Administração OU Bacharelado - Administração Pública OU Curso superior de tecnologia – Gestão Pública (+) OU Curso superior de Tecnologia - Processos Gerenciais (+) OU Curso superior de tecnologia - Gestão Comercial OU Gestão Rural (+)	02	-	-	02
Código 02 Artes	Artes em Geral, Artes Visuais, Pintura, Arte Reciclagem, teatro, Metodologia da Pesquisa Científica e outras.	Licenciatura - Educação Artística OU Licenciatura – Artes OU Licenciatura – Teatro OU Curso de Graduação c/ Formação Pedagógica - Para as disciplinas de Artes OU Curso de Graduação c/ Formação Pedagógica - Para as disciplinas de Educação Artística no Ensino Médio OU Licenciatura - Segunda Licenciatura em Artes OU Licenciatura - Segunda Licenciatura em Educação Artística	02	-	-	02

FONTE: https://www.ifpb.edu.br/concursopublico/professor/vigentes/edital-148-2018-concurso-publico-para-professor/edital-148_2018-professor_efetivo.pdf

Os Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura, publicados no ano de 2010 pelo MEC, definem bacharelados “como cursos superiores generalistas, de formação científica e humanística, que conferem, ao diplomado, competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica, profissional ou cultural;” (BRASIL, 2010, p. 5) e licenciatura como “cursos superiores que conferem, ao diplomado, competências para atuar como professor na educação básica;” (BRASIL, 2010, p. 5). A Lei de Diretrizes e Bases n° 9394/96 (BRASIL, 1996), no artigo 62,

afirma que a atuação da educação básica deve ser por docentes que possuam a licenciatura plena; no artigo 66, ela orienta que, para o ensino superior, o docente deve se preparar com a pós-graduação – mestrado e doutorado. No entanto, não há menção à formação para os docentes da Educação Profissional Tecnológica, a exemplo dos professores que lecionam nos Institutos Federais.

O documento que menciona esses profissionais da educação é uma resolução do Conselho Nacional de Educação, emitida em 27 de março de 2008. Para essa resolução, os docentes devem ser “graduados bacharéis e tecnólogos com diploma de Mestrado ou Doutorado na área do componente curricular da Educação Profissional Técnica de nível médio” (BRASIL, 2008). Entretanto, não é essa formação – diploma de Mestrado ou Doutorado – que os editais solicitam. A exigência é de apenas possuírem a graduação, conforme mostrado na Figura 1. Esse lapso no edital pode comprometer a atuação docente pelo fato de o professor ainda não estar com a formação mais consolidada para a sala de aula da Educação Básica, uma vez que o mestrado e o doutorado na área de atuação, pela resolução, habilitam para o ensino médio profissionalizante.

Para solucionar esse equívoco dos editais de concursos públicos, o IFPB lançou há um ano o edital nº 74, de 20 de novembro de 2020, para que seus servidores, não portadores de diploma de licenciatura, apresentassem “comprovação da pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu*, de caráter pedagógico, para reconhecimento de saberes profissionais”.

Ao ser aprovado em um desses concursos para ser professor de um IF, o docente ainda não sabe em qual nível ou modalidade irá ministrar suas aulas, o que pode fazer com que sua identidade demore um pouco mais a ser construída, uma vez que ela transita pela educação básica e superior, nas modalidades do integrado, do subsequente e do superior. Um mesmo professor pode lecionar para alunos do ensino médio integrado – ensino médio e o ensino profissional concomitante –, para os do subsequente – somente o ensino profissional – e para os do superior. Isso pode fazer com que os mestres mobilizem diferentes letramentos e saberes para cumprir sua função de ensinar.

Na última década, muitos trabalhos foram desenvolvidos tendo como objeto de estudo o docente, mas, conforme pesquisa¹ realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no catálogo da Capes, que hospedam teses e dissertações, não encontramos trabalhos que abordassem as práticas de letramento do professor no ensino remoto, nem as práticas de letramento de docentes da Educação Profissional e Tecnológica,

¹ A última pesquisa foi realizada em setembro de 2021.

na área da Linguística Aplicada (LA) e Estudos da Linguagem, nos últimos 6 anos (2015-2021). Encontramos trabalhos com as palavras-chave: “práticas de letramento”, “docente”, “Educação Profissional e Tecnológica” nas áreas de Educação, de Mestrado Profissional e da LA. A pesquisa na BDTD foi ainda refinada para título e resumo. Elaboramos um quadro com uma representação dessa pesquisa.

Quadro 1 - Quadro com o conjunto de palavras pesquisadas na Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações e no Catálogo da Capes

Palavras pesquisadas	BDTD	Catálogo Capes
“Práticas de letramento” AND docente	5	55
“Práticas de letramento” AND “educação tecnológica”	0	2
“Práticas de letramento” AND “educação profissional”	0	2
“Práticas de letramento” AND docente AND “educação profissional” OR “educação profissional e tecnológica”	5	0

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Iremos detalhar as cinco pesquisas depositadas na BDTD com as seguintes palavras: “Práticas de letramento” AND docente AND “educação profissional” OR “educação profissional e tecnológica”, por ser as que mais englobam este trabalho.

Os trabalhos foram uma tese e quatro dissertações. O primeiro trabalho foi a tese intitulada *Estudo da aprendizagem profissional de uma comunidade de professoras de matemática em um contexto de práticas de letramento docente*, desenvolvida por Eliane Cristovão. Teve como objetivo identificar, descrever e compreender as aprendizagens de professoras de matemática que participam de uma comunidade situada na fronteira entre a escola e a universidade. Os dados mostraram que as diferentes práticas se entrecruzam, se complementam e potencializam as aprendizagens.

A dissertação *A construção de identidades docentes em práticas de letramentos acadêmicos do PIBID*, de Jéssica Santos, teve como objetivo geral compreender relações entre práticas de letramento do PIBID com a formação de identidades docentes de bolsistas de iniciação à docência dos subprojetos Letras-Português e Interdisciplinar-Linguagens. A conclusão foi a que a construção da identidade se relaciona com as práticas desenvolvidas no PIBID.

A dissertação *As identidades de docentes de língua materna e suas práticas de letramentos na educação inclusiva: vozes dissonantes*, de Camila Ramos, buscou investigar as representações identitárias de docentes de língua materna que trabalham com alunos com deficiência incluídos no Ensino Médio regular. Os resultados mostram que o discurso vocacional da docência passa pelo discurso das professoras e pode ser eternizado pelas práticas de letramentos autônomos.

O quarto trabalho encontrado foi a dissertação *(Re)construção das práticas de letramento docente e implicações para o ensino de gêneros discursivos*, escrita por Jacielle Santos. O trabalho teve como objetivo refletir como se mobilizam os saberes em relação ao ensino dos gêneros discursivos fundamentados nas práticas sociais de letramento. Os dados mostraram que os saberes mobilizados foram os adquiridos na graduação e pós-graduação.

O quinto trabalho foi a dissertação desenvolvida por Cláudia Jorge, intitulada *Práticas de letramento docente: saberes do professor compartilhados na formação continuada*. O objetivo foi o de caracterizar e analisar quais eventos de letramento constituem o curso que integra um projeto de formação de leitores promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Londrina. A conclusão foi a de que as práticas de formação docente servem para a reflexão dos professores, o que institui a representatividade profissional.

Esses poucos trabalhos mostram que há muitas outras pesquisas que podem ser desenvolvidas na perspectiva dos letramentos, envolvendo a educação profissional e tecnológica. Considerando as pesquisas que possuem como colaboradores os professores, selecionamos aleatoriamente três trabalhos dos cinquenta e cinco apresentados no Quadro 1 para descrever.

Costa e Silva (2015), na sua dissertação de mestrado em Educação Profissional, investigou como engenheiros se tornaram professores. Alguns questionamentos nortearam sua pesquisa: de que forma se deram os encontros desses engenheiros professores com a profissão docente? Que elementos foram significativos para a inserção na docência? Que reflexões fazem sobre suas experiências em sala de aula? Quais são suas concepções sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica? Como esses engenheiros professores se desenvolveram profissionalmente? Com relatos autobiográficos de seis engenheiros, Costa e Silva concluiu que a docência foi construída com a experiência dentro da sala de aula e com conversas com os colegas professores.

Mendes (2017), no seu mestrado em Educação, tentou compreender como professores desenvolvem práticas de letramentos acadêmicos mediadas pelas Tecnologias Digitais em um curso da graduação na Educação Profissional e Tecnológica. Partindo dos

estudos de letramento, a pesquisadora entrevistou e assistiu a aulas de 5 docentes e verificou a articulação dos Letramentos Acadêmicos com as Tecnologias Digitais. A conclusão foi a de que os docentes utilizam essas tecnologias mais no planejamento das aulas do que na sua execução.

Souza (2017), no doutorado em Educação, buscou analisar indícios de conhecimentos para a prática pedagógica interdisciplinar, emergentes em um Curso de Formação Continuada com professores de diferentes áreas. Os sujeitos analisados, com base na teoria do letramento e de projetos de letramento, foram da área de Matemática e de Ciências. A conclusão a que se chegou foi que houve interação entre os sujeitos a fim de se realizar um trabalho com o objetivo de gerar conhecimentos para a prática pedagógica docente interdisciplinar mediada pela leitura e pela escrita.

Como percebemos nos trabalhos descritos, não encontramos pesquisas que investiguem as práticas de letramento em professores da Educação Profissional, na área da LA, principalmente no atual contexto de ensino remoto emergencial. Esta pesquisa terá como colaboradores professores que lecionam na rede federal, no ensino técnico integrado, disciplinas técnicas – profissionais que se tornaram professores na execução do seu trabalho (COSTA e SILVA, 2015). A maioria das pesquisas voltadas à docência tem como colaboradores os que ministram aulas da formação geral – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Química, Física, dentre as demais disciplinas propedêuticas – que estão no estágio supervisionado ou em cursos de formação continuada (ARROYO, 2016; SOUSA, 2017), e não professores bacharéis que lecionam disciplinas técnicas. Assim, estaremos contribuindo com pesquisas que abordam a atuação desses profissionais que, embora atuem na função docente, não tiveram formação específica para o ofício.

Pretendemos com esta pesquisa responder às seguintes questões:

- Como se constituem as práticas de letramento vivenciadas por professores de ensino médio integrados à educação profissional na construção de saberes disciplinares via sistema remoto emergencial?
- Como professores se constituíram em agentes de letramento no ensino remoto emergencial e como ocorreu o processo de construção dessa identidade?
- Que desafios os professores enfrentam nas práticas de letramento em situações de ensino remoto emergencial?

De modo a responder a essas questões de pesquisa, traçamos como objetivo geral e objetivos específicos os seguintes:

Objetivo geral: Analisar as práticas de letramento de professores do ensino médio integrados à educação profissional no ensino remoto emergencial.

Objetivos específicos:

- a. Depreender o modo como são constituídas as práticas de leitura, oralidade e escrita por professores de ensino médio integrados à educação profissional na construção de conhecimentos específicos na sala de aula em contexto remoto emergencial;
- b. Descrever como professores se constituem em agentes de letramentos no ensino remoto emergencial e como construíram sua identidade de professor;
- c. Identificar os desafios que os professores enfrentam nas práticas de letramento em situações de ensino remoto emergencial.

Para atingir esses objetivos, considerando o cenário descrito, a presente tese apresenta, em primeiro lugar, contribuições sobre o agir docente associado às práticas de letramento em contexto de ensino remoto emergencial, à luz dos estudos do Letramento e dos gestos didáticos. Em uma época de pandemia, mudar, de forma urgente, o formato de ensino, deixando de ser presencial para o remoto, mostra o quanto os professores precisaram de ajuda. Este trabalho mostra como eles ressignificaram as práticas de letramento, no desenvolvimento do seu *métier*. Ademais, contribuímos com a descrição sobre o processo de formação identitária desses docentes que decidiram pela docência ainda na graduação ou na pós-graduação. Este estudo torna-se importante também por refletir sobre como um sujeito se torna professor e o quanto ele carrega de seus ex-professores. Desejamos que nossos resultados possam ajudar nossos professores a compreenderem o processo que envolve o trabalho docente e a se reconhecerem identitariamente.

Quanto à organização desta tese, além destas Considerações Iniciais, o texto está estruturalmente dividido em seis seções: Aspectos Metodológicos, Pressupostos Teóricos, Práticas e evento de letramento no ensino remoto emergencial, Faces do professor, Desafios do ensino remoto emergencial e Considerações Finais. Nas Considerações Iniciais, são explicitadas as motivações, o problema, a justificativa, as perguntas e os objetivos da pesquisa.

A segunda seção apresenta os *Aspectos Metodológicos*, descrevendo a abordagem metodológica, o contexto, os colaboradores da nossa investigação, os procedimentos de dados e os instrumentos de pesquisa. A seção seguinte *Pressupostos Teóricos* é dedicada à discussão dos conceitos teóricos básicos utilizados para esta pesquisa: o conceito de letramento e seus

elementos constituintes, como eventos, práticas e agentes (STREET, 1993, 2001, 2003, 2013; HEATH, 1982; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995, 2001); a noção de gestos docentes (MESSIAS; DOLZ, 2015; NASCIMENTO, 2011); a abordagem da pedagogia crítica e dialógica (FREIRE, 1987; FREIRE; MACEDO, 1990; GIROUX, 1990; McLAREN, 2005); a educação no ensino remoto emergencial (ARRUDA, 2020; HODGES *et al.*, 2020); e, por fim, a identidade (BAUMAN, 2005; HALL, 2006), identidade profissional (KLEIMAN, 2006; IZA *et al.*, 2014; FRANK; CONCEIÇÃO, 2021) e identidade digital (GOROSPE *et al.*, 2015; SOUZA; TAMANINI; SANTOS, 2020).

A terceira seção, *Práticas e evento de letramento no ensino remoto emergencial*, é dedicado a análise dos nossos dados, a partir das categorias apresentadas por Hamilton (2000) nas quais se incluem elementos visíveis: participantes, ambientes, artefatos e atividades, e elementos não visíveis: participantes ocultos, domínios, recursos e rotinas.

A quarta seção, *Faces do professor*, descreve as identidades que nossos colaboradores expuseram em sala de aula, bem como o processo de construção do ser docente. Apresentamos, na quinta seção, os desafios que eles enfrentaram para ministrar suas aulas no ensino remoto emergencial, diante do novo cenário mundial.

Nas *Considerações Finais*, retomamos, resumidamente, as perguntas de pesquisa e apontamos algumas implicações sucedidas dos resultados da análise empreendida no estudo.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta seção tem por objetivo apresentar detalhadamente os aspectos metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa. A seção está dividida em 7 subseções. Na primeira subseção, descrevemos o campo de estudo em que esta pesquisa se insere: na Linguística Aplicada (LA) (LEFFA, 2001; MOITA LOPES, 2006a; 2006b). Na segunda, exploramos a abordagem metodológica – qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), de tendência etnográfica (PAIVA, 2019). Na terceira subseção, apresentamos o contexto em que a pesquisa ocorreu. Na quarta, os colaboradores que contribuíram para o desenvolvimento desta investigação; na quinta subseção, a geração de dados; na sexta, descrevemos os instrumentos de pesquisa – notas de campo, o questionário, a entrevista e os textos produzidos (exercícios e *slides*) e disponibilizados pelos nossos colaboradores – utilizados para a geração dos dados. Finalizamos esta seção discutindo as nossas categorias de análise.

2.1 PESQUISA EM LA

Podemos dizer que a ciência surgiu quando houve a necessidade de se descobrir algum fato, de buscar resposta para uma pergunta a partir do fato. Com essa(s) resposta(s), conseguimos “uma luz nova à nossa perplexidade” (SANTOS, 2004, p. 15). Isso ocorreu primeiramente nas ciências naturais, a exemplo da construção do conhecimento que Darwin edificou em relação à origem da vida. A partir dela, a ciência da vida tomou novos rumos. Posteriormente, surgiram as ciências sociais, com as obras de Marx, Durkheim e Weber, mostrando a relação homem com a sociedade. No campo da linguagem, a ciência começou com Saussure quando este estudou a língua e a sua estrutura, sendo, por isso, considerado o pai da Linguística.

No entanto, esses estudos não permaneceram com os mesmos paradigmas. Houve modificação, reformulação, adaptação devido ao tempo, às circunstâncias, enfim, ao contexto. Isso acontece, segundo Morin (2008, p. 58), porque “uma teoria não é algo inerte, não uma coisa, mas algo que necessita regenerar-se a si mesma, reencontrar as suas virtudes originais, as suas virtudes fundamentais”. É graças a essa modificação que a ciência evoluiu e chegou, no século XX, com outro paradigma, a do *Interpretativismo* que se opõe ao *Positivismo*. Neste, a percepção humana não interfere na verdade que é objetiva; naquele a interação humana influencia na construção do conhecimento sobre a realidade. No *Interpretativismo*, que já podemos relacionar à LA, a subjetividade ganha lugar de destaque, assim como a

pesquisa qualitativa e não mais a quantitativa. Ainda no século XX, há a ruptura desse paradigma e o *emergente* passa a dominar nas novas pesquisas no século XXI.

No *emergente*, a pesquisa tenta unir o saber científico com o senso comum. Há uma associação com os diversos saberes (o senso comum, a religião, culturas nativas, entre outros) e a conexão entre as fronteiras, pois esse paradigma vê o sujeito, o objeto estudado como algo multifacetado que se relaciona com o outro. Com esse viés, a LA faz ciência, renarra ou redescreve a vida social como ela realmente se expõe (MOITA LOPES, 2006b). Isso é essencial ao linguista aplicado, uma vez que pesquisamos o contexto tal como se apresenta. Faz-se necessária essa renarração ou redescrição, pois o mundo contemporâneo – veloz, multifacetado, líquido (BAUMAN, 2005; HALL, 2006) – muda rapidamente, então o conhecimento também muda. Assim, a mudança acontece nos dois sentidos: no social e na ciência.

Esta pesquisa se vincula à área da LA, na perspectiva dos Letramentos na Contemporaneidade. A contemporaneidade no sentido de ser uma caminhada e não ter pontos de chegada, mas pontos de retomada de fôlego para continuar caminhando (BOHN, 2005). O desafio da contemporaneidade é produzir conhecimentos, colaborando com “alternativas sociais com base nas e com as vozes dos que estão à margem” (MOITA LOPES, 2006b, p. 86). As vozes, neste trabalho, são de professores que ministram aulas em um IF. A LA abarca os estudos da linguagem, preocupando-se também com os sujeitos da linguagem, uma vez que eles têm muito a contribuir com a pesquisa.

Por investigar a linguagem no âmbito escolar, algo bastante discutido em nossa realidade social, tendo como objetivo ressignificar as práticas no ensino remoto emergencial a fim de dar um retorno à sociedade e não explicar uma teoria (LEFFA, 2001), justificamos que esta pesquisa está vinculada à LA. Essa é mais uma característica da LA: construir a teoria a partir da prática. Nessa perspectiva, não se chega à sala de aula para fazer pesquisa com a teoria pronta, tentando somente encaixá-la ou aplicá-la nas situações apresentadas/desenvolvidas. Na LA, são os dados da pesquisa que nos informam qual será a teoria. Inclusive, essa ideia de aplicação da teoria é um ponto já superado na LA – indisciplinar, transgressiva, interdisciplinar, transdisciplinar. Para Moita Lopes (2006a, p. 18),

esse equívoco aplicacionista deve-se possivelmente ao entusiasmo que a formulação de uma área de conhecimento nova, a linguística, despertou no início do século XX, e a compreensão apressada e pouco lúcida de que o seu aparato teórico poderia focalizar questões além de seu alcance.

Consideramos a LA um campo de pesquisa indisciplinar e transgressivo por requerer do pesquisador que pense além das fronteiras, que politize, problematize e auto-reflita sobre a produção do conhecimento. (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2006a). Pennycook (2006, p. 75) afirma que a noção de transgressão, desenvolvida por Bell Hooks, foi inspirada em professores que “transgridem os limites normais da pedagogia e ensinam seus alunos a transgredir: a pedagogia como transgressão”. Essa ideia de transgressão também está associada à transdisciplinaridade, tendo em vista que a LA bebe de diversas fontes/disciplinas, embora não se subalterne a nenhuma.

Esse diálogo nos ajudará a trazer outros conhecimentos primordiais à pesquisa, uma vez que, no mundo contemporâneo, os discursos atravessam o mundo rapidamente, fazendo-nos ver outras faces do objeto de estudo. Ademais, o sujeito com suas facetas também exerce papéis determinantes para a compreensão do objeto de estudo.

Nessa perspectiva do diálogo, este trabalho apresentará interpretações – combinando contribuições advindas de outras áreas (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019), a exemplo da antropologia com o sujeito pós-moderno e a construção da identidade; da educação com a perspectiva da educação crítica e dialógica; da etnografia e do próprio letramento com as práticas de letramento – sobre a realidade da sala de aula virtual de ensino técnico profissionalizante. Essa ideia advém da LA interdisciplinar que conversa com outras ciências para melhor descrever, interpretar e analisar o objeto de estudo. Isso possibilita “escapar de visões preestabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou que escapa aos percursos de pesquisa já traçados” (MOITA LOPES, 2006a, p. 19). Para Rojo (2006, p. 255), “[...] campos tão diversos como a sociologia, a antropologia, a etnografia, a sociolinguística, a estética e a estilística, a teoria da literatura passam a ser invocados para a compreensão dos processos investigados”. A busca por diálogos com outras áreas do conhecimento tem a ver com a própria natureza dos objetos investigados em LA “que favoreçam uma compreensão sócio-histórica da prática social” (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 13).

Assim posto, esta pesquisa tem como objeto a ser investigado o que professores escrevem e leem para desenvolver as disciplinas e construir conhecimentos específicos com os alunos, uma vez que já há questionamentos a respeito da falta de embasamento teórico e prático dentro da sala de aula por parte dos docentes (SOUZA; NASCIMENTO, 2013).

Por isso, esta investigação se insere no contexto aplicado, tão fundamental nas pesquisas em LA (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MOITA LOPES, 2006a; 2009). Nesse contexto, é possível captar a perspectiva do pesquisado, depreendendo como o contexto

influencia na interpretação dos dados e ajuda na compreensão do fenômeno estudado (SANTOS, 2020). A investigação insere-se, também, na LA, tendo em vista que, conforme Moita Lopes (2006a, p. 14), ela cria “inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Ou seja, a LA procura alternativas para que os usos da linguagem possam ser concretizados.

Esta pesquisa se insere em uma vertente etnográfica, pois, segundo Paiva (2019, p. 86), com base em Nunan (1992), envolve a natureza contextual, interpretativa e orgânica. Em relação ao contextual, a pesquisadora inseriu-se no contexto natural dos dados, ou seja, o IFPB – *campus* Campina Grande, elaborou notas de campo –, não interferiu no contexto. É interpretativa por envolver descrição, interpretação e explicação. Orgânica, pois as perguntas, os dados, o aporte teórico e a interpretação conversam entre si.

Para André (1995, p. 41), por meio de técnicas etnográficas, podemos documentar nossa pesquisa, pois

é possível documentar o não documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, o etnógrafo busca entender a prática da vida cotidiana da comunidade estudada, seus padrões culturais, com base nos conhecimentos teóricos. Assim, ele negocia e renegocia sua entrada no ambiente a ser pesquisado, gera seus dados, analisando-os com relação ao que é pertinente ser mostrado para a ciência.

Com a etnografia, é possível examinar como se constroem práticas escolares na interação em sala de aula, a fim de perceber, por exemplo, “questões macrosociais, como a ideologia do letramento” (KLEIMAN, 1995, p. 48).

Com essa abordagem à luz dessas orientações, podemos identificar e analisar as práticas de letramento do profissional da sala de aula, no ensino remoto emergencial, contribuindo para os estudos relativos à caracterização do perfil do docente da rede federal.

2.2 PARADIGMA QUALITATIVO

Esta pesquisa é de investigação qualitativa por agrupar estratégias – como a observação participante e a entrevista – que partilham características para entender o fenômeno social (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além disso, os “dados recolhidos são designados por *qualitativos*, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a

pessoas, locais e conversas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). No nosso caso, descrevemos o agir docente e a construção identitária a partir de procedimentos, como a observação de aulas, a aplicação de um questionário respondido e a realização de uma entrevista para entendermos a mobilização de práticas de letramento no contexto escolar e o (re)posicionamento identitário dos professores.

Para esses autores, a investigação qualitativa possui cinco características: i) o ambiente natural é a fonte de dados, por isso o investigador se introduz, uma vez que, para esse tipo de pesquisa, o comportamento humano é influenciado pelo contexto; ii) ela é descritiva, pois se pretende que nenhum detalhe escape a um exame minucioso dos dados; iii) o importante é o processo e não o produto, pois é naquele que as definições se formam; iv) a análise dos dados é feita de forma indutiva, pois são eles que irão suscitar a análise; e, por fim, a característica v) o significado é o “coração” desse tipo de pesquisa, pois os pesquisadores qualitativos pretendem compreender o comportamento e a experiência humana.

Nesta investigação, esta abordagem se fez necessária, principalmente visando ao novo contexto que a Pandemia nos proporcionou. Além disso, essa abordagem qualitativa permite, segundo Vóvio e Souza (2005), examinar como o processo de interação entre os professores – colaboradores desta pesquisa – e os alunos ocorre no contexto da sala de aula virtual.

Na análise dos nossos dados, preocupamo-nos em descrever as práticas dos professores envolvidos no estudo tendo por base as categorias postuladas por Hamilton (2000): os colaboradores que mobilizaram práticas; o ambiente e domínio onde ocorreram os eventos analisados; os artefatos e recursos utilizados, descrevendo, por exemplo, as crenças; finalizamos a primeira parte com as atividades e rotinas que os professores efetivaram no ensino remoto emergencial. Complementamos a análise com a descrição das identidades apresentadas pelos professores, bem como com a identificação dos desafios enfrentados antes e durante as aulas no formato remoto.

Nessa perspectiva, ela se insere na investigação do tipo descritivo-interpretativa, visto que descreve, interpreta e explica os dados analisados, evidenciando o que eles significam para o contexto analisado. No paradigma interpretativo, o pesquisador é mais inclusivo, evita abordagens essencialmente não-quantitativas, procura “o significado humano da vida social e a sua elucidação e exposição” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 59-60). A pesquisa descritivo-interpretativista busca, segundo André (1995, p. 17), “a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, a valorização e a indução em

lugar da dedução, assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador”.

A interpretação é “a maneira mais adequada” (MOITA LOPES, 1994, p. 331), por fundamentarmos nossa investigação nos sentidos que nossos dados expressam em relação às práticas mobilizadas pelos docentes, nas inferências que os pesquisadores tiveram.

Para o linguista aplicado, a percepção, a memória, a compreensão, a inferência interessam, pela sua potencial contribuição para entender e oferecer soluções para o problema social, [...] Para estudos desse tipo, situados, ou seja, firme e profundamente ancorados no contexto, no tempo e no espaço, a metodologia experimental se mostrava incapaz de produzir dados relevantes (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 733).

A metodologia experimental é mais utilizada nos estudos das ciências exatas por trabalhar com situações que simulam a realidade ou aos estudos que não se interessem por situações da realidade social, não utilizando métodos interpretativos. A interpretação, na LA, considera o social e o papel dos colaboradores para entender a realidade local, assim poderá oferecer soluções dentro do contexto e do tempo analisado.

2.3 CONTEXTO DA PESQUISA

O contexto onde ocorreu esta pesquisa foi o *campus* de Campina Grande, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). O IFPB é uma instituição federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e conta com 21 *campi*, consolidados, avançados ou em implantação. A sede da reitoria fica em João Pessoa, na capital do estado. Essa instituição oferece diversos cursos presenciais e a distância, nas modalidades integrado ao ensino médio, subsequente, superior e pós-graduação. Dentre os *campi*, escolhemos o de Campina Grande por ser o *campus* que mais oferta vagas no estado. Este instituto possui em torno de 400 alunos para a modalidade técnico integrado ao ensino médio. O ingresso à instituição ocorre através do Processo Seletivo Cursos Técnicos (Doravante PSCT). Esse processo ocorre anualmente, seleciona os alunos através do histórico escolar, analisando as notas nas disciplinas de Português, Matemática, História e Geografia ou disciplinas equivalentes no Ensino Fundamental II, no 6º, 7º e 8º ano, ou equivalente.

O *campus* onde se desenvolveu o estudo é localizado no bairro Centenário, na cidade de Campina Grande-PB. Essa cidade fica situada no agreste paraibano. Possui, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma população estimada em 411.807,

no ano de 2020. Campina Grande fica distante 140 km de sua capital João Pessoa-PB e a 260 km de Natal-RN.

As imagens do *campus* podem ser visualizadas nas Figuras (2), (3) e (4).

Figura 2 - Foto do *campus* do IFPB, Campina Grande



Fonte: Instagram do *campus* Campina Grande

Figura 3 - Foto da entrada do *campus*



Fonte: google maps

Figura 4 - Salas de aula do *campus*

Fonte: *site* do IFPB

De acordo com o próprio *site* do IFPB, o *campus* Campina Grande iniciou suas atividades no final do ano de 2006 em sede provisória, ofertando seu primeiro curso – Superior de Tecnologia em Telemática – em 2007, autorizado pelo MEC conforme a Portaria nº 470, de 18/05/2007. Atualmente, os cursos são na modalidade PROEJA: Administração; na modalidade técnico integrado ao ensino médio: Edificações, Informática, Mineração, Petróleo e Gás, e Química; e na modalidade subsequente²: Informática, Manutenção e Suporte em Informática, e Mineração. Além da atividade de Ensino, o IFPB proporciona a Pesquisa e a Extensão.

Os cursos técnicos possuem duas turmas (A e B), com exceção de Informática que possui apenas uma, totalizando 90 alunos cada curso. O curso de Informática só tem uma turma de 45 alunos por ano. As turmas A possuem os horários preenchidos, normalmente, pela manhã e algumas tardes; o inverso acontece com as turmas B – todos os horários são preenchidos pela tarde e algumas manhãs. Em *locus* da pesquisa, acompanhamos as aulas no 2º A, no 2º B e no 3º A.

Este *campus*, no ano de 2020, no primeiro semestre, matriculou 2705 alunos e possui 239 servidores públicos, dos quais 143 são docentes. Os alunos são provenientes tanto da cidade de Campina Grande quanto das cidades circunvizinhas – como Boqueirão, Esperança, Lagoa Seca, Queimadas.

² Cursos técnicos destinados a alunos que já terminaram o Ensino Médio.

2.4 COLABORADORES DA PESQUISA

Nesta subseção, temos por objetivo traçar o perfil dos nossos colaboradores, três docentes, descritos no quadro 2, que lecionam as disciplinas Tubulações Industriais, Sistemas Pneumáticos e Armazenamento e Transporte de Petróleo e derivados, em um curso técnico integrado ao ensino médio, do *campus* Campina Grande-IFPB. Eles lecionam, desde a posse na instituição, na modalidade técnico integrado.

Pesquisar o trabalho docente situadamente é uma forma de valorizar a função do professor, já bastante criticada, redimensionando seu trabalho didático a partir da consciência do agir docente, mudando assim a imagem propagada do professor pela mídia e pela academia (KLEIMAN; DE GRANDE, 2015, p. 20).

Quadro 2 - Caracterização dos colaboradores

Nomes fictícios	Formação	Período entre a diplomação e início da docência	Experiência em sala de aula	Participação em curso de formação docente e/ou práticas pedagógicas
Cecília	Graduação em Química Industrial. Doutorado em Engenharia Química	Quatro anos	Oito anos	Não
Manoel	Graduação em Engenharia mecânica. Doutorado	Quatro anos	Nove anos	Sim. Apenas encontros pedagógicos. A maior parte de minha capacitação na docência foram leituras e observações.
José	Graduação em Engenharia mecânica. Doutorado	Três anos	Oito anos	Não

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Conforme esse quadro nos mostra, o perfil de formação é igual para Manoel e José, tanto na graduação quanto na pós-graduação. A professora Cecília se diferencia por sua formação em Química Industrial e a pós-graduação em Engenharia Química. Eles também se assemelham quanto ao tempo de experiência em sala de aula e ao tempo entre o fim da graduação e o início da experiência profissional docente. Nenhum dos três professores fez um curso destinado à formação pedagógica, apenas encontros pedagógicos, como o professor Manoel.

Começamos a conversar com os colaboradores ainda no ensino presencial, porém, com a pandemia, nossos encontros passaram a ser de forma remota. Tivemos um total de 28h/a acompanhadas de cada professor durante metade do primeiro bimestre e todo o segundo bimestre do ano de 2020.

Quadro 3 - Quantidade de aulas acompanhadas de cada professor e a turma durante a pandemia

Período	Modalidade	Quantidade de aulas	Turma
Professora Cecília	Remoto emergencial	28h/a	3° A
Professor Manoel	Remoto emergencial	28h/a	2° B
Professor José	Remoto emergencial	28h/a	2° A

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Esses três docentes são do quadro efetivo dessa instituição federal, realizaram concursos públicos entre os anos de 2010 e 2012 com provas objetivas, prática e de títulos. Os três professores realizaram esses concursos quando ainda estavam no doutorado. Concluíram o doutorado no primeiro ano de atuação no IFPB.

2.5 GERAÇÃO DE DADOS DA PESQUISA

A fim de gerar os dados da pesquisa, o primeiro procedimento foi entrar em contato com o diretor do *campus* de Campina Grande, do IFPB, para apresentar-lhe o projeto desta pesquisa, obter o acesso à instituição com a assinatura da Carta de anuência (vide apêndice C), conforme exigência do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, o qual aprovou esta pesquisa, cujo número é: CAAE 25685219.9.0000.5537. Após essa aprovação, entramos em contato com alguns

coordenadores e com o chefe do departamento do ensino técnico e com isso integramos três colaboradores³.

O processo de geração e sistematização de dados foi iniciado, no dia 03 de fevereiro de 2020 e finalizado em 16 de dezembro de 2020, compreendendo um semestre letivo. Durante esse período, houve a pandemia ocasionada pela Covid-19 e, por isso, as aulas foram suspensas na forma presencial de 18 de março a 31 de agosto de 2020, período em que as aulas passaram a acontecer de forma remota. O *corpus* desta pesquisa é composto por notas de campo elaboradas pela pesquisadora, como evidência do agir docente, dos gestos didáticos, das práticas de letramento mobilizadas por professores para construção do conhecimento em aulas de Armazenamento e Transporte de Petróleo e derivados, de Sistemas Pneumáticos, e de Tubulações Industriais. Ainda faz parte do *corpus* o material didático inserido pelos professores na plataforma digital da sala de aula virtual, o questionário respondido pelos colaboradores e a entrevista para caracterizarmos as identidades do professor bem como descrever os desafios encontrados pelos docentes para prepararem e ministrarem suas aulas. Assim, temos algumas perspectivas para olhar e refletir sobre o agir do professor no sistema remoto.

Quanto à natureza dos dados, esta pesquisa, ancorada nos estudos sobre letramentos, lida com dados subjetivos, expressos sob a forma de depoimento – descrito sob o olhar da pesquisadora – e de respostas a um questionário e a uma entrevista – o olhar do pesquisado. Esses olhares, triangulados por diferentes dados, fazem com que o objeto estudado seja melhor compreendido, o que pode germinar “soluções para o problema social [...]” (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2019, p. 733).

2.6 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Nesta pesquisa, temos como objetivo principal investigar práticas de letramento de professores do ensino médio integrado da educação profissional no ensino remoto emergencial. Para melhor explorar e compreender o objeto de estudo, utilizamos como instrumentos para a geração dos dados notas de campo, transcrições de aulas, o questionário, a entrevista e o material – livro, apostila, exercício, *slides*, vídeos – utilizado pelos nossos colaboradores.

³ Estamos utilizando o termo colaboradores, pois, segundo Leffa (2001, p. 8), a LA “não trabalha com informantes: requer no mínimo participantes; em geral trabalha com colaboradores, sejam eles pesquisadores, professores ou alunos”.

A pesquisadora acompanhou 28 h/a dos três docentes por um bimestre e meio (metade do primeiro bimestre e todo o segundo) remotamente. As notas de campo foram elaboradas tanto durante as aulas quanto após conversas com os colaboradores. Essas notas estão sendo entendidas neste trabalho, conforme Bogdan; Biklen (1994, p. 150), como “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. Elas foram redigidas de forma descritiva e reflexiva logo após a saída do ambiente observado, enquanto as informações ainda estavam presentes na memória. Segundo esses autores, o descritivo “preocupa-se em captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas”; e o reflexivo “apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Essas notas são fundamentais ao pesquisador para a compreensão e inferência acerca do objeto estudado.

Elas foram elaboradas a fim de: analisar os eventos de letramento que se configuraram no ensino remoto emergencial; inferir as práticas de letramento que os professores mobilizaram na sala de aula; além de refletir sobre o agir docente em sala de aula remota e sobre o processo de construção da identidade profissional docente. (KLEIMAN; SANTOS, 2014).

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa foi o questionário feito a partir de perguntas relacionadas à formação acadêmica e pedagógica, à experiência profissional, à prática docente, à prática de leitura e de escrita, entre outros aspectos. Esse instrumento permite aos colaboradores desta pesquisa uma maior reflexão de suas respostas porque eles responderam às perguntas em casa. O questionário foi escolhido por ser, de acordo com Richardson (2009, p. 189), “uma entrevista estruturada”, composto por perguntas que os colaboradores terão de responder, normalmente, sem a presença do pesquisador, além de permitir descrever as características de um indivíduo ou grupo. Também por proporcionar ao colaborador mais tempo para refletir sobre sua resposta, cada um respondendo no tempo que achasse necessário (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

As perguntas (Apêndice A) foram do tipo aberta, pois não desejávamos “antecipar as respostas” (RICHARDSON, 2009, p. 193) e disponibilizadas aos nossos colaboradores via Google Docs. Foram, também, enviadas por e-mail, no período da geração de dados.

A elas os três professores responderam prontamente.

A entrevista realizada foi do tipo não-estruturada (MOREIRA; CALEFFE, 2008), pois a realizamos de modo a deixar os entrevistados mais à vontade para relatarem informações pessoais e escolares a partir de perguntas previamente elaboradas (Apêndice B).

Embora a pesquisadora estivesse com perguntas, ela solicitou aos colaboradores que contextualizassem as respostas de modo a não ficar uma entrevista altamente estruturada.

A entrevista foi realizada em grupo, via Google Meet e teve duração em torno de quatro horas.

Para a análise dos dados, neste tipo de pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativista como já foi definido, serão trianguladas informações provenientes das notas de campo, do questionário, da entrevista e do material disponibilizado pelos colaboradores. Para que isso ocorra se faz necessário “o uso de diferentes tipos de *corpus* a partir da mesma situação-alvo de pesquisa, com diferentes métodos, e uma variedade de instrumentos de pesquisa” (CANÇADO, 1994, p. 57).

2.7 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para alcançar nossos objetivos e responder às nossas questões, sistematizamos nossos dados e os descrevemos com base nas categorias de análise estabelecidas por Hamilton (2000) ao fazer uso de fotografias para explorar o letramento como prática social: *participantes visíveis e ocultos; ambiente e domínio; artefatos e recursos; atividades e rotina*, enquanto elementos caracterizadores das aulas síncronas e assíncronas, como eventos e práticas de letramento.

Vale destacar que a análise das práticas de letramento evidencia também os gestos didáticos acionados pelos docentes para o processo de ensino e aprendizagem.

Na segunda seção de análise, descrevemos o processo de construção da identidade docente bem como o (re)posicionamento identitário que nossos colaboradores demonstraram em sala de aula, a partir das falas deles quanto a: *A descoberta do ser professor; Realização profissional; A influência dos outros na formação do eu*. A terceira seção de análise, intitulada *Desafios do ensino remoto emergencial*, descreve a falta de recursos tecnológicos e de ânimo que nossos colaboradores enfrentaram para ministrarem aulas.

Na próxima seção, apresentamos os principais construtos teóricos que norteiam este trabalho.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Nesta seção, forneceremos uma base teórica para a discussão proposta a partir das contribuições de pesquisadores renomados para o entendimento de nossa pesquisa. Assim, realizamos uma breve descrição sobre o conceito de letramento e seus elementos constituintes, como eventos, práticas e agentes (STREET, 1993, 2001, 2003, 2013; HEATH, 1982; HAMILTON, 2000; KLEIMAN, 1995, 2001); a noção de gestos docentes (MESSIAS; DOLZ, 2015; NASCIMENTO, 2011); a pedagogia crítica e dialógica (FREIRE, 1987; FREIRE; MACEDO, 1990; GIROUX, 1990; McLAREN, 2005); a educação no ensino remoto emergencial (ARRUDA, 2020; HODGES *et al.*, 2020); finalizamos com a discussão sobre a construção da identidade, da identidade profissional e da identidade digital (BAUMAN, 2005; HALL, 2006; KLEIMAN, 2006; IZA *et al.*, 2014; FRANK; CONCEIÇÃO, 2021; GOROSPE *et al.*, 2015; SOUZA; TAMANINI; SANTOS, 2020).

3.1 LETRAMENTO

Ao estudar a escrita na perspectiva sociocultural – no cotidiano de comunidades, sociedades e grupos sociais específicos –, na década de 1980, século XX, Scribner e Cole (1981), Heath (1982), Street (1984), entre outros estudiosos, foram além nos estudos tradicionais sobre leitura e escrita, a fim de investigar quais fatores interferiam no desempenho dos alunos em relação a essas práticas. Passaram, nesse sentido, a desenvolver os chamados novos estudos de letramento. Hoje, século XXI, por causa do avanço dos estudos etnográficos, é possível, dentro de um tempo e de um espaço determinado, pesquisar, por exemplo: de que forma o letramento se constitui como uma prática social; como se organiza um evento de letramento e suas práticas de letramento.

Influenciadas por esses pesquisadores, Leda Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo iniciaram os estudos de letramento aqui no Brasil, na década de 1990, que teve sua definição desde alfabetização a práticas sociais de leitura, escrita e oralidade. Porém, logo desfizeram essa associação por observarem que o letramento vai além da alfabetização, sendo esta uma prática daquele e dominante na escola. Kleiman (1995, p. 18) relata eventos em que crianças não sabem ler nem escrever, mas utilizam de “estratégias orais letradas” para compreender os adultos em uma contação de histórias, por exemplo. Essa mesma autora define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema

simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 18-9).

Como associação a práticas sociais, Street, representante dos Novos Estudos do Letramento⁴, deslocou “o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social⁵” (STREET, 2003, p. 1, tradução nossa). Isso significa que os estudos nessa área passam a olhar o que as pessoas fazem com o letramento e como elas o integram à sua vida. Assim o letramento é descrito por esse autor “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17). Durante um período, Street defendeu dois modelos de letramento: autônomo e ideológico, porém em 2013 ele chamou a atenção para o fato de que

O modelo “autônomo” então é, na verdade, profundamente “ideológico” no sentido de que disfarça sua própria posição de poder e suas alegações, representando visões como se fossem independentes da cultura, universais, “autônomas”. Opor-se a tal visão ideológica, reconhecendo, ao mesmo tempo, que sua própria visão também é ideológica, requer o tipo de reflexão e constante questionamento característico da metodologia etnográfica. (STREET, 2013, p. 54)

Nessa perspectiva, não há distinção entre autônomo e ideológico, uma vez que tudo é ideológico. Neste modelo, não existe um letramento, – pois a vida é social, permeada pela linguagem, que é múltipla e está destinada a ter diferentes usos, – mas práticas de múltiplos letramentos, o que vai determinar será o contexto em que essas práticas estão inseridas. Defender o letramento como prática social implica “uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para o outro” (STREET, 2013, p. 53). Nessa perspectiva, existem letramentos que serão praticados no contexto específico, por isso a necessidade de se realizar os estudos *in locus*, conforme preconizado na vertente etnográfica. As práticas de leitura, escrita e oralidade perpassam diferentes contextos sociais. A forma como as pessoas atribuem sentido a essas práticas é uma das características do modelo ideológico, proposto por Street (2013).

⁴ Para os estudos aqui no Brasil não há necessidade da utilização do adjetivo Novos, uma vez que os Estudos do Letramento são novos e ainda não passaram por processos para ser inserida uma nova ideia (Ver OLIVEIRA; KLEIMAN, 2008).

⁵ “Focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice” (STREET, 2003, p. 77).

Os conceitos de práticas (STREET, 1984, 2001) e de eventos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 2001) são decorrentes desses estudos sobre letramentos e suas características estão descritas na subseção seguinte.

3.1.1 Evento e Práticas de letramento

O fenômeno de letramento envolve a ideia de evento de letramento e de práticas de letramento que estão imbricados, “são duas faces de uma mesma moeda” (SOARES, 2004, p. 105). Pesquisas (PAZ, 2008; STREET, 2012) mostram que analisar práticas de letramento requer antes de tudo a descrição e análise do evento em que as práticas estão sendo mobilizadas. Para Vianna *et al.* (2016), investigar as práticas de letramento, que é o nosso foco neste trabalho, envolve o conceito de evento de letramento, por isso abordaremos nesta subseção os dois termos: eventos e práticas.

Heath, Street e Barton e Hamilton são os responsáveis por esses conceitos, a partir do desenvolvimento de suas pesquisas, respectivamente, nos Estados Unidos, no Irã e na Inglaterra. Heath, na década de 1980, desenvolveu sua pesquisa sobre os usos da leitura e da escrita em comunidades norte-americanas. Street, na década de 1970, investigou nos povoados iranianos se existiam algumas identidades associadas a práticas particulares. Barton e Hamilton estudaram os usos cotidianos da escrita, na década de 1990, na cidade de Lancaster, na Inglaterra.

A expressão “evento de letramento”, para Barton (1994), deriva do “evento de fala” da sociolinguística. Heath (1982, p. 93) caracterizou como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita é integral à natureza das interações entre os participantes e de seus processos interpretativos”.

Abordar esse conceito, segundo Street (2012, p. 75), é importante, uma vez que “capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem”, a exemplo de uma aula, em que envolve leitura e/ou escrita.

Cada evento se processa de forma distinta, apresentando regras bastante específicas que podem ser observadas a partir dos contextos de ocorrência, dos objetivos aos quais se propõem e às finalidades que cumprem, como também aos papéis sociais dos agentes que neles estão envolvidos (SANTOS, 2011, p. 30).

Logo, eles são únicos, uma vez que não ocorrem da mesma maneira em todas as situações. Dependem dos contextos, dos objetivos e das finalidades de cada evento. Eles ainda podem ser gravados ou fotografados, ao contrário das práticas de letramento.

Diante dessas características, consideramos a aula no formato digital como um evento de letramento, no qual houve atividades em que o texto escrito e a exposição oral são centrais para a execução da atividade, mobilizando práticas de letramento.

É com Street (1984; 2012) que o conceito de práticas se desenvolve, no entanto, o autor faz uma ressalva quanto ao uso desse termo, uma vez que ele é usado frequentemente por pesquisadores que nem sempre sabem seu significado. Ainda segundo esse autor, essas práticas são “uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social” (STREET, 2012, p. 76). Práticas referem-se aos “aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão” (STREET, 2011, p. 38).

Portanto, prática equivale, nos estudos do letramento, ao que as pessoas fazem e pensam com a leitura e a escrita nos eventos de letramento.

Hamilton (2000) considera quatro elementos que devem ser apreciados nas abordagens de eventos e práticas de letramentos: como elementos visíveis devem ser considerados participantes, ambientes, artefatos e atividades; como elementos não-visíveis, participantes ocultos, domínio, recursos e rotinas. Vejamos o Quadro 4 com as descrições desses elementos.

Quadro 4 - Descrição dos elementos para eventos e práticas de letramento

<i>Elementos visíveis</i> dentro dos eventos de letramento (capturados nas fotografias)	Componentes <i>não-visíveis</i> dentro dos eventos de letramento (inferidos nas fotografias)
<i>Participantes</i> : pessoas interagindo com textos escritos	<i>Participantes ocultos</i> : pessoas ou grupos de pessoas envolvidas em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de um modo particular, a regulação [controle de suas ações] a partir de textos escritos
<i>Ambientes</i> : circunstâncias físicas imediatas nas quais as interações acontecem	<i>O domínio</i> de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seus sentidos e suas funções sociais
<i>Artefatos</i> : ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação	Todos os outros <i>recursos</i> trouxeram à prática de letramento valores não-materiais, compreensões, modos de pensar, sentidos, habilidades e

(inclusive os textos)	conhecimentos
<i>Atividades:</i> as ações executadas pelos participantes no evento de letramento	<i>Rotinas</i> estruturadas e trajetos [no sentido de método] que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se em atividades particulares

Fonte: Hamilton, 2000, p. 17 (grifos nossos)

A partir desse quadro, consideramos os participantes a sua formação e a relação identitária entre os professores e alunos que interagiram com os textos mobilizando práticas de letramento.

O ambiente e o domínio dizem respeito às salas de aula remotas e de natureza escolar e digital nas quais as interações aconteceram.

Os artefatos e os recursos são os textos e acessórios envolvidos na sala de aula bem como as crenças dos professores.

Por fim, as atividades e rotinas consistem nas ações executadas estruturalmente pelos participantes no evento de letramento.

3.1.2 Práticas do Letramento do Professor

No Brasil, Kleiman foi a disseminadora do conceito de práticas de letramento, sob a perspectiva antropológica, apoiada em Street (1984), no livro *Os significados do letramento* (KLEIMAN, 1995). Essa autora (2001), em um dos primeiros trabalhos que descreve características do letramento do professor, apresenta três dimensões que dizem respeito ao letramento desse profissional, a saber: Capacidade de comunicação oral: a explicação e definição; Capacidade de compreensão e a interpretação de textos expositivos; e as Capacidades interpessoais: discurso didático e legitimidade.

A dimensão “Capacidade de comunicação oral: a explicação e definição” aborda a função docente relacionada ao propósito de “introduzir os sujeitos em um campo específico do conhecimento” (KLEIMAN, 2001, p. 51). Assim, na sala de aula, há a interação entre professor e aluno com o objetivo de disseminar o conhecimento, facilitando a aprendizagem. Nessa interação, o agente de letramento se utiliza de algumas estratégias para construir esse conhecimento da melhor forma, utilizando-se das ações de explicar, exemplificar e/ou descrever o conceito por meio da descrição de situações diárias. A partir dessa dimensão, visualizamos a prática da oralidade docente.

A dimensão “Capacidade de compreensão e a interpretação de textos expositivos” diz respeito ao objetivo do professor de fazer com que o aluno compreenda e interprete o texto lido ou ouvido, desenvolvendo “atividades de leitura diferenciada segundo objetivos, estratégias de leitura, gêneros do discurso, tipos de texto” (KLEIMAN, 2001, p. 55). Nesse sentido, o docente deve elaborar perguntas a fim de que seu aluno encontre as respostas no texto, fazendo-o compreender e interpretar as informações. Assim, elaborar perguntas pode ser caracterizada como uma prática de letramento docente.

A terceira dimensão “Capacidades interpessoais: discurso didático e legitimidade” corresponde à legitimação docente voltada para reproduzir o discurso acadêmico de uma maneira didática a fim de que o discente se familiarize com a teoria. Essas dimensões também são denominadas de gestos didáticos, como serão descritos posteriormente.

Ao mobilizar essas práticas em sala de aula, o docente tem como apoio o texto escrito que, de acordo com Rojo (2001), pode aparecer de três maneiras: retrospectiva – quando é retomada a leitura com o objetivo de realizar alguma atividade –, empírica – o texto está em sala de aula e é lido por todos – e prospectiva – quando é visto um conteúdo com o intuito de solicitar a produção de um texto posteriormente.

As ações de linguagem do professor também são objetos de estudo para o Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003; 2006; 2008) e para a Clínica da Atividade (CLOT, 2007). As práticas profissionais são apresentadas sob a visão dos gestos didáticos fundadores e específicos (ALMEIDA DE OLIVEIRA, 2013; MESSIAS; DOLZ, 2015; NASCIMENTO, 2011).

Vale destacar que o que o professor faz é considerado, há alguns anos (BRONCKART, 2006; MACHADO, 2007; 2009), como ‘trabalho’, na perspectiva marxista do termo. Corresponde a trabalho intelectual, termo antes compreendido como algo que produzisse um bem material a ser consumido.

Foi Taylor quem preconizou a ciência do trabalho

concebida como um conjunto de procedimentos e de técnicas para a análise minuciosa das tarefas a serem desenvolvidas pelos trabalhadores nas fábricas, de cada movimento elementar a ser feito e do tempo a ser dispendido, visando ao controle total de sua execução, a uma maior produtividade e a maiores lucros. Assim o trabalho é representado como a simples execução do que é prescrito (MACHADO, 2007, p. 85).

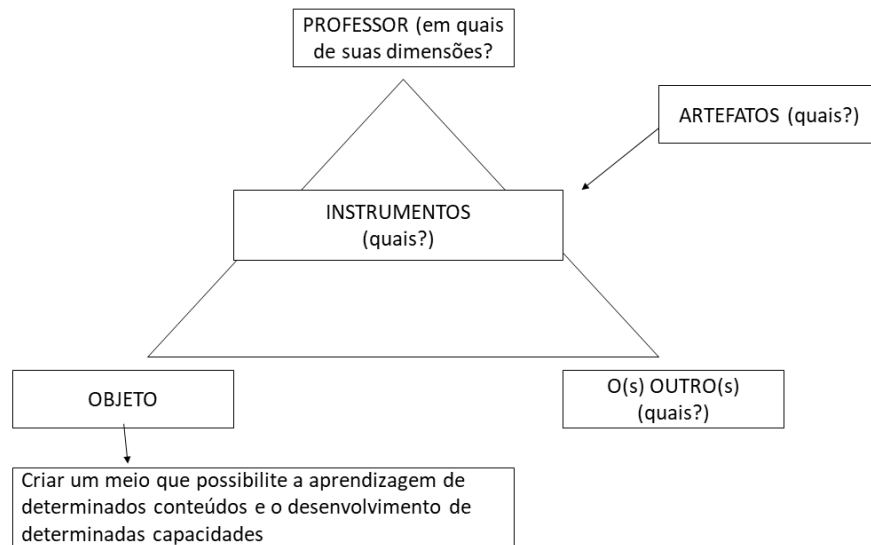
Logo, percebemos que essa definição não poderia abarcar o trabalho do professor, uma vez que o docente não tem total controle da execução, não visa a lucros nem é uma “simples execução” do que é prescrito.

Em contraposição ao taylorismo, surge a perspectiva da ergonomia com o propósito de melhorar as condições de trabalho, envolvendo o funcionamento global – fisiológico, cognitivo, afetivo e social – do trabalhador. Além disso, Dejours e Clot desenvolveram as noções de trabalho prescrito e a de trabalho realizado.

Para a Clínica da Atividade (CLOT, 2007), a atividade do professor se constitui no *trabalho real* que abarca o *trabalho realizado*, o *prescrito* e o *planificado*. Segundo Machado (2009), o trabalho *realizado* é caracterizado pelo “conjunto de ações efetivamente realizadas” (p. 80), que, para esta pesquisa, foi observado na aula remota; o trabalho *prescrito* pelo “conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações” (p. 80). No nosso caso, o trabalho *prescrito* teve a regulação de textos oficiais além das restrições ocasionadas pela Pandemia, determinando que o ensino passasse a ser remoto. O trabalho *planificado* diz respeito ao “conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador (p. 81), que nossos professores planejaram no Plano Instrucional.

Com base nessas características e fundamentada na teoria da atividade (Vygostsky, 1991; Leontiev, 2004), Machado desenvolveu um esquema (Figura 5) que representa os elementos básicos do trabalho do professor:

Figura 5 - Esquema do trabalho do professor em sala de aula



Fonte: (MACHADO, 2009, p. 39).

Esse esquema representa o trabalho *realizado* do docente, não abrangendo o trabalho *prescrito* nem o *planejado*.

A atividade docente não é um trabalho mecânico, uma vez que pertence ao mundo cognitivo. Isso faz com que haja interações e o processo de ensino-aprendizagem seja mediado pelo professor. De acordo com Machado (2009, p. 83),

Sendo a atividade educacional constitutivamente interativa, é preciso considerar que nela emerge uma dimensão de liberdade, pois o professor não pode agir diretamente sobre os processos mentais do aluno. Ele apenas vai criar espaços, ambientes que permitam que as transformações desejadas possam ocorrer, o que nunca está garantido, dado que o aluno é o real agente de seu desenvolvimento e que sua liberdade pode levá-lo a recusar-se a entrar nos ambientes criados pelo professor, resistir a eles, ir em outra direção etc.

Associamos essa recusa de entrar nos ambientes à ideia de preservação de faces defendida por Goffman (2002), a qual defende que o indivíduo se utiliza de determinadas habilidades próprias de convenções e regras da sociedade para proteger sua honra e dignidade. Assim, os alunos podem se calar em determinadas situações, por exemplo, com medo de não serem aceitos, admirados e com isso se utilizam de uma fachada que “torna-se uma “representação coletiva” e um fato, por direito próprio”. (GOFFMAN, 2002, p. 34)

Retomando a ideia do trabalho, Machado (2007, p. 91), a partir dos trabalhos de Jean-Paul Bronckart, Yves Clot, René Amigues e Frédéric Saujat, define a atividade de trabalho como sendo a) *situada*, “que sofre a influência do contexto”; é pessoal por engajar “o trabalhador em todas as suas dimensões: física, cognitiva, emocional etc.”; e impessoal por ser influenciada “por instâncias externas e hierarquicamente superiores ao trabalhador; b) *prefigurada* por interesses externas; c) “*mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos”; d) *interacional*, pois transforma e é transformado pelo meio e pelos instrumentos utilizados; e) *interpessoal*, uma vez que interage com os participantes visíveis e com os ocultos; f) *transpessoal* porque os ofícios do trabalho são “constituídos pelos coletivos do trabalho”; g) *conflituosa*, “pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes situações; h) “*fonte para a aprendizagem de novos conhecimentos e para o desenvolvimento de capacidades* do trabalhador, ou *fonte de impedimento* para essas aprendizagens e para esse desenvolvimento” (MACHADO, 2007, p. 91).

O trabalho real mobiliza práticas de letramento desde a elaboração de planos de aula, a exposição dos conteúdos, a confecção de exercícios e sua respectiva correção, as perguntas dos professores em sala de aula até o registro dessas atividades nos diários de classe.

Para colocar em funcionamento essas práticas de letramento, o professor precisa mobilizar diferentes *gestos didáticos*, que articulados com os artefatos, materializarão a atividade docente.

3.1.2.1 Gestos Didáticos

Nesta subseção, iremos descrever os gestos didáticos que caracterizam o agir docente. Eles são realizados em contextos cada vez mais “únicos, pois os atores e seu engajamento, sua identidade, seus conhecimentos, suas experiências, a natureza do contexto didático, a cultura da classe, o tempo, os efeitos, os eventos e retroações que os gestos geram ou não são sempre diferentes” (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 51).

Com o objetivo de alcançar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, o professor articula gestos didáticos na realização do seu *métier*. O agir didático se caracteriza pela união de um conjunto de ações. Primeiro, o docente domina o objeto de ensino. Segundo, o professor transforma esse objeto em objeto ensinado e apreendido. Para essa transformação, é necessária a articulação dos conhecimentos, das experiências de ensino e das habilidades profissionais do professor para atingir a aprendizagem. Além disso, “tem de saber avaliar as capacidades languageiras dos alunos”; “mobilizar os suportes e os materiais”; e saber

gerenciar a classe (MESSIAS; DOLZ, 2015, p. 49). Isso é o que caracteriza o complexo trabalho docente.

Esse agir didático é revelado pelos gestos fundadores – presentificação, focalização/elementarização/ formulação de tarefas, implementação do dispositivo didático, criação de memória didática, regulação e institucionalização – e pelos gestos específicos.

Os gestos fundadores, para Nascimento (2011, p. 434),

presentificam e topicalizam um conteúdo em sala de aula, fazendo emergir um *sistema de gestos didáticos* no interior do sistema didático, tais como: 1) a forma como o professor inicia a topicalização de um objeto novo; 2) a maneira como formula e regula as tarefas em sala de aula; 3) a mediação por instrumentos para regular as atividades em sala; 4) a maneira como institucionaliza o conteúdo.

No gesto **presentificação**, o professor apresenta o objeto de ensino-aprendizagem por meio de artefatos adequados.

A **elementarização/focalização** consiste em apresentar as dimensões que são ensináveis do objeto de estudo.

Para Almeida de Oliveira (2013, p. 103), **a formulação de tarefas** “Corresponde àquilo que o aluno é levado a fazer ou não por meio de um enunciado de instrução. Consiste no ato de propor tarefas aos alunos com vistas à (sic) presentificar o objeto de ensino, pontuando ou não as suas dimensões”.

Ainda segundo essa autora, **a implementação de um dispositivo didático** “corresponde à proposição de atividades escolares por meio de suportes materiais” (p. 104). Por exemplo, o professor leva para a sala de aula um exercício, entrega um a cada aluno ou, no ensino remoto emergencial, publica o exercício na sala de aula virtual para os alunos lerem e responderem. Ao postar os parâmetros que serão considerados no ato da avaliação, o professor focaliza os elementos a serem estudados.

A **criação da memória didática** consiste na relação do que está sendo ensinado com o que já foi estudado. Quando o docente na sua sala de aula, por exemplo, afirma “a gente sabe que ele [líquido] é praticamente incompressível, como a gente já falou em outras aulas”, ele mantém um elo com o conteúdo estudado anteriormente sobre o ar-comprimido.

O gesto **regulação** serve “para diagnosticar dificuldades e obstáculos em relação a uma etapa do processo em curso visando ao estabelecimento de metas para provocar desenvolvimento de capacidades” (NASCIMENTO, 2011, p. 427). Por exemplo, o professor faz o diagnóstico das dificuldades dos alunos e busca meios para que eles se tornem

autônomos, não apresentando a resposta imediata, mas fazendo-os superar os obstáculos (MESSIAS; DOLZ, 2015).

Segundo Nascimento (2011, p. 427), na **institucionalização**, “o professor busca colocar em evidência os aspectos do objeto que os aprendizes devem internalizar para serem (re)contextualizados na tarefa apresentada pelo professor”. Por exemplo, o docente, no estudo sobre Tubulações Industriais, discute o processo de oxidação, enfatizando as nomenclaturas do senso comum – enferrujado – e do técnico – oxidado.

Para Messias e Dolz (2015, p. 52), esses gestos “são regidos por regras e códigos convencionais, estabilizados pelas práticas, já secularizadas, da cultura escolar”, e podem ser observados em professores de qualquer disciplina.

Os gestos didáticos específicos

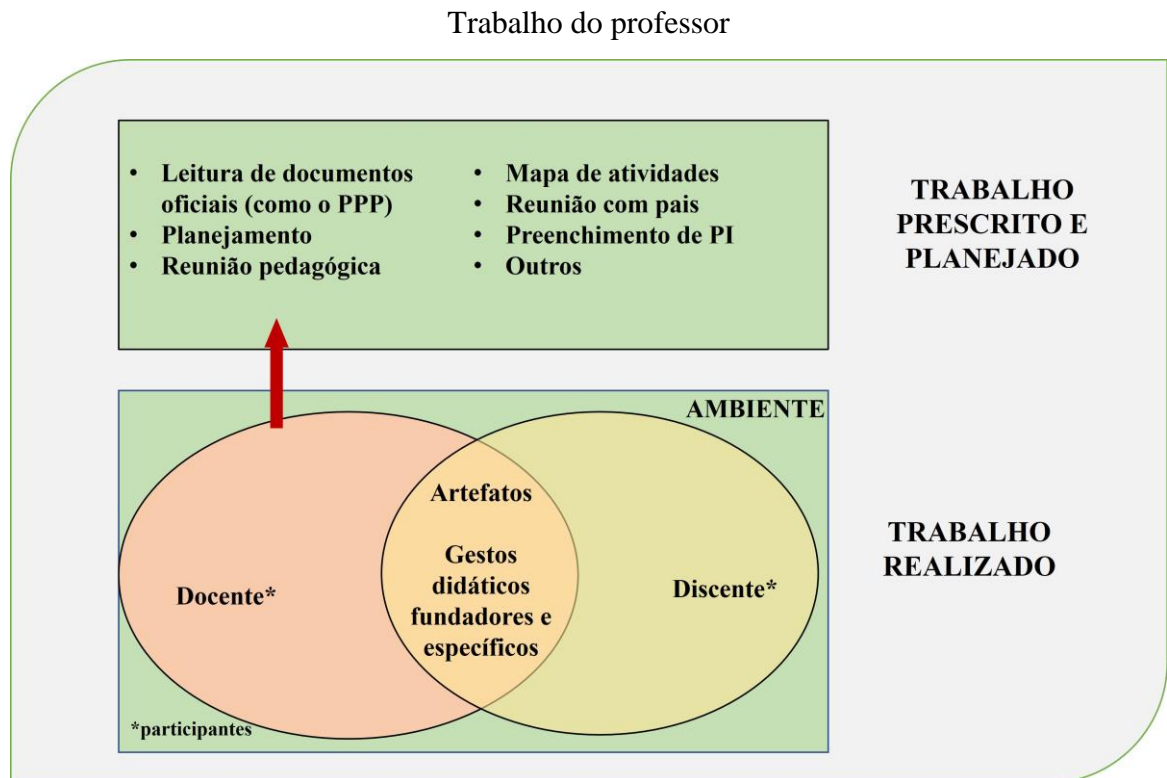
se manifestam nos modos particulares de abordagem e possibilidades dos objetos de ensino. Professores experientes, ao serem indagados sobre essas formas de agir, descrevem tais gestos como “ações intuitivas”, “resultado dos anos de caminhada na profissão” [...] Pelo discurso oral de sala de aula, o professor materializa comparações, analogias, ilustrações, descrições, exemplos, demonstrações, fornecimento de pistas, instruções, explicações, conceitos, procedimentos, instruções, etc., interpretando, expondo, motivando, explorando, validando, regulando, avaliando aprendizagens, [...] nos movimentos de ensinar e de aprender (NASCIMENTO, 2011, p. 433-434).

O trabalho do professor, como foi descrito nesta seção, é constituído por diferentes ações. Antes da aula propriamente dita, o professor necessita elaborar um plano de aula ou um plano instrucional, planejar aulas a partir das prescrições institucionais, participar de reuniões com responsáveis dos alunos, com a equipe pedagógica, elaborar Mapa de Atividades⁶. Essas ações interferem na atuação em sala de aula, ambiente onde o docente desenvolve seu *métier* por meio de arfetatos, utilizando gestos didáticos fundadores e específicos, para atingir seu objetivo de construir o conhecimento.

Finalizamos esta seção com a Figura 6 que esquematiza o que foi explanado: as concepções de trabalho, as categorias e os gestos do agir docente.

⁶ Documento institucional do IFPB que o professor deve descrever suas 40h de atividades.

Figura 6 - Esquema do trabalho do professor englobando as categorias descritas por Hamilton (2000).



Fonte: adaptado de Machado (2009)

Na Figura 6, há a diagramação do trabalho real do professor, momento em que ele desenvolve ações do trabalho prescrito e planejado com vista ao trabalho realizado. Neste, o docente e o discente são acionados para realizar a atividade mediados por artefatos, gestos fundadores e específicos dentro de um quadro de atividades. No trabalho prescrito e planejado, o professor executa ações – como a leitura de documentos oficiais, planejamento, reunião pedagógica, elaboração do mapa de atividades, preenchimento do plano instrucional, entre outros – que respaldam e refletem o trabalho dentro da sala de aula. Com a Figura 6, conseguimos visualizar o complexo trabalho docente.

Tendo apresentado a discussão dos conceitos teóricos básicos utilizados para esta pesquisa, dedicamo-nos, na próxima subseção, a outros que também foram explorados, a saber: abordagens da pedagogia e o ensino remoto emergencial.

3.2 PEDAGOGIA CRÍTICA e DIALÓGICA

Neste trabalho, compreende-se a pedagogia crítica como uma maneira de empoderar alunos, professores, diretores e todos os sujeitos envolvidos na educação, proporcionando-lhes vivenciar a diversidade do mundo. Ela é uma concepção filosófica de educação libertadora que “funciona como uma tecnologia do poder, da linguagem e da prática. Ela se refere ao que investimos nos aspectos emocionais, intelectuais e éticos, visando transformar o mundo” (SANTOS-MARQUES, 2020, p. 145). Essa pedagogia “deve propiciar as condições que dão aos alunos a oportunidade de falar com suas próprias vozes, de autenticar suas próprias experiências” (GIROUX, 1986, p. 264).

Para Freire (1987, p. 39),

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar ou de narrar, de transferir ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato consciente. [...] a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

Nessa perspectiva, trabalhar com a pedagogia crítica faz com que o aluno tenha voz, embasada a partir de suas experiências e dos conhecimentos adquiridos na dialogicidade com o professor. Já a pedagogia bancária corresponde ao que é recebido pelos alunos de maneira passiva, quando há a memorização e repetição do conhecimento (FREIRE, 1987). Para esse autor (1987, p. 33), essa pedagogia ““enche” os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhados da realidade desconectados da totalidade em que se engendram”.

Segundo McLaren (2005), a pedagogia crítica tem raízes americanas, como o trabalho de John Dewey e reconstrucionistas sociais, além de educadores, como Myles Horton da escola escocesa e os ensinamentos de ativistas dos direitos civis, incluindo Martin Luther King e Malcolm X.

Ainda conforme esse autor (2005), a pedagogia crítica começou a fornecer uma teoria diferente e, ao mesmo tempo, apresentou novos avanços na teoria social e desenvolveu novas categorias de pesquisa e novas metodologias. Os teóricos críticos se uniram para desenvolver a consciência crítica dos indivíduos e transformar as desigualdades e injustiças sociais existentes, uma vez que essa não era a finalidade da pedagogia bancária.

No IFPB, lugar onde geramos nossos dados para esta pesquisa de doutorado, a missão é a seguinte:

Ofertar a educação profissional, tecnológica e humanística em todos os seus níveis e modalidades por meio do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, na perspectiva de contribuir na formação de cidadãos para atuarem no mundo do trabalho e na construção de uma sociedade inclusiva, justa, sustentável e democrática (*site IFPB*).

Essa é a missão pretendida pelo IFPB e implementá-la na sala de aula exige muito dos agentes de letramento⁷. Os educadores podem e devem lançar mão da pedagogia crítica, dialógica a fim de proporcionar essa educação engajadora, ajudando na formação de alunos críticos e reflexivos. Defendemos que é uma ajuda, uma vez que o conhecimento é construído socialmente e não individualmente; o professor não irá passar o conhecimento para o aluno, mas mobilizará recursos a fim de que o aluno possa adquirir o poder/conhecimento e se libertar. Vale ressaltar que essa educação, para McLaren (2005), não é neutra, já que envolve acordos entre os sujeitos que se relacionam socialmente. Nessa perspectiva, o trabalho do professor é ressignificado, pois “o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando, que ao ser educado também educa” (FREIRE, 1987, p. 78-79).

Comungando com essa ideia, Giroux (1990, p. 15) também defende que a produção desse conhecimento “é um ato relacional. Para os professores, isso significa ser sensível às atuais condições históricas, sociais e culturais que contribuem para as formas de conhecimento e de significado que os alunos trazem para a escola”. Logo, o professor não é meramente um transmissor de conteúdo, como já mencionado, mas um sujeito que, na relação com o aluno, o ajuda na construção do seu conhecimento. Para Freire e Shor (1986, p. 65), “o objeto a ser conhecido medeia os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta”.

Giroux (1990), ao descrever a alfabetização como movimento social, afirma que havia uma luta pela instauração de instituições democráticas. Nesse sentido, a educação profissional, por exemplo, torna-se “uma modalidade de crítica para o desenvolvimento de formas de educação contra hegemônicas em torno do projeto político de criar uma sociedade de intelectuais” [...] “para dar-lhes uma voz tanto para dar forma à própria sociedade, quanto para governá-la” (GIROUX, 1990, p. 2). Utilizando a pedagogia crítica, há a possibilidade de haver a libertação que, segundo McLaren (2005, p. 256, tradução nossa), “pode iluminar um

⁷ Estamos entendendo agente de letramento tal como Kleiman (2006, p. 82-83): “mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade [...] para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições”.

mundo completamente diferente.⁸” A pedagogia crítica, ainda segundo esse autor, significa “curar, reparar e transformar o mundo”⁹. Assim acontecendo, teríamos um mundo com sujeitos críticos, construindo e transformando o mundo.

Essa ideia está associada à de escolarização, pois ela “tem potencial para transformar a sociedade, entendendo o aluno como sujeito ativo, comprometido com o seu desenvolvimento e com o da sociedade”¹⁰. (McLAREN, 2005, p. 263, tradução nossa). Se assim fizer, a escola estará preparando seus alunos para atuarem na sociedade, transformando-a se desejarem. Essa transformação faz parte da ação de alunos e professores com o objetivo de se fazerem presentes na sociedade e compreenderem o mundo que os rodeia.

Nessa perspectiva, esses educandos devem perceber e fazer com que sua voz tenha vez e história, a fim de poder contar e comparar histórias (FREIRE; MACEDO, 1990). Isso ocorre quando os docentes adotam a pedagogia crítica, sendo entendida aqui como o desenvolvimento das “condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humana” (FREIRE; MACEDO, 1990). Com a adoção dessa pedagogia, há um esforço para *empowerment* os alunos, tornando-os cidadãos críticos, ativos, compreendendo que o mundo gira em torno da diferença. Concordamos com esses autores (1990, p. 100) quando afirmam que

Os educadores jamais devem permitir que a voz dos alunos seja silenciada por uma legitimação deformada da língua padrão. A voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo.

Essa compreensão se constrói, em primeiro lugar, enfatizando que pode existir uma diferença da voz do aluno e da experiência, que elas devem ser examinadas “quanto aos diversos interesses ontológicos, epistemológicos, éticos e políticos que representam” (GIROUX, 1990, p. 20). Em segundo lugar, deve haver uma articulação da “moralidade que postule uma linguagem da vida pública, de comunidade emancipadora e do comprometimento individual e social” (p. 21). Em terceiro lugar, o professor deve oferecer aos seus alunos “a oportunidade de examinar diversas linguagens ou discursos ideológicos” (p. 21), o que será

⁸ Texto original: “puede alumbrar un mundo por completo diferente” (MCLAREN, 2005, p. 256).

⁹ Texto original: La pedagogía crítica [...] significa “curar, reparar y transformar al mundo” (MCLAREN, 2005, p. 256).

¹⁰ Texto original: [...] “tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad” (MCLAREN, 2005, p. 263).

possível através de materiais curriculares. Nessa percepção teórica, o aluno terá o acesso a diferentes posições teóricas e políticas, podendo escolher/construir sua própria visão de mundo a partir do leque exposto pela escola. Em quarto lugar, Giroux (1990, p. 22) defende a ideia de que o educador é também um educando. Assim ele deve “aprender a como renovar uma forma de autoconhecimento mediante uma compreensão da comunidade e da cultura que constitui ativamente as vidas de seus alunos”. Por fim, deve-se acabar com a polarização das vozes que estruturam o ambiente escolar – professor e escola de um lado, e alunos do lado oposto – dando lugar ao diálogo, a “uma leitura alternativa do que se dá nas escolas em torno da produção e da transformação do significado” (GIROUX, 1990, p. 24). Ao desenvolver esse trabalho, comprometido com a pedagogia crítica, a escola e/ou o professor estarão atuando para que os educandos “reconheçam e compreendam suas próprias vozes em meio a uma multidão de discursos com os quais têm que lidar” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 36).

A pedagogia crítica mobiliza a moralidade, a comunidade emancipadora e o comprometimento social e individual, o que proporciona o *empowerment* tanto dos professores quanto dos alunos. Ademais, faz com que os professores ofereçam aos discentes momentos de analisar diversas linguagens, construindo e fortalecendo sua visão de mundo. Assim, segundo Giroux (1990, p. 17), “professores e alunos procuram fazer-se presentes como autores ativos de seus próprios mundos”. Na educação profissional, a exemplo dos institutos federais, o aluno tem a oportunidade de ter contato com áreas que não teria se concluísse apenas a educação básica, adquirindo conhecimentos diversos que devem ser debatidos. Isso poderá contribuir ainda mais para o *empowerment* dos envolvidos se o professor desenvolver práticas pedagógicas que façam com que os agentes de letramento ajam como críticos, questionando “a relação entre teoria e prática, análise crítica e senso comum, aprendizagem e transformação social” (MARINS-COSTA, 2016, p. 32).

Ao trabalhar com a escrita na escola, os professores podem utilizá-la com algumas funções. Dependendo da função utilizada, o professor demonstra qual teoria ele está seguindo. Navarro (2018) aponta as seguintes funções da escrita no âmbito acadêmico: epistêmica, retórica, habilitante, crítica e expressiva. Na função epistêmica, a escrita constrói posicionamento, organiza ideias, mostra e relaciona os aprendizados com outros conhecimentos. Na função retórica, a escrita é ensinada com consciência na metalinguagem para orientar o conhecimento. Na função habilitante, o aluno escreve para provar o seu conhecimento, ou seja, a escrita é um instrumento de avaliação. A função crítica corresponde à discussão e transformação dos conhecimentos para intervir sobre a realidade. Por fim, temos a função expressiva que é vista como um meio de expressão e construção da identidade.

Ao trabalhar com essas funções, o professor estará desenvolvendo a conscientização do aluno para ter um posicionamento em relação à realidade. No entanto, se não trabalhar com elas de modo efetivo, há a chance de desenvolver um trabalho não crítico, utilizando a pedagogia bancária. Portanto, o *empowerment* se concretizará se o trabalho for coletivo, envolvendo os agentes de letramento com a abordagem teórica aplicada, dando a oportunidade de os sujeitos envolvidos se conscientizarem do que são capazes de realizar.

Essa forma de se trabalhar, de desenvolver um cidadão crítico e reflexivo, também deve ser utilizada no atual contexto de ensino que a sociedade está vivenciando, o ensino remoto emergencial. A seguir, iremos caracterizar essa forma de ensino.

3.3 ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ensino remoto emergencial foi a resposta que escolas e universidades deram à suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do novo Coronavírus – Covid-19 - (Sars-CoV-2). Nesse tipo de ensino, há a priorização da mediação pedagógica utilizando ferramentas digitais com o objetivo de tornar possível o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Em 12 de março de 2020, o Brasil começa a fechar suas escolas e logo em seguida as universidades. As aulas foram suspensas e não houve uma articulação nacional para as aulas serem substituídas pela modalidade virtual, mesmo com a Portaria nº 343, de 2020, quando o Ministério da Educação (doravante MEC) autorizou “a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus – Covid-19”.

A volta às aulas foi ocorrendo aos poucos, pois o MEC não apresentou uma política nacional para coordenar esse retorno, e cada instituição ficou responsável pela sua volta às aulas. Essa demora se deveu principalmente pelo não conhecimento do uso da tecnologia e metodologias para o ensino remoto emergencial, por parte dos profissionais da educação. Alguns pensavam que era apenas substituir o espaço físico da sala de aula pela tela do computador que a aula aconteceria, mas, na realidade, há um replanejamento no ensino para que a aprendizagem ocorra.

De acordo com Hodges *et al.* (2020), o ensino remoto de emergência (ERT) é uma mudança temporária no ensino com o objetivo de fornecer acesso à educação de forma rápida e confiável durante uma emergência ou crise. “Envolve o uso de soluções de ensino

totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência passar”.¹¹ (HODGES *et al.*, 2020, não p., tradução nossa).

Por utilizar ferramentas digitais, o ensino remoto pode ser confundido com a Educação a Distância, porém são diferentes.

A EaD é uma modalidade educacional que utiliza tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), com pessoal qualificado, com material didático desenvolvido para essa modalidade, com abordagem mais autônoma, individualizada. Entendemos o termo “pessoal qualificado” como o profissional que realizou cursos com o objetivo de elaborar materiais didáticos e aulas próprios para a EaD, uma vez que o profissional que atua somente no presencial não atua da mesma forma. No artigo 4º do Decreto 9057/17,

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais.

fica clara a necessidade de encontros presenciais para a realização de determinadas atividades. Já no ensino remoto emergencial, isso não é possível, justamente por não poder haver encontros presenciais, é de caráter emergencial. Esse é um dos pontos que diferenciam o ensino remoto emergencial da EaD; outros pontos são: tempo de duração desse ensino, que no remoto será o tempo da emergência; o material didático que na EaD precisa de uma diagramação a fim de apoiar processos de ensino e aprendizagem. No ensino remoto emergencial, não houve/há um tempo para essa diagramação devido à urgência para o início do processo. Além disso, nesse ensino remoto, a responsabilidade educativa está a cargo do professor, enquanto na EaD há a ajuda dos tutores, entre outros profissionais.

O ensino remoto emergencial é caracterizado principalmente pelo pouco tempo para iniciá-lo bem como pelo tempo que ele vai durar – tempo de uma emergência, a exemplo desta Pandemia 2020/2021.

Após esta Pandemia, ainda não saberemos como a escola irá lidar com as tecnologias, o que sabemos é que ocorrerão mudanças significativas. Só com o isolamento social – pedido feito pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para salvar vidas –,

¹¹ Texto original: It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated. (HODGES *et al.*, 2020, não p.).

Hodges *et al.* (2020, não p., tradução nossa), a escolha dos encontros dependerá das características do público alvo “e do que melhor atende às suas necessidades (alunos adultos exigem mais flexibilidade, por isso o assíncrono é geralmente melhor, talvez com sessões síncronas opcionais, enquanto alunos mais jovens se beneficiam da estrutura de sessões síncronas necessárias)”.¹² Para o ano letivo de 2020, o IFPB priorizou os encontros assíncronos devido à possível falta de dispositivos eletrônicos e internet para todos os alunos, mas também houve encontros síncronos.

Não houve tempo hábil para planejamento, preparação e desenvolvimento no ensino remoto. De acordo com Hodges *et al.* (2020, não p., tradução nossa), “os prazos variam de um único dia a algumas semanas”.¹³

Para que isso acontecesse de forma mais vantajosa, foi necessário disponibilizar cursos para os professores, pois a mudança só acontece na escola após a mudança na formação docente (KERSCH; SANTOS, 2020). Com a formação para lidar com a modalidade de ensino remoto emergencial, o professor adquire confiança e conhecimento acabando por trazer à tona novas práticas, saberes e fazeres docentes e discentes. Na subseção seguinte, descrevemos os cursos que o IFPB disponibilizou aos seus servidores.

3.3.1 Ensino remoto emergencial no IFPB

Conforme já mencionado, não houve uma política nacional que preparasse as instituições para deliberar ações de aprendizagem no período da Pandemia do Covid-19. Cada instituição, pública e/ou particular, teve de responder a seu tempo como daria conta de gerenciar a continuidade das aulas. Algumas instituições, no próprio mês de março, disponibilizaram de forma virtual os conteúdos para seus estudantes. Outras instituições, só no mês de agosto, apresentaram a comunidade escolar a decisão de retornar às aulas pelo sistema remoto. Essa foi a determinação do Instituto Federal da Paraíba (IFPB). A grande preocupação era a de dar as mesmas condições aos estudantes, uma vez que muitos alunos não tinham acesso à internet em casa.

Em uma pesquisa realizada pelo IFPB com seus discentes e publicada no site da instituição, apenas 45% dos alunos matriculados no período 2020.1 responderam ao

¹² Texto original: and what best meets their needs (adult learners require more flexibility, so asynchronous is usually best, perhaps with optional synchronous sessions, whereas younger learners benefit from the structure of required synchronous sessions (HODGES *et al.*, 2020, não p.).

¹³ Texto original: ... times range from a single day to a few weeks (HODGES *et al.*, 2020, não p.).

questionário. Desses, 7,3% acessam a internet pela rede *wi-fi* do vizinho, 1% não tem acesso à internet e 0,5% utilizam a rede *wi-fi* aberta. Essa amostragem equivale a menos da metade dos alunos da instituição, ficando a pergunta se os demais não responderam por falta de acesso à internet e/ou por falta de interesse na pesquisa. Até todos os alunos terem acesso à internet, foram necessários editais de seleção para concessão de auxílios conectividade e aquisição de equipamentos.

Outra preocupação foi a formação dos professores em relação à utilização de recursos digitais, pois, para o novo contexto, o docente necessitava gravar aulas, elaborar material didático em PDF, saber abrir uma sala de aula virtual, entre outras ações. Afinal, o ensino remoto emergencial, segundo Hodges *et al.* (2020, não p., tradução nossa),

requer que o corpo docente tenha mais controle do processo de *design*, desenvolvimento e implementação do curso. Com a expectativa de um rápido desenvolvimento de eventos de ensino e aprendizagem *on-line* e o grande número de professores que precisam de apoio, as equipes de desenvolvimento e suporte do corpo docente devem encontrar maneiras de atender à necessidade institucional de fornecer continuidade de ensino, ajudando os professores a desenvolver habilidades para trabalhar e ensinar em um ambiente *online*.¹⁴

A fim de preparar o docente, o IFPB ofereceu dois cursos: Formação de educadores para a educação a distância; e Capacitação em Ferramentas do Google para Ensino Remoto. Após os cursos, cada *campus* decidiu qual a plataforma utilizaria: Moodle ou Google Classroom. O *campus* Campina Grande, onde esta pesquisa se realizou, escolheu o Google Classroom.

Esses cursos tiveram como objetivo geral fazer com que os servidores do IFPB em exercício adquirissem as “competências básicas para a atuação na docência em cursos na modalidade a distância¹⁵, por meio da utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem de Apoio aos Cursos Presenciais” (IFPB/PPC, 2020, p. 1), bem como “capacitar os professores e demais profissionais do ensino para uso das ferramentas Google disponíveis a partir da sua conta institucional, com ênfase na plataforma Google Sala de Aula” (IFPB/PPC, 2020, p. 1). As ementas desses cursos estão disponíveis no site da instituição.

¹⁴ Texto original: requires that faculty take more control of the course design, development, and implementation process. With the expectation of rapid development of online teaching and learning events and the large number of faculty in need of support, faculty development and support teams must find ways to meet the institutional need to provide instructional continuity while helping faculty develop skills to work and teach in an online environment (HODGES *et al.*, 2020, não p.).

¹⁵ Nomenclatura utilizada pela instituição.

O curso “Formação de educadores para a educação a distância”, com 50 horas, foi dividido em duas etapas:

- Módulo I: Fundamentos da Educação a Distância (30 horas)
- Módulo II: Ambiente Virtual de Aprendizagem de Apoio aos Cursos Presenciais: Primeiros Passos (20 horas)

Ao terminar, o cursista deveria ter a competência para “identificar os principais conceitos e características dos atores envolvidos na oferta de cursos a distância; e ser capaz de identificar o funcionamento básico de uma sala de aula virtual no Ambiente Virtual de Aprendizagem de apoio aos cursos Presenciais do IFPB” (IFPB/PPC, 2020, p. 3). Os recursos pedagógicos presentes no AVA são: vídeos, animações, simulações, páginas, *links*, questionários, fóruns, biblioteca virtual, ferramentas de interação com professores, tutores, alunos, chats e videoconferência.

Nesse curso, os conteúdos estudados foram:

Módulo I:

“Unidade 1

Aula 1 - Histórico e evolução da educação a distância: visão do mundo e do Brasil.

Aula 2 - Alguns dos princípios norteadores do contexto da EaD

Unidade 2

Aula 3 - O estudante na Educação a Distância.

Aula 4 - Outros atores na Educação a Distância

Unidade 3

Aula 5 - Ferramentas e softwares utilizados na Educação a Distância

Aula 6 - Os Ambientes (Virtuais) de Aprendizagem

Aula 7 - Fundamentos e utilização do Moodle”

(PPC/IFPB, 2020, p. 5)

Módulo II:

“Unidade 1 - Primeiro passo: Ambientação/preparação

Unidade 2 - Segundo passo: Sistemas de Gestão da Aprendizagem

Unidade 3 - Terceiro passo: Recursos e Atividades do Ambiente Virtual de Aprendizagem de Apoio aos Cursos Presenciais do IFPB

Unidade 4 - Quarto passo: Gestão de uma sala de aula no Ambiente Virtual de Aprendizagem de Apoio aos Cursos Presenciais do IFPB

Unidade 5 - Quinto passo: Prática e avaliação final”

(PPC/IFPB, 2020, p. 7)

O curso “Capacitação em Ferramentas do Google para Ensino Remoto”, com 39 horas, abordou os seguintes temas:

1. Apresentando as ferramentas do Google disponíveis na sua conta institucional.
2. Trabalhando com armazenamento em nuvem.
3. Criando sua turma no Google Sala a partir do SUAP.
4. Configurações gerais do AVA – Mural, Atividades, Pessoas, Notas, Agenda.
5. Organizando sua disciplina no Google Sala de Aula.
6. Disponibilizando material no Google Sala de Aula.
7. Criando “atividades” no Google Sala de Aula.
8. Criando “atividades com testes” - Trabalhando com formulários do Google.
9. Opções avançadas de edição de formulários do Google.
10. Perguntas (fórum com atribuição de notas) no Google Sala de Aula.
11. Fórum de discussão (sem atribuição de notas) no Google Sala de Aula.
12. Trabalhando com Rubricas no Google Sala de Aula.
13. Gerenciamento das notas e dos alunos no Google Sala de Aula.
14. Outras ferramentas do Google para educação.

Percebemos que o primeiro curso percorreu principalmente sobre os fundamentos, as ferramentas e os softwares da Educação a Distância, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e a utilização do Moodle. O segundo curso buscou capacitar os profissionais para o uso das ferramentas digitais no Google Sala de Aula/ sala de aula virtual. Com esses cursos, fica clara a ideia de que o conhecimento do uso das ferramentas digitais é importante para a boa execução da atividade remota.

Esses cursos foram planejados e disponibilizados para os servidores de forma emergencial. Na nova realidade, os docentes tiveram que se capacitar e adaptar o currículo, as atividades, os conteúdos e as aulas de forma bem rápida; algo que não era imaginado em tão pouco tempo. Para a boa execução dessa nova realidade, foi necessária a mobilização de práticas de leitura e de escrita por parte dos professores, ou seja, de letramento.

3.4 IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Nesta pesquisa, o conceito de letramento abordado é o da perspectiva sócio-histórica, em que leitura e escrita são trabalhadas a partir de práticas sociais. Há, assim, uma preocupação com a formação cidadã do aluno, com o efeito do uso do conhecimento para a vida social e não apenas para fins de aquisição na sala de aula.

Nessa perspectiva, o professor é tido como agente de letramento, pois ele é responsável, segundo Kleiman (2006, p. 82-83), “[...] pela inserção dos alunos nas práticas de

letramento em contexto escolar [...]” e pelo desenvolvimento de uma sequência de atividades, “[...] que dependem de tecnologias, de sistemas de conhecimento específico e de capacidades para ação [...]”. O agente de letramento articula conhecimentos e recursos de modo a alcançar os objetivos pedagógicos desejados. Ao ser um agente de letramento, o docente contribui para sua própria formação cidadã e a de seu aluno, trazendo consequências para a construção das suas identidades.

Identidade, segundo o dicionário Houaiss (2009, p. 1043), é um “conjunto de características que distinguem uma pessoa ou uma coisa e por meio das quais é possível individualizá-la”. O ser humano vai construindo sua identidade a partir de sua relação pessoal, social e profissional. Essa construção sofre modificações ao longo do tempo e dos contextos vivenciados por cada sujeito. Em virtude dessas modificações, há perspectivas para o termo: identidade social (MOITA LOPES, 2002), identidade cultural (HALL, 2006) e identidade linguística (RAJAGOPALAN, 1998). Na Linguística Aplicada, Frank e Conceição (2021) destacam três abordagens que ajudam na construção da noção de identidade do sujeito. As abordagens são: discursiva (CORACINI, 2007; SIGNORINI, 1998), cognitiva (OLIVEIRA, 2016) e situada (HALL, 2006).

Na perspectiva da identidade cultural e na abordagem situada, Hall (2006) aborda a identidade do sujeito moderno e pós-moderno com base na interação indivíduo-sociedade, caracterizando a identidade a partir do sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

No Iluminismo, o sujeito é “centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p. 10). No sociológico, a identidade é construída na interação entre o eu e a sociedade, sendo influenciada pela cultura.

A concepção do sujeito pós-moderno, descrito por Hall (2006), é aquele que é multifacetado, que não possui uma identidade fixa. A nossa identidade, ainda de acordo com esse autor, é definida historicamente e não biologicamente. Para Iza *et al.* (2014, p. 275), a identidade é “um processo de construção social de um sujeito historicamente situado”. Então, é a sua cultura, o que você viveu, escolheu ou o que você não viveu ou não escolheu que determina quem você é. Além disso, podemos nos apresentar para as demais pessoas de formas diferentes. Na sala de aula, por exemplo, o professor tem uma identidade que não é, necessariamente, a mesma que ele assume diante da sua família, pois as identidades não são unificadas, mas nem por isso ele deixa de ser coerente com suas decisões, com ele mesmo.

Na abordagem situada, a identidade é construída no contexto em que se realizam as práticas sociais. Nesse contexto, o indivíduo, a partir das práticas, constrói sentidos tanto para si quanto para a sociedade (FRANK; CONCEIÇÃO, 2021).

Bauman (2005) também descreve o sujeito da pós-modernidade como multifacetado. Para ele, as identidades rígidas e inegociáveis não funcionam na realidade, neste mundo líquido. “Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testadas, estão na esquina esperando que você as escolhas. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e as que provavelmente lhe trará maior satisfação” (BAUMAN, 2005, p. 91-92). Esse conceito é importante para refletirmos sobre o trabalho docente. Na sala de aula, o professor pode apresentar (ou não) algumas identidades que o compõem, a exemplo de um sujeito acadêmico, detentor do conhecimento, que domina o conteúdo e/ou aquele sujeito que é amigo da turma, procura saber o porquê de determinado aluno estar faltando, tirando notas baixas, ou ainda aquele que apresenta medo de não saber o conteúdo, então apenas lê os *slides* e não aceita comentários/contribuições por parte dos alunos.

A identidade profissional é a construção do “eu” profissional, que é influenciada pelo “eu” pessoal, pela escola, pelo contexto, pela disciplina ministrada e pelos demais colegas (MARCELO, 2009). Caso o contexto mude, por exemplo, a identidade do profissional pode mudar também, uma vez que as identidades não são fixas nem estáveis.

Para Garcia, Hypólito e Vieira (2005, p. 54), a identidade profissional do professor é:

(...) uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (...).

Esses fatores advêm de sua formação, desde a escolar até a pós-graduação, interagindo com as experiências e as influências sociais, os quais ajudam no processo de construção da identidade. A formação da identidade é, portanto, um processo contínuo que, no caso dos professores, também contribui com a formação identitária dos alunos, uma vez que esses, em sala de aula, podem perceber o outro (incluindo o professor) como diferente (FRANK; CONCEIÇÃO, 2021).

A identidade profissional do professor está relacionada ao contexto da escola. Segundo Day (2018, p. 49-50),

As identidades profissionais dos professores - o que e quem eles são, sua autoimagem, os significados que vinculam a si mesmos e ao seu trabalho, e os significados que atribuem a eles outros - estão, portanto, associados à disciplina que ensinam (especialmente, no caso de professores do ensino médio), suas relações com os alunos, seus papéis e conexões entre eles e sua vida fora da escola.

Assim, o nível de ensino – educação básica, profissional ou superior – em que o docente atua bem como a disciplina que é por ele ministrada contribuem com a formação de identidades do professor. Na educação básica e profissional, por exemplo, os professores tendem a assumir uma posição mais paterna/materna e/ou de amigo/a (MAIOR; LUZ, 2019), diferentemente do que ocorre em outros níveis.

No contexto de formação, a identidade, para Kleiman (2006), é construída ou reconstruída na interação. Logo, o professor constrói e reconstrói sua identidade na sala de aula, bem como ajuda na construção e reconstrução da identidade de seu aluno, podendo fazer com que a turma seja ativa, crítica e reflexiva ou não. Se isso acontece, o agente de letramento criou, ainda de acordo com essa autora, “[...] as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo”. A autora acredita, desse modo, que “a assimetria institucional que aprisiona professor e alunos em papéis imutáveis pode ser desfeita” (KLEIMAN, 2006, p. 86). Hoje, já sabemos que a hierarquia em sala de aula pode e deve ser diluída, pois cada sujeito tem sua contribuição na construção do conhecimento e a sala de aula é um ótimo lugar para essa construção.

De acordo com Iza *et al.* (2014), a identidade docente se relaciona a três eixos principais: formação inicial e continuada; profissionalidade docente; e experiência e saber da experiência.

O primeiro eixo se refere ao processo de formação docente inicial ou continuada, voltado para que os professores tenham consciência de que ensinar não é uma tarefa fácil, pois o docente ajuda o aluno a desvendar novos mundos. Podemos relacionar esse eixo ao saber disciplinar, descrito por Tardif (2008), o qual é adquirido ao cursar as disciplinas nos cursos universitários. Outro aspecto desse eixo diz respeito à possibilidade de, nas disciplinas de estágio e/ou na formação continuada, refletir a prática docente a partir de novos estudos. No caso desta pesquisa, os colaboradores não tiveram como formação inicial um curso de licenciatura, mas fizeram o estágio docência na pós-graduação. Essa formação busca, portanto, a incorporação de saberes “selecionados pela instituição universitária” (TARDIF, 2008, p. 38), na prática docente.

O segundo eixo diz respeito à profissionalidade docente. Esta assume três dimensões: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Essas dimensões se combinam com os seguintes aspectos: (1) “compromisso na formação de um futuro professor”; (2) assunção de que “tornar-se professor é uma ação complexa” e; (3) compreensão de que “a docência implica uma constante reflexão e investigação de sua própria prática” (IZA *et al.*, 2014, p. 282-283). Essas três dimensões estão voltadas para a execução do trabalho do professor, enquanto os aspectos voltam-se para o processo de formação docente.

O terceiro eixo – a experiência e o saber da experiência – contribui com a identidade docente no sentido de que o professor vivencia situações que podem o transformar enquanto sujeito, além da vivência do saber experiencial. O saber experiencial é, segundo Tardif (2008), atualizado, adquirido e necessário à prática docente, sendo baseado no próprio trabalho cotidiano e no conhecimento da sua sala de aula. A vivência desse saber revela o próprio saber, que possui três “objetos”:

- a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas (TARDIF, 2008, p. 50).

Esses objetos se configuram, assim, como características que devem ser consideradas na profissão do professor.

A articulação desses três eixos impacta a própria identidade do docente, fazendo com que os professores compreendam que suas ações sempre podem mudar, sendo que para isso deve ocorrer uma reflexão sobre sua prática. A reflexão também compreende a pessoa do professor, suas crenças, seus valores, e normas que constituem a identidade docente (IZA, *et al.*, 2014).

Outro aspecto que contribui na formação da identidade docente é a realização profissional, que está diretamente relacionada ao aluno, por ele ser a única testemunha do trabalho em sala de aula. Para Marcelo (2009, p. 123), “A motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam”. Ao saber, por exemplo, que o aluno mudou seu ponto de vista sobre a vida e/ou quis entender melhor o conteúdo ministrado, o professor se realiza profissionalmente e isso faz com que se dedique

mais aos seus alunos, à sua profissão. Portanto, o discente contribui significativamente na configuração da identidade docente. A esse respeito, Charaudeau (2009, p. 309) afirma:

[...] a consciência de si mesmo existe na proporção da consciência que se tem da existência do outro. Quanto mais forte é a consciência do outro, mais fortemente se constrói a sua própria consciência identitária. É o que se chama de *princípio de alteridade*. Esta relação ao outro se institui através de trocas que fazem com que cada um dos parceiros se reconheça semelhante e diferente do outro. (grifo do autor).

Ou seja, eu me constituo identitariamente na relação com o outro. Essa perspectiva nos permite entender que a identidade profissional docente é uma articulação entre o processo interno do ‘eu’ do professor com o outro, ou seja, a alteridade (BAKHTIN, 1997; VYGOTSKY, 1991). O outro diz respeito à relação entre o docente e a sua formação, o docente e o aluno, o docente e a instituição, o docente e a disciplina ministrada e o docente e a sociedade.

Além desses aspectos, não podemos deixar de mencionar a identidade digital que foi tão desenvolvida no período de Pandemia, uma vez que a experiência digital dominou a sociedade mundial, na “era digital”. Como a identidade está relacionada à interpretação das nossas experiências, para compreendemos como estamos nos formando digitalmente, precisamos entender o uso das tecnologias no mundo, já que o trabalho do professor, no trabalho remoto, passou a ser desenvolvido por meio das interações das telas de computadores, *tablets* e *smartphones*.

O contexto atual está pautado

na conectividade, ubiquidade, interatividade, comunicação multidirecional, informação em tempo real, descentralização e democratização da informação e das comunicações, o que vem reestruturando a sociedade, tanto em suas instituições como nas relações entre as pessoas. (SOUZA; TAMANINI; SANTOS, 2020, p. 2).

Nessa perspectiva, o profissional da educação é influenciado de modo a ter de conviver diariamente com a tecnologia, sendo esta a única maneira de executar seu trabalho, no contexto de aula remota. Outrora, a tecnologia era utilizada como um facultativo/extra na sala de aula.

Com esse aparato e com cursos digitais que os professores fazem para lidar com a nova realidade, o professor consegue se desenvolver minimamente digital a fim de que o

processo ensino-aprendizagem continue a se concretizar, construindo sentidos, interligando a escola à cultura digital.

Na era da conectividade, a vida do ser humano passou a ter desdobramentos a partir das tecnologias digitais, “refletindo-se em novas formas de pensar, se informar, comunicar, relacionar, negociar, aprender e ensinar” (SOUZA; TAMANINI; SANTOS, 2020, p. 3). Essas transformações mudam, por exemplo, a forma como professores preparam e ministram suas aulas, como eles se preparam para a aula, porque não é só inserir a tecnologia na aula. O modelo pedagógico e a avaliação devem ser modificados também (SOUZA; TAMANINI; SANTOS, 2020). Essa modificação transforma a mentalidade docente para o contexto da era digital.

Segundo Gorospe *et al.*, (2015, p. 47, tradução nossa), a identidade docente digital é

[...] um processo de negociação e constituição da experiência vivida dentro e fora da escola pelos docentes e suas visões, crenças e expectativas sobre o que significa ser docente e o tipo de docente que se quer chegar a ser em uma sociedade caracterizada pela digitalização da experiência humana que, de outros momentos históricos, oferece novas formas de acesso ao conhecimento e novas formas de representação, colaboração, comunicação e aprendizagem¹⁶.

Como já discutido, a identidade é uma construção a partir de negociações entre o ‘eu’ e o outro. O mesmo processo acontece com a identidade docente digital. Na era digital, o docente negocia o ensinar e o aprender com os alunos e com recursos tecnológicos, uma vez que o espaço virtual abriu novas possibilidades de ter acesso a textos, imagens, vídeos, entre outros recursos. O professor, a partir de suas visões, crenças e expectativas, associado ao novo contexto de ensino desenvolve sua nova representação dentro e fora da escola. Porém, com “novos espaços, novos desafios, novos problemas” (GOULART; WILSON, 2020, p. 123).

Esse processo está bem intenso neste período em que as aulas, em algumas escolas, ainda estão ocorrendo de forma *online*. Em outras escolas, as aulas no formato presencial já retornaram e estão desenvolvendo apenas atividades extraclasse no formato remoto. Construir

¹⁶ Texto original: un proceso de negociación, representación y constitución de la experiencia vivida dentro y fuera de la escuela por los docentes y sus visiones, creencias y expectativas sobre lo que significa ser docente y el tipo de docente que se quiere llegar a ser en una sociedad caracterizada por la digitalización de la experiencia humana, que frente a otros momentos históricos anteriores, ofrece nuevas formas de acceder al conocimiento y nuevas formas de representación, colaboración, de comunicación y de aprendizaje. (GOROSPE *et al.*, 2015, p. 47).

a identidade digital é bem difícil para alguns professores, mas é necessário diante do momento histórico que vivenciamos.

4 PRÁTICAS E EVENTO DE LETRAMENTO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Nesta seção, iremos descrever eventos de letramento – aulas síncronas e assíncronas – depreendendo práticas de letramento, subjacentes a esse evento, agenciadas por três professores do ensino técnico integrado ao ensino médio, do *campus* Campina Grande, do Instituto Federal da Paraíba (IFPB), a partir das categorias apresentadas por Hamilton (2000), nas quais se incluem elementos visíveis: participantes, ambientes, artefatos e atividades, e elementos não-visíveis: participantes ocultos, domínios, recursos e rotinas.

Nesses eventos, apresentaremos características de aulas no sistema ensino remoto emergencial por esses professores da rede federal de ensino, ministradas em um semestre, no período da pandemia 2020/2021. Os docentes estão sendo denominados pelos pseudônimos: Cecília, Manoel e José, conforme mencionado no capítulo metodológico.

4.1 AULAS SÍNCRONAS E ASSÍNCRONAS COMO EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Para a descrição desses eventos, teceremos uma breve contextualização que ajudará a entender a cena e/ou o enquadre interacional que caracterizam essas práticas de letramento no contexto pandêmico. No dia 31 de agosto de 2020, o *campus* de Campina Grande retornou às suas aulas no formato remoto. A aula no ensino remoto emergencial apresenta algumas mudanças em relação ao presencial, como as expressões faciais que, segundo Goffman (1998), são fundamentais para os interlocutores. No ensino presencial, há um maior controle do que os alunos estão fazendo, para onde eles estão olhando, se estão lendo o material da aula, se há algum desconforto ou dificuldade, enquanto no remoto os alunos podem manter a câmera desligada e, com isso, o professor perde o contato do olhar, o riso, os meneios de cabeça, a gesticulação por parte dos alunos. Esses recursos não verbais são próprios da interação face a face e significam muito, pois estabelecem, mantêm e regulam as falas, determinando o que será dito de acordo com as circunstâncias (MARCUSCHI, 2003).

Nesse evento, sempre há a presença do docente com seus alunos. Estes, nos momentos síncronos, se mostraram em 96%¹⁷ do tempo com uma escuta passiva, sempre

¹⁷ Chegamos a esse percentual transformando os minutos da aula em segundos. Em seguida, somamos os segundos utilizados pelos alunos e realizamos a regra de três para sabermos, exatamente, quantos segundos o professor falou e quantos segundos os alunos interagiram.

deixando o turno de fala com o professor que, igualmente ao presencial, domina o tempo destinado à aula. Em 4%, o aluno participou concomitante da aula, oralmente, abrindo o microfone e falando. Nos momentos assíncronos, que foram os momentos que dominaram no IFPB, o aluno dialogava com o professor utilizando o mural coletivo – local onde o professor e os alunos postavam e todos conseguiam visualizar –, quando a turma visualizava os comentários ou as perguntas postados, ou utilizando o mural individual/particular – local onde apenas o docente e o aluno que postou visualizavam o escrito.

A frequência da aula foi contabilizada com a entrega das atividades pelos alunos, uma vez que os momentos assíncronos predominaram. Então, ao entregar a atividade resolvida, ele tinha a presença confirmada. Após essa contextualização, passaremos a descrever as categorias: participantes visíveis/ocultos, o ambiente/domínio, os artefatos/recursos e as atividades/rotinas.

4.1.1 Participantes visíveis e ocultos

No evento em análise, os participantes compreendem as pessoas que se relacionam dentro de uma sala de aula: professores e alunos, que, no nosso *corpus* de análise, foram os únicos a serem observados. Isso aconteceu porque na sala de aula virtual criada pelo professor só os alunos ou os convidados pelo docente, no caso, os monitores (embora eles não tenham participado das aulas síncronas observadas) são os autorizados a participarem do evento aula.

Escolher ser professor não é uma decisão fácil, pois, no Brasil, é uma categoria desprestigiada e, normalmente, se escolhe antes de cursar a graduação. Com os nossos docentes, o percurso foi um pouco diferente.

Cecília escolheu ser professora quando entrou no mestrado em Engenharia Química. Entrou em uma sala de aula como docente quatro anos após o término de sua graduação em Química Industrial e afirma que ainda está aprendendo a ser professora:

- (1) Com a prática, cada dia tentando ser melhor, aprendendo sempre. (professora Cecília)

Manoel foi muito influenciado e incentivado pela família a ser professor, porém só entrou em uma sala de aula quatro anos após o fim do curso de Engenharia Mecânica. Ele afirma que aprendeu a ser professor na prática, no dia a dia:

- (2) Praticando. Na verdade ainda estou no processo de aprendizagem. (professor Manoel)

José decidiu ser professor no final da graduação em Engenharia Mecânica, contudo só começou a exercer a profissão três anos após a conclusão deste curso. De acordo com José, a pessoa vai aprendendo a ser professor:

- (3) Acredito que estou aprendendo. Não existe algo específico para ser professor, além da vontade de ensinar e transmitir conhecimento. É prazeroso ver os alunos se desenvolvendo e você sentir que contribuiu para isso. (professor José)

Observamos que esses três participantes – professores Cecília, Manoel e José – ainda estão no processo de se fazerem professores. Além disso, a docência parece não ter sido a primeira escolha deles, uma vez que nenhum escolheu a licenciatura enquanto formação inicial, porém são professores efetivos da rede federal de ensino técnico integrado ao ensino médio.

Os outros participantes foram os alunos, que são adolescentes, e já estão buscando uma qualificação técnica. Durante o ensino remoto emergencial, só ativaram o microfone para responder aos professores quando estes perguntaram se eles estavam vendo a apresentação em *power point*, para fazerem alguma pergunta direta sobre o conteúdo, como será mostrado posteriormente, ou ainda, para afirmarem que não entenderam a explicação, ao solicitarem uma nova explicação, a exemplo de: "professor, não entendi, pode repetir?". Conforme análise, não houve contribuições dos alunos em relação ao conteúdo, ou mesmo, uma discussão acerca do tópico da aula. Isso pode ter acontecido por dois motivos: o primeiro pode estar relacionado ao novo formato de ensino – o remoto – e os alunos se sentiram acuados em participar; o segundo pode ter relação com o conteúdo, que, neste caso, foi a aplicação de fórmulas – químicas, matemáticas –, conhecimento de normas e o que acontece em fábricas, em tanques de armazenamento de petróleo. Então, por ser conhecimento técnico a ser repassado, os alunos poderiam ter pensado que não tinham contribuições a serem apresentadas.

O professor Manoel destacou que, no ensino presencial, ele observa atitudes diferentes. Há alunos que são bem interessados na aprendizagem e o procuram para consertar objetos pessoais ou para praticar no laboratório o que já havia sido estudado, como nos mostra a seguinte fala:

- (4) ... coisa que me chama muita atenção [...] é quando eles vêm pedir uma aula extra principalmente quando é de prática [...] não são todos os alunos, não é a turma inteira, mas sempre tem alguns que querem, teve até um aluno [...] que aprendeu nas disciplinas de manutenção, lá do primeiro ano e precisou fazer uns ajustes na bateria dele, fazer uma modificação, aí ele disse: professor, tô com um problema na bateria. Eu disse: traga a peça. Ele trouxe e disse: tô pensando em fazer assim, assado. Eu: dá pra fazer, mas você vai ter que ter paciência, é uma coisa manual, é de ajuste, de ajustador mecânico que não é todo mundo que tem essa característica, mas ele tinha potencial para isso e ele tinha esse perfil. Então, ele foi lá, com aquele jeitinho dele, no horário diferente ao das disciplinas dele e fez o ajuste na bateria e colocou para funcionar, depois chegou em casa e gravou um vídeo tocando na peça que ele consertou. Aí isso nos deixa muito feliz, ele quis um horário extra para resolver um problema dele e outros querem para repetir a prática, principalmente em soldagem... (professor Manoel)

A fala (4) nos mostra que temos alunos que gostam de colocar na prática a teoria estudada e que, provavelmente, sairão do instituto federal dominando a teoria e prática como requerem os cursos técnicos. Com essa formação, os alunos do *campus* Campina Grande tendem a ser cidadãos com domínio de conteúdo, pensando ao agir, o que os faz serem mais crítico-reflexivos, como tanto defende Paulo Freire.

Nessa perspectiva do aluno protagonista da sua aprendizagem, os professores tentaram desenvolver, nas aulas síncronas, uma perspectiva mais expositiva-dialogada. Vejamos, abaixo, as falas de diferentes professores, com o objetivo de mostrar o recurso linguístico utilizado pelo professor, ao direcionar a fala para seus alunos.

- (5) Vou resolver esse exercício aqui e *vocês* ((os alunos)) tentam resolver os dois que faltam quando acabar essa aula, aí na nossa próxima aula síncrona *vocês* tiram as dúvidas, mas lembrem de que só tem dúvida quem tentou responder. (professor Manoel)
- (6) Se a gente tivesse no laboratório do IF, cada um de *vocês* iam fazer tudo isso ((o circuito que o professor estava fazendo pelo computador)) nos computadores que lá possuem o software. (professor José)
- (7) ...eu peço que vocês fiquem de olho no tempo de entrega dessas atividades. Ok? Então vou começar com uma revisão de laboratório que é essa revisão já vai tá lá ((na seção Atividades do classroom)) o formulário, então se *vocês* quiserem já

depois da aula irem lá e responderem porque fica mais fácil de *vocês* lembrarem do conteúdo...(professora Cecília)

Essas falas (5), (6) e (7) foram retiradas de momentos síncronos dos três professores e nelas observamos que os docentes se dirigiram aos seus alunos através do pronome “vocês”, em uma tentativa de integrá-los na atividade comunicativa. O professor Manoel demonstra que trabalha na perspectiva do ser ativo, consciente e engajado na construção do conhecimento, quando afirma em (5) “que só tem dúvida quem tentou responder”, ou seja, o professor coloca o objeto de conhecimento e os dois sujeitos, professor-aluno, o constroem. A fala (5) mostra que o professor quer proporcionar uma educação engajadora, ajudando na formação de alunos críticos e reflexivos, uma vez que ele não está repassando o conhecimento para o aluno, mas mobilizando recursos a fim de que o aluno questione e, assim, desenvolva sua curiosidade epistêmica (FREIRE, 1996).

O professor José parece trabalhar também nessa perspectiva, uma vez que afirma em (6) que os alunos iriam fazer o circuito se estivesse no laboratório com o software próprio para a atividade - “Se a gente tivesse no laboratório do IF, cada um de vocês iam fazer tudo isso”. Nesse caso, o professor José precisou se reinventar e administrar essa singularidade que o novo formato exigiu: transformar o que era executável em apenas visual. A fala (7) da professora Cecília mostra que colocar em prática o conteúdo que acabara de ser visto é uma boa estratégia para se apropriar o conteúdo. De acordo com Freire (1996), esses docentes trabalham na perspectiva progressista, uma vez que desafiam seus alunos de modo que percebam, na e pela prática, a capacidade de aprender.

De acordo com o exposto, podemos afirmar que nossos participantes foram ativos na construção do processo de conhecimento e na manutenção de um mínimo de diálogo no ensino remoto emergencial, uma vez que a experiência nos mostra que os alunos parecem ter receio em ativar o microfone para interagirem mais. Podemos afirmar ainda que os professores se configuraram como profissionais da educação que buscam a construção da aprendizagem de seus discentes. Estes, por sua vez, parecem ter mobilizado esforços para interagir, participando e contribuindo com as aulas.

Além desses participantes, na rede federal, em algumas disciplinas, temos a figura do monitor (que pode ser bolsista ou voluntário): um ex-aluno da disciplina que destina parte do seu tempo para estudar com os alunos. No nosso caso, a monitoria fez parte das ações didáticas operadas nas disciplinas dos professores Manoel e José, mas não atuou concomitante com os professores no período de nossa observação. Assim o consideramos como um

participante oculto. Logo, temos independente do momento – síncrono ou assíncrono – os dois participantes atuando na aula, os professores e os alunos.

Em relação aos participantes *ocultos*¹⁸, temos os servidores – professores e técnicos – do IFPB que organizaram e ministraram os dois cursos – Formação de educadores para a educação a distância e Capacitação em Ferramentas do Google para Ensino Remoto. Esses cursos foram oferecidos para os professores que iriam atuar/estão atuando no ensino remoto emergencial. Além desses, ainda consideramos, como já mencionado, os monitores das disciplinas ministradas pelos professores Manoel e José, uma vez que eles não apareceram em nenhum dos eventos, mas sabemos de suas atuações, fora do ambiente da sala de aula, aludidas pelos alunos e pelos professores. O professor Manoel, por exemplo, citou no final de suas aulas, conforme os seguintes trechos de transcrições.

(8) Bom pessoal, encerramos nossa aula por aqui. Qualquer dúvida, podem entrar em contato comigo ou procurem também *a monitoria*.

(9) Dúvidas? Podem entrar em contato comigo ou procurem *a monitoria* de vocês.

Temos, portanto, os professores e os alunos como participantes ativos da aprendizagem no evento aula, assumindo uma postura dialógica. Os docentes atuam como facilitadores do conteúdo, criando possibilidades para que ocorra a construção do conhecimento e os discentes como agentes do processo, demonstrando através de tais atitudes que são construtores de sentido na sua aprendizagem.

4.1.2 Ambiente e domínio

No ensino remoto emergencial, o ambiente é diverso. Um participante poderia estar fisicamente em sua casa – no seu quarto, na cozinha, na sala de jantar ou na sala de estudo –, em uma sala de espera de um consultório, mas não podemos ter a certeza do local físico exato. Sabemos que foi mediado por um recurso tecnológico – computador, *smartphone*, *tablet* – e que o domínio discursivo continuou sendo o escolar.

O que podemos afirmar é que a sala de aula remota existiu e foi nela onde ocorreram a interação e a construção de conhecimento. Hamilton (2000), ao mencionar o ambiente, faz

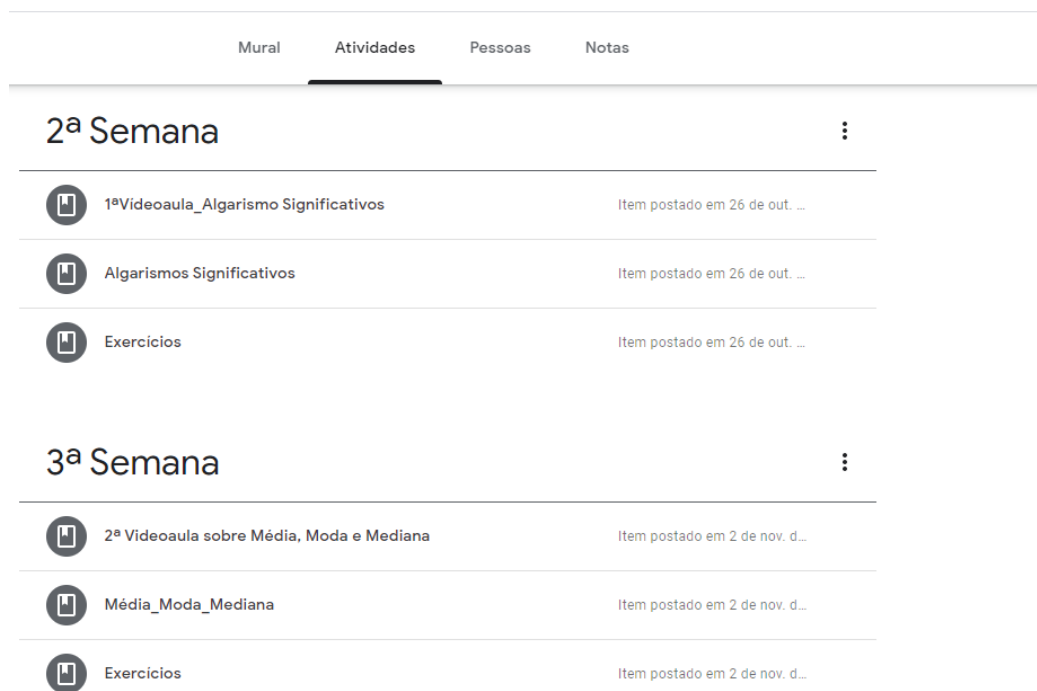
¹⁸ Estamos considerando participantes ocultos as pessoas que não estavam nos eventos que observamos, mas elas participaram das práticas de letramento que culminaram na realização das aulas.

referência às circunstâncias físicas, porém, neste trabalho, iremos considerar as circunstâncias virtuais, uma vez que o contexto pandêmico não permitiu o presencial, apenas o remoto e nele foram utilizadas práticas de letramento. Nas aulas, os professores deixaram implícita a ideia de que tinham postado novo material na plataforma digital, ao utilizarem o verbo “postar” nas suas falas, conforme a seguinte fala do professor José.

- (10) Nosso material já *foi postado* e espero que vocês estejam estudando por ele ...
 ((fala do professor José em sala de aula)) ((grifos nossos)).

O material postado para a aula virtual diz respeito à lista de exercícios, às vídeos-aulas e aos *slides* em PDF, conforme mostra a Figura abaixo da sala de aula da professora Cecília.

Figura 7 - Seção de atividades de Cecília



Fonte: banco de dados da pesquisa

Os textos foram elaborados pelos docentes e postados nas suas salas de aula virtuais. Na plataforma, os materiais ficaram, durante todo o ano letivo, organizados por bimestre, assim, os alunos poderiam acessá-los a qualquer momento. Esse é um ponto bem positivo, uma vez que os discentes, normalmente, não guardam os textos e atividades entregues no presencial.

Em relação ao *domínio*, estamos correlacionando o termo a esferas sociais ou institucionais de produção discursiva, tal como compreendido por Marcuschi (2008). Assim, podemos compreender que o escolar, o digital e o didático se instituem como domínios discursivos do ambiente de ensino e aprendizagem.

No escolar, os gêneros que circularam foram os exercícios, as atividades avaliativas/provas, as apostilas; todos elaborados pelos professores. No digital, ocorreram aulas remotas, conversas pelo chat, além de dúvidas pelo *WhatsApp* e pelo e-mail. No domínio didático, os professores fizeram indagações e as chamadas perguntas retóricas com o objetivo de instigar o raciocínio dos alunos. Todas essas práticas serão detalhadas nas duas próximas subseções: Artefatos/recursos e Atividades/rotina.

Essas práticas adotadas contribuíram para a efetivação de práticas de escrita compatíveis com o âmbito da aprendizagem

4.1.3 Artefatos/recursos

Os artefatos se relacionam aos materiais e recursos (textos) utilizados para e no evento de letramento. Os eventos nos mostraram um modo de funcionamento típico do ambiente virtual, agenciado por meio da utilização de *slides*, vídeos, a interação através do Mural¹⁹ – suporte do Google *Classroom* –, articulação da teoria com outras áreas, principalmente com o cotidiano dos alunos. Nesse novo formato, as aulas são postadas bem como os materiais utilizados para dar um apoio aos alunos, já que eles não têm o contato físico.

Eixo de leitura

Para a efetivação das aulas, os professores precisam se embasar teoricamente. Para isso, é necessária a realização de leituras teóricas que advêm de apostilas de cursos realizados, de artigos científicos, de teses e de livros.

A professora Cecília, no primeiro ano no IFPB, realizou um curso na cidade de São Paulo, sobre o armazenamento de Petróleo, no qual adquiriu um livro que serve de apoio para suas aulas. No entanto, ele não é disponibilizado aos alunos devido à linguagem rebuscada

¹⁹ Estamos entendendo neste trabalho o Mural como suporte (MARCUSCHI, 2008), uma vez que nele são fixados os avisos dos professores, as mensagens de boas-vindas, as atividades postadas, as vídeo-aulas, além das dúvidas dos alunos as quais se constituem como gêneros textuais.

utilizada. Além dele, a professora lê artigos publicados em revistas científicas e teses, pois é escassa a publicação de livros nessa área.

O professor José adota as apostilas da editora Parker tanto para sua leitura quanto disponibiliza para seus alunos, devido à linguagem ser mais adequada ao público do ensino médio. Além das apostilas, o professor adota para sua formação livros que não disponibiliza para seus alunos.

O professor Manoel também utiliza bastante os livros na sua área. Alguns deles estão disponibilizados na biblioteca no IFPB- *campus* Campina Grande e o professor instiga sua leitura aos alunos. Além dos livros, há apostilas de outras escolas técnicas, artigos científicos publicados em periódicos para sua própria leitura.

Percebemos com essas informações que os saberes disciplinares precisam sempre de revisões e atualizações. Por isso, o professor não deixa de estudar.

As leituras realizadas nas aulas serão descritas na subseção *Atividades/rotinas*, nesta seção de análise.

Eixo da oralidade

A oralidade foi uma marca dos encontros síncronos, quando os professores interagiram com seus alunos. Houve também momentos em que os professores realizaram a oralização do texto escrito nos *slides* – material disponibilizado em formato PDF aos seus alunos – na sala virtual. Isso ocorreu tanto nos síncronos quanto nos assíncronos. Analisando nossos dados, percebemos que, embora os professores tenham tentado dar voz aos alunos, os enunciados foram mais proferidos pelos professores, que tiveram o apoio visual dos *slides*, ou seja, a oralização permanece sendo do professor. Estes serviram de pauta na interação didática. Observemos os seguintes diálogos entre professor e aluno – em um momento síncrono, com o *slide* sendo projetado.

Consideremos a interação no seguinte trecho transcrito de uma aula da professora Cecília, logo que inicia a apresentação dos *slides* e pergunta:

Trecho transcrito da aula síncrona

P: Estão vendo? ((A professora pergunta se estão vendo a apresentação)).

Al: Sim, professora. ((Um aluno ativa o microfone e fala)).

P: De acordo com esse calendário, a primeira avaliação será ...

Figura 8 - Print Screen do slide

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL
Campus Rio Grande

Armazenamento e Transporte de Petróleo e Gás

Avaliações (I e II Bimestre)

- **I Bimestre**
 - **Parte 1:**
 - 1ª Avaliação – Realizada + teste valendo 30 pontos (14/09 a 18/09)
 - Avaliação liberada na segunda-feira e o envio até a sexta-feira, às 23:59;
 - **Parte 2:**
 - 2ª Avaliação – Σ de todas as atividades realizadas até a semana dos dias 21/09 a 25/09 edos dias a 28/09 a 02/10 (2ª e 3ª semanas).
 - Avaliação liberada na segunda-feira e o envio até a sexta-feira, às 23:59, exceto da última semana que ficará na quinta-feira às 23:59.
 - **Recuperação:** Atividade extra.

Fonte: banco de dados da pesquisa

De acordo com essa sequência, podemos observar que a professora precisou ter a resposta dos alunos para dar prosseguimento a sua fala, ocorrendo a dialogicidade. Além de essa pergunta – “*Estão vendo?*” – ser uma fala bem marcada nos encontros virtuais, a sua resposta se faz necessária para dar prosseguimento à aula e irem construindo o conhecimento, uma vez que, de acordo com Bakhtin (1997), é na resposta do outro que eu me defino. Afinal a “compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa; [...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 1997, p. 290-291). Essa pergunta inicial que os professores fazem consiste, para a Análise da Conversação – em uma pré-sequência, uma preparação para iniciar a aula e orientar o falante que, no caso, é o docente. As enunciações dos professores se dirigem aos seus alunos que determinam a relação professor-aluno.

O professor José, em seu primeiro encontro síncrono, deixou bem claro que os alunos podiam participar, abrindo o microfone e falando, como neste diálogo:

(11) ... “estamos tendo esse encontro síncrono também para tirar algumas dúvidas de vocês, eu não sei se vocês já tiveram alguma aula hoje, aula síncrona? Ou seja, que o professor esteja ao mesmo tempo com vocês e falando com vocês, *aí eu gostaria que vocês me falassem*” (professor José)

((O professor espera 2 segundos e os alunos vão respondendo pelo chat que sim))

*P: “Se por um acaso vocês respondem e eu não consigo pegar no chat, *vocês abram o microfone rapidinho e podem falar.*”* (grifos nossos)

Al: “de manhã.” ((Um aluno ativa o microfone e fala))

Com esses exemplos, percebemos que ocorreu a interação e que cada participante respeitou a regra básica da conversação, qual seja, “fala um de cada vez” (MARCUSCHI, 2003, p.19). Os turnos de fala foram predominantemente dos professores, já que eles esperavam uma atitude reveladora de atenção por parte dos alunos, ao perguntarem, a exemplo de Cecília, se estavam vendo a apresentação – Estão vendo? Ademais, o professor José enfatizou que os alunos podiam abrir o microfone, quando pediu explicitamente – “você *abram* o microfone rapidinho e podem falar” – ou implicitamente quando pediu para os alunos falarem – “aí eu gostaria que vocês me *falassem*”. Com esses apelos e com a espera de poucos segundos, que é um convite à tomada de turno, percebemos que os alunos aderiram parcialmente à solicitação, uma vez que foram poucos os que ativaram o microfone, respondendo quase que monossilabicamente: “sim”, “de manhã”. Em nossa percepção, essa atitude parece ser própria do ensino remoto emergencial bem como do aluno que não quer falar, trabalhar colaborativamente, já que ele está acostumado à pedagogia bancária. Nesse sentido, faz-se necessária uma reeducação.

Outro momento em que os alunos interagiram na aula, de forma mais significativa, foi quando os docentes direcionaram a fala, perguntando aos discentes quem tinha dúvida ou quem podia explicar de outra maneira a teoria que acabara de ser estudada, conforme mostra o trecho abaixo.

- (12) Professor José: ...e é um assunto que vocês, por mexer muito com a mente, vocês vão acabar utilizando esse conhecimento em outras áreas do conhecimento. Lembrando pessoal, como falei na aula passada, esse circuito, esse método é o mais simples que tem, é o método mais intuitivo que temos... vou até pedir pra Franciele dizer, que sequência é essa Franci?

Al: a é A+, A-, B+ e B-

P: Perfeito

Observamos neste exemplo que o aluno compreendeu bem o conteúdo. Além disso, o docente utilizou o gesto didático entendido como “Apelo à memória didática”, quando ele falou “como falei na aula passada”, esperando, nesse gesto didático, que os alunos se lembrassem do que foi dito na aula anterior ou verificando quem não assistiu à aula, uma vez que a “aula anterior” foi gravada, portanto assíncrona.

Outro artefato bastante utilizado pelos docentes foram os vídeos, exibidos como uma forma de os alunos verem como a teoria funciona. Os vídeos apresentados estão publicados no site do *youtube*. Os três professores exibiram vídeos nas aulas assíncronas ou deixaram os

links para assistirem posteriormente e fizeram a introdução dos vídeos oralmente, conforme descrição abaixo.

O professor José não inseriu nos *slides* o nome “vídeo”, nem imagens nem *links*, apenas informou, oralmente, aos alunos que iria exibir um vídeo, conforme o trecho transcrito abaixo.

- (13) ... bom, no vídeo que vou passar agora a gente vai ver maiores detalhes desse compressor ... (Professor José)

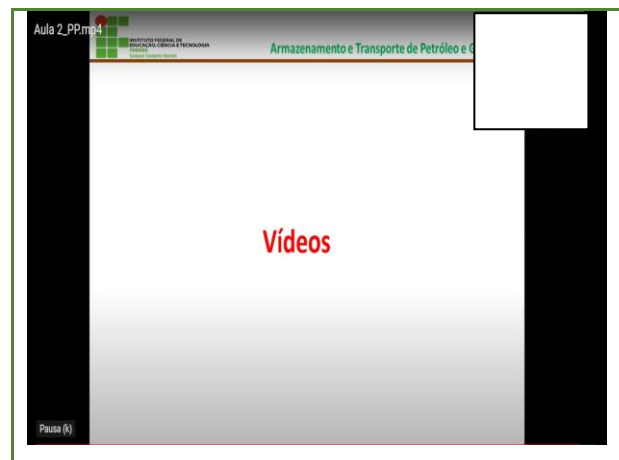
O vídeo mostrou como os compressores funcionam e o professor José foi explicando o que estava sendo exibido.

A professora Cecília inseriu o nome “vídeos” em um *slide* e disse o que os vídeos abordariam, conforme nos mostra o exemplo a seguir.

Trecho transcrito de uma aula assíncrona

...finalizo o assunto de produtos perigosos com a exibição desses vídeos que mostram acidentes com cargas perigosas, como é feita as blitz, como o policial rodoviário faz a inspeção de todo o caminhão e toda a documentação...

Figura 9 - Print Screen do slide



Fonte: banco de dados da pesquisa

Nessa aula, a professora abordou os acidentes que ocorrem com o transporte de produtos perigosos e como é realizada a inspeção do transporte dessas mercadorias.

Já o professor Manoel inseriu imagens de uma câmera ou o *link* para salientar que naquele momento era necessário exibir o vídeo, conforme a Figura nos mostra. No *slide* 40 de uma apresentação em *Power Point* da aula, o professor Manoel clicou no *link* e exibiu o vídeo.

Figura 10 - Slide de Manoel com o link do vídeo

INSTITUTO FEDERAL
Paraíba
Campus
Campina Grande

TUBOS

TUBULAÇÕES INDUSTRIAIS

Processos de Fabricação de Tubos sem Costura

FABRICAÇÃO POR FUNDIÇÃO

- Material em estado líquido despejado dentro de moldes especiais, onde se solidifica, adquirindo a forma final;
- Materiais frágeis: ferro fundido, concretos, aços especiais não forjáveis, etc;

Fundição centrífuga:

Mold, Free roller, Drive roller, End view, Side view, Pouring basin

www.youtube.com/watch?v=s4jdBOKiF_w

40

Fonte: banco de dados da pesquisa

Figura 11 - Print Screen de imagens do vídeo



Fonte: banco de dados da pesquisa

Nessa aula, o professor Manoel estava abordando como ocorre os processos de fabricação de tubos. Ao mencionar os processos sem costura – Laminação, Extrusão e Fundição –, o professor exibiu o vídeo com duração em torno de 10 minutos (o link para acesso é <<https://www.youtube.com/watch?v=a947wTtY5xc>>). O único som do vídeo foi o do próprio ambiente em si, não havia pessoas conversando, e o docente foi explicando todo o processo de fabricação, as temperaturas a que o material foi exposto para adquirir a forma desejada. Nessa aula, só foi exibido um vídeo porque acabou o tempo da aula, mas nesta apresentação de *Power Point*, o professor apresenta como informação complementar 7 links para vídeos publicados no *Youtube* (<www.youtube.com/watch?v=7ITgMXtuMv0>, <www.youtube.com/watch?v=s4jdBOKiF_w>, <www.youtube.com/watch?v=FxHndnOmpqs>, <www.youtube.com/watch?v=7-HqGyoYhDM>, <<https://www.youtube.com/watch?v=7y6FYiKwVmg>>, <https://www.youtube.com/watch?v=rH_Dh9Pv3ME>).

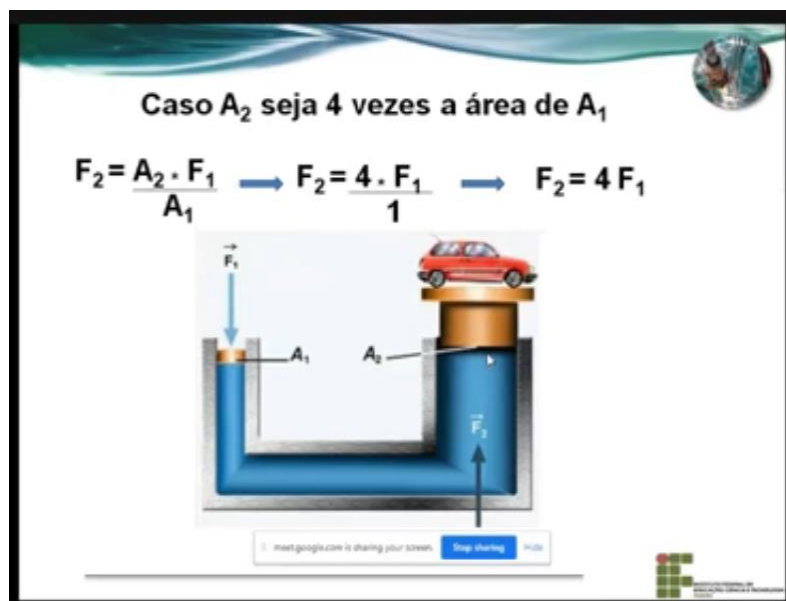
Esse procedimento de inserir os *links* de vídeos é uma demanda da função docente, uma vez que o aluno, nesse contexto, precisa dessa complementação de informações advindas de mais de uma fonte. Esse procedimento evidencia que esses professores fazem uso de seus conhecimentos digitais.

Observamos que cada docente teve sua forma de introduzir o vídeo na sala de aula, porém todos tinham o objetivo de deixar o conteúdo mais didático, pois, quando o aluno visualiza a teoria no vídeo, ela se materializa, sendo, portanto, o visual uma alternativa para situações de ensino-aprendizagem.

Em relação à oralização do texto escrito nos *slides*, os professores leram e, em seguida, acrescentaram informações ou parafrasearam o seu dizer. Os textos ou as imagens serviram sempre de pauta para a explanação, conforme indica os *slides*, a seguir, e, posteriormente, os trechos dos professores José, Manoel e Cecília, respectivamente.

O *slide* do professor José foi o seguinte:

Figura 12 - *Slide* do professor José



Fonte: banco de dados da pesquisa

O Professor José estava explanando sobre a relação de Força, Pressão e Área, quando falou sobre a força que era feita nos macacos para trocar os pneus na época em que eles tinham câmara de ar:

- (14) ... a gente tinha os macacos hidráulicos, que tínhamos que colocar muita força, não sei se vocês chegaram a conhecer um macaco hidráulico, mas era bem comum né, hoje tá mais difícil de a gente ver. Os carros quando tinham pneu com câmara, eles furavam o pneu muito fácil, furava a câmara do pneu muito fácil, entrava um prego, né? entrava um espinho num pneu, o espinho batia, o prego furava na câmara e o pneu muchava, então era muito frequente a gente ter que parar, os nossos pais, né? nessa época, nossos pais pararem para trocar o pneu, era muito comum trocar o pneu e a gente tem dois tipos de macacos, temos ...

Nesse trecho da fala (14), percebemos que o docente fez uma associação com algo já vivenciado por ele e, quem sabe, por alguns alunos – a troca de pneus por estar furado (“entrava um espinho num pneu, o espinho batia, o prego furava na câmara e o pneu muchava, então era muito frequente a gente ter que parar, os nossos pais, né? nessa época, nossos pais pararem para trocar o pneu”). Podemos nos referir a essa maneira de explicitar o conteúdo como uma analogia ao gesto didático específico, tal como define Nascimento (2011), uma vez que o docente utiliza o discurso oral como principal ferramenta em sala de aula, fazendo com que o conteúdo seja bem assimilado pelos discentes. Esse gesto retoma os conhecimentos já vivenciados, emergidos em uma situação de aprendizagem.

O professor Manoel também utilizou o *slide* para fazer leituras. Na Figura abaixo, há a presença de um exemplo com sua respectiva resposta ao que foi lido.

Figura 13 - Slides do professor Manoel com exemplo e resolução



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
MARÍLIA**
Complexo São João de Itapetininga

ESCOAMENTO

TUBULAÇÕES INDUSTRIAIS

Exemplo 2:

Suponha um tanque cheio de óleo. Em seguida, considere que foi aberto um furo rente à base deste tanque. Assim, calcule a vazão (Q) em litros/min.

Considere os seguintes dados:

$H = (\text{Nível do fluido no tanque}) = 5\text{m}$
 $D (\text{Diâmetro do tanque}) = 3\text{m}$
 $\rho (\text{massa específica da água}) = 881 \text{ kg/m}^3$
 $g = 9,81 \text{ m/s}^2$
 $Q (\text{vazão}) = ?$



$R = 1166,3 \text{ litros/min}$

47

ρ (massa específica da água) = 1000 kg/m³
 $g = 9,81 \text{ m/s}^2$
 $D_1 = 5 \text{ cm} = 0,05 \text{ m}$
 Q (vazão) = ?

RESOLUÇÃO:
 Pede-se:

- A vazão no furo do tanque;

Fórmulas:

$$Q = v \times A \quad A = \pi \times \frac{D_1^2}{4} \quad \text{em} \left[\frac{\Delta P}{\rho} + \frac{(v_2^2 - v_1^2)}{2} + g \times \Delta y + L \right] = w$$

Solução:

- Calculando a velocidade no ponto 2 (v_2):

Solução:

- Calculando a velocidade no ponto 2 (v_2):

Nos pontos 1 e 2 o fluido está submetido apenas à pressão atmosférica, ou seja, $P_1 = P_2 = 1 \text{ atm}$ ($\Delta P = 0$). Considerando-se que no ponto 1 o fluido esteja parado ($v_1 = 0$), que também não existe bomba entre os pontos 1 e 2 ($W = 0$), que a perda de carga pode ser desprezada ($L = 0$) e observando a localização do nível de referência (NR, onde $y_1 = 0$ e $y_2 = -5 \text{ m}$), obtém-se:

$$\text{em} \left[\frac{0}{\rho} + \frac{(v_2^2 - 0)}{2} + 9,81 \times (-5) + 0 \right] = 0$$

$$\frac{v_2^2}{2} - 49,05 = 0 \rightarrow \frac{v_2^2}{2} = 49,05 \rightarrow v_2^2 = 98,1 \rightarrow v_2 = \sqrt{98,1} = 9,904544412 \text{ m/s}$$

- Calculando a área do furo (A):

$$A = \pi \times \frac{D_1^2}{4} = \pi \times \frac{0,05^2}{4} = 0,001963495 \text{ m}^2$$

Fonte: banco de dados da pesquisa

O professor explica da seguinte forma esse exemplo do *slide*:

- (15) Professor Manoel: ... e hoje a gente vai resolver essa questão aqui, beleza? suponha um tanque cheio de óleo aqui ((o professor passa o mouse circulando o ponto preto)) em seguida considerem que foi aberto um furo rente a base dele, tá aqui ((o professor repete a ação de passar o mouse circulando o ponto preto)), aí eu perguntei assim: calcule a vazão em litros por minuto nesse ponto aqui, ponto dois, conseguem ver esse pontinho preto aqui? ((o professor passa novamente o mouse circulando o ponto preto))

Al: sim

P: é o ponto que está fora do tanque, não tá dentro do tanque, ((trecho confuso)) é importante saber porque vai ter que fazer algumas considerações desse problema, notem também que se o NR, que é nível de referência, então daqui para baixo é negativo, ((o professor mostra com o mouse)) certo? A distância então desse ponto 2 aqui é menos cinco, daqui para cima é positivo, certo? dentro do sistema cartesiano de eixos x e y é uma parte positiva e uma parte negativa, o centro é 00 ...

((trecho transcrito de uma aula síncrona))

Nesse trecho, verificamos que o docente leu o comando da questão – “calcule a vazão em litros por minuto nesse ponto aqui” – e explicou como ela devia ser resolvida – “notem também que se o NR, que é nível de referência, então daqui para baixo é negativo, ((o professor mostra com o mouse)) certo? A distância então desse ponto 2 aqui é menos cinco, daqui para cima é positivo, certo?”. Nesse início de explicação, o professor elucidou quando o número iria ser negativo e quando iria ser positivo, uma vez que é comum os alunos confundirem os sinais das operações matemáticas, principalmente quando envolvem gráficos. Depois de explicar o que a questão estava solicitando, ele leu a resolução que estava escrito no *slide*. Nessa leitura do *slide*, percebemos que o texto escrito serve de pauta para a exposição oral, permanecendo como apoio para os alunos lerem e relerem quando forem resolver exercícios. Essa ideia de escrever a resolução da questão é uma maneira pedagógica que o professor utilizou para que o aluno leia e releia até entender o processo. Outro recurso pedagógico foi a utilização do *mouse* para que o discente visualizasse o ponto destacado pela questão, uma forma de situar espacialmente.

A professora Cecília também apresentou essa ação de ler e explicar. As Figuras, a seguir, mostram os *slides* com uma Norma Técnica da Agência Nacional do Petróleo.

Figura 14 - *Slide* da professora Cecília com a Norma Técnica da ANP

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA PARAÍBA
Campus Campina Grande

Análise Laboratorial de Rochas e Fluidos

anp
Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis

AGÊNCIA NACIONAL DO PETRÓLEO-ANP

PADRÃO ANP06
Amostragem de Rochas e Fluidos

CAPÍTULO I - Das disposições gerais

Art. 1º Ficam estabelecidos, através do presente Regulamento, os procedimentos para a coleta de amostras de rocha e de fluidos de Poços perfurados pelos Operadores nas bacias sedimentares brasileiras

Reprodutor de vídeos

30

Fonte: banco de dados da pesquisa

Figura 15 - Slide da professora Cecília



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 PARANÁ
 Campus: Cianópolis Grande

Análise Laboratorial de Rochas

CAPÍTULO VIII - Fluidos

Art. 25. No caso de Poço Exploratório, para cada reservatório testado com recuperação de óleo, será encaminhada à ANP uma amostra isenta de água de no mínimo 2 (dois) litros de óleo.

Art. 26. No caso de Poço de Desenvolvimento, será encaminhada à ANP uma amostra isenta de água de no mínimo 2 (dois) litros de óleo, toda vez que o grau API do óleo variar em 10% (dez por cento), ou mais, com relação à média das medidas anteriores realizadas em laboratório, referentes à produção daquele reservatório.

§ 1º As amostras descritas nos artigo 25 e no caput deste artigo serão coletadas preferencialmente na cabeça do Poço.

§ 2º Sempre que houver presença de água nas amostras descritas nos Artigo 25 e no caput deste artigo, será encaminhada à ANP uma amostra isenta de óleo de no mínimo 2 (dois) litros de água.

34

Fonte: banco de dados da pesquisa

Relativamente à Figura 14, a professora diz o seguinte:

- (16) No artigo vinte e cinco, ele fala do Poço exploratório, então para cada reservatório testado com recuperação de óleo, será encaminhada à ANP uma amostra isenta de água de no mínimo dois litros de óleo, então sempre que tiver no poço exploratório eu vou tá enviando dois litros de óleo para a ANP sem a água.

Nessa fala da professora, observamos que ela leu o artigo 25 e, em seguida, resumiu a informação, contida no artigo, parafraseando-a: “então sempre que tiver no poço exploratório eu vou tá enviando dois litros de óleo para a ANP sem a água”. A parafrase serviu para simplificar o artigo de uma Norma Técnica, evidenciando a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Ao irem lendo os *slides* nas aulas síncronas, os professores tentavam interagir com seus alunos. Consideramos exemplos desse tipo de interação aquelas trocas em que os professores solicitaram diretamente aos alunos que dissessem com suas próprias palavras o que entenderam da explicação ou que completassem a informação da explicação.

- (17) André, o que você entendeu de compressores? ((fala de José))
- (18) Professora Cecília: ... só que antes de adicionar essa solução no balão volumétrico o que é que a gente colocava? o que aqui nesse balão, antes de colocar a solução ácida? Eu quero que alguém ligue o microfone e diga.

Al 1: água

P: por quê? Vocês lembram por quê?

Al 2: porque a mistura poderia esquentar

P: Isso. Porque é uma reação exotérmica e na reação exotérmica há liberação de calor... ((fala da professora Cecília com seus alunos))

Ao pedir aos alunos uma réplica à sua exposição ou uma complementação à sua fala, o professor ajuda os discentes a compreenderem melhor a teoria, através da paráfrase. A pergunta é, segundo Freire e Faundez (1985), uma forma de desencadear o conhecimento, e quando o docente pergunta o que o aluno entendeu, há uma necessidade de este pensar sobre a questão, antes de responder. É por intermédio dessa interação, da participação e reflexão deles, que os alunos são capazes de construir sentidos, sendo a indagação e a reflexão recursos que o professor utiliza para solucionar possíveis problemas de compreensão. Através das respostas que o professor vai obtendo de seus alunos e ao solicitar que os alunos falem sobre o que foi estudado, ele vai exercendo sua função de mediador do conhecimento, próprio do ser professor. As falas 17 e 18 correspondem ao gesto “Formulação de tarefas” (NASCIMENTO, 2011; ALMEIDA DE OLIVEIRA, 2013), através do qual o aluno recebe uma instrução para fazer algo, ou seja, o discente é levado a realizar uma atividade por meio de um enunciado proferido pelo professor.

Na interação didática em análise, registram-se também os momentos em que o professor espera o *feedback* não apenas em termos de compreensão dos conteúdos, mas também no sentido de saber se o aluno está atento às informações e aos recursos (apresentação de *slides*) disponibilizados no momento da explicação, como mostra a seguinte fala.

(19) P: Estão vendo? ((a professora Cecília abre a apresentação em power point para os alunos))

Al: Sim, professora. ((Um aluno ativa o microfone e fala)).

Todos esses recursos e formas de usar a linguagem foram comuns aos três professores, ou seja, eles colocaram informações escritas que serviram de base para a explanação do conteúdo e resolveram exercícios. A lista de exercícios, as vídeos-aulas e os *slides* em PDF foram postados na plataforma digital usada para a aula virtual, como foi detalhado na subseção ambiente e domínio.

Todas essas ações desenvolvidas pelos professores serviram para um melhor desenvolvimento da aprendizagem por parte dos alunos. Elas fazem parte do agir docente em

qualquer sala de aula, inclusive, no sistema remoto, uma vez que os alunos podem ver e rever cada aula para melhor assimilar as informações.

Outro recurso bastante utilizado pelos três docentes foi a associação com o dia a dia do alunado. Para exemplificar, há abaixo dois trechos de falas dos professores Cecília e Manoel.

Ao abordar o conteúdo “Noções de coleta”, a professora Cecília fez uma analogia com o exame de sangue que, normalmente, fazemos em laboratórios.

- (20) ... se eu quero estudar as características daquele petróleo, o que eu faço? Pego uma amostra dele, um litro, dois litros, pra analisar o teor de enxofre, o grau API, a alcalinidade ... por exemplo em uma coleta de sangue, quantas amostras vocês retiram pra coleta de sangue, quando vocês vão pra um laboratório fazer uma análise pra saber da sua saúde, colesterol, triglicérides, vitamina D, pegam de vocês quantas amostras? a técnica ou o técnico que vai retirar uma amostra sua, ele não vai retirar desse braço, ((estica o braço simulando que está no laboratório para a retirada de sangue)) desse outro, de uma perna, não, ele só tira uma única amostra e dessa amostra ele vai tirar uma alíquota para analisar o colesterol, depois tira outra alíquota para saber como tá seu triglicérides e assim sucessivamente... (professora Cecília).

Nesse trecho, podemos observar que a professora se utilizou de um exemplo que todos os alunos já vivenciaram, ao menos uma vez na vida, e a partir dele ficou mais fácil compreender as noções de coleta, de amostragem e de alíquota, termos trabalhados nesta aula.

O professor Manoel, ao explicar sobre o conceito de perda de carga ou perda de pressão, fez uma associação à cidade de onde sai a água para abastecer a cidade de Campina Grande-PB.

- (21) ... se trazer a água de Boqueirão para Campina Grande então ela sai de Boqueirão com uma potência, com uma vazão, com uma pressão, mas vai chegar com a mesma pressão em Campina Grande? Não. Ela vai perdendo pressão devido às paredes dos turbos, a um cotovelo... (professor Manoel).

Nesse trecho (21), observamos que Manoel se utilizou de um exemplo com o açude bastante conhecido da cidade de Boqueirão com o objetivo de os alunos conseguirem entender com mais facilidade como acontece a perda de carga dentro dos turbos, isto é, quais são os elementos que ajudam na diminuição da pressão.

Essa forma de explicar o conteúdo, contextualizando com o vivido, corresponde ao gesto didático específico, resultado das experiências da profissão acrescido da crença do professor de que essa forma de explicar tem o objetivo de facilitar a aprendizagem do objeto ensinável, associando-o a um conhecimento já existente entre os alunos.

Trabalhar o discurso explicativo em situações didáticas é um dos principais desafios pedagógicos que o professor enfrenta para construir o conhecimento científico com os alunos. Trata-se de um conhecimento adquirido com os anos da jornada.

Eixo da escrita

Este eixo está dividido em duas seções: textos produzidos pelos participantes e suportes textuais.

(i) Textos produzidos

Em relação aos textos, a prática docente requer a apropriação de vários gêneros textuais por parte dos professores. No planejamento das aulas, ou seja, para o trabalho docente, nossos participantes elaboraram um Plano Instrucional (PI) que foi enviado para o coordenador do curso e publicado no Mural da sala de aula virtual. Em função da execução da aula, os professores preparam *slides*, enunciados de atividades didáticas, avisos, comunicados contendo informações para alguma ação pedagógica, postagens perguntando aos alunos se havia alguma dúvida a respeito dos conteúdos explorados nas interações didáticas. Após a execução do trabalho ou a ministração das aulas, eles deveriam listar o conteúdo, a frequência dos alunos e as notas no SUAP – Sistema Unificado de Administração Pública. Esses textos produzidos são artefatos que dão forma ao trabalho docente.

No PI, o docente descreveu os

[...] procedimentos, recursos, meios instrucionais, pontuação de cada atividade realizada e cargas horárias estimadas para sua aplicação. As descrições dessas estratégias deverão explicitar o tipo de aprendizagem esperada pela situação, quem controlará a aprendizagem (o docente ou o estudante), como os participantes interagirão para estudar (duplas, grupos etc.), tipos de interação (estudante-estudante, estudante-docente, outras pessoas, estudante-ferramenta, estudante-informação, outras condições ambientais de apoio e mediação) [...] (NOTA TÉCNICA 7/2020 – PRE/REITORIA/IFPB)

O Plano Instrucional foi um gênero textual solicitado pela instituição, para cada componente curricular, através da Resolução 29/2020. Trata-se de um texto de caráter normativo destinado a planejar e registrar as Atividades de Ensino Não Presenciais (AENPs). Este plano deveria seguir o seguinte modelo:

Figura 16 - Modelo do Plano Instrucional

PLANO INSTRUCIONAL PARA DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS										
TURMA: CURSO: COMPONENTE CURRICULAR: PROFESSOR(A):						PERÍODO:				
						CARGA HORÁRIA (% a definir):				
TÓPICO	UNIDADE (BIMESTRE/ SEMESTRE)	AULA	TEMA	OBJETIVOS	RECURSOS DIDÁTICO - PEDAGÓGICOS	INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO	PERÍODO	ATIVIDADE INDIVIDUAL/ PONTUAÇÃO	ATIVIDADE COLABORATIVA/ PONTUAÇÃO	CARGA - HORÁRIA (h/a)
1										
2										
3										

* Planejamento de 2 bimestres e 1 semestre.

Pontuação das Atividades Individuais e Colaborativas realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem	Pontos
** O docente deve especificar no plano a fórmula de cálculo da pontuação.	

Assinatura do Docente:

Assinatura da Subcomissão Local de Acompanhamento das atividades não presenciais do curso:

Local/Data da Aprovação:

Fonte: Resolução 29/2020. In.: www.ifpb.edu.br

Esse artefato foi produzido antes de as aulas começarem. Trazia o planejamento previsto para as aulas e espaço para registro de documentação a ser disponibilizada para as ações didáticas a serem executadas. Assim, essa planificação da atividade didática faz parte tanto do trabalho realizado, pois o docente já está trabalhando, quanto do planejado, uma vez

que define conteúdo e delimita tarefas a serem feitas pelo professor e pelos alunos (BARROS, 2012).

Como ações rotineiras, os nossos participantes elaboraram: formulários via Google Forms, que dizem respeito às atividades escolares como ferramenta de aprendizagem; slides, como já mencionado, serviram de pauta para a explanação dos conteúdos e também como material de estudo para os alunos; avisos e informações.

As atividades foram criadas para a verificação da aprendizagem dos discentes, um gesto didático que o professor acredita que seja para a melhor assimilação do conteúdo. Como ilustração do que foi proposto nos formulários, segue a Figura 17 com a atividade da aula 2, do professor Manoel. As atividades são compostas por questões objetivas e discursivas.

Figura 17 - Atividade proposta pelo professor Manoel, publicada no Mural

ATIVIDADE DA AULA 2

Seu e-mail será registrado quando você enviar este formulário.

Não é carolina.rocha@ifpb.edu.br? [Trocar de conta](#)

*Obrigatório

Tabela 1 - Especificação API 5LX

Graus	Limite Resistência (MPa)	Limite Escoamento (MPa)
X42	412	284
X46	431	314
X52	451	353
X56	490	382
X60	509	412
X65	529	441
X70	569	480
X80	618	549

Considere a seguinte situação. Para uma determinada aplicação (transporte de fluido a uma pressão interna P), certo fabricante de tubos possui dois materiais ("a" e "b"), com diferentes resistências mecânicas (S). Isto é, um material com resistência S_a e outro com resistência S_b , onde $S_a < S_b$. O fabricante decidiu fabricar tubos com estes dois materiais, para esta mesma aplicação (pressão P , ou seja, $P_a = P_b = P$). Para que os tubos possuam a mesma resistência mecânica é correto afirmar: *

- Para um mesmo processo de fabricação de tubo e mesma aplicação, a espessura do tubo é indiferente para a resistência mecânica do mesmo.
- A espessura do tubo de material "a" deve ser igual a espessura do tubo de material "b".
- A espessura do tubo de material "a" deve ser menor que a espessura do tubo de material "b".
- A espessura do tubo de material "a" deve ser maior que a espessura do tubo de material "b".
- O material "a" deve possuir microestrutura com grãos mais finos (aço acalmado).

A especificação de materiais para tubos API 5LX (Tabela 1) diz respeito aos materiais empregados na construção de oleodutos e gasodutos. Os materiais que obedecem esta especificação são aços fabricados por laminação controlada juntamente com tratamentos térmicos específicos. Além disso, estes aços possuem pequenas quantidades de elementos de liga (Ti, V, Nb). Considere um aço que obedece a especificação API 5LX 60. 1. O que significa o número 60 nesta especificação? 2. Admita agora outro aço que atenda a especificação API 5LX 80. 3. Qual a diferença entre este e aquele? 4. Justifique através do ponto de vista econômico e da resistência mecânica, etc. *

Sua resposta

Analise as seguintes afirmativas sobre o aço carbono. *

I – É chamado de material de uso geral porque é muito versátil. II – Um aumento no teor de carbono, dificulta a soldagem e aumenta a dureza. III – Quando possui até 0,6% Si apresenta estrutura mais fina e uniforme, menos defeitos internos, e nesta condição é chamado de efervescente. A(s) seguinte(s) sentença(s) está(ão) correta(s):

II.

I e III.

II e III.

III.

I e II.

Enviar Página 1 de 1

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este formulário foi criado em Instituto Federal da Paraíba. [Denunciar abuso](#)

Google Formulários

Fonte: banco de dados da pesquisa

Esse modelo de atividade com questões objetivas e subjetivas foi seguido pelos três docentes e teve como objetivo verificar o conhecimento adquirido pelos alunos, utilizando a função habilitante (NAVARRO, 2018). Essa função tem, na compreensão do autor, o propósito de provar o conhecimento ou conferir crédito ao saber, o qual, segundo ele, é o papel básico atribuído à escrita²⁰.

Os *slides* foram produzidos tanto utilizando a linguagem verbal quanto a não verbal, conforme mostram as seguintes imagens dos *slides* dos professores Cecília e Manoel:

²⁰ Escribir para acreditar los saberes es, de hecho, el rol básico que se le asigna a la escritura (NAVARRO, 2008, p. 35).

Figura 18 - Slide da professora Cecília



Fonte: banco de dados da pesquisa

Nesse *slide*, a professora abordou o significado dos numerais contidos nas placas – um retângulo e dois losangos – fixadas no caminhão os quais indicavam se o produto transportado é um explosivo, se é um gás, um líquido, um sólido, dentre outras classificações.

Figura 19 - Slide do professor Manoel

para fabricação de tubos || Aços-liga

INSTITUTO FEDERAL
Paraíba
Campus
Campa Grande

1. Altas temperaturas

TUBULAÇÕES INDUSTRIAIS

FLUÊNCIA (CREEP)

Então, fluência é definida como a deformação permanente, dependente do tempo e da temperatura, quando o material é submetido à uma carga constante

Este fator muitas vezes limita o tempo de vida de um determinado componente ou estrutura

Este fenômeno é observado em todos os materiais, e torna-se importante à altas temperaturas ($0,4T_{FUSÃO}$)

8:00

Fonte: banco de dados da pesquisa

Esse *slide*, Figura 19, mostra a figura de uma seta dentro de um retângulo vermelho que, ao se clicar nele, abre um documento com a definição de Fluência, conteúdo estudado no momento da aula.

Esse recurso foi bastante utilizado por Manoel, o de inserir *hiperlinks*, nos seus *slides* para abrir arquivos. Ao clicar na figura inserida que, no caso a seguir, é um retângulo na cor verde com uma seta, o leitor terá acesso a um documento com as normas que estão na mesma pasta de arquivos da apresentação do *Power Point*. As Figuras abaixo mostram o *slide* e o arquivo que é aberto, ao se clicar na seta.

Figura 20 - *Slide* do professor Manoel

TUBOS

INSTITUTO FEDERAL Paraíba Campus Campina Grande


TUBULAÇÕES INDUSTRIAIS

Materiais, Processos de Fabricação, Normalização Dimensional


"Especificações de material" – designadas por uma sigla alfa-numérica. Esta sigla também serve pra designar os materiais definidos pela respectiva especificação.

Material numa especificação – Única forma de apresentação e vários tipos (graus ou classes);

Um único material – pode estar enquadrado em várias especificações;

EXEMPLOS: **AÇO ASTM A516 Gr 60** 

Chapas de aço carbono para vasos de pressão;
Serviços em temperaturas moderada e baixa;

 **PG-36(47)** **API 5L X80** Aços para tubulações ("pipelines")

31

Fonte: banco de dados da pesquisa

Figura 21 - *Print screen* do arquivo aberto

ASTM INTERNATIONAL

Designation: A516/A516M – 10

Used in USDOE-NE Standards

Standard Specification for Pressure Vessel Plates, Carbon Steel, for Moderate- and Lower-Temperature Service¹

This standard is issued under the fixed designation A516/A516M; the number immediately following the designation indicates the year of original adoption or, in the case of revision, the year of last revision. A number in parentheses indicates the year of last reapproval. A superscript epsilon (ϵ) indicates an editorial change since the last revision or reapproval.

This standard has been approved for use by agencies of the Department of Defense.

1. Scope*

1.1 This specification² covers carbon steel plates intended primarily for service in welded pressure vessels where improved notch toughness is important.

be used independently of the other. Combining values from the two systems may result in nonconformance with the specification.

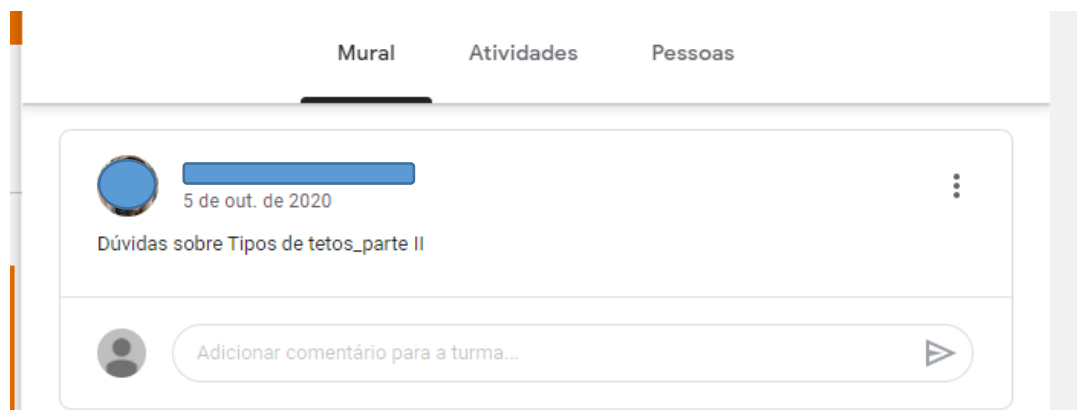
2. Referenced Documents

Fonte: banco de dados da pesquisa

O professor Manoel afirmou que prefere inserir esse *hiperlink* para que o aluno tenha acesso ao documento na íntegra, à fonte e não apenas a um trecho, uma vez que a apresentação ficaria muito extensa se fosse inserido cada artigo da norma nos *slides*. Essa foi uma maneira mais efetiva de o aluno ter acesso diretamente à norma; outra seria entregar na forma impressa, mas o formato de ensino remoto emergencial não permite.

Os docentes ainda escreveram para os alunos perguntando se havia dúvidas sobre os conteúdos. A professora Cecília perguntou se havia dúvidas em relação a “Tipos de tetos”, mas não há comentários por parte dos alunos, conforme mostra a Figura a seguir:

Figura 22 - *Print screen* do Mural da professora Cecília



Fonte: banco de dados da pesquisa

Essa não postagem de dúvidas ou de comentários no Mural pode ter relação com a preservação de face (GOFFMAN, 2002) dos alunos diante dos colegas, uma vez que eles mandaram suas dúvidas diretamente para o professor, como veremos mais adiante.

Em outras postagens, os discentes apresentaram suas dúvidas sobre a entrega da atividade. Comentaram, por exemplo, quando verificavam que havia inadequações na atividade ou não conseguiram postar a atividade que valia nota, mas não comentaram nem fizeram perguntas em relação ao conteúdo, como mostram as Figuras 23 e 24:

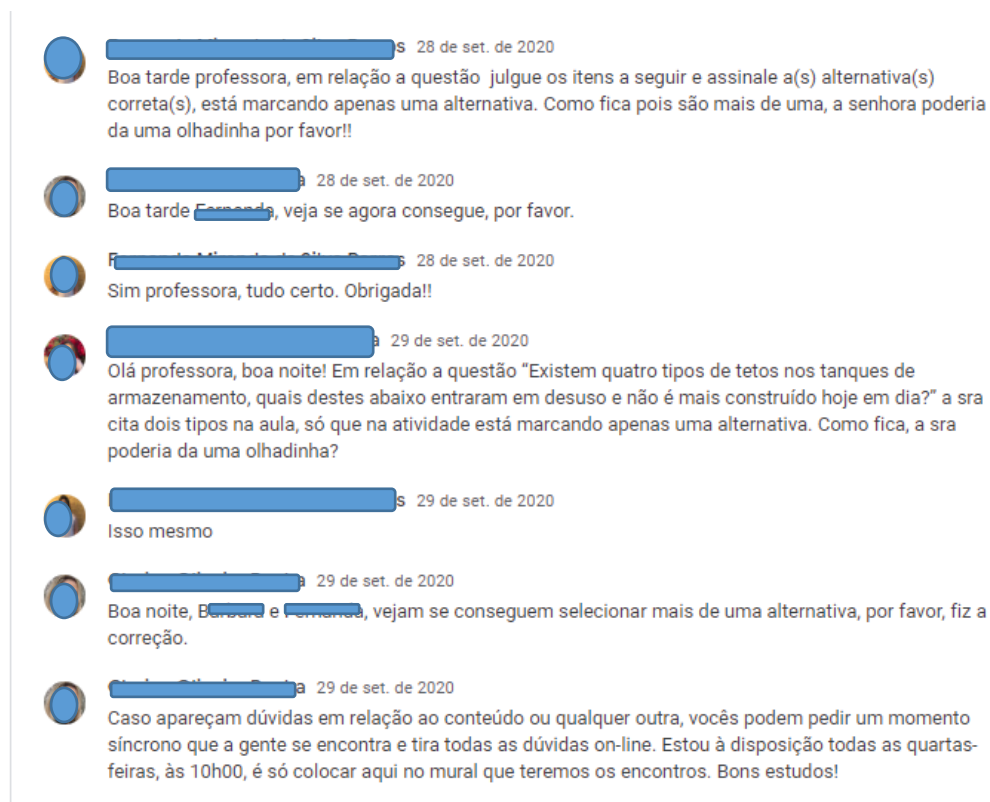
Figura 23 - Mural da professora Cecília



Fonte: banco de dados da pesquisa

A Figura 23 mostra a preocupação de uma aluna com a forma de entrega da atividade. Isso parece demonstrar uma preocupação maior com os artefatos e procedimentos que dizem respeito à atividade em detrimento do conteúdo.

Figura 24 - Mural da professora Cecília



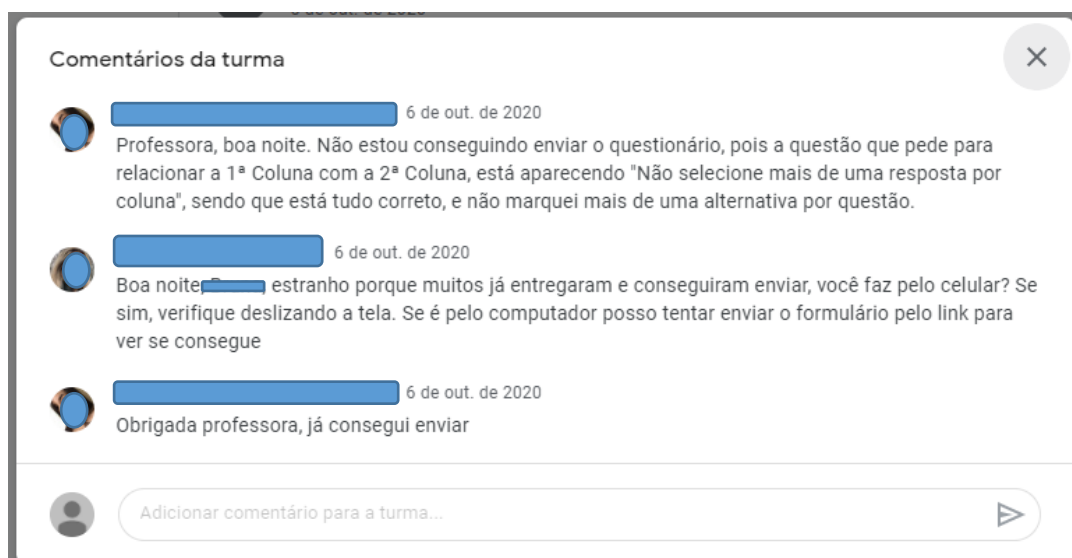
Fonte: banco de dados da pesquisa

A Figura 24, entretanto, já mostra uma preocupação com o conteúdo relativo à quantidade de acertos da questão, uma vez que há mais de uma alternativa correta, conforme

os comentários na Figura. Dúvidas foram percebidas, portanto, em relação à atividade eletrônica, que deveria assinalar mais de uma alternativa, mas o sistema não aceitara, então a docente modificou o comando e as discentes conseguiram – “Sim professora, tudo certo. Obrigada!!” – responder adequadamente. Além disso, a professora ainda enfatizou que, se a turma precisasse de encontros síncronos para sanarem dúvidas sobre o conteúdo, era só solicitar que, no horário destinado à disciplina, às quartas-feiras, a turma poderia se reunir. Vê-se em: “Caso apareçam dúvidas em relação ao conteúdo ou qualquer outra, vocês podem pedir um momento síncrono que a gente se encontra e tira todas as dúvidas on-line. Estou à disposição todas as quartas-feiras, às 10h00, é só colocar aqui no mural que teremos os encontros. Bons estudos!”.

A Figura a seguir também mostra a dificuldade em relação ao sistema.

Figura 25 - Mural da professora Cecília

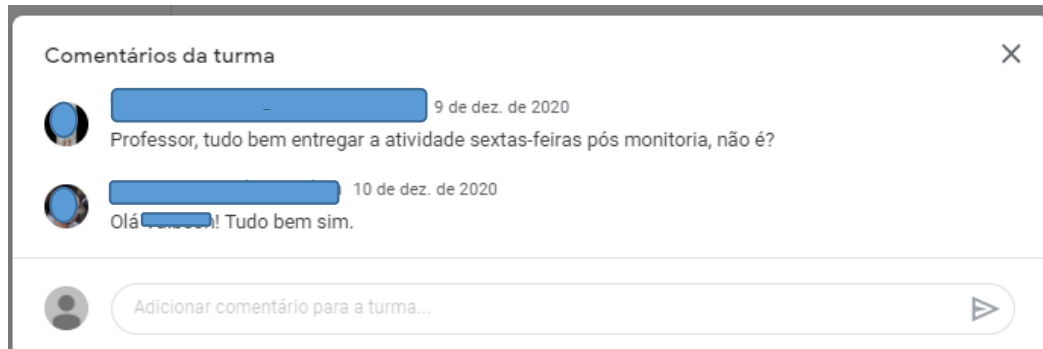


Fonte: banco de dados da pesquisa

Nesse caso, o comentário diz respeito ao não envio do questionário que valia pontos para a nota do bimestre. Então, os diálogos que predominaram diziam respeito às dúvidas e às dificuldades com o procedimento para a resolução das atividades e com o envio da tarefa, mas não se referiram ao conteúdo. Nessa resposta, a professora apresentou dois caminhos para solucionar o problema da aluna – “... você faz pelo celular? Se sim, verifique deslizando a tela. Se é pelo computador posso tentar enviar o formulário pelo link para ver se consegue” –, o que parece que resolveu, pois ela agradeceu e afirmou que enviou: “Obrigada professora, já consegui enviar”. O trabalho prescrito não indica esse tipo de problema; o docente só se depara com ele no trabalho real.

Com o professor Manoel não foi diferente. Os alunos também não comentaram o conteúdo, conforme mostra a Figura a seguir:

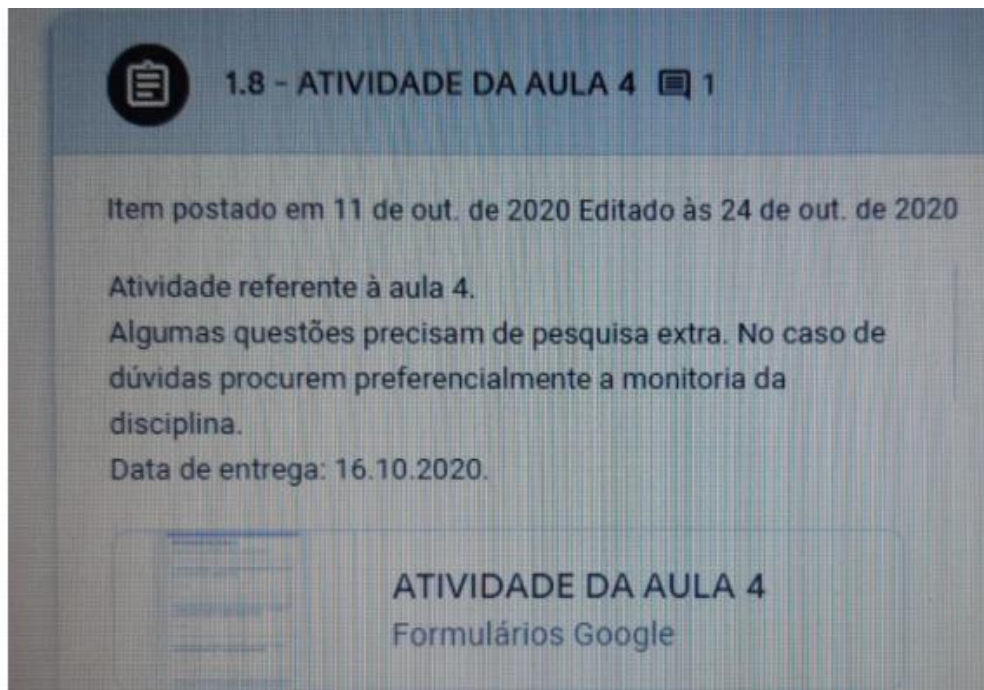
Figura 26 - Mural de Manoel



Fonte: banco de dados da pesquisa

Isso aconteceu com esse professor porque ele pediu que os alunos frequentassem a monitoria para estudarem, tirarem suas dúvidas e o que não fosse sanado na monitoria poderia ser perguntado a ele, conforme a Figura abaixo.

Figura 27 - Mural de Manoel



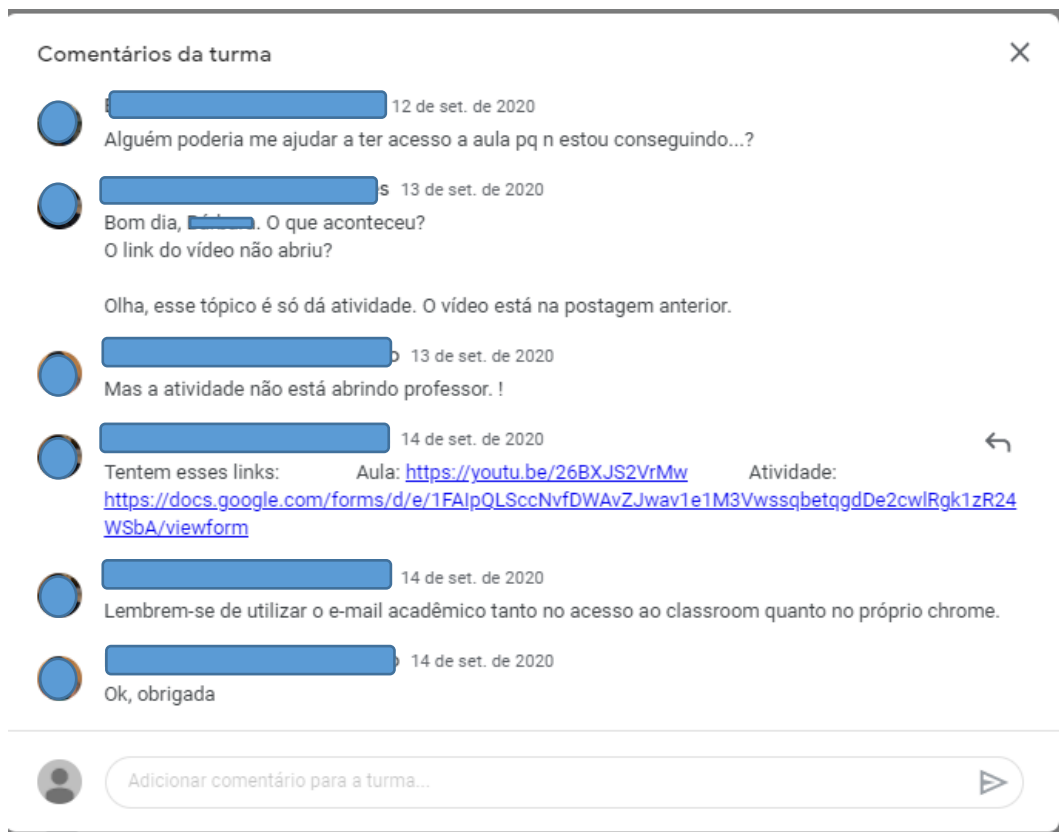
Fonte: banco de dados da pesquisa

Essa foi uma maneira de forçar os alunos a frequentar a monitoria, uma vez que a experiência dos professores mostra que os discentes só a frequentam quando há uma

determinação por parte do docente. Ao afirmar “No caso de dúvidas procurem preferencialmente a monitoria...”, o professor deixa implícito que só deve procurá-lo se a dúvida persistir.

Já o professor José solicitou que os alunos postassem os comentários das atividades na seção “Atividades” e os referentes às aulas no Mural da sala de aula virtual. Abaixo, seguem as imagens dos comentários relacionados à referida atividade e às aulas.

Figura 28 - Mural do professor José



Fonte: banco de dados da pesquisa

Podemos observar que a aluna não conseguiu abrir o *link* da aula, aparentemente por não estar utilizando o e-mail institucional, pois quando o professor fez o lembrete – “Lembrem-se de utilizar o e-mail acadêmico tanto no acesso ao classroom quanto no próprio chrome” – ela agradeceu ao professor – “Ok, obrigada” – e o diálogo finalizou. Fazer esse tipo de lembrete faz parte das novas regras do ofício, no formato remoto. Além disso, o docente enfatizou que aquele ambiente era somente para as dúvidas referentes às atividades – “Olha, esse tópico é só da atividade. O vídeo está na postagem anterior.”.

(ii) Suportes

O suporte bastante utilizado pelos docentes e discentes foi o “Mural”, que é a primeira página aberta no Google Sala de Aula e serve para dar visibilidade a todas as publicações que os professores fizeram, por exemplo: avisos, informações gerais, inclusive há uma mensagem, de geração automática, informando que o professor postou uma atividade, como mostra a passagem textual (22).

(22) Olá a todos!

Nosso primeiro encontro virtual será amanhã (14.09.2020), às 13h.

Na data e horário informados, estaremos lá para conversarmos sobre o nosso planejamento e perspectivas para a disciplina, além de uma breve revisão do que já vimos na disciplina quando da modalidade presencial.

A previsão de duração desse encontro será de 1h.

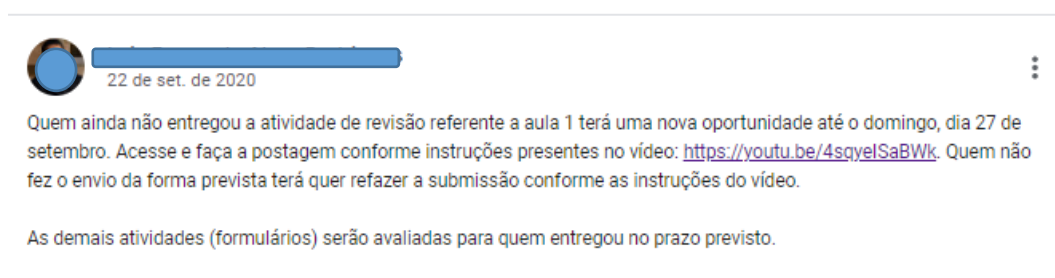
Até lá,

Prof.

((Aviso do professor Manoel no mural da turma))

Observemos que o professor produziu um aviso para a turma com o objetivo de apresentar informações pertinentes ao primeiro encontro virtual da disciplina, contendo informações contextuais, a saber: data, hora, o que será conversado e a duração do encontro. Essas informações são disponibilizadas no formato remoto. No presencial, porém, são tidas como conhecidas pelos alunos quando a direção publiciza os horários de cada turma. É uma forma de apresentar a plataforma digital aos alunos, estimular o uso e deixar subentendido que todos os avisos serão publicados nela, como mostra a Figura 29.

Figura 29 - Mural do professor José



Fonte: banco de dados da pesquisa

Figura 30 - Mural da professora Cecília



Fonte: banco de dados da pesquisa

A Figura 30 mostra que a professora inseriu uma nova atividade para os alunos. Assim que ela é postada, os alunos recebem essa informação nos seus e-mails e, ao abrirem a sala de aula virtual, ela está publicada na página inicial.

Além dos professores, os alunos também postaram suas dúvidas relacionadas à atividade neste novo ambiente, como mostra o seguinte exemplo.

- (23) Boa noite, professora! Em relação a essa questão: Determine a força de atrito para que uma esfera com diâmetro de 0,0505m percorra um fluido no tempo de 0,35s numa distância de 20cm. Teria como a senhora dá uma olhadinha? pois, acredito que esteja faltando uma alternativa para marcar, me certifique por favor. Obrigada!
 ((postagem de uma aluna no Mural da turma))

Essas postagens ganharam novo formato nas aulas assíncronas, pois nos encontros síncronos foram ditas oralmente em sala de aula virtual.

Percebemos que o novo ambiente fez com que surgissem novas formas de comunicação. As dúvidas, antes expressas oralmente por enunciados como “não entendi essa questão”, passaram a ser verbalizadas na modalidade escrita da língua por meio do gênero ‘aviso’, postado no Mural da disciplina. A natureza dessa forma de comunicação exige, como vemos, um nível maior de explicitação da informação, daí a necessidade de contextualizar a situação comunicativa para especificar qual é a dúvida.

A seção também serviu para postagens de quando o docente tinha dúvida sobre a qualidade do material postado. Por exemplo, quando o professor queria saber se o vídeo estava nítido e audível, conforme mostra a Figura 31.

Figura 31 - Mural do professor José

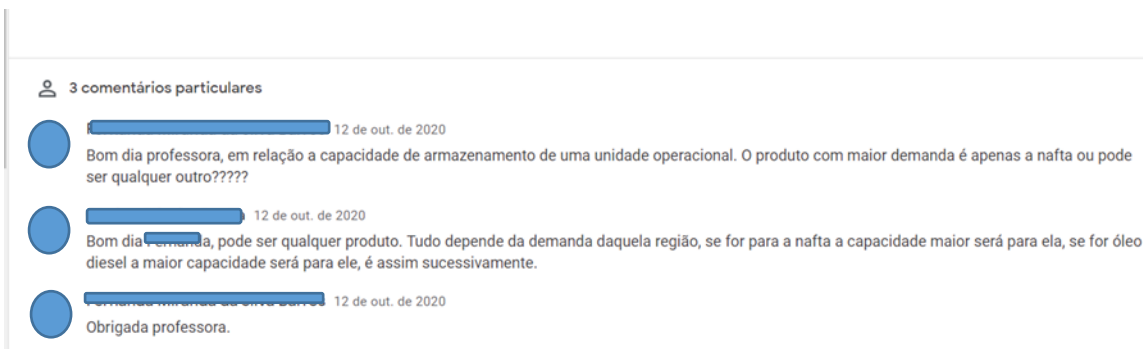


Fonte: banco de dados da pesquisa

A Figura 31 mostra uma preocupação do docente com relação à qualidade do vídeo, por isso a publicação desse texto para os alunos, que respondem prontamente.

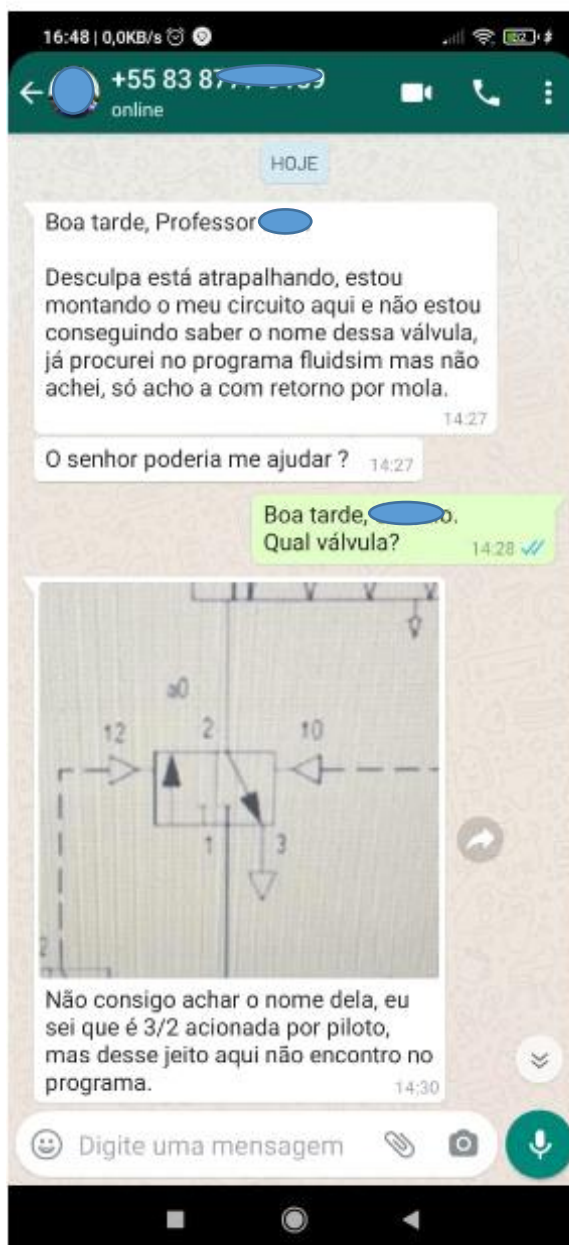
Vale ressaltar que, apesar de os professores em suas aulas solicitarem aos alunos que postassem suas dúvidas e seus comentários no Mural da disciplina, como já descrito, os alunos preferiram mandar suas dúvidas em relação ao conteúdo, utilizando outros suportes: mensagem direta (via a plataforma do Classroom) e *whatsapp* para o professor, conforme mostram as Figuras a seguir, da professora Cecília e do professor José. Isso mostra o quanto os alunos não querem se expor diante dos demais colegas da turma.

Figura 32 - Mural da professora Cecília



Fonte: banco de dados da pesquisa

Figura 33 - WhatsApp do professor José



Fonte: banco de dados da pesquisa

Com as Figuras 32 e 33, percebemos que os discentes ainda não se sentiam à vontade para contribuir com a aula, apresentando seu posicionamento ou compartilhando suas dúvidas coletivamente. Nesse formato do ensino remoto emergencial, sabemos que o Mural e o *WhatsApp* fazem parte da aula, são suportes digitais que contribuem para a construção do conhecimento. Por um lado, podem fazer com que os alunos sanem suas dúvidas com relação a procedimentos de busca e resolução da tarefa, pois coletivamente há a vergonha de alguns. Por outro lado, os alunos não discutem outros pontos de vista, ao não saberem das dúvidas dos colegas. Portanto, há uma interação unilateral e não coletiva. Em razão disso, os alunos não desenvolvem a habilidade de negociar pontos de vista com os demais leitores, não constroem outros conhecimentos, nem desenvolvem outras formas do discurso acadêmico.

No formato de ensino remoto emergencial, poderia haver mais trocas de conhecimentos com a interação dos alunos trazendo outras informações nos Murais para serem compartilhadas. Os alunos poderiam participar ativamente da construção do conhecimento, porém as intervenções coletivas no Mural dizem respeito apenas às dificuldades com internet, com o vídeo, com o prazo de entrega da atividade, entre outras. Vale destacar que o uso da prática de escrita, no compartilhamento das dúvidas, foi recorrente e em nenhum momento houve troca de mensagens por áudio; todas foram escritas. Considerando a escrita enquanto prática social, no contexto do ensino remoto emergencial, ela proporcionou aos participantes uma interlocução, através dos Murais de dúvidas e do *WhatsApp*, como propósito de se fazerem entender. Os discentes tiveram uma preocupação, quem sabe, com a linguagem, uma vez que estavam escrevendo em um espaço coletivo, onde toda a turma iria ler, e para o professor entender sua dúvida. Houve também um apoio da escrita para a reconstrução dos conhecimentos e para dar as instruções e receber o feedback sobre o material didático. Nesse sentido, a escrita foi utilizada não só para interagir mas também com uma função epistêmica. (NAVARRO, 2018) .

Os professores, em interação com seus alunos, guiaram-nos a fim de que eles fossem capazes de entender as informações, entregar as atividades nos prazos, pois foi através delas que o professor avaliou a aprendizagem. Nesse sentido, a escrita exerce uma função habilitante (NAVARRO, 2018), ou seja, o aluno tinha de provar seu conhecimento. O fazer do professor, nessa perspectiva, é um fazer discursivo, que vai sendo construído em cada aula, através de artefatos que funcionam como recursos da ação do professor.

4.1.4 Atividades/rotina

As atividades se referem às ações desempenhadas pelos professores no evento de letramento. Dentre as ações que eles realizaram na sala de aula virtual, destacam-se as que consideram a leitura e a escrita como contribuintes para a divulgação e assimilação dos conhecimentos.

As atividades de leitura foram as de leitura de *slides*, de normas técnicas, de apostilas, de atividades escolares no formato de formulários via *Google Forms*. As de escrita foram as de confecção do plano instrucional, de *slides*, de apostilas e de atividades escolares. Essas foram as atividades que dizem respeito às ações desempenhadas pelos participantes nos eventos de letramento analisados nesta tese.

Todos esses materiais foram produzidos pelos professores e lidos tanto por eles quanto pelos alunos. A oralização desse material em sala de aula virtual não foi feita pelos alunos, apenas pelos professores conforme descrito na subseção de artefatos. Os docentes estimularam a leitura dos materiais didáticos disponibilizados na plataforma além de outros, segundo nos dizem os professores.

- (24) Professor José: ... *estimulo muito a leitura do material que disponibilizo, coloco lá no Suap, é um material bem extenso, mas eles não têm o hábito da leitura, quase toda aula falo do material, mas é impressionante que ainda tem aluno que chega no terceiro bimestre sem saber desse material...* (grifo nosso).
- (25) Professora Cecília: ...*peço para meus alunos fazerem buscas em artigos e sites da área de petróleo, que são mais atualizados e focam bem no conteúdo, pois na área de petróleo muita coisa muda rapidamente e eles lendo esse material fica mais fácil de assimilar o conteúdo na sala de aula...* (grifos nossos).
- (26) Professor Manoel: ...*se eles chegassem aqui sabendo fazer conta, sabendo ler, escrever e com o apoio da família, já era meio caminho andado para eles na disciplinas, porque eles chegam e dizem: professor, eu sei o que dizer, mas não sei colocar no papel, então digo: pessoal, vocês têm que ler mais, peguem livros na biblioteca, baixem artigos da internet, leiam o material que disponibilizamos para vocês e sempre digam para vocês o que acabaram de ler, façam resumos curtos, sejam coerentes, coesos, fazendo isso vocês vão melhorar bastante na interpretação e consequentemente na escrita de vocês. Vocês só aprendem a fazer fazendo.* (grifo nosso).

Observemos que as três falas buscam estimular a leitura dos alunos, pois a falta dela é uma preocupação recorrente dos professores. Embora muitos discentes ainda não tenham assimilado a importância da leitura para a vida, conforme nos mostra o desabafo do professor José, na fala (24), a leitura solicitada serve para a aquisição dos conteúdos próprios da disciplina bem como para o compartilhamento de ideias no desenvolvimento da disciplina, como nos relatam os professores Cecília e Manoel.

Em relação à escrita, os docentes solicitaram tanto questões discursivas, conforme mostrado na seção de artefatos, quanto a produção de resumo com o objetivo de verificar a assimilação do conteúdo, como nos mostra os seguintes exemplos de Cecília e José:

(27) Atividade

Escreva um resumo sobre “Arqueação”, conteúdo da aula desta semana. Esse resumo deve conter as ideias principais do tema, com no mínimo 120 palavras e no máximo 150 palavras.

(professora Cecília)

(28) Escrever um pequeno texto sobre um dos seguintes assuntos:

- 6- O que é pneumática;
- 2 – Aplicações da pneumática na indústria do petróleo;
- 3 – Vantagens da Pneumática;
- 4 – Desvantagens da Pneumática;
- 5 – Propriedades do Ar;
- 6 – Lei Geral dos Gases Perfeitos.

(professor José)

Percebemos com esses exemplos que os professores solicitaram a elaboração do gênero resumo. Embora o professor José não tenha utilizado o termo “resumo” no comando escrito, ele o utilizou após ler o comando para a turma, dizendo que se trata de um resumo que deve ser elaborado a partir de um dos tópicos estudados.

Outro ponto a ser discutido nesta subseção diz respeito à organização da aula, uma vez que no ensino remoto emergencial há duas formas de organizá-la. Nos momentos síncronos, os docentes iniciam a aula com a abertura, dando as boas-vindas aos alunos, apresentando avisos, informações, para, em seguida, iniciar o conteúdo. Nos momentos assíncronos, os professores fazem uma breve saudação e já iniciam o conteúdo, conforme as transcrições abaixo nos mostram.

- (29) Professor José: ... sejam bem-vindos a esse retorno de aulas, né? De uma forma diferente, de uma forma que ninguém esperava que fosse acontecer né? Este ano. Espero que todos estejam bem, com saúde, tá? Que todo mundo tenha passado por esse período mais conturbado da pandemia sem maiores problemas né, a gente tá voltando hoje com essa aula, começando assim de forma síncrona, pra gente ter esse primeiro contato, pra gente poder conversar, tirar algumas dúvidas de vocês... vocês querem falar alguma coisa? ((o professor espera 16 segundos e nenhum aluno se pronuncia)) só lembrando pessoal a aula está sendo gravada tá porque existe uma recomendação pra gente registrar as aulas para os alunos que não puderem acompanhar o momento síncrono para eles poderem assistirem depois, tá? ...
((momento síncrono))

Observamos que esse professor iniciou seu primeiro encontro síncrono acolhendo seus alunos, desejando saúde para o período que atinge tanto o ser humano. Em seguida apresentou algumas informações necessárias para o novo formato, como a gravação das aulas.

No trecho a seguir, observamos que o professor fez o questionamento clássico, perguntando quem estava estudando. No ensino remoto emergencial, houve uma modificação quanto a essa pergunta que passou a ser: quem está assistindo às aulas gravadas, as dos momentos assíncronos.

- (30) Professor Manoel: Bom, deixa eu fazer uma pergunta pra vocês e vocês podem abrir o microfone e responder na sinceridade, chegaram a dar uma olhada em alguma aula gravada?
A11: sim
P: Sim. Mais alguém chegou a olhar.
AL2: Sim.
AL3: Sim.
P: Sim, ótimo. Então...

O docente fez um acompanhamento para saber se as aulas gravadas para os momentos assíncronos estavam sendo assistidas pelos seus alunos, que responderam positivamente para o professor.

A professora Cecília iniciava as aulas síncronas, perguntando se os alunos estavam com dúvidas, como nos mostra a seguinte fala, transcrita do início da aula.

- (31) Boa tarde pessoal, vamos esperar mais um pouco para os demais entrarem ((normalmente a professora esperava 5 minutos)) bom pessoal, vocês têm alguma dúvida? De algum conteúdo, da aula gravada?...

Nesse início de aula síncrona, era comum os professores perguntarem se havia dúvidas principalmente porque os alunos não perguntavam nos Murais da sala virtual.

Como nos momentos assíncronos essa interação concomitante não ocorre, o professor já iniciou a aula com uma breve saudação inicial, seguida da introdução do conteúdo, como exemplificam os trechos a seguir.

- (32) Olá pessoal. Hoje vou falar do Princípio de Blaise Pascal e vou fazer também o cálculo da relação $F1/A1=F2/A2$ em um elevador ou em um macaco hidráulico. Ou seja, a aplicação do princípio de Blaise Pascal de forma prática. (início de uma aula do professor José).
- (33) Olá pessoal. Na nossa aula hoje, nós iremos falar sobre os aços-carbono, uma série de materiais para a fabricação de tubos. O que são aços-carbono?... (início de uma aula do professor Manoel).
- (34) Olá pessoal, vimos no vídeo anterior o estudo que deve ser feito para definir qual o local que vai ser construído o parque de armazenamento, qual sua capacidade e o número de tanques. A partir de agora a gente vai ver essa relação de diâmetro e de altura... (início de uma aula de Cecília).

Observamos que os professores começaram com a saudação e logo introduziram o conteúdo a ser estudado. Já a professora Cecília, além da saudação inicial, fez uma recapitulação do que foi estudado no vídeo da aula anterior, o que caracteriza o gesto didático específico. Esse gesto, já incorporado no trabalho docente, é uma ação utilizada pelo professor que visa à construção e legitimação dos objetos de ensino.

Podemos observar que os docentes na sala de aula remota não executam a etapa ‘abertura da interação’, momento tão comum na aula presencial, nem introduzem perguntas vinculadas ao interesse dos próprios alunos ou à interação social, como por exemplo, “quem assistiu ao jogo ontem?”. Como o momento assíncrono não pressupõe trocas verbais, o professor passa a ter como objetivo a explanação do conteúdo, o objeto de ensino, dividido em breve saudação inicial, introdução, desenvolvimento, conclusão do conteúdo e encerramento da aula. Nesse formato, não há digressões nem repetições de informações, uma vez que o conteúdo ficará gravado e pode ser visto e revisto quantas vezes forem necessárias.

Durante a explanação do conteúdo, os professores buscaram sempre apresentar perguntas para que os alunos pensassem também e não ficassem somente recebendo

passivamente as informações, como nos relatou o professor José, já que as aulas assíncronas são um monólogo:

- (35) ... o ensino técnico tem que ter alguma coisa a mais, que no caso é ele ((o aluno)) saber um pouco mais da teoria, saber o que ele realmente tá fazendo, não simplesmente executar, então minha disciplina envolve essa reflexão (...) *procuro desenvolver a capacidade reflexiva, tem que pensar*, entender o que eles estão aprendendo, *através de questionamentos, questiono sempre*, ... (grifos nossos) (professor José)

Nessas aulas assíncronas, esse professor fez perguntas no intuito de o aluno responder em casa e ativar a reflexão, conforme nos mostra a transcrição abaixo:

- (36) ... *o que é o Princípio de Blaise Pascal?* Vamos pegar primeiro uma situação ok? Então, a gente tem um reservatório, tá, e dentro desse reservatório a gente tem um líquido e por ser um líquido, a gente sabe que ele é praticamente incompressível, como a gente já falou em outras aulas. Bom, nesse caso se a gente tiver um êmbolo aqui e aplicar uma força de 10 kgf em 1 cm² de área, *o que vai acontecer?* ((o professor fica em silêncio 3 segundos)), *o que vai acontecer?* ((o professor fica em silêncio por mais 2 segundos)) tá? o resultado da aplicação dessa força sobre essa área vai gerar uma pressão de 10 kgf/cm² nas paredes do recipiente, tá?... (grifos nossos) (professor José)

Nesse exemplo, observamos que o professor descreve uma situação para definir o Princípio de Blaise Pascal, construindo o objeto de ensino-aprendizagem a partir do seu discurso oral que materializa a situação formulada pelo mestre. Nessa descrição, o docente formula uma pergunta e quer que o discente responda, uma vez que há um silêncio total de 5 segundos. Mesmo sem saber o que o aluno respondeu, pois não há essa possibilidade durante a aula, o professor dá prosseguimento a explanação do conteúdo e o aluno pode então saber se seu raciocínio foi correto. Essa é uma maneira de minimizar a falta de diálogo e de tentar fazer com que o aluno pense um pouco no que está sendo estudado.

O professor Manoel também busca fazer perguntas enquanto constrói o conhecimento com seus alunos:

- (37) ... *o que são aços carbonos?* aços carbonos são ligas metálicas compostas por ferro e carbono basicamente. Eles apresentam baixo custo, excelentes qualidades mecânicas, são fáceis de soldar e de conformar. *O que significa conformar?* ((o professor fica em silêncio 2 segundos)) significa receber uma

forma. Ok?... apresenta a melhor relação custo resistência mecânica. *O que quer dizer isso?* ((o professor fica em silêncio 2 segundos)) ... (grifos nossos) (professor Manoel).

Essas perguntas – “o que são aços carbonos? (...) O que significa conformar? (...) Ok?” – servem para orientar tanto o professor quanto o aluno durante a explanação do conteúdo e para integrar o aluno na atividade comunicativa.

A professora Cecília também utiliza essa mesma estratégia, da Pedagogia dialógica, defendida por Paulo Freire (1987; 1996), como mostra a seguinte transcrição:

(38) ... *então o que é arqueação?* Eu tenho um tanque de armazenamento contendo líquido nele e a uma determinada altura (...) então se eu tenho uma altura de 1,5m de líquido *quanto que esse valor equivale a volume em litros?* Então, arqueação é justamente essa medição volumétrica dos tanques de armazenamento e ela é feita pelo Inmetro... (grifos nossos) (professora Cecília).

Observamos que a pergunta é bem recorrente e uma estratégia bastante utilizada pelos professores para minimizar os problemas de compreensão e tentar aguçar a curiosidade do aluno, visando ao ensino-aprendizagem, porém não há a contrapartida imediata do discente nesse novo formato do ensino remoto emergencial. Mesmo assim, os professores tentaram formar um aluno crítico-reflexivo.

Em relação ao término das aulas assíncronas, os três professores finalizam de modo semelhante, com uma breve saudação final, como nos mostra os seguintes exemplos:

(39) ... essas são as principais características e conceitos e informações sobre os Aços carbonos empregados para fabricação de tubos ok? Espero vocês na próxima aula. (professor Manoel)

(40) ... ela simplesmente perde energia, então é algo bem importante de se observar. Ok? Bom pessoal, a gente fica por aqui tá? Obrigado por assistir e até a próxima aula. (professor José)

(41) ... Então, a mediana será 49,98. Ok? Com isso, a gente encerra a aula de hoje, ok? Até a próxima aula. (professora Cecília)

Percebemos que o fechamento das aulas assíncronas é bem objetivo. O aluno que ficou com dúvidas teria de rever a aula ou enviar sua dúvida para o professor ou esperar o próximo encontro síncrono.

Nesse novo formato, as ações desempenhadas pelos professores equivaleram às que foram planejadas no Plano Instrucional, ou seja, no ensino remoto emergencial, o trabalho prescrito equivale ao trabalho realizado, uma vez que não há questões e reações dos alunos que pudessem mudar o objetivo da aula, nem conversas entre alunos, interrupções de visitas da direção, por exemplo, entre tantos outros imprevistos da vida real. Como forma de exemplificar essa relação, vejamos no quadro a seguir o que foi planejado por José e o que foi publicado no Mural.

Quadro 5 - Aula planejada e aula gravada

Aula	Prescrito	Publicado
1	Apresentação do Plano Instrucional. Revisão dos assuntos vistos em sala.	Aula síncrona
2	Princípio de Blaise Pascal. Desenvolvimento e cálculo da relação $F1/A1=F2/A2$ em um elevador/macaco hidráulico.	Princípio de Blaise Pascal. Desenvolvimento e cálculo da relação $F1/A1=F2/A2$
3	Definição de compressores e bombas. Classificação de compressores.	Compressores
4	Descrição e aplicação de compressores de deslocamento dinâmico e positivo.	Continuação de compressores
5	Redes de distribuição aberta e fechada. Singularidades, vazamentos em redes de distribuição.	Redes de distribuição. Singularidades e vazamentos em redes de ar-comprimido.

Fonte: banco de dados da pesquisa

Embora o trabalho realizado esteja semelhante ao planejado, sabemos que, no realizado, houve uma junção de saberes, competências, valores, ações que, a princípio, podem não terem sido planejados. Isso é o que diferencia o trabalhar com o cognitivo – como, no caso, o trabalho do professor – e o trabalhar braçalmente – trabalhar em determinadas áreas da indústria, por exemplo. Essa ideia é de Frederick Taylor, defensor de que o homem devia seguir o prescrito, diminuindo as perdas e aumentando a produtividade. No entanto, na educação, essa teoria não se aplica, uma vez que o docente insere na aula sua subjetividade e considera o aluno e o contexto na execução de sua ação. Além disso, a magia da aprendizagem pode acontecer também no imprevisto, no que não estava prescrito, na capacidade de pensar, de refletir, o que forma, assim, cidadãos críticos.

Nas aulas assíncronas, podemos até pensar que o professor ganhou tempo e conseguiu ministrar todo o conteúdo previsto, uma vez que não houve intercorrências. Porém não podemos imaginar o quanto nossos professores e alunos perderam com essa temporária realidade. Realidade que a pandemia nos trouxe, ocasionada pelo Covid-19, deixará sequelas

psicológica, social e moralmente. Mesmo nesse formato, nossos professores realizaram ações reais da sala de aula, como as atividades escritas para os discentes, a reflexão com perguntas retóricas, a associação da teoria com o conhecimento prévio dos alunos.

Com essa análise, percebemos que os três docentes mobilizaram eventos e práticas de letramento acionadas no ambiente escolar. Eles conseguiram cumprir com o requerido pelo novo formato de ensino, fazendo com que os objetos de estudo fossem construídos para o aluno nas aulas assíncronas e com ele nos momentos síncronos.

5 AS FACES DO PROFESSOR

Nesta seção, iremos descrever as identidades dos nossos três colaboradores, a partir da abordagem situada (HALL, 2006), compreendendo como eles se tornaram professores e como se constituem enquanto docentes, analisados nas seguintes categorias: A descoberta do ser professor; Realização profissional; e A influência dos outros na formação do eu. Ademais, apresentamos os desafios que nossos colaboradores enfrentaram em situações do ensino remoto emergencial. Os dados analisados são de uma entrevista – cujas respostas foram dadas na forma de depoimento – com nossos colaboradores sobre ser docente.

Os nossos colaboradores Manoel e José tiveram uma trajetória semelhante na sua formação para ser professor. Antes de cursarem a graduação, eles foram alunos do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial). Por isso escolheram Engenharia Mecânica para o ensino superior. Já Cecília escolheu Química Industrial por gostar bastante de Química, mas, a princípio, não quisera a Licenciatura. Depois de anos de formação, os três se tornaram professores felizes, sendo pedagógica e profissionalmente influenciados pelos seus ex-professores.

5.1 A descoberta do ser professor

Ser professor é ter responsabilidade sobre a aprendizagem do estudante, sendo sua atuação “determinante para o desempenho dos alunos” (ALEVA; FIGUERÓ, 2016, p. 4). Decidir ser professor é estar preparado para a diversidade e para os desafios que a profissão nos apresenta a cada aula. Essas características do ser docente parecem estar presentes em nossos colaboradores.

José decidiu ser professor no último semestre da sua graduação, mas sua vocação apresentou sinais desde o SENAI, quando ele ainda era aluno. Aluno que tinha vontade de aprender sempre mais, não apenas para a prova, mas para a vida. Ao ter dificuldade em encontrar seu estágio na graduação, mesmo acreditando estar capacitado para o mercado de trabalho por ter sido bolsista PIBIC, por ter ido à França pelo Projeto de Cooperação Brasil-França (Brafitec), por ser aluno com notas boas e por ter recebido menção honrosa, o professor passou a refletir sobre sua formação e o que realmente ele queria para sua profissão, como nos mostra o seguinte depoimento.

Professor José: eu acho que esse negócio de ser docente, de ensinar, eu sempre tive. Eu fazia o curso do Senai, né? Aí eu lembro que tinha um colega lá de turma que ele não era tão desenrolado, ele era mais travado, ficava lá atrás [...] que não conseguia acompanhar e *eu ficava no pé dele, do lado dele*, terminava minhas peças, eu era um dos primeiros a terminar, o pessoal continuava fazendo e ele lá atrás na peça dele, *aí eu ajudava, orientava e assim ele ia nos acompanhando* porque o professor só passava para a outra atividade quando todo mundo terminasse. [...] *eu sempre gostava de ensinar, tanto porque eu queria aprender mais, quanto porque eu gostava de ver as pessoas aprendendo. [...] também teve um período que minha irmã e mais duas amigas tiveram dificuldade em matemática, aí eu ajudei a elas, então eu sempre tive essa vertente, mas nunca disse ah eu vou ser professor. [...] depois ainda trabalhei como mecânico por 10 meses, também não escolhi engenharia mecânica porque eu queria ser engenheiro, não tinha essa cabeça que os adolescentes têm hoje, quero isso para minha vida, escolhi porque gostava de mecânica, aí fui fazendo, fui seguindo, fiz o curso de engenharia e pensava em terminar o curso e já ir trabalhar, porque a ideia era ganhar dinheiro, e era a rota mais curta porque a gente tinha dificuldade com dinheiro [...] era bem complicado, não tinha esses auxílios que têm hoje [...] aí veio a crise de 2009 e [...] não consegui o estágio, passei a refletir sobre meus professores e vê que eu queria aquilo, pois por mais que eu me sentisse capacitado [...] o mercado de trabalho não estava disposto a me receber, aí naquele momento de crise, decidi ser professor, aí não tive mais dúvida [...] (grifos nossos)*

Por esse depoimento, percebemos que a docência escolheu José. Isso se expressa em várias passagens da sua vida: no SENAI quando ele ensinara, orientara seu colega de turma a realizar as atividades que seu professor determinara (“eu ficava no pé dele, do lado dele ... aí eu ajudava, orientava e assim ele ia nos acompanhando ... eu sempre gostava de ensinar, tanto porque eu queria aprender mais quanto porque eu gostava de ver as pessoas aprendendo”), bem como quando ajudou sua irmã e as amigas na disciplina de Matemática (“também teve um período que minha irmã e mais duas amigas tiveram dificuldade em matemática, aí eu ajudei a elas”). Na verdade, ele sempre demonstrou aptidão para a profissão (“eu sempre tive essa vertente, mas nunca disse ah eu vou ser professor”).

Um fato que nos chama a atenção é que, em nenhum momento, o professor José escolheu conscientemente ser engenheiro (“depois ainda trabalhei como mecânico por 10 meses, também não escolhi engenharia mecânica porque eu queria ser engenheiro, não tinha essa cabeça que os adolescentes têm hoje, quero isso para minha vida, escolhi porque gostava de mecânica, aí fui fazendo, fui seguindo, fiz o curso de engenharia e pensava em terminar o curso e já ir trabalhar, porque a ideia era ganhar dinheiro, e era a rota mais curta porque a gente tinha dificuldade com dinheiro”). A engenharia veio como consequência do curso

profissionalizante no SENAI e da vontade de ganhar dinheiro, uma vez que a engenharia é comumente conhecida pelos altos salários. Tal escolha representaria uma boa oportunidade de ter uma vida melhor, já que sua família não tinha boas condições financeiras.

A consciência para ser professor só veio com a crise no mercado de trabalho e a reflexão sobre seus professores (“não consegui o estágio, passei a refletir sobre meus professores e vê que eu queria aquilo, pois por mais que eu me sentisse capacitado [...] o mercado de trabalho não estava disposto a me receber, aí naquele momento de crise, decidi ser professor, aí não tive mais dúvida”). Refletir sobre a ação dos seus professores e, a partir dela, decidir sua profissão demonstra o grau de maturidade que o professor José já tinha. Nesse sentido, ele associou a mecânica ao que gostava de fazer, que era ensinar, trilhou o caminho para ser professor, fazendo o mestrado e o doutorado, uma vez que nesta área, assim como em outras, não há cursos de licenciatura, como ele mesmo diz:

Professor José: ... gostaria de fazer um ajuste, escolher ser professor dentre as opções que têm são aquelas disciplinas para o ensino médio, para o ensino fundamental e infantil, escolher Engenharia Mecânica também é uma forma de escolher ser professor, *ao meu ver, porque há a vertente do ensino, porque não tem como ser professor de engenharia, de mecânica, tendo cursado Matemática, Física ou Química.* (grifo nosso).

Com o professor Manoel, o processo foi semelhante, pois ele também decidiu, inconscientemente, ser professor quando era aluno do Senai e queria ser instrutor, tal como seu instrutor do Senai. Porém, sua imaturidade ainda não o deixou enxergar a docência, uma vez que ele queria ir para o mercado de trabalho ganhar dinheiro. O depoimento que segue mostra uma série de contingências que o levou a ser professor. Sua mãe o impediu de ir trabalhar, estimulando-o a fazer a universidade. Ele cursou Engenharia Mecânica. Ao finalizar o curso, sua mãe mais uma vez frustrou sua expectativa, afirmando que, ao terminar o mestrado, ele estaria mais bem preparado para a indústria. No segundo ano do mestrado, finalmente, decidiu ser professor, queria ser docente do ensino superior, o que o fez desistir mais uma vez do mercado de trabalho industrial para cursar o doutorado. Foi nesse período que ele prestou concurso e foi aprovado para o IFPB. A docência foi fruto, assim, da alteridade, ocasionada pelas intervenções maternas na sua vida acadêmica e profissional.

Professor Manoel: eu também nunca pensei quando criança, quero ser professor, não tinha maturidade para isso. [...] vi a propaganda do Senai e disse a minha mãe que queria fazer o Senai, ela disse que não, eu insisti, ela me perguntou porque eu queria fazer, eu respondi

porque queria aprender, desde que *eu queria era para ganhar dinheiro, fazia um curso rápido e já ia para o mercado de trabalho ganhar dinheiro para comprar meu lanche, sair com os amigos, as amigas.* [...] Ela disse: você vai me prometer que quando terminar o Senai, *você não vai trabalhar e vai continuar estudando até passar para a universidade*, aí eu disse tá certo [...] fiz o curso de boa [...] fiz o estágio de 6 meses, aí quando terminou o estágio e eu voltei, aí veio a proposta dos professores de eu fazer o mestrado ou eu ia procurar emprego de engenheiro. Aí foi minha grande dúvida [...] aí novamente minha mãe foi decisiva e me perguntou: *você quer trabalhar na indústria?* Eu, quero. Ela, por que você não faz um mestrado? Eu, mas se eu quero trabalhar na indústria, por que vou fazer mestrado? Ela, não *porque você vai ser um engenheiro diferente de todos os outros, da maioria dos outros, o mestrado é rápido, só 2 anos, você faz rápido e quando terminar você vai trabalhar na indústria como engenheiro.* Aí eu comecei a refletir no que minha mãe disse e me lembrei de um cara, da época do meu estágio, que era chamado de doutor Jarbas, era um cara que tinha doutorado e trabalhava na indústria e o tratamento dele era totalmente diferente [...] *aí quando tava terminando o mestrado, analisei, parei para analisar a coisa e finalmente disse quero ser professor de universidade, foi quando caiu a ficha para eu ser professor*, passou o desejo de ser engenheiro até da Petrobras [...] Fiz o concurso do IF, passei, fiquei na lista de espera, mas logo fui chamado [...] (grifos nossos).

O professor Manoel fez o curso profissionalizante porque tinha urgência em ganhar dinheiro (“eu queria era para ganhar dinheiro, fazia um curso rápido e já ia para o mercado de trabalho ganhar dinheiro para comprar meu lanche, sair com os amigos, as amigas.”). Porém, sua mãe visava à boa formação para seu filho e queria que ele concluísse o mais alto grau possível na escolarização, por isso o impediu de ir trabalhar antes de cursar a graduação (“você não vai trabalhar e vai continuar estudando até passar para a universidade”) e sugeriu o mestrado para ele ir para o mercado de trabalho com um diferencial no currículo (“porque você vai ser um engenheiro diferente de todos os outros, da maioria dos outros, o mestrado é rápido, só 2 anos, você faz rápido e quando terminar você vai trabalhar na indústria como engenheiro”).

Ao finalizar o mestrado, o professor, conscientemente, analisou o cenário que estava vivenciando e decidiu pela docência (“quando tava terminando o mestrado, analisei, parei para analisar a coisa e, finalmente, disse quero ser professor de universidade”). Essa decisão só aconteceu no fim do mestrado, mas a tempo para iniciar-se no mercado profissional, uma vez que para ser professor de universidade, desejo inicial, é necessária a pós-graduação. Hoje, ele está realizado profissionalmente.

A professora Cecília também decidiu ser professora quando estava cursando a pós-graduação. A princípio, ela não queria a licenciatura em Química por ver o trabalho complexo que sua mãe executava enquanto professora. No entanto, o destino a levou a cursar o mestrado em Engenharia Química e a ser bolsista do Reuni (Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). Neste programa, os bolsistas tinham o dever de ministrar aulas na graduação. Logo a semente da docência foi plantada. Essa experiência foi ampliada quando Cecília prestou concurso e foi aprovada para ser professora substituta na Universidade Estadual da Paraíba, além de ser professora em uma Faculdade particular na cidade de Campina Grande-PB. Nesse período, fez concurso para professor efetivo na IFPB, como nos descreve a professora no seguinte depoimento:

Professora Cecília: no meu caso foi tipo fluxo, as portas foram se abrindo em direção à docência. *Eu nunca pensei, nunca passou pela minha cabeça ser professora_* embora eu tivesse minha mãe que era professora. Quando fui fazer o vestibular tinha licenciatura em Química ou Química Industrial, porque a disciplina que eu gostava era Química e na hora de decidir, licenciatura é que você vai ser professora e Química Industrial é você trabalhar na indústria, aí eu decidi. Assim, muito imatura né? você quando faz o vestibular, é muito imatura, é muito cedo para você escolher uma profissão, hoje, pela experiência que tenho eu iria para licenciatura, com certeza. Quando terminou o curso não tinha vaga de emprego, mas surgiu a seleção de Mestrado, passei e passei também na seleção do Reuni, que tinha a bolsa, e você tinha que lecionar na universidade, aí você tinha que tá junto com algum professor, *aí comecei a acompanhar os professores na graduação, comecei a dar uma aula aqui, responder um exercício ali [...] fui ganhando a experiência.* Depois entrei no doutorado, fiz uma seleção na Maurício de Nassau porque abriu e assim foi surgindo. Eu nunca disse, quando criança, eu quero ser professora, não, foi surgindo, fiz as seleções, teve o concurso do IFPB [...] fiz a seleção *na UEPB Professor Substituto e fiquei na Maurício de Nassau* como professora, *fui gostando*, aí o IF me chamou, terminei meu doutorado e hoje sou muito feliz nessa fase de docência... (grifos nossos)

Assim como os professores José e Manoel, Cecília também não pensava, desde a infância, em ser professora. Percebemos que a professora Cecília só se descobriu docente quando já atuava na profissão. Não foi uma decisão antecipada, como ocorreu com os professores José e Manoel. Embora sua mãe atuasse como professora, isso não a despertou para a profissão (“Eu nunca pensei, nunca passou pela minha cabeça ser professora_ embora eu tivesse minha mãe que era professora”). O gosto pela profissão só surgiu quando ela foi para a sala de aula acompanhar professores, ajudar os alunos a entender o conteúdo (“aí comecei a acompanhar os professores na graduação, comecei a dar uma aula aqui, responder um exercício ali [...] fui ganhando a experiência.”), até finalmente ser professora em duas instituições de ensino superior, uma pública e outra privada (“na UEPB Professor Substituto e fiquei na Maurício de Nassau”).

Diante desses depoimentos, observamos que nossos colaboradores tiveram na pós-graduação o espaço para se tornarem professores. Espaço esse utilizado como formação inicial para saberes profissionais. Esse é o processo para quem escolhe ser professor de

disciplinas que não sejam da formação geral, tal como afirmaram os professores José e Manoel:

Professor José: escolher Engenharia Mecânica também é uma forma de escolher ser professor, *ao meu ver, porque há a vertente do ensino, porque não tem como ser professor de engenharia, de mecânica, tendo cursado Matemática, Física ou Química.* (grifo nosso).

Professor Manoel: Comecei a ensinar aos meninos do ensino médio e fui me divertindo. [...] mas no início queria ser professor de universidade que não necessariamente você precisa, *na área da gente não precisa ter licenciatura, um professor de Engenharia Mecânica, de Elétrica, né?*, e eu queria ser professor da área técnica [...] fiquei no IF, graças à Deus ...

Esses depoimentos nos fazem compreender que a construção identitária do ser professor inicia-se quando este é um aluno autônomo, que busca sua profissionalização de modo que “lhe permite definir e controlar o processo de apropriação dos saberes necessários para sua prática. Estes não são, nem podem ser, saberes técnicos para o instrumentalizar para o trabalho” (KLEIMAN, 2016, p. 198). Portanto, tornar-se docente vai além do saber disciplinar acadêmico.

Na próxima seção, abordaremos, a partir dos depoimentos dos professores, a satisfação em serem docentes.

5.2 Realização profissional

Buscar a realização profissional é o que nos move enquanto profissionais. Ao alcançá-la, passamos a executar a ação com felicidade. Essa é uma característica dos nossos colaboradores que afirmam estarem realizados e/ou felizes tanto com a carreira docente quanto com a instituição onde desempenham seu ofício. A realização profissional ficou bem marcada nas falas deles, conforme as transcrições a seguir:

A professora Cecília traz a ideia de felicidade em um breve depoimento sobre sua trajetória escolar e profissional.

Cecília: O concurso foi o que eu mais almejava, sempre quis passar em um concurso, [...] quando eu estava no doutorado aí eu fiz o do IFPB, fiquei na lista de espera, fiz seleção na UEPB Professor Substituto. Fiquei na Maurício Nassau sendo professora e na UEPB sendo professora substituta, fui gostando, aí o IF me chamou, comecei no IF, terminei meu doutorado e *hoje sou muito feliz nessa fase de docência* mesmo sem ter pensado antes em ser professora e na instituição que estou. As portas foram se abrindo e eu cheguei a ser professora... (grifos nossos).

Observamos que a trajetória da professora não foi planejada, no sentido de querer cursar o mestrado e o doutorado para ser professora, mas os caminhos a levaram para a docência. Hoje ela se sente feliz por ser professora e por estar fazendo parte do Instituto Federal da Paraíba (ou como servidores denominam IF). A realização profissional e o bem-estar no local de trabalho trazem como consequência para qualquer profissão, inclusive a docente, a felicidade.

O professor Manoel se realiza ensinando a seus alunos.

Manoel: Mas assim, hoje na verdade, eu fui me descobrindo mais professor do que ter certeza dessa ideia antes, não sei se assim eu tô respondendo melhor sua questão. [...] só sei que hoje *eu estou muito satisfeito onde eu estou* [...] (grifo nosso).

Percebemos, no “hoje eu estou muito satisfeito onde eu estou”, a satisfação na realização profissional e o quanto isso é importante para o ser humano. Trazer essa ideia de satisfação parece ser uma necessidade do professor para informar que deu tudo certo após as escolhas de não ir para o mercado de trabalho antes de concluir os estudos que a mãe tanto almejava.

O professor José gosta de ajudar aos jovens e se identifica com a faixa etária do seu alunado.

José: ... *talvez essa possibilidade de ajudar alunos tão jovens, a seguir um caminho, eu digo para eles que eles têm um futuro com páginas em branco, aí eu digo que são eles que vão escrever as próximas páginas dele*, então eu tenho a oportunidade de ajudar eles justamente nessa fase e *é por isso que eu gosto tanto e eu me identifico tanto* ... (grifo nosso).

O professor José se sente responsável por fazer a vida de seus alunos terem uma trajetória digna, por isso ele dá conselhos (“talvez essa possibilidade de ajudar alunos tão jovens, a seguir um caminho, eu digo para eles que eles têm um futuro com páginas em branco, aí eu digo que são eles que vão escrever as próximas páginas dele”) o que faz com que haja identificação com a profissão (“é por isso que eu gosto tanto e eu me identifico tanto”).

A realização profissional também é alimentada quando nossos alunos reconhecem nosso empenho em ajudá-los na busca por uma vida melhor, com mais conhecimento. Uma vida diferente que os estudos nos trazem.

Relativamente ao reconhecimento por parte do aluno desse empenho do professor, são apresentados três depoimentos: um que mudou a vida pessoal do aluno; outro que ajudou a aprendizagem do discente; e o terceiro que atingiu até a família do aluno. Esses depoimentos deram mais forças aos professores para continuarem nesse árduo caminho do ensinar, muitas vezes, não reconhecido pela maioria dos alunos.

José: ... nessa parte de ajudar na construção da vida de cidadãos, como pessoas para ter sucesso, ter uma vida adequada, né? Eu tive uma aluna, ensinei os três anos a ela, [...]ela conseguiu acompanhar no primeiro ano, mas, no segundo ano, ela começou a ter problema, começou a não estudar, aí depois eu conversando com ela [...] ela falou que tava andando com outras pessoas que eram desinteressados [...] *eu vi que ela tinha uma capacidade de aprendizado, que se interessava, e eu tava até preocupado*, né? [...] aí eu disse assim, fulana, na vida se a gente fizer o difícil a gente tem vida fácil, mas se a gente fizer o fácil, a gente tem vida difícil e o que que é a vida difícil? o difícil é você se esforçar, é você estudar, tentar adquirir conhecimento para fazer o melhor possível enquanto você tá aqui dentro do IF [...] aproveite essa oportunidade, [...] *então o ideal é você aproveitar essa oportunidade, se esforçar, correr atrás, que você é capaz, acredite em você mesma*. Aí a menina, eu nem me lembrei mais dessa história, passou um tempo né [...] aí a menina começou a mudar, começou a estudar para tirar nota boa, não recuperou tudo, mas porque ela tava na rota da reprovação de praticamente todas as disciplinas, aí ela começou a se recuperar, a estudar escolhendo de certa forma a disciplina que ela tinha mais chance de passar logo e foi deixando outras para a final, montou uma estratégia [...] depois ela veio conversar comigo. *Isso me marcou bastante porque a aluna me deu um feedback_de* que aquelas minhas palavras fizeram ela mudar totalmente de atitude, consegui conquistar aquele segundo ano, por conta de algo que eu falei para ela e ela transformou esse pensamento que ela tinha numa coisa melhor e eu tenho a certeza de que ela vai levar para a vida dela, e *isso me marcou como professor*, não como professor de ensinar conteúdo dentro da sala de aula, mas de ensinar lições de vida que eu gosto bastante... (grifos nossos)

Esse depoimento do professor José só confirma o que ele disse anteriormente, gosta “de ajudar alunos tão jovens”. Ele é um profissional que observa bem seu aluno (“eu vi que ela tinha uma capacidade de aprendizado, que se interessava, e eu tava até preocupado”), como estão se desenvolvendo nos estudos e não perde a oportunidade em dar seu ponto de vista, associado a conselho (“então o ideal é você aproveitar essa oportunidade, se esforçar, correr atrás, que você é capaz, acredite em você mesma”). Ele também nos mostra a sua felicidade em ter recebido o *feedback* (“Isso me marcou bastante porque a aluna me deu um feedback”) e ajudado a aluna a mudar de atitude (“aquelas minhas palavras fizeram ela mudar totalmente de atitude, consegui conquistar aquele segundo ano, por conta de algo que eu falei para ela e ela transformou esse pensamento que ela tinha numa coisa melhor e eu tenho a

certeza de que ela vai levar para a vida dela”). Isso o faz se sentir realizado e marcou sua vida profissional (“isso me marcou como professor”).

Essa ideia de conversar com o aluno, mantendo uma relação humana, é, segundo Tardif e Lessard (2005), uma função própria do trabalho docente, que busca recordar aos alunos a base para, em seguida, iniciar/continuar o processo pedagógico de comunicação. Assim, o professor faz uma leitura e interpretação da situação em sala de aula, realiza ações afetivas – construindo sua identidade paterna – enquanto meio para atingir seus objetivos. Uma vez alcançados, este se torna um profissional realizado.

O professor Manoel nos demonstrou sua felicidade profissional ao saber que, ao menos, três alunos de uma turma queriam aprender e se esforçaram para isso.

Manoel: ... na disciplina de metrologia, os alunos têm muita dificuldade com conta [...] vocês sabem disso né? Quando você bota cálculo, os alunos se perdem [...] *com essa dificuldade com cálculo e com números com vírgula, com soma com números com vírgula, até multiplicação com números com vírgula ainda vai, mas quando chega em divisão com números com vírgula aí realmente a dificuldade é massiva e isso vai até o final do terceiro ano, até os alunos do antigo quarto ano também tinham essa dificuldade.* Aí comecei a ensinar e a perguntar aos alunos, até a perguntar a Belinha, você conseguiu? Aí ela disse não, assim bem direta e objetiva, aí eu perguntei você quer aprender? Isso era a última aula da tarde e geralmente a gente conseguia ir até às 18h, 18 e 20 era muito difícil, os alunos correm para pegar ônibus, aquela coisa toda. Aí eu perguntei, você quer aprender? Ela disse quero, você pode ficar até mais tarde aqui na sala eu explicando a você? Ela, posso. E como você vai para casa? Meu pai vem me buscar de moto, aí eu aviso para ele me esperar. Ótimo, aí quando ela disse que ficava, mais dois alunos também disseram que ficavam também. Aí eu expliquei tudinho e fomos até 7 e meia, até 19 e 30 da noite. Aí ela disse eu aprendi, agora eu aprendi, passei uma lista de exercício para eles treinarem em casa, eles trouxeram tudo certinho. Aí eu disse vou colocar na prova e ficar olhando para eles para eu saber se eles aprenderam mesmo, porque não podia usar a calculadora [...] *quando o aluno quer aprender, marca muito a gente...* (grifos nossos).

O depoimento do professor Manoel nos mostra a profissionalidade docente em executar seu trabalho quando há interesse por parte do aluno. Já é sabido por parte dos professores que os alunos chegam à instituição e saem dela com dificuldade em realizar cálculos (“com essa dificuldade com cálculo e com números com vírgula, com soma com números com vírgula, até multiplicação com números com vírgula ainda vai, mas quando chega em divisão com números com vírgula aí realmente a dificuldade é massiva e isso vai até o final do terceiro ano, até os alunos do antigo quarto ano também tinham essa dificuldade”). Mas com, pelo menos, três alunos, esse processo foi interrompido. Passar do seu horário porque alunos querem aprender é bem singular, pois normalmente eles saem antes

do horário de a aula terminar (“geralmente a gente conseguia ir até às 18h, 18 e 20 era muito difícil, os alunos correm para pegar ônibus, aquela coisa toda”), o que mostra também que o professor conhece a quem ensina. Essa ação dos alunos marcou positivamente o professor Manoel (“quando o aluno quer aprender, marca muito a gente”), construindo sua identidade de docente.

O depoimento da professora Cecília nos faz ter a consciência de que nossas ações na escola atingem a família. O IFPB, como sabemos, é uma instituição de ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa, a princípio, tem o objetivo de transformar o aluno em um pesquisador. A bolsa, dinheiro recebido pelo aluno para a execução do projeto, fica em segundo plano. Porém, para uma determinada família, dentre as tantas que não conhecemos a história, a bolsa ganhou destaque não apenas na formação do pesquisador, mas na sua condição existencial, uma vez que essa ajuda financeira seria significativa na sobrevivência da família. Ao saber dessa informação, a professora sente satisfação por ser um potencial de transformação na vida dos alunos, conforme o depoimento abaixo:

Professora Cecília: Uma situação que me chamou atenção, e a gente não tem muita noção do quanto a gente influencia a vida desses alunos, foi quando eu estava precisando de um aluno para ser bolsista Pibic, *eu sempre gosto de indicação de alunos do 2º ano e ficar com eles dois anos, para formar eles como pesquisadores*, mas nesse ano as indicações já estavam com os demais professores. Então fiz uma prova e um aluno se destacou na nota, *ele era um aluno mediano, não era um aluno de notas boas [...] convidei ele para participar do projeto comigo e ele aceitou, ele me surpreendeu. [...] Teve um plantão pedagógico que a mãe dele foi ao plantão que, na época, era presencial, ela quando me viu, ela quis até chorar porque ela disse você não sabe o benefício dessa bolsa na vida da gente, porque a gente é de uma família pobre em Queimadas, no sítio, e essa bolsa veio para ajudar ele. E aquilo ali é gratificante, né? quando você, professor, escuta um depoimento desse e eu dizendo não, não sou eu, é o seu filho que é esforçado, seu filho, é você que deu educação a ele. E aí é o que, assim, a gente se sente bem né quando isso acontece e quando é um aluno que, assim, ninguém indicou ele, eu que vi ele através da nota da prova e ele me surpreendeu. O que eu pedia a ele, fazia de cara boa, nunca, nunca disse nada. Em relação ao relatório, excelente. [...] Eu coloquei o projeto nas mãos dele e ele fez, fez o relatório parcial, fez o final de forma excelente...* (grifos nossos).

Normalmente, a professora Cecília escolhe seus bolsistas com base no perfil de bom aluno nas disciplinas. Ela faz uma “enquete” com outros professores para saber quais estudantes estão com notas boas e se destacam na turma do 2º ano, como forma de promover os mais interessados pelos estudos. A professora dá preferência aos alunos do 2º ano por acreditar que, trabalhando com eles durante 2 anos (2º e 3º anos), a formação do pesquisador estará mais completa (“eu sempre gosto de indicação de alunos do 2º ano e ficar com eles dois

anos, para formar eles como pesquisadores”). Porém, em um determinado ano, os bons alunos já tinham sido selecionados por outros professores. Então, ela fez uma prova e um aluno dela, do 3º ano, demonstrou potencial, embora fosse um aluno mediano (“ele era um aluno mediano, não era um aluno de notas boas”). Esse caso comprova que, a qualquer momento, o aluno pode mostrar interesse e bom desempenho, assim o professor precisa estar atento para perceber essas possibilidades. Ao fazer isso, o docente cumpre seu papel e se realiza (“a gente se sente bem né quando isso acontece”).

Esse depoimento da professora Cecília mostra ainda que a pesquisa também ajuda na formação do aluno e auxilia a família financeiramente, o que demonstra a condição de determinados alunos e a necessidade de apoio institucional. A identidade de pesquisadora foi mostrada pela professora nesse depoimento, mas construída para o aluno (“O que eu pedia a ele, fazia”). Ele aprendeu a fazer pesquisa, apresentar trabalhos em eventos acadêmicos e fazer relatórios científicos para mostrar o resultado da sua pesquisa (“Eu coloquei o projeto nas mãos dele e ele fez, fez o relatório parcial, fez o final de forma excelente”).

Essas foram as três identidades – paterna, profissional docente e pesquisador – refletidas nesses depoimentos. Vale destacar que nossos colaboradores apresentaram tomadas de consciência de que o trabalho docente perpassa por tudo isso e que eles ainda estão em processo de formação docente, como todos nós.

Percebemos com os depoimentos que nossos colaboradores cumpriram seu compromisso com a profissionalidade docente, executando as três dimensões descritas por Iza *et al.* (2014), quais sejam: obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional. Ou seja, eles têm responsabilidade e compromisso com o aluno, com o conteúdo a ser ministrado e com a sociedade/família, tentando, assim, formar cidadãos.

Vale destacar ainda que a realização profissional está diretamente relacionada à alteridade, neste caso, a dos alunos, pois eles são as principais testemunhas do trabalho docente e, ao demonstrarem satisfação, a motivação profissional do professor se eleva (MARCELO, 2009).

5.3 A influência dos outros na formação do eu

A construção da identidade passa por um processo histórico, no qual as outras pessoas nos influenciam na forma como agimos profissionalmente. Também foi assim com os nossos colaboradores.

O fato de não terem cursado a disciplina responsável pelo estágio supervisionado na graduação não impediu a construção da identidade docente. O professor José, no final da graduação, e os professores Manoel e Cecília, na pós-graduação, tiveram a consciência de que queriam ser professores, motivados pela observação de seus mestres e reflexão acerca do ato de ensinar, ressignificando seu olhar sobre a docência. Assim a identidade docente foi sendo construída paulatinamente.

Os depoimentos a seguir nos mostram como o outro pode nos influenciar.

Professor José: minha maior inspiração foi meu orientador mesmo, eu via ele como um professor que dava aula, que todo mundo via que era uma aula boa, era um professor que cobrava nas provas, mas ensinava com antecedência, ele ensinava como a prova devia ser feita, como deveria ser respondida, aí na prova acrescentava um desafio [...] e eu tento transmitir da mesma forma como ele adotava nas aulas, a forma como explicar o conteúdo, o assunto, de montar uma questão, montar uma atividade, então neste aspecto de ensino, em específico. E também foi minha inspiração na questão de pesquisa, a forma como ele trabalha, como ele busca soluções, tem um problema, aí ele vem com soluções que fogem do que as pessoas esperam, vai lá e resolve, ele procura alternativas para dar encaminhamento para os projetos de pesquisa dele e é por isso que hoje ele é tão forte em termos de pesquisa, reconhecido pela universidade, fora da universidade e fora do país ... (grifos nossos).

Esse depoimento nos mostra o quanto o bom exemplo de profissional do ex-orientador do professor José serviu de inspiração para a sua docência (“minha maior inspiração foi meu orientador mesmo, eu via ele como um professor que dava aula, que todo mundo via que era uma aula boa, era um professor que cobrava nas provas”).

Podemos observar dois pontos de inspiração: o ensino e a pesquisa. Em relação ao ensino, o professor José se inspirou pedagogicamente no seu ex-orientador quanto à execução da aula e à elaboração de atividades e questões (“eu tento transmitir da mesma forma como ele adotava nas aulas, a forma como explicar o conteúdo, o assunto, de montar uma questão, montar uma atividade, então neste aspecto de ensino, em específico.”). Em relação à pesquisa, a forma como o ex-orientador pesquisava, dava prosseguimento aos estudos e executava o projeto chamaram a atenção do professor José (“também foi minha inspiração na questão de pesquisa, a forma como ele trabalha, como ele busca soluções”) que tenta seguir os passos do seu mestre. Podemos afirmar que a escola pedagógica e de pesquisa dele foi um ex-professor inspirador.

Coincidentemente, esse mesmo professor também influenciou o professor Manoel. Ele teve várias fontes inspiradoras. A mãe guiou seu caminho para que ele não ficasse apenas

com o ensino profissionalizante do Senai, isto é, cursasse até a pós-graduação. No Senai, houve um professor que ele o admirava pela forma de atuar diante da realidade. Na graduação, o ex-orientador de José o ensinou a ser justo com as notas, com a avaliação, e outro docente, com o poder da oratória, pois esse atributo convence muito, como está descrito no seguinte depoimento.

Professor Manoel: Além da minha mãe, teve um professor do Senai [...] *o método de ensinar e o método de agir, de responder, de lidar com as situações*, até pela própria história dele, ele é um vencedor de Olimpíadas, o que acaba inspirando. A gente faz muito desenho e até hoje eu faço o desenho da seta que ele me ensinou. Outro professor foi o orientador de José [...] que me ensinou a dar nota a aluno, quando eu via a lista, naquele método de apregar na porta as notas dos alunos [...] *quando eu via a lista era literalmente de zero a dez, é interessante, ele não alisa se o cara errar é o zero mesmo, mas se o cara acertar ele não nega o dez*, eu preciso melhorar nesse aspecto, pois *eu ainda não consigo colocar o zero na atividade do menino* [...] O do meu orientador era a maneira como ele dava aula, na maneira você jurava que mesmo que ele tivesse errado, *você jurava que ele tava certo pela encadeamento de informação, de argumentação que ele trazia e pela postura que ele tinha ao se expressar*, aí isso sempre me chamou atenção ... (grifos nossos)

O professor Manoel conseguiu assimilar bem as informações que os ex-professores foram dando no decorrer das situações vividas por ele. Com o instrutor do Senai, ele aprendeu que agimos diferente em determinadas situações (“o método de ensinar e o método de agir, de responder, de lidar com as situações”). Na graduação, o ex-orientador do professor José o ensinou que o aluno pode tirar de zero a dez (“quando eu via a lista era literalmente de zero a dez, é interessante, ele não alisa se o cara errar é o zero mesmo, mas se o cara acertar ele não nega o dez”), embora para ele seja ainda difícil dar zero (“eu ainda não consigo colocar o zero na atividade do menino”). Com seu ex-orientador, ele aprendeu que o poder da argumentação e da postura adequada fazem com que você convença os demais sobre qualquer informação que você queira abordar (“você jurava que ele tava certo pela encadeamento de informação, de argumentação que ele trazia e pela postura que ele tinha ao se expressar”).

Hoje ter consciência disso é muito importante para sua atuação enquanto professor, pois isso auxilia na organização da fala, na exposição oral de uma boa oratória. Além disso, a justiça com o aluno, no sentido de deixar claro o que ele conseguiu aprender, assimilar do conteúdo, demonstra respeito e integridade com o aluno, o que dá bom exemplo. Essas características mostram a identidade docente.

A orientadora da professora Cecília também a influenciou na sua forma de ministrar as aulas, como ela nos relata.

Professora Cecília: ... quando foi no doutorado, eu tive minha orientadora, [...], então eu olhava nela uma professora que eu gostaria de ser, *ela era aquela professora que dava o conteúdo, que tinha aquela moral em sala de aula, e era uma professora que a gente via que podia contar com ela*, então eu sou uma professora que no final *eles sabem que pode contar comigo*. Então tem alunos que conversam com você. Tem aluno que às vezes vem contar algum problema, aí você tenta solucionar [...] mas *nesse ensino remoto é algo que não tá tendo, os alunos não estão chegando para conversar* [...] voltando para minha orientadora [...], eu comecei a ver que eu queria ser mais professora, mais ainda, e na área de Petróleo porque eu dava aula na Maurício de Nassau e na UEPB, mas *almejando esse concurso para dar aula sobre Petróleo, eu quis meio que fazer igual a ela*, mas à medida que o tempo passa, você ganha experiência e fazendo do seu jeito, fazendo o que necessário e o que você acha que é correto e assim eu estou indo. (grifos nossos).

A professora Cecília aprendeu, conforme mostra o depoimento, que um professor pode ministrar sua aula, ter respeito aos alunos e ser amigo deles (“ela era aquela professora que dava o conteúdo, que tinha aquela moral em sala de aula, e era uma professora que a gente via que podia contar com ela”). Ela tenta assumir essas características em sua sala de aula, e seus alunos sabem disso (“eles sabem que pode contar comigo”). O problema é que agora, no ensino remoto emergencial, há um distanciamento e os discentes não estão mais conversando com os docentes (“nesse ensino remoto é algo que não tá tendo, os alunos não estão chegando para conversar”). A influência da ex-orientadora foi tanta que ela quis deixar de ministrar aula sobre Química, disciplina que ela gosta bastante, como ela mesma disse em outro depoimento, para dar aulas sobre Petróleo (“eu comecei a ver que eu queria ser mais professora, mais ainda, e na área de Petróleo ... almejando esse concurso para dar aula sobre Petróleo, eu quis meio que fazer igual a ela”).

A partir dessas falas, podemos afirmar que os professores dos nossos colaboradores se tornaram partícipes do processo de formação, inclusive influenciando na identidade dos então futuros professores, ressignificando as experiências vivenciadas enquanto alunos. O mais impressionante é a consciência que esses professores têm sobre o que eles assumiram dos outros. Essa ideia ficou clara nesses depoimentos, o que evidencia uma oportunidade para se construírem identitariamente.

6 DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

O ensino remoto emergencial foi imposto como uma alternativa para minimizar as perdas que a pandemia nos trouxe, principalmente em relação ao aprendizado dos nossos alunos. No entanto, não podemos deixar de apresentar os desafios que os professores tiveram, principalmente os que nunca gravaram uma aula, que não tinham intimidade com recursos tecnológicos, embora a contemporaneidade já tivesse dado sinais de que era necessário incorporá-los à sala de aula. Mas, nada os fez pensar que seria uma mudança tão radical.

Relativamente a essa demanda, nossos colaboradores fizeram dois cursos com o objetivo de conhecer, de se familiarizar com a sala de aula virtual e com os recursos que passariam a ser utilizados por eles com mais frequência. Alguns desses recursos precisam de um computador apropriado, de uma mesa digitalizadora, por exemplo, a fim de executar com presteza as ações didáticas, como nos relata o professor.

Professor Manoel: ...porque exige equipamentos bons, computador bom, meu computador demora oh, não é a internet, é a capacidade de processamento que é uma carga muito pesada [...] demora muito [...] é desanimador [...] *tive de gastar dinheiro comprando um computador e uma mesa digitalizadora [...] facilita muito na explicação e resolução de cálculos, explicação de imagens e conteúdos diversos também...* (grifos nossos).

Ao gravar uma aula, o computador precisa ter determinados programas que exigem uma boa capacidade de processamento, mas o computador do professor não tinha. Por isso, foi necessário efetuar a compra (“tive de gastar dinheiro comprando um computador”). Além disso, houve a necessidade de comprar uma mesa digitalizadora para ajudar na explicação e resolução de exercícios (“uma mesa digitalizadora...facilita muito na explicação e resolução de cálculos, explicação de imagens e conteúdos diversos também”). Aquisição também feita pela professora Cecília.

Professora Cecília: no início foi uma dificuldade em saber como seriam as aulas, de qual forma iríamos ministrar, formas de avaliação, etc. como tudo era novo, *a instituição disponibilizou cursos de EaD para todos os professores para aprendermos como utilizar as ferramentas de ensino*. Com isso, aprendi e ao colocar em prática foi muito bem aceito, a preocupação maior foi sempre em passar o conteúdo mais parecido com a forma presencial, *com isso comprei uma mesa digitalizadora para fazer os cálculos com os alunos, já que sempre temos alunos com dificuldade em matemática, para se tornar mais fácil o aprendizado*, fui fazendo os cálculos como eram feitos no quadro. Com isso, os alunos não perderam a qualidade no ensino remoto, comparado com o presencial. Tive que aprender a mexer no programa OBS Studio para gravar as aulas para os momentos assíncronos,

pesquisei vários programas para que fosse de boa qualidade para os alunos. E até hoje não tive reclamação dos discentes em relação como ministro minhas aulas e hoje a assiduidade deles é grande ... (grifo nosso).

A professora Cecília mencionou os cursos que os professores tiveram de realizar para aprenderem a usar recursos tecnológicos (“a instituição disponibilizou cursos de EaD para todos os professores para aprendermos como utilizar as ferramentas de ensino”). Isso mostra que os docentes estão sempre aprendendo, independentemente do tempo de atuação em sala de aula.

Também com a finalidade de resolver cálculos, a professora comprou uma mesa digitalizadora (“com isso comprei uma mesa digitalizadora para fazer os cálculos com os alunos, já que sempre temos alunos com dificuldade em matemática, para se tornar mais fácil o aprendizado”), tentando maximizar a aprendizagem e diminuir os impactos que o ensino remoto emergencial nos trouxe.

Com esses dois depoimentos, percebemos que houve a necessidade de os professores comprarem equipamentos para fazerem a aula acontecer, sem terem ajuda de custo. Também foram necessários os próprios docentes investirem na própria aprendizagem, como nos relatou os professores.

Além do desafio de gravar aulas, a princípio sem o equipamento adequado, os professores se sentiram desafiados em relação aos alunos, a fazerem eles aprenderem sem que houvesse a interação face a face, conforme nos relata o professor José.

Professor José: *No ensino remoto, eu acredito que há perdas no aprendizado, não há interação. [...] hoje tenho três alunos do PIBIC, tenho mais dois do INTERCONECTA, um do PIBIT e um monitor, aí é interessante porque todos esses alunos eu só via com a foto deles e assim é totalmente diferente quando você abre [...] a câmera e interage, só de abrir a câmera já muda totalmente e olhe que a gente nem tá no presencial ainda [...], mas isso não acontece nas aulas, nas aulas você fala com os alunos, o aluno tá lá né?, a foto dele tá né? [...] mas ele fisicamente não sabemos, aí você chama o aluno, ele não responde e aí você faz o que? Muda para outro aluno? Faço de conta que não aconteceu nada? Ou chamo atenção? Eu tento levar numa boa, eu digo: ah eu acho que fulano foi beber água [...], na sala de aula é diferente porque o aluno não tem como fugir de você, você tem como fazer a interação acontecer, você interage com o aluno [...]. A gente tenta passar o máximo possível no ensino remoto, trazer as experiências da prática, que eu gravo a aula lá no laboratório, passo para eles os vídeos para eles assistirem, eles entendem mais ou menos, mas eles não estão ali tendo contato com aquele conteúdo, não estão interagindo como eu gostaria que eles interagissem [...]. Então, os desafios do ensino remoto são esses, você perder a interação na aula, perder um certo domínio da aula [...] depende muito da boa vontade do aluno, coisa que na sala de aula você meio que tem a autoridade para conversar com o aluno, de chamar o outro para a discussão[...] outros desafios são materiais, equipe de apoio [...] eu que tenho*

de posicionar a câmera, fazer o experimento, depois pegar o celular novamente [...] fomos largados no ensino remoto, foi meio assim, te vira por aí, você tem que ter computador bom para gravar a aula ... (grifos nossos).

Para o professor José, a aprendizagem fica comprometida no ensino remoto emergencial, por não haver a interação (“No ensino remoto, eu acredito que há perdas no aprendizado, não há interação”). Isso poderia ser minimizado se o aluno pudesse/quisesse abrir a câmera, porque olhar para a tela do computador e ver os alunos pode mudar o ritmo e a produtividade da aula (“só de abrir a câmera já muda totalmente”).

Esse depoimento nos mostra que, no ensino remoto emergencial, o processo de aprendizagem depende muito do aluno (“depende muito da boa vontade do aluno”). O professor faz o possível para abordar o conteúdo da melhor forma; vai ao laboratório da instituição, em meio à pandemia mundial, para gravar os vídeos a fim de mostrar aos alunos a teoria na prática. Mas, parece que isso não é o suficiente para que os estudantes interajam com o professor (“A gente tenta passar o máximo possível no ensino remoto, trazer as experiências da prática, que eu gravo a aula lá no laboratório, passo para eles os vídeos para eles assistirem, eles entendem mais ou menos, mas eles não estão ali tendo contato com aquele conteúdo, não estão interagindo como eu gostaria que eles interagissem”).

Ainda de acordo com esse depoimento, no ensino presencial, o professor fica convidando o aluno para a interação, a fim de que haja uma discussão mais participativa ou que um aluno ajude no desenvolvimento da ideia do colega (“coisa que na sala de aula você meio que tem a autoridade para conversar com o aluno, de chamar o outro para a discussão”), evidenciando, assim, a importância do trabalho coletivo. O professor José também menciona a (falta de) autoridade docente, uma vez que tenta conversar com o aluno, mas só aparece a foto dele, como se dissesse ao professor: “eu estou aqui assistindo a sua aula”, no entanto, quando é chamado para participar, o silêncio predomina (“nas aulas você fala com os alunos, o aluno tá lá né?, a foto dele tá né? [...] mas ele fisicamente não sabemos, aí você chama o aluno, ele não responde e aí você faz o que? Muda para outro aluno? Faço de conta que não aconteceu nada? Ou chamo atenção?”). Essa atitude pode ocorrer por desinteresse do próprio aluno, por falta de conexão da internet ou por outras razões de natureza contextual. Não há como o professor saber, por isso ele tenta justificar para os demais alunos (“Eu tento levar numa boa, eu digo: ah eu acho que fulano foi beber água”). Podemos afirmar que esses foram os desafios humanos e interacionais.

O professor José ainda deixou subentendido a falta de recursos humanos para ajudar na gravação de aulas e manuseio de equipamentos a fim de gravar os experimentos que ele

estava fazendo, uma vez que é impossível fazer o experimento e gravá-lo ao mesmo tempo (“outros desafios são materiais, equipe de apoio [...] eu que tenho de posicionar a câmera, fazer o experimento, depois pegar o celular novamente”). Pela fala, percebemos que houve um desgaste físico e mental por parte do professor, pois ele desabafa (“fomos largados no ensino remoto, foi meio assim, te vira por aí, você tem que ter computador bom para gravar a aula...”), mostrando que o trabalho só aumentou no ensino remoto emergencial.

O professor Manoel concorda em parte com que o professor José falou, mas não especificou. Ele acrescentou a ideia de aprendizado com o ensino remoto emergencial, além de dar destaque ao fato de o professor acompanhar, no presencial, a aprendizagem do aluno pela expressão corporal, vejamos no seu depoimento.

Professor Manoel: Muito válido, José, suas palavras, *fui contemplado em várias partes que você falou sobre o ensino remoto. A gente teve de aprender, eu não sabia usar o Google sala de aula, que é bem intuitivo depois que você começa, ainda teve o curso para você quebrar o gelo. O curso, promovido pela reitoria, foi excelente, muito bom, prático, objetivo [...] tive de aprender a postar vídeo no Youtube*, nunca tinha postado, editar vídeo, depois percebi que não podia continuar nessa vida porque exige equipamentos bons, computador bom, meu computador demora oh, não é a internet, é a capacidade de processamento que é uma carga muito pesada [...] Outra questão é que *quando você não tá no olho no olho, você não consegue perceber o que o aluno tá tentando dizer*, no presencial tem essa vantagem, você consegue identificar mais ou menos como o aluno, pelas reações dele, está se sentindo... (grifos nossos).

O professor Manoel validou uma parte da fala do professor José (“fui contemplado em várias partes que você falou sobre o ensino remoto”), mas não explicitou quais partes ele foi contemplado. O docente também menciona a aprendizagem que tiveram com o ensino remoto emergencial (“A gente teve de aprender, eu não sabia usar o Google sala de aula, que é bem intuitivo depois que você começa ... tive de aprender a postar vídeo no Youtube”), com curso promovido pela reitoria, afirmando que foi muito bom (“ainda teve o curso para você quebrar o gelo. O curso, promovido pela reitoria, foi excelente, muito bom, prático, objetivo”). O professor ainda aborda a falta do olho no olho com o aluno (“quando você não tá no olho no olho, você não consegue perceber o que o aluno tá tentando dizer”), demonstrando uma certa preocupação com a aprendizagem, alertando para o prejuízo que isso pode trazer ao aluno.

A professora Cecília também mencionou a falta de contato diretamente com o aluno e a sua preocupação com a aprendizagem, como mostra a seguinte fala:

Professora Cecília: Apesar de no ensino remoto ser através de conexão da internet, nós, professores, *perdemos a conexão com nossos alunos, em relação ao olho no olho, de tirar dúvidas individualmente*, saber qual a demanda do aluno, da turma, no ensino remoto tudo ficou distante, os alunos não abriam as câmaras, a minoria participa. Tudo foi novo, foi se encaixando, foi virando rotina, foi dando certo, o ensino foi acontecendo, mas sempre com o sentimento que o presencial é melhor. As atividades avaliativas ficaram a critério de cada aluno, por mais que a gente fizesse provas diferentes, sempre têm alguns discentes que esperam o colega fazer para fazer igual, a famosa cola, e *isso foi discutido por nós professores* uma solução e *a conclusão foi confiar nos nossos alunos, os que estavam interessados iam fazer as atividades de forma individual* e aqueles que não estavam interessados no aprendizado iam esperar outro colega passar as informações, no presencial a gente tinha um controle maior.
[...] (grifos nossos).

Percebemos que a professora Cecília também se preocupa com a interação aluno-professor, conseqüentemente com a sua aprendizagem, uma vez que os estudantes estão mais distantes, característica do ensino remoto emergencial (“perdemos a conexão com nossos alunos, em relação ao olho no olho, de tirar dúvidas individualmente”). No entanto, essa distância não impede a troca de respostas das atividades, por exemplo. Diante da nova realidade, os professores se reuniram para discutir como seriam feitas as avaliações sem que houvesse a troca de respostas entre os alunos (“isso foi discutido por nós professores”). Como não há o que fazer em uma situação como essa, o que restou aos professores foi confiar nos alunos (“a conclusão foi confiar nos nossos alunos, os que estavam interessados iam fazer as atividades de forma individual”) que, em meio a uma situação pandêmica, eles tenham a esperança de tempos melhores e queiram aprender, como já ocorreu no ensino presencial, conforme nos disse o professor Manoel.

Ainda sobre a interação com os alunos, a professora fala sobre a perda de conexão que ocorreu, uma vez que não tem como saber qual é a dificuldade do aluno, não há um atendimento individual, nem coletivo (“Apesar de no ensino remoto ser através de conexão da internet, nós, professores, perdemos a conexão com nossos alunos, em relação ao olho no olho, de tirar dúvidas individualmente, saber qual a demanda do aluno, da turma, no ensino remoto tudo ficou distante, os alunos não abriam as câmaras, a minoria participa”). Esse atendimento não ocorre por causa dos próprios alunos, pois os professores disponibilizam horários extras. Outro ponto mencionado é o fato de os alunos não abrirem as câmaras na hora da aula nem participarem tanto da aula (“os alunos não abriam as câmaras, a minoria participa”), o que, de certa forma, desanima o professor.

Diante desses depoimentos, podemos afirmar que um grande desafio enfrentado pelos docentes foi o de não saber lidarem com a nova situação – ministrar aulas para uma tela

de computador, vendo apenas fotografias ou letras alfabéticas dos seus alunos, sem saber como os alunos estão processando aquelas informações, pois não há o *feedback* do olhar, do sim com a cabeça, nem o franzir das sobrancelhas para informar ao professor que não entendeu a explicação, nem há o compartilhamento de conhecimentos. Além desse, houve também o de não ter os recursos apropriados para realizar o evento aula e ter de comprá-los sem o apoio financeiro institucional. Nessa perspectiva, percebemos que houve um desgaste profissional por parte do professor.

A esperança que fica para os professores é a de que os alunos estudiosos se interessem mais e, ao quererem revisar o conteúdo, assistam novamente às aulas que ficam gravadas na plataforma, como nos relataram os professores Manoel e Cecília.

Professor Manoel: como ponto positivo que eu observei é que pros *alunos que se interessam*, que desejam revisar o conteúdo, a aula disponibilizada é um algo a mais, valioso, para o bom aluno [...] sempre que ele quer estudar aquele assunto, ele pode revisar a qualquer momento, no tempo dele. [...] *Outro fato é o de mais professores utilizarem o recurso do vídeo, você pode procurar mais vídeos no Youtube para demonstrar algum fenômeno, para demonstrar algum conhecimento, acredito que isso aumentou*, eu, pelo menos, já utilizava no presencial, falava de algo e perguntava vocês sabem o que é isso? *Se eles dissessem não, eu já mostrava na internet, ia para o Google ou Google Imagens e mostrava*, aí no ensino remoto, continuo fazendo ... (grifo nosso).

Professora Cecília: Os *alunos que têm interesse no aprendizado* obtiveram a vantagem das aulas gravadas, que pode rever o conteúdo, o aluno que não pode participar do momento síncrono, ele poderá assistir em outro momento, não perdendo o conteúdo, o que no presencial não tinha, o aluno que faltasse a aula, perdia o conteúdo e tinha que tirar dúvidas com o professor depois... (grifo nosso).

De acordo com esses professores, o benefício do ensino remoto emergencial é a gravação da aula na plataforma. Assim sendo, o aluno pode assistir à aula novamente se assim o desejar ou nas palavras dos professores, *alunos que se interessam*. Situação que não acontece no ensino presencial, pois, ao faltar uma aula, o aluno não tem a possibilidade de assistir a ela (“Os alunos que têm interesse no aprendizado obtiveram a vantagem das aulas gravadas, que pode rever o conteúdo, o aluno que não pode participar do momento síncrono, ele poderá assistir em outro momento, não perdendo o conteúdo, o que no presencial não tinha, o aluno que faltasse a aula, perdia o conteúdo e tinha que tirar dúvidas com o professor depois”).

Outro benefício descrito pelo professor Manoel é a possibilidade de o professor ter mais recursos pedagógicos com o objetivo de facilitar a aprendizagem do discente. O docente

pode sugerir mais vídeos do *Youtube*, para explicar os fenômenos aos estudantes (“Outro fato é o de mais professores utilizarem o recurso do vídeo, você pode procurar mais vídeos no Youtube para demonstrar algum fenômeno, para demonstrar algum conhecimento, acredito que isso aumentou”), além de utilizar o recurso do Google, ou seja, pesquisar qualquer informação que, porventura, o aluno não tenha conhecimento (“Se eles dissessem não, eu já mostrava na internet, ia para o Google ou Google Imagens e mostrava”). Isso faz com que a informação se torne mais acessível e seja disseminada.

Mediante as falas em análise, podemos concluir que o maior desafio dos professores no ensino remoto emergencial foi permanecer entusiasmado, motivado para exercer seu dever de ensinar, de construir o conhecimento com seus alunos que, muitas vezes, não estavam fisicamente presentes, mas estavam conectados. Outras vezes, eles não estavam conectados devido a problemas com a internet ou com o aparelho utilizado para assistir às aulas ou, até quem sabe, com problemas familiares. Não temos comprovações desses fatos para esta tese, mas temos a realidade, que foi televisionada, para comprovar as imensas dificuldades que os alunos também enfrentam/enfrentaram.

Os professores precisaram se reinventar e ainda foram desvalorizados por estarem trabalhando em casa, o que para os mais ignorantes pode significar que não há trabalho. Porém, isso significou, para muitos, que a mesa da cozinha passou a ser o ambiente de trabalho, a sala de aula do filho e o lugar de alimentação da família. Também significou que o professor não teve mais horário de descanso, pois seu *WhatsApp* passou a receber mensagens com dúvidas dos alunos, dos pais dos alunos e com comunicados da direção. Significou ainda que o trabalho foi multiplicado, uma vez que não estávamos preparados para ligar uma câmera, gravar e editar. O importante é que, apesar dos percalços, houve aprendizagem e esse processo transforma e ressignifica as ações do professor, modificando sua experiência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2001, p. 58).

O fato de ter como colaboradores para a construção desta tese colegas de trabalho faz-nos sentir que a educação está em um caminho promissor ou que a imagem que a mídia e a academia, entre outros profissionais, já disseminaram parece não fazer mais sentido. Gostaríamos com esta tese de que nossos colegas professores se empoderassem mais, para que, diante de novos desafios, continuem desenvolvendo novas formas de pensar, agir e ensinar, construindo realidades possíveis para o contexto vivenciado.

O trabalho docente é por si muito complexo, pois envolve várias atividades *para* o trabalho, outras *no* trabalho e mais outras *pós* trabalho, sem mencionar a preocupação com os sujeitos com quem o professor interage: alunos, responsáveis pelos alunos, equipe pedagógica e direção.

Analisando o trabalho do professor, com base no questionamento *como se constituem as práticas de letramento vivenciadas por professores de ensino médio integrados à educação profissional na construção de saberes disciplinares via sistema remoto emergencial?*, podemos afirmar que as práticas de letramento dos professores do IF se constituem a partir de exposições orais, práticas de leitura e de escrita nos eventos de letramento: aulas síncronas e assíncronas. Essas práticas se constituem a partir de elementos visíveis: participantes, ambientes, artefatos e atividades; e elementos não visíveis: participantes ocultos, domínios, recursos e rotinas (HAMILTON, 2000). Nesta pesquisa, essas categorias foram utilizadas para análise e compreensão do objeto de ensino. Vale destacar que as práticas de leitura e de escrita são mobilizadas para, no e após o trabalho docente.

Essas categorias, descritas na seção de análise intitulada *Práticas e evento de letramento no ensino remoto emergencial*, serviram de apoio para a descrição das práticas de leitura, escrita e oralidade, típicas do agir docente, que nossos colaboradores utilizaram no ensino remoto emergencial.

As análises dos dados nos levam a destacar que, embora nossos colaboradores não tenham a licenciatura na sua formação, mas o bacharelado com a pós-graduação, as práticas mobilizadas por eles demonstram um saber docente que ressignifica o conteúdo para seus alunos por meio de determinados gestos didáticos. Isso nos faz refletir sobre o processo de

formação que bacharéis percorrem até a sala de aula enquanto docente, o que comprova o caráter temporal que Tardif (2000) defende. Embora a formação pedagógica tenha sua relevância, ao propor para o professor outras ferramentas didáticas para seu trabalho, precisamos ter consciência de que nem todos os profissionais passam pelo caminho das licenciaturas no seu processo formativo. Tal formação se dá a partir de outras dinâmicas, trajetórias e vivências. A pós-graduação e a reflexão sobre sua própria atuação e a dos ex-professores passam a ser a formação pedagógica para esses mestres, exercendo um papel importante na formação desses professores das disciplinas não-propedêuticas.

Vale ressaltar que os conhecimentos profissionais são adquiridos temporalmente, ou seja, eles são provenientes “de sua própria história de vida, e sobretudo de vida escolar” (TARDIF, 2000, p. 13), de suas experiências, como ficou comprovado com os depoimentos dos professores.

Em relação à questão: *Como professores se constituíram em agentes de letramento no ensino remoto emergencial?*, podemos afirmar que nossos colaboradores se constituíram agentes de letramento na realização do seu ofício. Ao realizarem suas leituras prévias de embasamento teórico para elaborarem exercícios, *slides* com conteúdo a ser estudado, apresentarem Normas Técnicas, correlacionando a linguagem técnica, própria das disciplinas ministradas, à linguagem do senso comum, os professores mobilizaram, mesmo no ensino remoto emergencial, saberes da *práxis* docente. Em resposta às novas demandas, nossos colaboradores desenvolveram estratégias a fim de que o conteúdo fosse assimilado para que os alunos o utilizassem nas práticas letradas da vida profissional, executando a função de agente de letramento, questionando a relação entre teoria e prática, aprendizagem e transformação social.

No ensino remoto emergencial, o professor continuou sendo a figura essencial e central, utilizando-se bastante da prática da exposição oral, na qual percebemos, por exemplo, a construção do objeto de ensino aprendizagem, a partir da utilização do gesto didático específico (MESSIAS; DOLZ, 2015) para recapitular o que já havia sido estudado.

No processo de construção do conhecimento, tanto nos momentos síncronos quanto assíncronos, podemos afirmar que nossos colaboradores acionaram seus saberes (TARDIF, 2008) com a finalidade de transmitirem os conteúdos, articulando os saberes curriculares, disciplinares e experienciais, incorporando-os a sua prática docente.

Em relação à questão *como ocorreu o processo de construção dessa identidade?*, podemos dizer que a identidade de professor foi/está sendo construída na execução do trabalho, pois aprenderam a ser professores na prática. Houve reflexão sobre as ações e

conduta dos ex-professores, o que poderia ser propagado e o que não deveria ser perpetuado, formando-se enquanto profissionais que desejam ser. Em outras palavras, as disciplinas dos cursos de licenciatura ajudam na construção da identidade do professor. Porém, os professores provenientes do bacharelado constroem sua identidade profissional nos cursos de pós-graduação, em momentos de reflexão sobre a atuação de seus ex-professores e na vivência das salas de aula.

Com os depoimentos foi possível observar que nossos colaboradores se identificam como professores, que escolheram essa profissão – José e Manoel – ou a profissão a escolheu – Cecília. Hoje, suas identidades docentes estão definidas, mesmo que em constante redesenho.

Os depoimentos compartilhados deram ainda oportunidade de os professores repensarem o processo de formação, suas crenças, valores, experiências, fazendo com que a profissão ganhasse mais significado em suas vidas. Em relação à atuação docente, a análise revelou que os gestos didáticos utilizados, as ações desenvolvidas despertaram (re)posicionamentos identitários nos agentes de letramento que passaram a agir como docentes, amigos e pesquisadores, que valorizam conhecimentos para outras esferas sociais.

Para a escola, o novo contexto pandêmico trouxe um grande desafio: capacitar e habilitar professores e alunos para fazerem acontecer o ensino e aprendizagem através das telas. Para os professores – respondendo à questão: *Que desafios os professores enfrentam nas práticas de letramento em situações de ensino remoto emergencial?* – precisaram mudar a forma de ensinar, de construir sentido, significado e conhecimento, a partir das novas experiências, tanto para eles quanto para os discentes.

Os desafios foram imensos: precisaram fazer cursos que a instituição proporcionou a fim de que se qualificassem para o uso de tecnologias; modificaram a metodologia usada no ensino presencial para adequar ao ensino remoto emergencial, com o objetivo de amenizar os impactos negativos na educação; tiveram problemas com recursos tecnológicos; não conheceram seus alunos nem conversaram olho no olho, o que pode dificultar o ensino aprendizagem. Os alunos também enfrentaram desafios relativos ao uso da internet; mostraram-se sem ânimo, sem condições de trabalho no contexto familiar, entre outros aspectos que não nos propusemos investigar nesta tese, mas sugerimos estudos para descrever os desafios também enfrentados pelos nossos alunos e as consequências trazidas para a educação.

O novo ambiente proporcionou aos professores uma nova forma de se conectar com o aluno, porém ainda não sabemos se os estudantes conseguiram desenvolver seu aprendizado a contento. Algo que só saberemos com a divulgação de resultados de novas pesquisas.

Diante de tantos desafios, podemos sonhar que, com o retorno gradual ao ensino presencial, a educação brasileira poderá ganhar com a incorporação de recursos tecnológicos na sala de aula. O uso das tecnologias oportuniza, por parte dos docentes, o maior acesso à informação e ao confronto delas, pois o professor leva à sala de aula mais fontes de conhecimento, de modo que a aprendizagem pode se tornar cada vez mais significativa. No entanto, não podemos nos esquecer que as escolas ainda passam por dificuldades desde a falta de água para lavar as mãos até a falta de livros para os alunos estudarem.

REFERÊNCIAS

- ALEVA, N. A.; FIGUERÓ, G. **Ser professor...** Belo Horizonte: Faculdades Promove, 2016.
- ALMEIDA DE OLIVEIRA, Márcia Andrea. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais.** 2013. 407 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269649>>
- ANDRÉ, M. E. D. A. Fundamentos da pesquisa etnográfica. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 15 – 69.
- ARROYO, R. W. **Links e heterogeneidade discursiva: tecnologias digitais e práticas letradas acadêmicas de licenciandos em Letras.** 2016. 196 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. 2016.
- ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede: Revista de Educação a Distância. v. 7, n. 1, 2020, p. 257-275. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>> Acesso em: 10/07/2020.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, E.M.D. Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, 2012.
- BARTON, D. **Literacy: an Introduction to the Ecology of Written Language.** London: Blackwell, 1994.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Portugal: Porto, 1994.
- BOHN, H. I. As exigências da pós-modernidade sobre a pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. In.: FREIRE, M. M; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F (Orgs). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 11-23.
- BORGES, C. M^a. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM, 2004. p. 111-217.
- BRASIL, 1996. **Lei n. 9. 394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL, 2005. DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm#> Acesso em 04 de março de 2021.

BRASIL, 2008. **Resolução do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em : <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>> Acesso em 13 de abril de 2020.

BRASIL, 2010. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Disponível em: <<https://www.dca.ufrn.br/~adelardo/PAP/ReferenciaisGraduacao.pdf> > Acesso em 22 de janeiro de 2020.

BRASIL, 2017. **DECRETO Nº 9.057**, DE 25 DE MAIO DE 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24> Acesso em 05 de março de 2021.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: EDUC (Tradução: Anna Raquel Machado, Péricles Cunha). 2003.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Trad. Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio et. al. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Trad. Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n. 23, p. 55-69, jan/jun. 1994.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2007.

CORACINI, M. J. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Mercado de Letras: São Paulo, 2007.

COSTA E SILVA, S. H. dos S. **Quando engenheiros tornam-se professores: trajetórias formativas de docentes do curso de engenharia elétrica (IFPB/João Pessoa)**. 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2015.

DAY, C. **Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores**. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones, 2018.

EDITAL 22/2016 -REITORIA/IFRN. **Concurso público para professor**. In.: <<http://portal.ifrn.edu.br/servidores/concursos/2016/edital-22-2016-concurso-publico-para-professor> > Acesso em: 18 out. 2018.

EDITAL Nº 136/ 2011 DE 21 DE SETEMBRO DE 2011, IFPB. In.:
<<http://editor.ifpb.edu.br/ingresso/concursos-publiciconãoprocessos-encerrados/2011/Edital136-2011>> Acesso em: 18 out. 2018.

FRANK, H.; CONCEIÇÃO, M. P. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 11-31, jan./abr. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1985. V15.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GARCIA, M. M. A; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. In.: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

GIROUX, H. A. Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In.: FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. 4ª.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 1-27.

GOFFMAN, E. Footing. In: RIBEIRO, B.T; GARCEZ, P. M (Orgs). **Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso**. Porto Alegre: AGE, 1998, p. 70-97.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na vida cotidiana**. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis, Vozes, 10ª.ed., 2002.

GOROSPE *et al.* Formación del Profesorado, Tecnología Educativa e Identidad Docente Digital. **RELATEC** Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Vol. 14 (1) (2015)45-56 < <https://relatec.unex.es/article/view/1841/1370> >

GOULART, C. M. A.; WILSON, V. Letramento acadêmico: construção de conhecimentos e de identidades. In.: SILVA, J. Q. G.; LOPES, M. A. P. T. (Orgs.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo**. Volume 2: entrevistas sobre a escrita acadêmica. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020, p. 108-137.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro-11. ed. -Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HAMILTON, M. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p.16-33.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, 1982 (p. 49-76). Disponível em: <
https://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Courses_Folder/documents/Heath.BedtimeStories.pdf >
Acesso em 01 de junho de 2020.

HODGES, C. *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. 2020. In.: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> > Acesso em 09 de março de 2021.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IZA, D. F. V. *et al.* Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. In.: **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014.

IFPB/PPC, 2020. **Projeto Político do Curso: Formação de educadores para a Educação a Distância**. Disponível em: <https://docplayer.com.br/197340911-Projeto-pedagogico-do-curso-formacao-de-educadores-para-a-educacao-a-distancia.html> Acesso 20 de dezembro de 2020.

KERSCH, D. F.; SANTOS, G. K. Criação de tecnobiografias com alunos de Letras e (re)construção identitária. In.: KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; MARQUES, R. G.; FERNANDES, V. A. (Orgs.). **Letramentos na, para a e além da escola**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020, p.57-79.

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

KLEIMAN, A. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho. In.: **A formação do professor: perspectivas de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

KLEIMAN, A. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas, SP: Cefiel, 2005. <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>

KLEIMAN, A. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In. CORRÊA, M. L. G; BOCH, F. (orgs.). **Ensino de Língua: representação e letramento**. Campinas, Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e formação do professor de Língua materna. In.: **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD**. V.8, N.3, set./dez. 2008. p. 487-517. <
<https://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>

KLEIMAN, A.; SANTOS, C. B. dos . Estudos de letramento do professor: percursos metodológicos. In. Adair V.; SILVA, Wagner R.; SOUSA GÓIS Marcos L.. (Org.).

Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas. 1ed. Campinas,SP: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 183-204.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. de. Interseções entre a Linguística Aplicada e os Estudos de Letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. **Revista Matranga**, Rio de Janeiro, V.22, N. 36, jan/jun. 2015, p. 11 – 30.

KLEIMAN, A. Reflexões sobre os estudos do letramento. Entrevista concedida a Áurea da S. Pereira e Maria Neuma M. Paes. **Pontos de Interrogação**, v. 6, n. 2, jul.-dez., p. 195-204, 2016.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.A.D; DE GRANDE, P. B. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. **Revista Calidoscópico**. V.17, n.4. p. 724-742. dezembro 2019.

LAMIM, J. E.; NASCIMENTO, S. E.; CORDEIRO, E. S. Condições do trabalho docente durante as aulas remotas: desafios educacionais pós-pandemia. **ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação**, v. 2, n. 2, p. 354-364, 31 dez. 2020.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplica. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In.: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTÓVÃO, V. L. (Org.). **O trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 79-99.

MAIOR, R. C. S; LUZ, L. S.F. Identidades docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da Educação a Distância. In. **Calidoscópico** – v.17, n. 2, maio-agosto 2019. p. 395-413. doi: 10.4013/cld.2019.172.10

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de pesquisa sobre formação docente**. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINS-COSTA, E. G. Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. In.: BAPTISTA, L. M. T. R. (Org.). **Autores e produtores de textos na**

contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 19-42.

MCLAREN, P. **La vida en las escuelas:** una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. 4ª.ed. México: siglo xxi editores, s.a. de c.v. 2005.

MENDES, M. **Letramentos acadêmicos na educação profissional e tecnológica:** práticas de docentes com tecnologias digitais. 2017. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Regional de Blumenau, 2017.

MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. In.: **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.5, n.1, p.44-67, jan./jun. 2015

MOITA LOPES, L. P. **Pesquisa interpretativista em linguística aplicada:** a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338. 1994.

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

MOITA-LOPES, L. P. da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA-LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006b. p. 85-107.

MOITA-LOPES, L.P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: R.C. PEREIRA; P. ROCA. **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo, Contexto, 2009, p. 11-24.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

MORIN, Edgar Morin. **Saberes Globais e Saberes Locais:** o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. In.: **SIGNUM:** Estudos Linguísticos, Londrina, n. 14/1, p. 421-445, jun. 2011.

NAVARRO, F. Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura em educación superior. In.: ALVES, M. A.; BORTOLUZZI, V. I. (Orgs.) **Formação de professores:** ensino, linguagens e tecnologias [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 13-50.

NOTA TÉCNICA 7/2020 - PRE/REITORIA/IFPB. Disponível em: <www.ifpb.edu.br> Acesso em: 03 de março de 2021.

OLIVEIRA, B. M. **Crenças, motivações e identidades de alunos de língua inglesa de uma escola particular.** 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

OLIVEIRA, M^a S. L. *et al.* **Diálogos com docentes sobre ensino remoto e planejamento didático**. Recife: EDUFRPE, 2020.

OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal/ RN: EDUFRN, 2008.

OSTROWIECKI, A.; FEDER, R. **Carregando o elefante: como transformar o Brasil no país mais rico do mundo**. Hemus, 2008.

PAIVA, V. L. M. de O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PAZ, A. M. de O. **Registros de ordens e ocorrências: uma prática de letramento no trabalho da enfermagem hospitalar**. 2008. 190f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006, p. 67-84.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconstrução radical? In.: SIGNORINI, I. (Org). **Linguagem e Identidade**. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.

RESOLUÇÃO 29/2020 - CONSUPER/DAAOC/REITORIA/IFPB. Disponível em: <<https://www.ifpb.edu.br/orgaoscolegiados/consuper/resolucoes/ano-2020/aprovadas-pelo-colegiado/resolucao-no-29>> Acesso em: 03 de março de 2021.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROJO, R. Letramento Escolar em três práticas: perspectivas para a multivocalidade. In: **Revista ANPOLL**, nº 11, julho/dezembro, 2001.

ROJO, 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, 2006. p. 253-276.

SANTOS, Boaventura Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 2^a. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

Santos, A. D. G. **Letramento comunitário: engajando saberes locais aos saberes escolares**. 2020. 274f. Tese (doutorado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2020.

SANTOS-MARQUES, I. B. A. **Práticas de letramento na Educação de Jovens e Adultos**. Natal: Editora IFRN, 2020. *E-book*. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1967>.

SCRIBNER, S. COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge: Harvard University, 1981.

SIGNORINI, I. Des(construindo) bordas e fronteiras: letramento e identidade social. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Lingua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 139-171.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Abril, 2004.

SOUSA, A. C. G. de. **Formação docente e letramentos**: conhecimentos mobilizados em um grupo interdisciplinar de professores que ensinam matemática e ciências. 2017. 283f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2017.

SOUZA, F. C. S; NASCIMENTO, V. S. O. Bacharéis professores: um perfil docente em expansão na rede federal de educação profissional e tecnológica. In.: MOURA, D.H (org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 409-434.

SOUZA, M.; TAMANINI, P. A.; SANTOS, J. M. T. Cultura digital: tecnologias, escola e novas práticas educativas. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-19, 2020.

STREET, B.V. **Literacy in Theory and Practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. V. Introduction: The new literacy studies. In: STREET, Brian V. (Ed.) **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 1-19.

STREET, B. V. Introduction. In: STREET, Brian V. (Org.). **Literacy and Development: Ethnographic Perspectives**. London: Routledge, 2001. p. 1-17.

STREET, B. V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Unesco Brasil sobre 'letramento e diversidade'**, outubro de 2003.

STREET, B. V. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ceale/UFMG, 2011.

STREET, B. V. Eventos e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (Org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

STREET, B. V. **Políticas e práticas de letramento na Inglaterra**: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In.: **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2000, nº 13, p. 5-24.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In.: KLEIMAN, A. B.; MATENCIO, M^a de L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 41-64.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

APÊNDICE A - Questionário

1. Nome (fictício):
2. Quanto tempo depois da conclusão da graduação, você começou a lecionar? Ou você já ensinava antes?
3. Qual é a sua formação acadêmica?
4. Quando (ou por que) você decidiu exercer a docência?
5. Quanto tempo você tem de experiência em ser professor?
6. Você participou de algum curso ou evento sobre a formação docente e/ou práticas pedagógicas após a graduação? Se sim, quais?
7. Quais requisitos, na sua opinião, a profissão de professor exige?
8. Houve algum professor que o influenciou a ser docente?
9. Como você avalia a prática pedagógica dos seus ex-professores?
10. Há alguma dessas práticas que você utiliza em sua sala de aula?
11. Como você acredita que aprendeu a ser professor?
12. Na sua concepção, a sua prática docente precisa ser modificada em algum aspecto? Se sim, em quais?
13. O que você faz em sala de aula para os alunos aprenderem o conteúdo?
14. Que práticas de leitura e de escrita você desenvolve em sala de aula, na sua ação docente?
15. Quer acrescentar alguma informação?

APÊNDICE B - Roteiro para entrevista

Cite fatos que marcaram a sua trajetória como professor.

Quando você se tornou professor? Que memórias você guarda desse momento de iniciação profissional?

Quais as razões por que escolheu ser/ ou se tornar professor? E por que do IFPB?

Quais foram os desafios/dificuldades enfrentados enquanto professor no ensino remoto emergencial? O que foi necessário fazer para que a aula acontecesse conforme você planejara?

Ser professor no ensino remoto emergencial é diferente de ser professor no ensino presencial? Por quê?

Que recursos foram importantes para que você desenvolvesse, a contento, as ações docentes no ensino remoto emergencial?

APÊNDICE C - Carta de Anuência

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia da pesquisa intitulada PRÁTICAS DE LETRAMENTO MOBILIZADAS, EM SALA DE AULA, POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE FEDERAL, coordenada pelo(a) Prof(a) Carolina Nicácia Oliveira da Rocha, concordo em autorizar a realização da coleta de dados, em que a pesquisadora assistirá a, em torno de, 10 aulas nesta Instituição que represento.

Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas propostas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Campina Grande, _____

Assinatura

Nome do responsável pela Instituição

Carimbo do diretor ou vice-diretor da Instituição

Contato: IFPB Campus Campina Grande

Avenida Tranquilino Coelho Lemos, 671

Bairro Dinamérica, Campina Grande-PB

CEP: 58.432-300

Telefone: (83) 21026200

CNPJ: 10.783.898/0003-37

Esclarecimentos

A pesquisa PRÁTICAS DE LETRAMENTO MOBILIZADAS EM SALA DE AULA POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE FEDERAL que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Carolina Nicácia Oliveira da Rocha, sob a orientação da Profa. Dra. Maria do Socorro Oliveira.

Esta pesquisa pretende identificar quais práticas de letramento professores com bacharelado do Instituto Federal da Paraíba mobilizam em sua sala de aula. Assim, estaremos contribuindo com pesquisas que abordam a atuação desses profissionais enquanto professor bem como poderemos

traçar um panorama mais completo dos docentes de Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT).

O motivo que nos leva a fazer este estudo é contribuir com a caracterização do ser docente, a performance desses profissionais na sala de aula, refletindo sobre as práticas letradas – profissionais e/ou acadêmicas e/ou escolares – que os professores mobilizam. Além de poder contribuir com os estudos sobre a influência (se há) da licenciatura na formação do professor.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: PRÁTICAS DE LETRAMENTO MOBILIZADAS, EM SALA DE AULA, POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE FEDERAL, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda Carolina Nicácia Oliveira da Rocha e a orientadora Maria do Socorro Oliveira.

Esta pesquisa pretende identificar quais práticas de letramento professores com bacharelado, do Instituto Federal da Paraíba, mobilizam em sua sala de aula.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é contribuir com a caracterização do ser docente, a performance desses profissionais na sala de aula, refletindo sobre as práticas letradas – profissionais e/ou acadêmicas e/ou escolares – que os professores mobilizam.

Caso decida participar, a pesquisadora assistirá a dez de suas aulas e recolherá (se você consentir) o material didático (atividades, exercícios, entre outros) que você distribuiu em sala. Ademais, serão também entregues outros instrumentos de pesquisa, tais como: um questionário com o objetivo de identificar suas experiências com a função que exerce. Esse questionário poderá ser respondido em até 30 minutos.

Durante a realização da pesquisa poderão ocorrer eventuais desconfortos e possíveis riscos, a exemplo de a turma ficar envergonhada com a presença de uma pessoa estranha ao seu ambiente e não querer participar das aulas ou querer ficar conversando; ou até mesmo você ficar constrangido com a presença da pesquisadora no seu ambiente de trabalho. Esses riscos poderão ser minimizados com a retirada da pesquisadora da sala de aula.

Como benefícios da pesquisa você estará contribuindo com os estudos sobre a influência (se há) da licenciatura na formação do professor, com o mapeamento das práticas do letramento do ser docente, bem como com a caracterização do perfil do profissional que leciona na rede federal de ensino.

Em caso de algum problema que você possa ter relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada pela própria pesquisadora.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas ligando para Carolina Nicácia Oliveira da Rocha, no número (83)999071061, que reside na rua Leonora Armstrong, 200, ap. 301, em Ponta Negra-Natal, ou entrar em contato via e-mail: carolina.nicacia@academico.ifpb.edu.br.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Se você tiver alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para você.

Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas antes que elas comecem e fornece proteção aos participantes das mesmas – da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nos telefones (84) 3215-3135 / (84) 9.9193.6266, através do e-mail cepufnr@reitoria.ufrn.br Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, de segunda a sexta, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 18:00h, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Av. Senador Salgado Filho, s/n. Campus Central, Lagoa Nova. Natal/RN.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com a pesquisadora responsável (Carolina Nicácia Oliveira da Rocha).

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa PRÁTICAS DE LETRAMENTO MOBILIZADAS, EM SALA DE AULA, POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE FEDERAL, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

Natal (RN), ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Impressão
datiloscópica do
participante

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo PRÁTICAS LETRADAS MOBILIZADAS POR DOCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE FEDERAL, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal (RN), ____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisador responsável