

ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: DIALOGIA E REINVENÇÕES A PARTIR DO WHATSAPP

ANALYSIS OF AN ACADEMIC LITERACY PRACTICE IN REMOTE LEARNING: DIALOGY AND REINVENTIONS FROM WHATSAPP

Juliene da Silva BARROS-GOMES¹

Leila Britto de Amorim LIMA²

RESUMO: Este artigo foca a discussão sobre os conflitos e as possibilidades envolvidas na escrita de conceitos teóricos e posterior produção de resumos mediada pelo aplicativo WhatsApp, no contexto de ensino remoto, na disciplina Estudos Linguísticos II, do Curso de Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco. Partimos da compreensão de que a análise das práticas de Letramento Acadêmico (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; FIAD, 2011, 2013, 2016) dão-se em relações dialógicas (BAKTHIN, 1992, 2003) e circunscritas socio-historicamente em contextos que evidenciam ações e táticas (DE CERTEAU, 2002) dos sujeitos nos movimentos empreendidos na atividade de escrever. Adotando um ponto de vista teórico-metodológico indiciário (GINZBURG, 1986), analisamos uma experiência de escrita acadêmica no ensino remoto e avaliamos a interveniência da tecnologia (LÉVY, 1993; MIRANDA, 2016), além de aspectos que configuram as nuances textuais e discursivas (BARROS-GOMES, 2021) da escrita no âmbito da Universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Letramentos Acadêmicos. Dialogia. Ensino remoto. Táticas.

ABSTRACT: This article focuses on the discussion of the conflicts and possibilities involved in the writing of theoretical concepts and subsequent production of summaries mediated by the WhatsApp application, in the context of remote learning, in the Linguistic Studies II discipline, of the Letters Course at the Federal University of Agreste of Pernambuco. We start from the understanding that the analysis of academic literacy practices (LEA; STREET, 1998; LILLIS, 1999; FIAD, 2011, 2013, 2016) take place in dialogical relationships (BAKTHIN, 1992, 2003) and socio-historically circumscribed in contexts that evidence actions and tactics (DE CERTEAU, 2002) of the subjects in the movements undertaken in the activity of writing. Adopting an evidential (GUINZBURG, 1986) theoretical-methodological point of view, we will analyze an academic writing experience in remote education and evaluate the intervention of technology (LÉVY, 1993; MIRANDA, 2016), in addition to aspects that configure the textual and discursive nuances (BARROS, 2021) of writing at the University.

KEYWORDS: Academic Literacy. Dialogy. Remote teaching. Tactics.

1. Doutora em Linguística (UNICAMP). Docente Associada da UFAPE, Garanhuns-PE/BR. juliene.barros@ufape.edu.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1159-6228>

2. Doutora em Educação (UFPE). Docente Adjunta da UFAPE, Garanhuns-PE/BR. leilalima@ufape.edu.br. ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-6267-4970>

Um primeiro acesso ao tema

O debate sobre a relação entre tecnologia e ensino não é recente, mas nunca tomou ares de realidade e de apelo emergencial como neste momento histórico em que a crise sanitária causada pela pandemia do novo coronavírus (Sars-Cov-2), responsável pela Covid -19, obrigou a humanidade ao isolamento social. Diante de tal contexto, muitos profissionais tiveram que se adaptar às práticas de home office, no caso da escola, por meio do ensino remoto, sem que houvesse tempo, em muitos casos, para a reflexão sobre as estratégias institucionais a serem adotadas na “nova normalidade.”

Vale ressaltar que, para a adesão aos novos tempos, o ensino dito “remoto” emerge com adaptações, em algumas situações, de estratégias generalizadas da EAD, impulsionando mudanças nos modos de agir e ser dos profissionais de educação. Esse fato põe em discussão a relação entre tecnologia e educação, a qual, em que pesem as afirmações entusiastas das duas últimas décadas, carregava no ambiente de ensino um discurso do déficit e da ineficiência, e, por outro prisma, havia críticas de professores ao uso indisciplinado e perturbador de celulares por alunos.

Na universidade brasileira, que não apresentava uma realidade tão diferente, mas mostrava avanços em determinadas áreas, o ensino remoto se impôs igualmente. As tecnologias e aplicativos que já viabilizavam práticas educativas em outras experiências, como a EAD e o Ensino Híbrido, com legislação e conformação teórico-metodológica próprias, foram, de certo modo, impostas ao ensino universitário onde não se tinha, de forma geral, um uso profissional sistemático das mídias por alunos e profissionais de educação. No âmbito da universidade, o conhecido debate sobre se e, em quais condições, as tecnologias digitais podem ser tratadas como *tecnologias de inteligência* (LÉVY, 1993; MIRANDA, 2016) precisa ser retomado, uma vez que a imposição de aulas remotas, por si só, não garante aprendizagem, ainda mais quando revela sérios problemas de exclusão digital, como no caso da realidade brasileira.

Diante deste novo cenário, é importante refletir sobre as práticas de letramento da academia, de forma mais específica, acerca das atividades de escrita e leitura que passam a ser realizadas de forma remota, em engajamentos síncronos e assíncronos. Os estudos sobre Letramentos Acadêmicos³ iluminam a reflexão sobre tal contexto, uma vez que não se faz possível analisar práticas de escrita sem considerar as condições sócio-históricas em que são forjadas. Com base em estudos nessa perspectiva, abordaremos uma experiência didática buscando responder às questões a seguir: Qual o papel dos recursos tecnológicos na construção da escrita acadêmica e de saberes científicos conduzidos de forma remota? Quais as estratégias de produção escrita a partir dos gêneros acadêmicos mobilizados? Quais os movimentos empreendidos pelos discentes nessas práticas remotas? Quais as percepções dos sujeitos envolvidos em tais práticas?

3. A expressão Letramentos Acadêmicos grafada com iniciais maiúsculas refere-se à área de estudos.

Para refletir sobre estas e muitas outras questões, é necessário tomar contato mínimo com as condições mesmas em que se deram/dão tais práticas. Apesar de, em alguns contextos, ter havido cursos e algum investimento em capacitações rápidas dos professores e professoras para a imersão no remoto, em outros tantos casos, colegas de trabalho, da escola básica à universidade, mais afeitos ao manuseio de aplicativos e plataformas digitais, foram o suporte de outros que se viram de repente às voltas com uma nova ordem e com uma nova semântica: aula remota, ensino híbrido, Webconferências, Webnários, Google meet, Google classroom, Lives, Podcasts, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e outros, que, embora conhecidos por alguns nas práticas midiáticas gerais nas interações em sociedade, ou em interações específicas, repetimos, eram novatos na realidade ampla do ensino brasileiro e no ensino universitário igualmente.

Certamente, esta realidade impulsiona reflexões não apenas sobre ser/docentes do ensino superior em contexto de ensino remoto, mas também as reconfigurações acerca das novas formas de aprendizagens mediatizadas pelos recursos tecnológicos. O objetivo deste artigo é, então, analisar uma prática de letramento acadêmico que usa o aplicativo de WhatsApp para a síntese de conceitos teóricos e posterior confecção do gênero resumo. Trata-se de uma aula síncrona realizada para o trabalho com conceitos teóricos da Disciplina Estudos Linguísticos II do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), abordados previamente em webnários⁴ – texto, coesão, coerência, gêneros, intertextualidade, hipertextualidade, multimodalidade. Para a compreensão teórica dessa realidade, inserimos a reflexão no âmbito maior dos estudos dos Letramentos Acadêmicos, conforme Lea & Street (1998), Lillis (1999), Fiad (2011, 2013, 2016) e Miranda (2016), mobilizando ainda os estudos de dialogismo e gênero, conforme Bakhtin (1992, 2003), além dos conceitos de estratégias e táticas, conforme De Certeau (2002). A metodologia busca compreender aspectos de texto e de contexto de produção, levando em conta comentários e retorno dos sujeitos envolvidos na prática de escrita e se baseia no Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1986), dado o interesse de olhar para indícios desvelados em gestos aparentemente residuais na escrita.

Tomando essas reflexões por base, buscaremos compreender os bastidores e motivações de uma prática de escrita que colabora, certamente, para tocar, ainda que de forma tênue, a “prática do mistério” (LILLIS, 1999)⁵ que costuma envolver a escrita na universidade, ainda mais no contexto do ensino remoto.

4. Webnário é um seminário realizado pela internet. Provém do termo inglês Webinar, uma abreviação de “web based seminar.” O formato ganhou popularidade com o ensino remoto, embora já existisse.

5. O conceito de “Prática do mistério” é utilizado por Lillis (1999), por considerar que há convenções acadêmicas referentes aos gêneros trabalhados no ensino superior que são tratadas como transparentes e sabidas por todos. Tais convenções, no entanto, não são conhecidas e, se não trabalhadas, causam descompassos entre o que o professor solicita e o que o aluno responde.

Letramentos acadêmicos e tecnologias de inteligência

Dentro da perspectiva que se reconhece como Novos Estudos do Letramento, na qual se destacam autores como Street (1998) e Gee (1996), pactua-se a concepção de que as práticas de letramento são práticas sociais, situadas e diversas em seus significados, de acordo com grupos e instituições em que se dão. Dessa forma, de acordo com a diferença de contextos e de instituições que regulam os usos da escrita e as práticas de linguagem, faz-se importante o reconhecimento dos múltiplos letramentos, as relações de poder tecidas ao longo do tempo e do espaço a partir dos usos da escrita. Uma dessas possibilidades é justamente a dos letramentos acadêmicos, que diz respeito à abordagem das práticas de linguagem que ocorrem na universidade.

Conforme se pode ler em Fiad (2011), quando se fala em letramento acadêmico, “assume-se que há usos específicos da escrita no contexto acadêmico, usos que diferem de outros contextos de ensino” (p. 362). Em que pese tal asserção sobre a especificidade das práticas de letramento acadêmico como referentes à universidade, a autora não deixa de considerar que essas práticas são comuns também a outros contextos. É importante este destaque porque analisaremos uma prática em torno de um gênero que toma comportamentos específicos no contexto universitário, mas que circula em outros domínios como o da escola e dos eventos linguageiros cotidianos, o resumo.

Com vistas à compreensão de como se dá a abordagem da escrita na universidade, Lea e Street (1998) realizaram estudo em que detectam três abordagens da escrita acadêmica, às quais chamam de modelo de habilidades, em que o domínio das regras de escrita formal daria conta das exigências da escrita acadêmica; modelo de socialização acadêmica, em que se foca nas condições que presidem a interação acadêmica, na aculturação no discurso acadêmico e nas performances por ele exigidas; e, finalmente, o modelo de letramentos acadêmicos, segundo o qual tem primazia a natureza institucional do conhecimento em contexto acadêmico, sendo pertinentes questões de identidade, sentido, poder e autoridade envolvidas na escrita acadêmica.

Tendo em foco a ressalva feita pelos autores de que o modelo de Letramentos Acadêmicos, em sua complexidade incorpora aspectos dos dois primeiros, não sendo mutuamente excludentes, pontuamos que, na prática de ensino que analisaremos pela perspectiva dos Letramentos Acadêmicos, não podemos e não desejamos excluir os aspectos que diriam respeito ao primeiro e ao segundo, inclusive como forma de afirmação positiva de que a prática de análise sócio-histórica da escrita não pode prescindir da análise sobre os conhecimentos de escrita, sob pena de afastar-se do texto e deslocar a reflexão puramente para a discursividade do escrever. É necessário, em tais estudos, levar em conta a dimensão textual-discursiva (BARROS-GOMES, 2021) das práticas.

Com base em tais estudos, asseveramos, ainda, a necessidade de focar a meta-reflexão dos sujeitos engajados em tais práticas como parte mesmo da construção de saberes sobre a língua em uso neste contexto de interações específicas e nos conflitos e contradições provenientes de tais práticas, sem desconsiderar, ainda, que nisso se incluam a consideração das exigências gerais que presidiriam a escrita dos gêneros acadêmicos, bem como as performances e socializações a partir desses gêneros.

Um outro aspecto de contexto e de circunscrição histórica das práticas de letramento que nos interessa investigar é justamente a interveniência das tecnologias nos processos de aprendizagem. Miranda (2016) constitui importante discussão em que examina sob que condições as tecnologias eletrônicas podem ser consideradas tecnologias de inteligência. Retomando Lévy (1993), a autora considera que as tecnologias, não de forma apriorística e pré-estabelecida, mas tendo em conta as valorações realizadas pelos próprios sujeitos quando de seus usos na academia, podem ser consideradas técnicas que oportunizam o desenvolvimento intelectual dos sujeitos.

Com a pandemia, os meios tecnológicos foram impostos, transformando a realidade do ensino e exigindo uma verdadeira reinvenção do cotidiano escolar. É o que houve em nossa experiência, com o uso do aplicativo de WhatsApp, um aplicativo de fácil acesso e manuseio que se destina à troca de mensagens instantâneas e multimídia, sendo bastante difundido nos usos cotidianos. Para criar sua conta no WhatsApp, basta ter número de celular, dispensando até mesmo a necessidade de uma conta de e-mail.

Conforme Vasconcelos (2021, p. 8), com o WhatsApp, “há a possibilidade de ter conversas (*chats*) particulares ou em grupos; a opção da troca de áudios (...); e a realização de chamadas de áudio e de vídeo sem custo, bastando apenas ter conexão com a internet.” Trata-se, portanto, de um aplicativo de notável plurissemiotividade, sendo possível, além da troca de mensagens, orais, escritas e visuais, o envio de várias mídias: imagens, vídeos, áudios, documentos e figurinhas.

Embora conhecido seu uso profissional em outras esferas, no contexto pedagógico é recente, tornando-se abrangente o uso no ensino remoto, até pelas características de simplicidade de acesso já apontadas. Ante a dificuldade de acesso a computadores e contas de internet em rede, o celular tem hospedado a sala de aula no período da pandemia e isso traz pontos importantes para a reflexão.

Consequências estão por ser exploradas e explicadas no que se refere à relação tecnologia e ensino na pandemia, mas já podemos dizer que a imposição do ensino remoto, mesmo com todo o seu carácter de exclusão em alguns casos, forçou a dinâmica dos sujeitos, fazendo-os descobrir outros modos de ser e de dizer, diferentes formas de diálogo e de construção de saberes, através das mídias.

Diálogos e táticas na construção de saberes

A epistemologia ocidental na área de humanidades reconhece alguns pilares que servem de sustentáculo ao que se entende como as bases do pensamento pós-moderno. Nesse campo, alguns nomes têm merecido relevo, pela proficuidade das reflexões e pelo poder de firmar outros pensares a partir de si. Um desses nomes é o do filósofo russo Mikhail Bakhtin no que se refere à inauguração de um pressuposto segundo o qual a linguagem é uma realidade dialógica, sendo o dialogismo o princípio fundante também das interações humanas, em todos os âmbitos (BAKHTIN, 1992).

Não apenas no interior da Filosofia, mas também no ambiente teórico-acadêmico, esse pressuposto tem firmado um ponto de vista sobre a linguagem em que as relações se dão de forma intersubjetiva e polifônica, um ponto em que se assentam diferentes teorias linguísticas e modelos de ensino. Nessa perspectiva de reflexão, o diálogo concreto é apenas expressão externa de uma realidade mais ampla e profunda que diz respeito à constitutibilidade interdialogica da própria linguagem, dos sujeitos que por/com ela interagem, bem como das práticas cotidianas.

No âmbito das práticas educativas que fundamentam seus pressupostos na visão de dialogismo interativo, a organização das atividades é presidida pelo interesse de tornar as vivências dialogais, interativas, de forma que os diferentes sujeitos envolvidos no processo tenham voz e que as condições sócio-históricas em que vivem sejam consideradas.

Trata-se de ações socialmente partilhadas que implicam interfaces entre outros discursos produzidos em tempos e locais diferentes. Nesse sentido, as práticas não são apenas respostas a um contexto imediato, mas sim um produto social, tecido numa cadeia constitutiva de vozes de outras pessoas e/ou discursos. Essa posição fundamenta este artigo precisamente no que se refere à constituição interacional da escrita e do conhecimento. Uma relação em que professores e alunos constroem reflexões e conceitos, num exercício de reinvenção do cotidiano escolar (DE CERTEAU, 2002), em que as condições de produção das práticas educativas transformadas pela pandemia trazem à tona recursos cujo aproveitamento pedagógico era pouco comum.

Sublinhado, portanto, o alinhamento desta reflexão ao pensamento bakhtiniano do ponto de vista dos pressupostos que explicam a concepção de linguagem, a relação entre sujeitos e metodologias, entre sujeito e conhecimento, entre sujeitos e sujeitos, consideremos os enunciados específicos, veiculadores de diferentes engajamentos sociais, os gêneros do discurso. É de Bakhtin (2003, p. 279) também a formulação sobre a faceta material e histórica das práticas de linguagem que se servem de “tipos relativamente estáveis de enunciados”, demonstrando a natureza concreta e singular dos enunciados, postulação que mobiliza pesquisas diversas, de estudos teóricos e aplicados, e inspira diferentes propostas de ensino explícito de gêneros.

No caso dos estudos de letramento, cada vez mais esta relação se estreita (FIAD, 2016). Há inclusive tendências que parecem definir as diferentes esferas de letramentos pelos gêneros que nelas ocorrem. Não coadunamos com a ideia de resumir uma definição de letramento acadêmico ao arcabouço de gêneros que mediam as práticas de linguagem na universidade. Há aspectos das condições de produção discursivas da linguagem em contexto universitário que precisam ser consideradas porque justificam a própria seleção e circulação dos gêneros, como pontuam os estudiosos. Assim, como analisaremos uma prática de letramento mediada por WhatsApp para a produção de resumo, afirmamos a necessidade de pontuar o conceito de gênero.

E ao afirmarmos o uso formal e pedagógico da ferramenta WhatsApp numa prática de produção de escrita e de conhecimento acadêmico, interessa-nos retomar uma relação já proposta em outros trabalhos, na qual se articulam reflexões bakhtinianas aos estudos de Michel De Certeau (2002), no ponto mesmo das noções de (re)invenção do cotidiano, táticas e usos, no caso em foco, o uso pedagógico de uma tecnologia digital que não era acolhida como instrumento profissional no contexto de ensino.

De Certeau (1985) destaca que precisamos analisar práticas cotidianas enquanto “práticas”, pois a vida cotidiana traz em seu bojo elementos que só podem ser compreendidos em seus usos, nas vinculações diretas entre as pessoas e grupos sociais. Considerando que, mesmo a forma remota de ensino tendo sido uma alternativa em um contexto sócio-histórico específico, não apenas a “forma da aula é modificada”, mas também reconduzida e reorganizada pelos próprios professores. Tal ação, no entanto, não pode ser analisada apenas sob a ótica das imposições sociais à atividade docente em tempos remotos, mas, sobretudo, pelo modo como esses profissionais conseguem, em campo alheio, transformar ações de acordo com seus objetivos e anseios. Essa reflexão se vincula ao que o autor considera sobre o par *estratégia* e *tática*. No mundo da estratégia, estaria o cálculo das relações de força, no âmbito do sujeito do querer; já no mundo das táticas, estariam as ações desveladoras da ausência de poder, onde sujeitos operam nas falhas e aberturas das conjunturas (DE CERTEAU, 2002, 99-102).

Se observarmos a condução do ensino de forma remota, podemos dizer que é uma verdadeira reinvenção por parte de professores e alunos. Do ponto de vista institucional, fora definida a “estratégia do ensino remoto”, mas pouquíssimas condições foram dadas. Foi no plano dos embates e diálogos cotidianos, trazendo para a interação institucional tecnologias e modos de expressão típicos das interações informais e cotidianas, que o conhecimento foi forçado a acontecer no ambiente pandêmico.

Assim, buscamos analisar uma experiência no bojo dos estudos dos Letramentos Acadêmicos, em diálogo com as ideias de Bakhtin e De Certeau. Destes aportes teóricos, três aspectos nos interessam diretamente: a conciliação do aprendizado de um gênero acadêmico em meio às condições amplas de reflexão da escrita; a mobilização

da tecnologia, no caso, o WhatsApp, nessa construção de saber mediada e interativa; os movimentos subjetivos e a reflexividade sobre o escrito por parte dos sujeitos que empreendem gestos de particularização em meio a movimentos estruturadores de construção coletiva de práticas com a linguagem no contexto acadêmico.

Fragmentos da memória de uma prática de letramento

Neste ponto de nossa reflexão, faremos a retomada de fragmentos que visam a reconstruir a memória de uma prática de letramento acadêmico que nos serve de base para discussões e ponderações neste artigo. Em função das mudanças de mobilidade social trazidas pela pandemia, após período de replanejamento, a Universidade Federal do Agreste de Pernambuco organizou o retorno às atividades didáticas num Período Letivo Excepcional – PLE, em formato remoto. Assim, foram reorganizados os constituintes da Disciplina Estudos Linguísticos II, do Curso de Letras.

Para suprir a interação presencial, alguns recursos e plataformas digitais foram sugeridos para condução de atividades síncronas e assíncronas. Dentre as plataformas e aplicativos constantes no Modelo de Plano de Ensino remoto proposto pela UFRPE, encontram-se: Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/ Moodle), Google Classroom, Site do docente, Blog do docente, Google Meet, WhatsApp, E-mail Institucional. Destes, mobilizamos quatro: Google Classroom, Google Meet, WhatsApp e o E-mail Institucional. No Google Classroom, montamos toda a disciplina, com materiais e orientações das atividades assíncronas e previsão das síncronas; no Google Meet, conduzimos as aulas síncronas (gravadas e disponibilizadas); com o E-mail institucional, realizamos as comunicações formais; e com o WhatsApp, previsto para comunicados rápidos e tira-dúvidas, realizamos também a atividade didática objeto desta reflexão. Houve, da parte da Universidade, cursos ligados ao uso das tecnologias, o que contribuiu para a reinvenção dos modos do fazer didático.⁶ Aos discentes, foram proporcionados cursos e incentivo financeiro para a aquisição de pacotes de internet.

A experiência é uma aula síncrona por WhatsApp com o objetivo de firmar conceitos trabalhados em webnários nas aulas anteriores. Como os diferentes grupos assumiram temas diversos, a turma foi convidada a retomar e estudar todas as temáticas para uma atividade coletiva em que teriam que abordar temas dos demais webnários. Dessa forma, ficariam com uma visão do todo e não apenas da temática dos seminários específicos. Dada a necessidade de presencialidade de todos, a tecnologia mais adequada seria o WhatsApp, uma vez que as condições de internet dos alunos dificultavam a frequência às webconferências pelo Google Meet.

6. Em um desses cursos, intitulado Ferramentas de interação do AVA: atividades síncronas e assíncronas (PREG/UFRPE, 2020), foi vivida uma experiência de resumo por meio do WhatsApp, por nós adaptada.

Eis uma descrição sequenciada da atividade, que teve duração de uma hora dentro de uma sequência de quatro aulas.

QUADRO 1: Atividade síncrona de produção de resumos por WhatsApp

Etapa 1. A docente se dirige à turma com a instrução sobre o modo de funcionamento da atividade

Boa noite! Nesta aula faremos um resumo com as temáticas envolvidas nos webnários avaliativos, como forma de revisão. Os temas envolvidos são: TEXTO, COESÃO, COERÊNCIA, GÊNEROS DO DISCURSO, INTERTEXTUALIDADE, HIPERTEXTUALIDADE e MULTIMODALIDADE. Cada conceito será resumido em palavras. Os números de celulares terminados em 0 e 1 resumem TEXTO. Os números terminados em 2 e 3 resumem COESÃO. Os números terminados em 4 e 5 resumem COERÊNCIA. Os números terminados em 6 e 7 resumem GÊNEROS. Os números terminados em 8 e 9 resumem INTERTEXTUALIDADE. Os números terminados em 5 e 7 resumem HIPERTEXTUALIDADE. Os números terminados em 2 e 8 resumem MULTIMODALIDADE. Aguardem o chamado por grupo. Apenas após isso a escrita pode ser iniciada.

Etapa 2. Após o comando inicial, a interação foi conduzida para a resolução de cada ponto solicitado. Cada grupo, cujo critério foi o número de término do telefone, resumiria em uma palavra o termo-conceito elencado.

Os números terminados em 0 e 1 podem resumir TEXTO. Usem apenas palavras.

Reorientação da Etapa 2. Conforme os alunos foram inserindo suas participações, percebemos que escreveram frases e não palavras. Então reorientamos em curso a atividade, autorizando a resposta em curtas frases

Ok, gente!. Podem resumir em curtas frases.

Segunda reorientação da Etapa 2. Conforme outros estudantes mostraram interesse em participar, todos foram convidados, após os primeiros se colocarem.

Liberados para todos os números, podem participar.

Etapa 3. Solicitação de avaliação da atividade por parte da turma, após participação de todos em relação a todos os temas.

Numa curta frase, avalie a atividade realizada. Toda a turma pode participar.

Etapa 4. Orientação para construção individual de resumo, a partir da participação coletiva.

Muito bem, pessoal! Ótima participação! Agora, de posse do print de nossa web-aula, monte um resumo com a síntese das definições dadas aos conceitos tratados. A atividade é individual e deve ser postada na Sala do Google Classroom, em aba a ser postada.

Fonte: Elaboração própria

A localização desta experiência específica é intermediária, em diálogo com outras, no âmbito de uma sequência mais ampla que contemplou webnários por grupos, participação individual online numa atividade coletiva de construção de conceitos e atividade individual de construção de resumos a partir dos estudos nos webnários e da atividade coletiva mencionada. A sequência de estudos contempla um bloco de ativida-

des síncronas – webnários; uma atividade síncrona de formulação individual dos conceitos – diálogo; e uma atividade assíncrona individual – resumos. É um dizer/fazer que se põe em diálogo com outros que o antecedem e sucedem numa sequência pedagógica que mobiliza ainda diferentes práticas orais e escritas na construção do conhecimento. Na seção seguinte, definiremos o caminho metodológico adotado para análise dos dados coletados a partir de tal experiência.

Análise de movimentos da dialogia em ato

Nesta seção, pretendemos analisar três gestos de dialogia. O que chamamos de **Do singular ao geral**, em que retomaremos as participações individuais no chat para a composição de um panorama geral e coletivo de conceitos; **Do geral ao singular**, em que retomaremos as apropriações feitas pelos alunos do discurso geral para a composição de resumos individuais; e, por fim, em **Gestos reflexivos sobre um fazer/dizer** em que tomaremos em conta a percepção e atribuição de sentidos feita pelos estudantes sobre a prática realizada. São gestos dialógicos, respostas a um dizer.

A metodologia busca analisar aspectos do texto e do contexto envolvido, além de levar em conta comentários e retorno dos sujeitos envolvidos nas práticas de letramento. Articulamos esta pesquisa aos estudos do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1986), como forma de olhar os dados, naquilo que eles constituem indícios de trabalho dos sujeitos, desvelados em gestos aparentemente residuais, mas que na verdade são singulares. Trata-se de um modelo epistemológico baseado no detalhe, em que gestos subjetivos e dados aparentemente sem importância revestem-se de interesse aos olhos do pesquisador.

Os dados a serem analisados constituem-se de recortes das respostas dos discentes, com a devida autorização dos mesmos, sobre um dos sete conceitos trabalhados – o conceito de **texto**, e das respostas dadas pelos discentes à avaliação da atividade. Os discentes serão nomeados como D1, D2, D3..., como forma de preservar-lhes as identidades. A análise será dividida em três seções, conforme a seguir.

Do singular ao geral

Conforme experiência relatada na seção anterior, após instruções iniciais, os alunos começaram a escrever sobre o conceito de texto. Como o fizeram em curtas frases e não em palavras, reorientamos a atividade de forma a favorecer a expressão em curso. Conforme solicitado na instrução, os números de 0 e 1 puseram suas conceituações, o que vai de D1 a D6; e, em sequência, como os demais demonstraram interesse, foi feita

esta nova adaptação na dinâmica da atividade. Fruto deste primeiro movimento, que incorporou dois novos encaminhamentos à proposta inicial, seguem transcritas as participações dos discentes, na sequência em que se encontram no chat original.

QUADRO 2: Conceituações de texto

Participante	Conceito
D1	Texto é a unidade mínima de funcionamento da língua em uso.
D2	Texto é processo e não produto.
D3	Os textos são enunciados que fazem parte do processo de construção e produção de sentidos.
D4	O texto é medido por sua qualidade de permitir a construção de sentidos, em determinados contextos.
D5	É um avento para o qual convergem ações linguísticas cognitivas e interacionais.
D6	O texto é tratado, na Linguística Textual, como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas.
D7	Texto é uma realidade simbólica.
D8	O texto pode ser definido como uma unidade de significação.
D9	Ele é uma manifestação da linguagem.
D10	É a manifestação linguística das ideias de um autor, que serão interpretadas pelo leitor de acordo com seus conhecimentos linguísticos e culturais.
D11	Através da linha teórica da semiótica ela procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz
D12	Nem sempre o texto precisa ser verbal, envolve elementos não verbais também
D13	Na Linguística Textual, o texto é visto como um signo linguístico hierarquicamente mais elevado.
D14	É um conjunto de frases e palavras articuladas, em algum suporte.
D15	A construção do texto envolve diversas habilidades sócio-cognitivas.
D16	É uma manifestação linguística das ideias do autor, mostrando seus conhecimentos culturais e linguísticos.
D17	Texto é qualquer produção linguística, falada ou escrita, que faz sentido dentro da comunicação humana.
D18	Os textos não são simples amontoados de palavras ou frases, eles precisam fazer sentido.
D19	O texto não é um amontoado de frases, pois há toda uma estrutura, que garante que o sentido e o significado dentro de uma interdependência.

Fonte: Transcrição do print referente ao conceito de texto

Houve 19 participações⁷ de uma turma de 24 discentes, em cuja aula estavam presentes 21 deles. Os demais, mesmo com adaptação da atividade ao WhatsApp, o que favoreceria a manutenção da conexão, não conseguiram participar.

Nas 19 participações, em que pesem algumas repetições, vemos realce de diferentes nuances e aspectos do conceito de texto, o que indicia a leitura de diferentes textos teóricos para os seminários realizados, pois as conceituações apontam para aspectos textuais como composição (D11, D12, D17, D18, D19), funcionamento (D1, D4, D8), autoria (D6, D10, D16), leitor (D6, D10), contexto (D4, D5, D15), sentido (D3, D4, D7, D8, D12) e sócio-cognição (D5, D15). Verificam-se, ainda, menções à Linguística Textual (D6, D13) e à Semiótica (D11), rastros de memória dos textos de base, “indícios” da interveniência das condições em que se deu a escrita e também “gestos singulares”, uma vez que a Semiótica não fora envolvida nas leituras anteriores, figurando como um “resíduo”, um dado singular, elemento que demanda olhar específico do pesquisador, conforme nos permite o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1986).

Cabe-nos destacar também como as participações individuais e “singulares” dão corpo a um panorama geral, exposto diante de toda a turma, que tem a oportunidade de revisar, ampliar, construir e reconstruir conceitos. O aplicativo e sua dinâmica de “fala”/chat constitui uma escrita pública e coletiva (todos se colocam no mesmo espaço/tempo), o que favorece a escrita interativa e dialogal do conhecimento. Uma prática social, forjada no ensino remoto a partir das experiências do presencial, que aponta possibilidades de trabalho em atuações híbridas, de professores e alunos, quando do retorno às aulas presenciais.

Deste gesto dialógico inicial dos discentes, podem ser destacados três pontos: participação do individual para construir o coletivo (apenas cinco haviam feito webnário sobre texto e os demais tiveram a oportunidade de aprofundarem); a participação ampla (apenas seis tinham os números terminados em 0 e 1 e os demais se engajaram); e a cobertura em diferentes aspectos da compreensão do texto nos ensaios de conceito. Diante das vozes sociais implícitas e explícitas que circundam a prática de escrita, os alunos dão respostas aos comandos das atividades empreendendo maior ou menor engajamento. Na produção dos conceitos de texto, portanto, a voz social explícita do professor se constitui interlocutor real, a quem as produções são remetidas.

Neste movimento de escrita, diálogos e reinvenções a partir do uso da tecnologia são definidoras desta prática de letramento acadêmico pois, na construção da escrita, vê-se a construção do conhecimento científico e dos sujeitos que nesta forma de

7. Esta participação se deu em relação a outros conceitos, com pouca variação. Foi bastante efetiva, mesmo entre aqueles que tinham estudado outra temática para o webnário. O estudo de todos os temas e a participação na atividade permitiu cobrir lacunas e ampliar o olhar sobre o panorama geral.

saber/dizer se engajam. São práticas contextualizadas e significativas, cujo modo de ser se define em função das condições em que ocorrem, revelando táticas dos sujeitos, discentes e docente, diante da estratégia institucional de ensino remoto que fora definida.

Corroboramos com De Certeau (1999, p. 39) ao destacar que o sujeito “Ele inventa o cotidiano, graças às artes de fazer, astúcias sutis, táticas de resistência pelas quais ele altera os objetos e os códigos, se reapropria do espaço e do uso a seu jeito”. Trata-se de destacar que os sujeitos envolvidos nas atividades propostas também se reinventam e agem nas fronteiras do possível, resignificando o fazer didático. Portanto, houve uma estratégia definida no contexto remoto, mas as condições não foram dadas.

Na seção seguinte, avaliaremos um outro movimento, em que os sujeitos, de posse de um panorama geral e amplo sobre os conceitos, composto coletivamente, vão constituir resumos individuais, num novo gesto de diálogo com os saberes em construção, os de escrita inclusive.

Do geral ao singular

Além de se moverem mais uma vez no âmbito do conteúdo dos webnários como um todo, os discentes passam do diálogo constituído no chat ao resumo. Trata-se de um gênero ensinado nas disciplinas introdutórias do curso, inclusive já havia sido mobilizado na disciplina em momento anterior. Mas os dados a seguir evidenciaram produções em que não se observa domínio desejável do gênero, um indício de que talvez haja ainda algo de “prática do mistério” na produção. Nessa experiência, que teve o papel não apenas de registro mas, principalmente, de construção do conhecimento, uma vez que se trata da interação com o discurso teórico amplo sobre textualidade, esperava-se que os discentes fizessem escolhas, recortes, reescritas, arrumações, de modo a tornar o conhecimento trabalhado algo próprio, seu.

No retorno dos resumos publicados no Classroom, houve grande variedade de exposições: alguns mantiveram a mesma estética do WhatsApp, dispondo um conceito após outro, apenas fazendo a colagem no word, sem cortes, arrumações, enxugamentos; outros fizeram quadros fechados, explorando ora o horizontal ora o vertical, mas sem intervenção na reconstrução textual, usando uma estrutura de pontos e enumerações. Para estes, o resumo guarda dimensões misteriosas que precisam ser ensinadas. Pelos menos seis, dos dezenove resumos apresentados, não fizeram quaisquer alterações. Simplesmente transpuseram os conceitos de uma plataforma à outra, mas alguns realizaram a contexto a atividade. Os resumos apresentados a seguir mostram uma performance interessante.

QUADRO 3: Fragmentos do resumo com a coluna referente a texto.

D1	D7				
<p>Texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Texto é a unidade mínima de funcionamento da língua em uso; - Os textos são enunciados que fazem parte do processo de construção e produção de sentidos; - É um evento para o qual convergem ações linguísticas cognitivas e interacionais; - O texto é tratado, na Linguística Textual, como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas; - Na Linguística Textual, o texto é visto como um signo linguístico hierarquicamente mais elevado; - Texto é qualquer produção linguística, falada ou escrita, que faz sentido dentro da comunicação humana. 	<p>Quadro-reseumo sobre os conceitos dos seminários</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="738 439 930 472">Texto</th> <th data-bbox="930 439 1396 719"></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="738 472 930 719"></td> <td data-bbox="930 472 1396 719"> <p>O texto é tratado na Linguística Textual, como um ato de comunicação unificada, em um complexo universo de ações humanas. Portanto, é a unidade mínima de funcionamento da língua em uso, fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. É a partir desse processo, que ocorre um evento, para o qual, convergem ações linguísticas, cognitivas e interacionais. Através da linha teórica da semiótica, o texto procura descrever e explicar os acontecimentos, e é muito importante para a construção social da nossa comunidade. Sua construção dar-se através de diversas habilidades sociocognitivas, que nesse caso, o autor manifesta-se seus conhecimentos culturais e linguístico. Desse modo, os textos não são simples amontoados de palavras ou frases, pois há toda uma estrutura, que garante que o sentido e o significado dentro de uma interdependência.</p> </td> </tr> </tbody> </table>	Texto			<p>O texto é tratado na Linguística Textual, como um ato de comunicação unificada, em um complexo universo de ações humanas. Portanto, é a unidade mínima de funcionamento da língua em uso, fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. É a partir desse processo, que ocorre um evento, para o qual, convergem ações linguísticas, cognitivas e interacionais. Através da linha teórica da semiótica, o texto procura descrever e explicar os acontecimentos, e é muito importante para a construção social da nossa comunidade. Sua construção dar-se através de diversas habilidades sociocognitivas, que nesse caso, o autor manifesta-se seus conhecimentos culturais e linguístico. Desse modo, os textos não são simples amontoados de palavras ou frases, pois há toda uma estrutura, que garante que o sentido e o significado dentro de uma interdependência.</p>
Texto					
	<p>O texto é tratado na Linguística Textual, como um ato de comunicação unificada, em um complexo universo de ações humanas. Portanto, é a unidade mínima de funcionamento da língua em uso, fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. É a partir desse processo, que ocorre um evento, para o qual, convergem ações linguísticas, cognitivas e interacionais. Através da linha teórica da semiótica, o texto procura descrever e explicar os acontecimentos, e é muito importante para a construção social da nossa comunidade. Sua construção dar-se através de diversas habilidades sociocognitivas, que nesse caso, o autor manifesta-se seus conhecimentos culturais e linguístico. Desse modo, os textos não são simples amontoados de palavras ou frases, pois há toda uma estrutura, que garante que o sentido e o significado dentro de uma interdependência.</p>				
D11	D17				
 <p>CONCEITOS ABORDADOS: TEXTO</p> <p>DEFINIÇÕES UTILIZADAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • É a unidade mínima de funcionamento da língua em uso, produzida por um autor e decodificada por um leitor; • É processo, e não produto; • É um evento para o qual convergem ações linguísticas cognitivas e interacionais; • É uma realidade simbólica; • Envolve elementos verbais e não-verbais; • Envolve habilidades sócio cognitivas diversas. 	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="738 801 930 835">CONCEITO</th> <th data-bbox="930 801 1396 835">PRINCIPAIS DEFINIÇÕES</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="738 835 930 1193"> <p>TEXTO</p> </td> <td data-bbox="930 835 1396 1193"> <ul style="list-style-type: none"> • É a unidade mínima de funcionamento da língua em uso. • São enunciados que fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. • É medido por sua qualidade de permitir a construção de sentidos. • Pode ser definido como uma unidade de significação. • É uma manifestação da linguagem. • São um conjunto de frases e palavras articuladas em algum suporte. </td> </tr> </tbody> </table>	CONCEITO	PRINCIPAIS DEFINIÇÕES	<p>TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É a unidade mínima de funcionamento da língua em uso. • São enunciados que fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. • É medido por sua qualidade de permitir a construção de sentidos. • Pode ser definido como uma unidade de significação. • É uma manifestação da linguagem. • São um conjunto de frases e palavras articuladas em algum suporte.
CONCEITO	PRINCIPAIS DEFINIÇÕES				
<p>TEXTO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É a unidade mínima de funcionamento da língua em uso. • São enunciados que fazem parte do processo de construção e produção de sentidos. • É medido por sua qualidade de permitir a construção de sentidos. • Pode ser definido como uma unidade de significação. • É uma manifestação da linguagem. • São um conjunto de frases e palavras articuladas em algum suporte. 				

Fonte: Fragmentos dos resumos individuais dos estudantes.

Alguns discentes constituíram quadros e juntaram as conceituações de forma paragrafada, suprimindo, acrescentando aspectos do conteúdo, mobilizando a coesão; outros ainda efetuaram rearrumações, junturas e supressões, hierarquizações guiadas pela melhor sequência, abrangência e correção dos aspectos envolvidos no conceito.

Fruto de interações anteriores em que exercitaram o gênero resumo, e das diferentes vozes sociais implícitas e explícitas com que dialogam nesta prática, em suas diferentes composições, como a influência das tecnologias e aplicativos de escrita com os quais convivem, muitos discentes não apenas diversificaram a expressão, como se vê em D1, D7, D11, D17, como suas produções indiciam maior aproveitamento tanto na execução da atividade de escrita como de construção de saberes sobre texto. Há quadros abertos e fechados com itens topicalizados (D1, D17), há quadros fechados com resumo síntese, em estrutura paragrafada (D7) e há o uso de modelos prontos, com separações em cores, com inclusão de símbolos e outros elementos (D11). São textos singulares, produzidos em meio a diferentes vozes e “relações de força” (GINZBURG, 2000).

Tão importante quanto a variação é o trabalho, a reinvenção dialógica a partir do panorama geral constituído no WhatsApp: os discentes recortam, rearrumam, hierarquizam, tentam estabelecer sequência cognitiva do conteúdo, abrangência de aspectos, num indício de que exercitam a compreensão, se apropriam, organizam do seu jeito, singularizam o que é comum. Talvez se possa ler como um degrau a mais de aprendizagem, uma vez que a escrita de boa performance no gênero indicia uma maior construção de saber ensinado. Isso mostra a interação entre escrita e conhecimento⁸.

Assim, retomamos Fiad (2016) quando a autora pontua: “os estudantes não são passivos em relação aos novos desafios de escrita que lhe são propostos; eles desenvolvem estratégias, mobilizam conhecimentos (...)” (p. 213). A autora considera ainda que, diante dos desafios, eles respondem de formas diferentes a partir da flexibilidade dos gêneros, conforme pudemos perceber na variação de formas do gênero resumo demonstrada. Esse trabalho mostra um sujeito que não é totalmente livre nem totalmente assujeitado (POSSENTI, 2002), mas que age em meio aos condicionamentos da própria atividade de escrita na universidade, fazendo escolhas e tomando decisões.

Embora o olhar não seja de avaliação, é importante destacar que nem todos foram completamente bem-sucedidos, do ponto de vista da construção do conhecimento e da escrita, o que não quer dizer que não tenha havido muitos aprendizados em aspectos mais gerais acerca da produção de texto. Apenas destacamos que, nas dificuldades vistas no processo de escrita do gênero resumo, que manteve repetições de um mesmo aspecto, que cortou informações essenciais para a compreensão do conceito, fazendo apenas enxugamento e não retextualização do conhecimento, pode estar iniciada a não autonomia em relação ao saber conceitual e não apenas à escrita.

Isso permite retomar a relação envolvida entre o domínio dos gêneros e as condições de produção da escrita acadêmica e ainda o domínio dos conhecimentos de escrita e de leitura na construção do saber científico, o que nos leva a asseverar a possibilidade de enlace dos diferentes modelos de letramento, que não se excluem mutuamente, mas se justapõem, conforme discutido em Lea & Street (1998).⁹ Dominar um gênero implica também dominar aspectos de sua escrita e das condições em que essa escrita ocorre. É, portanto, na análise dos aspectos textuais e discursivos que se dá a compreensão das práticas de letramento acadêmico.

8. Se esta atividade fosse realizada numa aula presencial, com uso de lousa e caderno, haveria aprendizado, com intervenções diferenciadas outras aprendizagens em relação ao gênero seriam possíveis. Mas, com certeza, as variações estéticas e formais com o uso da tecnologia empregada agregam saberes à atividade e possibilitam melhor apresentação, o que é um ganho de conhecimento.

9. Para Lea e Street (1998, p. 3), “O modelo de letramentos acadêmicos baseia-se no das habilidades e da socialização acadêmica, e vai mais além do modelo de socialização acadêmica, por exemplo, ao focalizar as relações entre poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento em um quadro institucional específico”.

Gestos autorreflexivos sobre o fazer/dizer

Após consideração destes dois passos da atividade em que se materializam as percepções e avaliações do professor como agente condutor do processo, consideraremos brevemente uma outra etapa da atividade que foi a avaliação proposta aos discentes. De forma breve, como induz a própria informalidade do aplicativo, quinze discentes manifestaram suas percepções e avaliações da atividade.

QUADRO 4: Avaliação da atividade

D1	Dinâmica! Explorou elementos textuais na prática (por se tratar de plataforma multimodal) e na teoria.
D2	Metalinguagem
D3	Nesta atividade, também trabalhamos nossa habilidade de resumir.
D4	Dinâmica, simples e eficaz.
D5	Uma boa forma de reter os conteúdos apresentados nos webnários
D6	Atividade dinâmica e interativa para internalizar os conteúdos.
D7	Trabalhamos diretamente com todos os seminários.
D8	Acredito que a plataforma contribui para uma “informalidade” que torna a atividade leve!
D9	Ótima para assimilar conceitos
D10	Foi algo inovador
D11	Englobou de forma eficaz todas as temáticas dos webnários.
D12	Muito dinâmica e envolvente
D13	Interativa e empolgante
D14	Foi uma atividade interessante que nos ajudou a memorizar e entender melhor os conteúdos de forma dinâmica.
D15	Uma atividade que mobilizou bem o conteúdo e a escrita.

Fonte: Transcrição do print referente à avaliação.

Nesta etapa, os discentes se colocaram após sugestão da docente, avaliando a atividade realizada de forma predominantemente positiva com comentários que recobrem: o trabalho com a linguagem escrita/gênero exercitado (D1, D2, D3, D15); a construção de saberes (D5, D6, D7, D9, D11, D14); e os ganhos da metodologia e da tecnologia (D1, D4, D6, D10, D12, D13). Todos os blocos revelam aspectos importantes das atividades realizadas: construção de conhecimento, exercício da escrita de um gênero, mobilização de metodologia dinâmica, uso da tecnologia.

Analisando mais detalhadamente os comentários dos discentes sobre a tecnologia em si: “Acredito que a plataforma contribui para uma “informalidade” que torna a

atividade level!”, “Foi algo inovador”, “Muito dinâmica e envolvente”, “Interativa e empolgante”, “Dinâmica! Explorou elementos textuais na prática (por se tratar de plataforma multimodal) e na teoria”, podemos observar que eles ressaltam a importância da tecnologia para a aprendizagem, para o favorecimento da interação, para a motivação e a participação. Nas falas dos discentes não apenas se observa uma perspectiva ampla das nuances envolvidas no letramento acadêmico mediado por tecnologias digitais no ensino remoto, como se pode reafirmar com Lévy (1993) e Miranda (2016) e que, nestas condições específicas, eles reconhecem as mídias mobilizadas como tecnologias de inteligência, tecnologias que favorecem a aprendizagem.

No diálogo com o discurso teórico sobre textualidade, a prática pedagógica realizada permitiu que os discentes lessem, apresentassem trabalhos em grupo, constituíssem conceitos coletivamente e, de forma síncrona, escrevessem resumos individualmente, num diálogo entre teoria e metodologia, entre diferentes tecnologias e entre diferentes gêneros. Assim, trabalham em novo contexto e em novas práticas, que têm origem certamente nas práticas exercitadas no presencial, em momentos anteriores. Outro aspecto a ser considerado, a partir das falas dos discentes, são os comentários direcionados às implicações da atividade para a aprendizagem “dos conteúdos”. Fica evidente que a atividade, da forma como foi proposta, provocou olhares sobre as formas de aprender.

É possível afirmar, portanto, que a atitude reflexiva dos discentes, em que materializam suas percepções, é estágio importante da construção do conhecimento e para a compreensão do papel da escrita e da tecnologia. Um dos discentes avaliou a atividade como “metalinguística”, pois a linguagem é usada para falar dela mesma. De nossa parte, consideramos suas percepções metacognitivas e metaenunciativas pois, ao retornarem sobre os próprios dizeres, vislumbram uma gama de nuances envolvidas numa prática como esta. São inscritos discursivamente numa atividade regular da disciplina, a partir de exigências comuns, e aí agem, discursivizam o fazer, atribuindo sentidos às práticas realizadas, colocando-se como sujeitos do processo de escrita.

Considerações finais

No fechamento desta reflexão, não podemos perder de vista o panorama que encampa a experiência analisada – o ensino remoto. De repente, a pandemia fechou escolas e universidades e o ensino passou a ser mediado por tecnologias, nos contextos em que as atividades retornaram. Transposição direta da realidade de sala de aula por via das telas, em princípio, e paulatina adaptação a concepções e métodos foi como se deu. Houve cursos para professores e alunos, e outras tentativas que, de longe se sabe, não são suficientes para atender às demandas trazidas por esta nova realidade.

Considerando, ainda, que essa “nova realidade” trouxe implicações diferenciadas nas esferas do ensino público, destaca-se que condições prioritárias e anteriores não foram consideradas no processo inicial, como, por exemplo, o acesso à internet, a oferta de equipamentos adequados e formações adequadas aos usos das ferramentas, atendendo à questão pedagógica. Reconhecendo, portanto, este panorama, destaca-se a necessidade de haver investimentos em tecnologia no âmbito da educação brasileira, como sistema, pois as condições de agravamento da pandemia e o pouco investimento na educação continuam. Ressaltamos que as experiências de aprendizagem frutuosas, neste contexto de ensino, podem ser mais uma forma de motivar novas práticas. Trata-se de um panorama de dificuldades em que os ganhos são verdadeiros frutos de resistência.

Esse panorama, no entanto, não inviabilizou por completo o agir docente. Retomando as considerações feitas, concluímos que a prática de letramento acadêmico realizada pressupõe movimentos dialógicos que estabelecem relações plurívocas entre discentes e docentes, discentes entre si, e, de outra perspectiva, relações entre gêneros diversos e contextos de realização da linguagem. As práticas de letramento acadêmico, portanto, dão-se num âmbito plural e interdialógico, num jogo de diferentes relações de forças em que são forjadas as aprendizagens em meio a conflitos e reinvenções.

A “forma aula” foi assim mudada, reinventada. Os meios mudaram as performances, as formas de exposição diante de outrem, para professor e alunos. É diferente do que ocorre numa sala presencial. Professor vira quase blogueiro, editor, show-man e show-woman, em alguns casos. Várias competências implícitas ao fazer remoto se colocam: edição, vocalização, manuseio de tecnologias acessórias. E aí se sobressaíram táticas e gestos que movimentam um panorama e inscreveram novas possibilidades de ser e de aprender. Professores e alunos se engajaram em novos rituais, a sala de aula líquida e não concreta, embora real, passou a ser o lócus do diálogo com vistas à construção do conhecimento e da realização das práticas de escrita, em ambientes síncronos e assíncronos.

Muitas consequências e implicações estão por ser estudadas. A pandemia não terminou. O ensino remoto permanece. Os problemas apontados vão perdurar. E uma prática bem-sucedida não pode silenciar os problemas sociais acentuados no ensino remoto, como não pode silenciar a importância da educação presencial e das práticas que lhe são correlatas. Mas as reinvenções e astúcias dos agentes de educação, por outro prisma, continuarão mostrando a universidade (e a escola) como lugar de transformação, de reconstrução, de resistência – e a escrita discente indicia justamente a complexidade do letramento acadêmico no ensino remoto.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Traduzido por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BARROS-GOMES, J. da S. O textual-discursivo como caminho de pesquisa. In: BRITO, J. L. de *et al.* (Orgs.) *Cadernos de resumo do Gel*. 68º Seminário. Araraquara: Letraria, 2021.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 7.ed. Traduzido por Epfrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2002.
- FIAD, R. *A escrita na universidade*. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2. parte, 2011.
- FIAD, R, S. (Org.) *Letramentos acadêmicos. Contextos, práticas e percepções*. São Carlos (SP): Pedro & João, 2016.
- FIAD, R. S. *Reescrita, dialogismo e Etnografia. Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC. V.13, n. 3, p. 463-480, set./dez.2013.
- GEE, J. P. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2ed. London/ Philadelphia. The Farmer Press, 1996.
- GINZBURG, C. *Mitos Emblemas Sinais: Morfologia e História*. F. Carotti (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1986 [1968].
- GINZBURG, C. *Relações de força*. História, Retórica, Prova. J. B. Neto (trad.). São Paulo: Companhia das Letras: 2000.
- LEA, M. R.; STREET, B. **Student writing in higher education: an academic literacies approach**. *Studies in Higher Education*. London. June, v. 23, n. 2, p. 157-16, 1998.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. C. I. da Costa (trad.). Rio de Janeiro: Ed. 34,1993.
- LILLIS, T. M. Whose Common Sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-140.
- MIRANDA, F. D. S. S. Letramentos Acadêmicos (tras)formados por tecnologias digitais? Reflexões a partir das “vozes” de pesquisadores brasileiros. In: FIAD, R, S. (Org.) *Letramentos acadêmicos. Contextos, práticas e percepções*. São Carlos (SP): Pedro & João, 2016.p. 256-283.
- POSSENTI, S. *Os limites do discurso*. Curitiba: Criar Edições, 2002.
- STREET, B. (org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam. John Benjamins, 1999. p. 127-140.
- VASCONCELOS, J.D.S. de. (Inter)discursos, estereótipos e estigmas em figurinhas de WhatsApp. Trabalho de Conclusão de Curso. Artigo. Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, 2021.