

Capítulo 9

**A linguagem como
instrumento de trabalho:
as atividades do professor
no ensino remoto e os
gêneros do *métier* docente**

Ada Magaly Matias Brasileiro
Viviane Raposo Pimenta

Introdução

Em 11 de março de 2020, o diretor geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, confirmou a existência de uma pandemia causada pelo novo coronavírus. No Brasil, foram feitos decretos legislativos e portarias de instituições de ensino públicas e privadas relativos ao cancelamento das aulas presenciais em todos os níveis de ensino, o que incidiu em bruscas mudanças nas atividades docentes. Essas modificações fizeram-nos retomar um conjunto de expedientes de uma pesquisa, iniciada em fevereiro de 2019, sobre as demandas às quais os professores de todos os níveis de ensino devem responder e atender para a realização do seu trabalho, ou seja, para o exercício profissional.

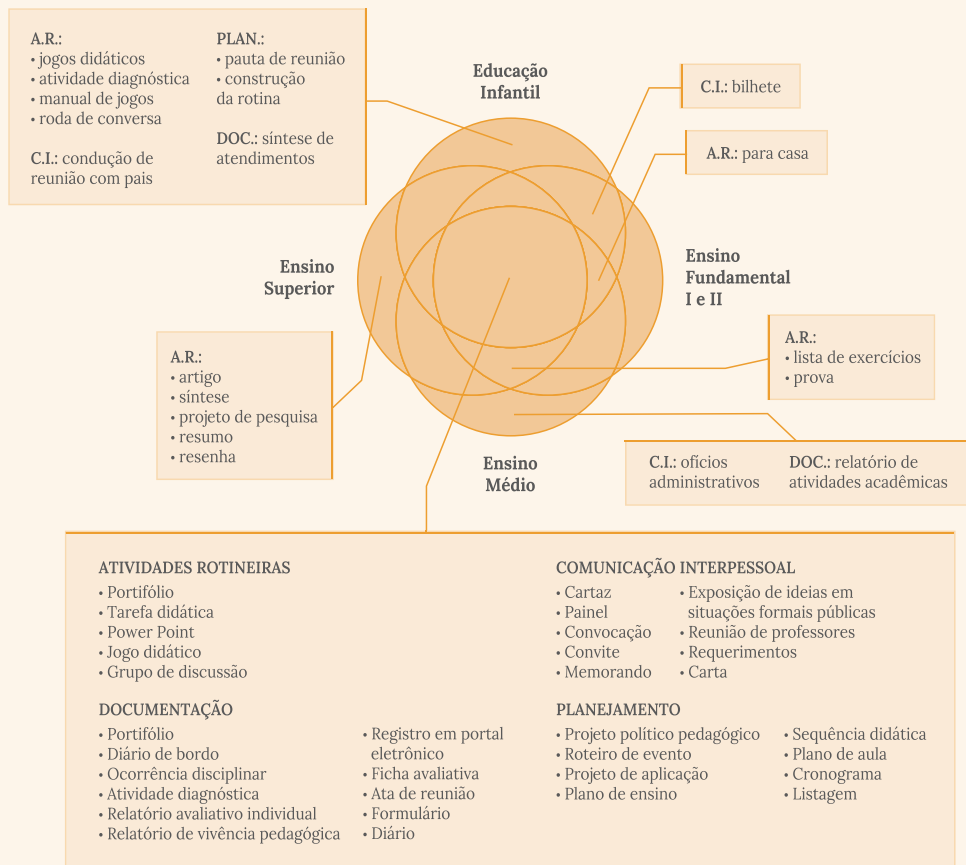
A pesquisa à qual nos referimos discute as atividades humanas e suas relações com a linguagem, que é considerada uma atividade interativa e sociocultural (BAKHTIN, 2003). O estudo teve como objetivo elencar os gêneros do discurso profissional demandados nos diversos níveis de ensino, buscando diferenciar a atividade do gênero utilizado. Para isso, realizamos um levantamento exploratório dos gêneros constitutivos da atividade docente, coletando dados ao longo da nossa vida profissional e, de modo mais organizado, no período de janeiro a abril de 2019, quando passamos a realizar o registro das interlocuções em diário de campo, envolvendo professores da educação infantil e dos ensinos fundamental, médio e superior de instituições públicas e privadas.

Na ocasião, os participantes responderam à pergunta: “Que gêneros textuais¹ você precisa dominar para que possa realizar as suas atividades e exercer o seu trabalho de professor?”. As respostas evidenciaram práticas e atividades professorais que demandam a utilização dos mais variados gêneros do discurso, os quais foram categorizados em quatro funções discursivas

1 Ao longo desse artigo, utilizamos o termo “gênero do discurso”, de Bakhtin (2011). Para efeito da pergunta aos professores, entretanto, utilizamos “gênero textual” (MARCUSCHI, 2007), visto que poderia se aproximar mais da prática de campos de conhecimentos diferentes dos da linguística, por dar maior ênfase à materialidade textual. Para Koch (1996), é no texto que o discurso se materializa.

– Atividade Rotineira (A.R.), Comunicação Interpessoal (C.I.), Planejamento (PLAN.) e Documentação (DOC.) – e organizados em fluxograma (Figura 1) (BRASILEIRO; PIMENTA, 2019).

Figura 1: Gêneros constitutivos do trabalho docente nos diversos níveis de ensino



Fonte²: BRASILEIRO; PIMENTA, 2019.

2 Figura adaptada de BRASILEIRO, Ada Magaly M.; PIMENTA, Viviane Raposo. Os gêneros do *métier* docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. DELTA, v. 37, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/delta/a/Hvz9mQXTJgYXHV7s4RNZBs/>. Acesso em: 30 set. 2021.

Ficamos, na ocasião, com duas certezas: (i) a de que o inventário apresentado estava apenas em seu início, pois muitos outros gêneros haveriam de se somar a ele; e (ii) a de que tais artefatos apenas poderiam servir ao processo de desenvolvimento das capacidades dos alunos se fossem efetivamente apropriados pelos professores, de modo a adaptá-los à sua realidade. Em diálogo com essas duas asserções, a retomada desse estudo traz à tona as inúmeras atividades que os professores passaram a realizar no contexto de Ensino Remoto Emergencial (ERE), a maioria delas mediadas por Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Tal realidade nos impulsionou ao objetivo de atualizar o inventário anteriormente construído, buscando diferenciar gênero do discurso da atividade em si, além de promover uma discussão em torno das ferramentas, dos serviços de internet, das atividades e dos gêneros demandados no ERE.

Os gêneros do discurso e o real da atividade docente em contexto de ensino remoto

Partindo da concepção bakhtiniana de gênero do discurso, entendemos que a língua se realiza por meio de enunciados concretos e únicos, orais, escritos ou multimodais, que

[...] emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional [...] (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Assumimos, juntamente com o autor, que os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas de atividades humanas. Para ele, o gênero se realiza em

três condições contextuais e finalidades específicas: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Para além de um assunto, o conteúdo temático carrega as diferentes valorações das quais nos apropriamos, derivadas de diferentes enraizamentos socioculturais e de diferentes projetos de vida. Sendo assim, é ao tema que reagimos responsivamente e ele depende da situação de produção, ou seja, dos propósitos de cada um para enunciar, da sua posição sócio-histórico-cultural-ideológica. Estilo envolve as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer – de léxico, sintaxe, registro etc. – para gerar o sentido desejado. A forma de composição diz respeito à organização e ao acabamento de todo o enunciado (macro ou super): estrutura do texto, progressão temática, coerência e coesão, que servem para marcar a fronteira do enunciado e passar a palavra ao outro.

Para Bakhtin (2003, p. 262), esses três elementos fundem-se indissolavelmente no todo do enunciado, que é marcado pelas especificidades de cada área de comunicação, já que “cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”, ou seja, de gêneros do discurso. Apesar de indissolúveis, estilo e estrutura composicional são aspectos formais que estão a serviço do tema, são marcas linguísticas das apreciações valorativas do autor.

A expressão “relativamente estáveis” diz respeito ao fato de que os gêneros do discurso são fenômenos históricos vinculados à vida cultural e social. Assim, como afirma Marcuschi (2007), são frutos de trabalho coletivo e contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecidos da ação criativa, ao contrário, caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, que se ajustam a necessidades e inovações tecnológicas. A depender das tecnologias

disponíveis, eles surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

Um breve olhar para a história do surgimento dos gêneros do discurso nos mostra que os povos de culturas essencialmente orais desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Com a invenção da escrita alfabética, os gêneros típicos dessa tecnologia surgiram e se multiplicaram. O advento da imprensa, a partir do século XV, impulsionou a cultura impressa e os gêneros se expandiram. Na fase intermediária de industrialização, no século XVIII, pôde-se observar uma grande ampliação dos gêneros, fruto das necessidades sociocomunicativas da época (MARCUSCHI, 2007). Na atualidade, em plena fase da denominada cultura digital, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, nas modalidades orais, escritas e multimodais – que combinam o oral, o escrito, o imagético (imagens estáticas e/ou em movimento), o sonoro, o pictórico etc. –, por meio do uso da internet. Em estudo desenvolvido em 2002, Marcuschi chamou de “emergentes” os gêneros utilizados nas tecnologias digitais. Para o autor, muitos deles são evoluções de outros já existentes nos suportes impressos, em áudio ou em vídeos, sendo que algumas tecnologias demandaram a geração de novos gêneros, por exemplo, *chats* e fóruns. Decorridas quase duas décadas dessa publicação, as interações por meios digitais intensificaram-se e os enunciados multiplicaram-se. No campo da atividade docente, especialmente forçados pela crise sanitária e pela necessidade de realização do teletrabalho, gêneros relativamente novos como *lives*, aulas remotas, atendimento remoto aos pais, webconferências, etc. tiveram de ser incorporados ao trabalho e apropriados pelos professores, alterando significativamente o seu *métier*. Machado e Lousada (2010), em pesquisa vinculada aos aportes da Clínica da Atividade (CLOT, 2001; 2010), mostram como o professor mobiliza seu ser integral, em múltiplas dimensões, para desenvolver o trabalho e ocupar seu nicho. Além disso, os autores descrevem as múltiplas atividades docentes, que são realizadas por meio da linguagem.

Considerando a rede de discursos que materializa o trabalho nas diversas situações de usos da linguagem, as autoras dialogam com Nouroudine (2002), distinguindo três tipos de relações:

- i. a linguagem como trabalho, que é a utilizada durante/para a realização da atividade;
- ii. a linguagem no trabalho, que caracteriza aquela relacionada à situação geral de exercício; e
- iii. a linguagem sobre o trabalho, relacionada à produção de saber a respeito do ofício.

Tomando essa categorização como referência, entendemos que a nossa pesquisa encontra ancoragem, principalmente, na primeira acepção de Norrouidine (2002).

Machado e Lousada (2010) entendem que a situação de trabalho se configura a partir de toda uma rede de discursos proferidos, os quais se responsabilizam, em última instância, pelos sentidos produzidos. As autoras focalizam a formação docente por meio de gêneros orais e escritos, considerando-os artefatos que precisam ser apropriados para a realização das atividades.

[...] apropriar-se de alguma coisa é adaptar alguma coisa a um uso ou a uma finalidade determinada; atribuir alguma coisa a si mesmo, fazer com que ela seja SUA (algumas vezes, até mesmo de modo indevido). [...] Em outras palavras, não se trata de simplesmente utilizar o artefato como mandam as prescrições, mas de usá-lo de modo que ele seja útil para o próprio trabalhador e adaptado por ele mesmo às diferentes situações em que precisa utilizá-lo. [...] Em relação aos gêneros, eles só poderão servir de mediadores para a comunicação e para o desenvolvimento linguageiro se forem apropriados pelo sujeito (MACHADO; LOUSADA, 2010, p. 626).

De diferentes modos, as autoras realçam o papel do gênero do discurso como forma de ação, destacando a necessidade de profissionais de diferentes esferas se apropriarem dos gêneros correlatos a seu fazer, mas o estudo delas ainda não especifica que gêneros seriam esses. Para elas, além de conteúdos e metodologias, a atividade do professor é orientada por prescrições institucionais de diferentes níveis e por modelos de agir advindos do coletivo de trabalho, que incidem em suas ações, demandando ajustes, adaptações, reconfigurações e mobilizações de diferentes gêneros do discurso em variadas situações.

Também na seara do discurso profissional, Bathia (1994) advoga que membros especialistas de qualquer comunidade profissional devem ter não somente o conhecimento de sua área específica, mas também o da estrutura dos gêneros que utilizam em seus textos. Segundo o autor, tais discursos ganham um caráter de estrutura textual interna convencionalizado e, embora o profissional tenha liberdade para usar os recursos linguísticos da forma que melhor convém a seus propósitos de interação, ele deve atender a certos padrões que limitam e estabelecem certas formas de desenvolver os gêneros do discurso. Assim, mesmo considerando a liberdade de escolha do autor e as partes já subentendidas do gênero, referentes àquilo que é compartilhado por trabalhadores de determinada área, o que evita a ação de recriá-las a cada realização, o profissional não pode abdicar totalmente tais regras e convenções, pois, assim, corre o risco de redigir algo absurdo, segundo suas intenções de interação. Ainda segundo Bathia (1994), essas restrições, além de explicarem a tendência de muitos profissionais que estruturam determinados gêneros de formas mais ou menos idênticas, promovem a distinção entre especialistas e os ditos “leigos” em uma comunidade profissional específica, como é o caso de juristas, jornalistas, publicitários, etc. que, assim como os docentes, têm a linguagem como seu objeto de trabalho.

Nesse sentido, chamamos a atenção do leitor para as inúmeras dificuldades encontradas pelo professor na atualidade. Diante

de uma situação de ERE, por meio do uso das tecnologias digitais, ele é confrontado com um número de atividades que demandam a utilização de plataformas, ferramentas e outros instrumentos digitais com os quais não estava familiarizado. A utilização desse arsenal tecnológico afeta diretamente o real da atividade, pois os gêneros do discurso passam por uma transmutação (BAKHTIN, 2003), ao se deslocarem de um meio para outro. Assim, em um contexto de tantas demandas e novidades, atualização profissional é imperativa.

Da necessidade de atualização: multiletramentos e gêneros digitais

No momento da escrita deste texto, em 2020, em que o professor passa por adaptações aos novos meios e ferramentas de trabalho, tarefas rotineiras que constituem o *métier* docente podem apresentar obstáculos para a realização de atividades simples. Tomamos o termo "atividade" como "ações [dos professores] mediadas por objetivos específicos, socialmente elaborados por gerações precedentes e disponíveis para serem realizadas, usando determinados instrumentos para este fim construídos" (TRAVAGLIA, 2017, p. 15), entre os quais destacam-se os gêneros do discurso profissional. Assim, em razão das inúmeras alterações ocorridas no real da atividade do professor, alguns termos passaram a fazer parte do seu cotidiano e merecem definição, antes que avancemos para as reflexões específicas acerca do multiletramento. Os termos são: ferramenta, serviços de internet, programas, aplicativos e suportes de gêneros do discurso.

O termo "ferramenta" é usado para nos referirmos àquilo que "é utilizado para que haja comunicação entre o homem e o computador" (GAROFALO, 2018), com o intuito de facilitar a interação e, especificamente, de possibilitar o trabalho docente. Usamos, assim, para nos referir a ambientes virtuais de aprendizagem, aplicativos e demais recursos disponibilizados no meio digital

para criação, armazenamento e acesso *on-line* de produções síncronas e assíncronas.

De modo mais específico, os **serviços de internet** são um conjunto de tarefas prestadas a pessoas ou a computadores por meio de redes denominadas servidores.

Dentre os **serviços** oferecidos aos seus usuários estão páginas *web*, correio eletrônico, transferência de arquivos (*download* e *upload*), acesso remoto, mensagens instantâneas, compartilhamento de arquivos, entre outros. Assim, quando falamos em um *e-mail*, *chat* e *blog*, de forma genérica, a princípio, estamos definindo apenas um **serviço** de internet que viabiliza a circulação de diversos gêneros (BRAGA; BUZATO, 2012, p.44, grifos dos autores).

Normalmente, para realizar os serviços, os computadores utilizam **programas** (*softwares*), que são sequências de instruções a serem seguidas e/ou executadas na manipulação, redirecionamento ou modificação de informações ou acontecimentos. Eles são criados a partir da necessidade de realizar uma atividade social mediada por textos e com base em gêneros já existentes para essa finalidade (BRAGA; BUZATO, 2012; NLG³, 2000). Uma vez que são disponibilizados para o docente, que se apropria deles, uma série de outros gêneros, que cumprem finalidades diferentes e estabelecem distintos posicionamentos para os interlocutores, podem vir a se apoiar no mesmo serviço. Podemos citar o exemplo do *blog* que, ao utilizar outro tipo de serviço de internet, hoje é comumente chamado de canal, como um canal no YouTube.

3 New London Group (NLG) é um grupo de educadores (Norman Fairclough, Courtney Cazden, Sarah Michaels, James Paul Gee, Carmen Luke, Bill Cope, Marin Nakata, Allan Luke, Mary Kalantzis, Gunther Kress) que se reuniu pela primeira vez em 1994 na pequena cidade de Nova Londres, em New Hampshire (EUA), para discutir o futuro da pedagogia do letramento, a necessidade de trazer para a educação formal os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea. Esses novos letramentos devem-se, em grande parte, às TDIC e à multiplicidade de linguagens e culturas no mundo globalizado. Esses pesquisadores discutiram a possibilidade de incluir nos currículos essa multiplicidade cultural, assim como de linguagens e mídias, ou seja, como o ensino da língua(gem) pode ir ao encontro da diversidade cultural e linguística. Após uma semana de discussões, o NLG publicou um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies - Designing Social Futures* (Uma pedagogia dos multiletramentos - desenhando futuros sociais) (NLG, 2000).

Entre os programas, estão os **aplicativos**, que são *softwares* usados para que o usuário final possa atingir objetivos específicos relativos à leitura, armazenamento, edição, impressão, navegação, interação, escuta, escrita, visualização etc. (MAZIERO, 2019). Evidentemente, todos esses fins tornam-se concretos a partir dos textos produzidos, que por sua vez, precisam de suportes para serem veiculados.

Quando nos referimos a um gênero do discurso, muitas vezes, relacionamo-los aos **suportes**, portadores usados para fazer circular os enunciados concretos, e ao meio ou serviço a ele associados. Em uma carta pessoal, por exemplo, implicitamente, referimo-nos a documento impresso ou manuscrito sobre papel entregue pelo serviço postal (BRAGA; BUZATO, 2012). Assim também ocorre no real da atividade docente, em que o professor tem se valido de diferentes ferramentas e tecnologias. Gradativamente, os gêneros do discurso vão migrando para outros tipos de suportes textuais e passando a cumprir outras funções profissionais cotidianas, sendo que a compreensão e a distinção de todos esses elementos perpassam o processo de multiletramento docente. Consequentemente, a reconfiguração pela qual passa a atividade requer do professor não apenas a compreensão dos termos, mas a apropriação das ferramentas, pois elas passaram a mediar a concretude do seu trabalho, que se realiza nos gêneros do discurso, agora digitais.

No caso da educação infantil, por exemplo, as atividades de atendimento aos pais e preenchimento de fichas remotas pressupõem conhecimentos discursivos em contextos digitais, que podem representar uma exposição da competência profissional do professor e, também, das suas fragilidades. Demandas semelhantes ocorrem com professores de outros níveis educacionais. No ensino fundamental, o docente precisa produzir gêneros multimodais (como vídeos, jogos) para o ensino remoto *on-line*. No ensino médio, carecem de elaborar testes e avaliações específicas para o meio digital. Assim, além das “aulas *on-line*”, ou como já estão sendo chamadas por muitos, *lives*, os professores

precisam adaptar as atividades e o formato que a sua aula presencial apresentava. Numa aula *live*, a estrutura composicional e o estilo desse gênero devem ser revistos e adaptados para o meio digital. No ensino superior, para além de algumas mudanças concernentes às aulas, a condução de projetos, a orientação de pesquisas, a participação em bancas etc. têm ocorrido de forma remota virtual. Todas essas mudanças demandam, por parte dos professores, o domínio de gêneros do discurso que estão se alterando. Em virtude disso, procuraremos, a partir da perspectiva dos multiletramentos, discutir certas práticas de como lidar com os desafios trazidos por essas novas atividades no contexto de isolamento social.

A concepção de linguagem como trabalho que perpassa esta pesquisa põe em evidência o fato de que o professor precisa estar em constante processo de formação, inserindo-o em práticas e eventos de letramento continuado (KLEIMAN, 2008; SOARES, 2004), por meio da apropriação dos gêneros do discurso que circulam no âmbito do seu *métier*. Tomamos como pressupostos os conceitos apresentados e discutidos pela pedagogia dos multiletramentos (NLG, 2000) para subsidiar as questões relativas aos princípios mais gerais do meio digital, que se manifestam, concretamente, nas situações sociais mediadas por textos, a partir do conceito de “gêneros digitais”.

O termo multiletramentos apoia-se em dois principais argumentos: “o primeiro está relacionado à crescente multiplicidade e integração de modos de construção de significado, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental etc., particularmente importante na mídia de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica” (NLG, 2000, p. 64); e o segundo argumento sustenta-se nas diferenças culturais e linguísticas da nossa sociedade, cada vez mais globalizada. Para os pesquisadores do grupo, “lidar com as diferenças linguísticas e culturais tornou-se central para a pragmática de nossas vidas profissionais, cívicas e privadas”. Para atender a essas demandas, o grupo propõe uma metalinguagem

“multiletramentos” baseada no conceito de “projetos”. Nessa perspectiva, os professores são projetistas do processo de aprendizagem e não ditadores que determinam o que os alunos devem aprender (PIMENTA, 2018). Assim, é a inteligência criativa que vai dizer aos alunos o que eles precisam para que possam continuamente reprojeter suas práticas. Tanto a aprendizagem quanto a produção são consideradas como resultados dos projetos (estruturas) dos sistemas complexos do ambiente, da tecnologia, das crenças e dos textos com os quais estão envolvidos (PIMENTA, 2018).

Entendemos, em consonância com o NLG (2000), que qualquer atividade semiótica – até o uso da língua –, para produzir ou consumir textos com base na teoria do discurso, é considerada “projetos”. Assim, o professor é um projetista que deverá – a partir dos projetos disponíveis, nos quais as atividades semióticas são compreendidas como combinação e aplicação de convenções – criar novos projetos, que, ao mesmo tempo que reproduzem as convenções dos projetos disponíveis, os transformam (FAIRCLOUGH, 1992 apud NLG, 2000), redesenhando-os.

Esses três elementos – projeto disponível, criação de projetos, projeto redesenhado – estão em constante tensão e enfatizam o fato de que a construção do sentido é um processo ativo e dinâmico e não algo governado por regras estáticas. Para exemplificar, podemos citar o gênero “roteiro de atividades”, muito usado na educação infantil. Esse é um projeto disponível que, ao ser apropriado pelo professor no contexto do ERE, passou por um processo criativo de construção de sentido, reproduzindo as convenções características desse gênero, mas, ao mesmo tempo, sendo redesenhado para atender às suas necessidades e se adequar à nova realidade educacional, em que faltam elementos como a prosódia e a linguagem corporal, muito explorados na comunicação face a face.

O professor, enquanto projetista, planeja suas ações visando a criação de novos projetos, o que não significa abandonar os

já disponíveis, mas sim redesenhá-los (PIMENTA, 2018). Isso significa dizer que meio e ferramenta utilizados podem exercer papel significativo na forma como os gêneros do discurso são estruturados, ou seja, os meios nos quais os gêneros circulam podem influenciar o estilo e a estrutura composicional dos textos, o que, inevitavelmente, também implicará mudanças no próprio gênero.

A discussão proposta nesta seção evidencia o quão necessário e complexo é o processo de multiletramento profissional docente, cuja atividade perpassa inúmeros fatores e elementos, muitos ainda desconhecidos até o momento. Frisamos também que os diversos serviços de internet atualmente utilizados pelos professores não são suficientes para definirem um gênero digital, que como os demais gêneros aproveitam, recombina e, por vezes, subverte (processo de constante tensão) os gêneros anteriores com os quais compartilham alguns traços. Dito isso, passamos à discussão concernente ao escopo desta pesquisa, a discussão relativa às atividades e aos gêneros do discurso do *métier* docente e como o professor está lidando com esses novos gêneros.

O trabalho docente em situação remota: ampliação e reconfiguração do real da atividade

A atualização do inventário anteriormente construído dos gêneros do discurso utilizados nas atividades docentes (BRASILEIRO; PIMENTA, 2019), bem como a diferenciação entre as atividades executadas e os gêneros do discurso utilizados, foi o nosso compromisso inicial, incontestavelmente imbricado em uma discussão em torno das ferramentas, dos serviços de internet, das atividades e dos gêneros, cuja apropriação é demandada do professor no ERE.

Com finalidade assumidamente exploratória, o *corpus* de análise desta pesquisa foi constituído a partir de uma entrevista aberta direcionada a 4 professores da educação infantil, 6 da

educação básica (ensino fundamental e médio) e 4 do ensino superior, vinculados às redes pública e privada de ensino. As questões, encaminhadas por e-mail ou WhatsApp, na primeira semana de julho de 2020, foram precedidas de um esclarecimento acerca das intenções das pesquisadoras, bem como dos resultados já construídos em fase anterior⁴. As perguntas dirigidas aos professores foram: (i) Que novas atividades foram adicionadas a seu trabalho em tempos de ensino remoto emergencial?; (ii) Que dificuldades você sentiu para se ajustar a essa nova realidade?; e (iii) Essas atividades demandaram de você a adaptação dos gêneros textuais que você usava ou a inserção de novos gêneros em seu trabalho? As respostas, escritas ou gravadas pelos 14 participantes, foram organizadas e analisadas, sendo expostas na sequência. Codificamos a identificação dos professores participantes, utilizando as iniciais EI para educação infantil; EB para ensino fundamental e médio e ES para ensino superior. Além disso, usamos os numerais de 1 a 14 para enumerar os entrevistados, sendo de 1 a 4 professores de educação infantil, de 5 a 10, do ensino fundamental e médio; e de 11 a 14, do ensino superior. Assim, o código PEI1 significa Professor da Educação Infantil 1, por exemplo.

Em relação às **atividades** que foram adicionadas ao trabalho do professor em situação remota, na educação básica, destacaram-se os atendimentos mais intensos a alunos e família, a disponibilização de materiais e respectiva viabilização de acesso, a criação e a manutenção de redes sociais, assim como a orientação detalhada de utilização desse material. Além disso, muitos tiveram de aprender a utilizar a ferramenta para fazer *podcasts*, editar vídeos, acessar e promover *lives*. Especificamente, na educação infantil, as *lives* tornaram-se frequentes e merecedoras de uma atenção docente especial, além de atividades que demandavam comandos mais explícitos. Em outros níveis de ensino, os professores relatam o aumento de demandas via celular (fragmentos de 1 a 3):

4 O fluxograma apresentado na introdução deste texto (Figura 1) foi encaminhado junto com as perguntas.

Começamos a fazer atendimento às famílias, que antes eram presenciais, por meio de lives, então tem lives de atendimento às crianças, de atendimento às famílias. Temos uma plataforma institucional, onde nós postamos atividades para as famílias e para as crianças para que elas possam acessar em qualquer tempo. As atividades ficam lá (sic) (PE1).

O que eu faço é videochamada, às vezes, pra complementar o conteúdo das aulas da TV, não com todas as turmas, porque algumas não têm recursos [...] e disponibilizo lives complementares, ou mesmo links, num papel de curadoria... assim... de selecionar material do YouTube que pode ajudar a complementar aquele conteúdo abordado (sic) (PE6).

Como falei, me sinto uma tutora, meu telefone não para da hora que eu acordo até a hora que eu vou dormir, estou agoniada com a quantidade de e-mails e mensagens. Sinto-me exposta. Fazemos chamadas pelo Google Meet, estabelecendo formas de comunicação, tentando organizar, estabelecer horário... e a gente tem um milhão de planilhas para preencher, mexer com burocracia, lendo resoluções... (sic) (PE7).

Depoimentos como esses evidenciam as diferentes modificações ocorridas nas atividades dos professores de todos os níveis de ensino das redes pública e privada. Eles enfatizam os teleatendimentos a crianças e pais, a instrução detalhada sobre o exercício a ser realizado pelas crianças pequenas, o esforço empreendido para que o material chegue aos alunos, as orientações em videochamadas por WhatsApp, a busca por materiais complementares às aulas de TV⁵, atividades no Facebook, no Classroom etc. As alterações foram muito significativas, de modo que docentes da educação básica da rede estadual de ensino avaliaram que o papel docente exercido se restringia ao de tutoria ou de curadoria de material. Observamos que tais modificações incidem, inevitavelmente, sobre os gêneros do discurso envolvidos nessas atividades, necessitando, às vezes,

5 Uma das alternativas encontradas pela Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais foi a transmissão de aulas via TV. Segundo as entrevistadas vinculadas a essa rede, os professores assistem às aulas, ao mesmo tempo que os alunos, e ficam cientes do conteúdo ministrado no momento da aula. A partir de então, em movimento inverso, eles planejam ações junto a seus alunos, considerando o que deveria ser adaptado à realidade da escola e, também, a dificuldade de acesso ao canal de TV por parte dos discentes.

que sejam reconfigurados ou reprojitados e, outras vezes, que sejam criados novos gêneros (NLG, 2000).

Fenômeno semelhante aconteceu com o trabalho dos professores do ensino superior para a continuidade das atividades de pesquisa, extensão, ensino e gestão. *Lives*, reuniões *on-line*, atendimentos remotos de alunos em pesquisa e extensão, aulas remotas síncronas e assíncronas, apresentações em eventos científicos virtuais, produções textuais colaborativas, modificações nos planos de ensino, realização e participação em assembleias, etc.: todos esses gêneros e atividades tiveram de ser adaptados aos variados suportes digitais, o que implicou redesenhos dos projetos disponíveis, mudanças de posturas dos participantes e contínua apropriação de novas ferramentas e serviços de internet (BRAGA; BUZATO, 2012).

Para que professores da educação básica e do ensino superior pudessem efetivar essas novas atividades, foi demandada a apropriação, por parte deles, das mais variadas **ferramentas**. Entre elas, o e-mail, citado por 100% dos entrevistados, seguido pela plataforma Moodle, mencionada por 90% deles. Segundo eles, foi intensificado, no ensino remoto, o uso do Facebook, do Instagram, do WhatsApp e do YouTube, redes sociais de fácil acesso por parte dos alunos, que tiveram suas finalidades iniciais ampliadas para fins educacionais.

Os professores tinham de mandar atividade, criavam um grupo do Facebook, colocavam no cabeçalho as orientações [...] quando foi em junho, entrou essa portaria e todos tivemos de enviar as atividades. A escola se organizou... além do Facebook. Eu, por exemplo, tive de criar a plataforma no Classroom (sic) (PEB6).

Para reuniões e *lives* de aulas, foram mencionados, ao menos uma vez por cada um dos entrevistados, o Google Meet, o Teams e o Google Classroom, plataformas disponibilizadas

gratuitamente nesse contexto emergencial, sendo que as duas últimas oferecem possibilidades pedagógicas variadas, tais como, lousa digital, postagem de materiais, exercícios etc. A televisão também foi mencionada para transmissão de aulas gravadas na rede pública, além de ferramentas como Word On-line, Padlet, Kahoot, Google Forms, Movavi, Movie Maker, Anchor e Canva, que são usados para apoiar a produção de materiais diversificados, como jogos, avaliações, apostilas, fóruns, vídeos, *podcasts*, *quizzes* e tantos outros exercícios.

Para lidar com todas essas inovações, os professores manifestaram certas dificuldades, desde financeiras, para a aquisição de *hardwares* e *softwares* compatíveis com as atividades, até a utilização efetiva desses recursos. De início, ao serem perguntados a esse respeito, a ausência de interação com os alunos e o pouco retorno que recebem por parte deles foram mencionados como dificultadores para a compreensão das necessidades educacionais e para acompanhamento do aprendizado, mas ainda citaram a dificuldade de lidar com tantas ferramentas tecnológicas com as quais não tinham intimidade.

Senti dificuldade com a ausência de interação com os alunos e poucos feedbacks por parte deles – o que dificulta pensar em alternativas que sejam mais objetivas para o atendimento das necessidades dos alunos (sic) (PES11).

Um primeiro momento, essa era a minha maior dificuldade, saber se tudo que estava sendo feito era adequado, atendia às necessidades de aprendizagem dos estudantes e se também conseguiam se apropriar daqueles conhecimentos (sic) (PEB8).

Tive dificuldade de lidar com tantas plataformas de reuniões e atividades síncronas. A minha internet era fraca e o meu celular não comportava tantos aplicativos que tínhamos de baixar. Travava tudo e eu não conseguia participar das reuniões. Tive de trocar de provedor de internet e comprar novos equipamentos (sic) (PES13).

Os entrevistados PES11 e PEB8 relatam as dificuldades de ordem pedagógica e interacional, comprometendo a dinâmica e demandando ações de reconfiguração no estilo da aula por parte dos docentes. Já o entrevistado PES13 apresenta as dificuldades técnicas pelas quais os professores passaram, cuja resolução demandou esforço pessoal e investimento financeiro. Para superar esses desafios, passaram a realizar diagnóstico com atendimentos individualizados aos alunos e, também, com seus responsáveis, no caso das crianças pequenas. Entretanto, para chegar a esse ponto, outro entrave teve de ser superado: a apropriação de todas essas ferramentas. Para muitos professores, atividades como a geração de um *link* para reunião e lidar com ferramentas de *streaming* tiveram de ser aprendidas, pois não faziam parte do *métier*. Outro dificultador surgido no início do trabalho emergencial foi a adaptação dos gêneros de trabalho, evitando a simples transposição de ambiente⁶.

Eu consegui adaptar de certa forma e não senti necessidade de inclusão de novos gêneros. Eu trabalho com Ciências Humanas e acho que consegui adaptações desses gêneros de forma muito limitada, e foi possível utilizar um pouco da dinâmica parecida da sala de aula presencial dentro dessa realidade. As adaptações mesmo mais necessárias não tocaram nos gêneros textuais no trabalho mais específico (sic) (PEB10).

A entrevistada PEB10, professora de história do ensino médio, demonstra que teve certa facilidade na adaptação dos gêneros para que se assemelhasse à dinâmica presencial. Mesmo assim, houve adaptações que, segundo ela, não incidiram na utilização de outros gêneros. Esse depoimento, contudo, foi o único dessa natureza entre todos os participantes. De modo geral, os dados mostraram que vários gêneros emergentes (MARCUSCHI, 2007) ao *métier* docente, inclusive aquele que

6 Esse fato foi objeto de muitas discussões no início do ERE, mas não foi objeto desta investigação.

mais identifica a profissão, a aula, tiveram de ser transmutados (BRAGA; BUZZATO, 2012) ou incorporados ao trabalho do professor. As transmutações de gêneros podem ser identificadas de diferentes formas: na elaboração de planilhas (de notas, de presença, de acompanhamento de acessos etc.) *on-line*; nas atividades de escrita mediadas pelo Padlet; nos questionários e avaliações elaborados em programas e aplicativos como Google Forms, Kahoot, Classroom, Teams etc.; nas instruções de atividades em forma de videotutoriais etc. Além disso, gêneros como *e-mails*, comentários, bilhetes, registros de atendimentos, apostilas, conversas telefônicas, diagnósticos descritivos, cronograma semanal e questionários com correção tiveram de ser adaptados ao novo contexto de comunicação. Os dados da pesquisa mostraram que os professores sentiram necessidade de alterar a estrutura composicional e o estilo dos textos (PE12), apresentando o conteúdo temático de forma mais detalhada e explícita, como forma de compensar a ausência de recursos interacionais extralinguísticos.

[...] em relação aos gêneros textuais, a gente começou a fazer convites, fazendo chamadas assim: - Venha para a live! Traga a sua curiosidade! Se for alguma coisa relacionada a uma descoberta... então esse tipo de texto começou a acontecer com mais frequência em nossa prática. Anteriormente, esses convites eram feitos pela escola, mas agora, temos pensado mais nessas chamadas. Para além disso, tudo tem de ser muito bem explicado, tendo de pensar o registro escrito para criança e para a família, construindo uma ficha remota (sic) (PE12).

[...] eh... depois disso eu preciso fazer um registro desse atendimento, de como ele aconteceu. Eu não sei se é um gênero novo ou não, é um registro de um atendimento remoto. Falo isso porque na escola presencial, a gente fazia o registro das reuniões, então, assim, hoje o registro é um formato diferente sabe? Nós temos alguns objetivos ali que precisam ser contemplados, não que não tivesse objetivo, mas era mais livre mais variado na escola presencial. Hoje a gente tem um foco pra cada atendimento e depois com registro também. Eu acho que é isso (sic) (PE11).

O uso das novas ferramentas, não de modo gradativo, como apontado no estudo de Braga e Buzzato (2012), mas de modo emergencial, pressionou os professores a reformular o modo de realizar suas funções profissionais cotidianas e de se reinventarem, valendo-se de novas convenções de linguagem, adequadas aos mais variados suportes, em um processo de multiletramento emergencial e de apropriação de novos gêneros do discurso ou adaptação dos já usados (NLG, 2000). O convite, por exemplo, permanece, mas o modo de fazê-lo ecoar o tema do gênero transformou-o em chamada. A aula continua sendo aula, mas o estilo de fazê-la ecoar também mudou em virtude da ferramenta utilizada e de todo o contexto sociodiscursivo nela implicado (ROJO; BARBOSA, 2015).

Independente da ferramenta utilizada, os professores realçaram a precariedade de interação com os alunos. Tanto por não verem os alunos como pela maior passividade dos estudantes no ambiente digital, tornou-se difícil diagnosticar a efetividade da aula no decorrer do seu encaminhamento (PEB9).

Senti os alunos mais passivos na aula virtual. Às vezes, tinha a impressão de a sala estar vazia. Então, comecei a chamá-los nominalmente e forçar a participação deles. No início da aula, falava muitos nomes que estavam presentes na plataforma... muitos nem mostram o rosto. Usam outras imagens para identificá-los. Estranhei isso na aula (sic) (PEB9).

O estranhamento dessa professora de ensino médio, reforçado por outra professora do ensino superior (PES12), em relação ao contexto em que a aula era construída presencialmente, levou-a a buscar outros recursos interacionais para reconfigurar o gênero, trazendo-lhe um pouco mais de segurança quanto aos objetivos pedagógicos. A ausência de expedientes de retornos comuns na interação em sala de aula presencial – como o olhar, a postura corporal, as expressões faciais e gestuais (BRASILEIRO, 2018) – prejudica a avaliação processual

por parte do professor, levando-o a buscar outros recursos interacionais que provoquem a atenção e o retorno dos alunos. Outro aspecto mencionado foi a exposição a que ficaram sujeitos (PEB5 e PEB7).

A minha maior dificuldade e ansiedade é ter que elaborar uma atividade bacana, pois ficará exposto num "mundo" virtual, além de pensar numa atividade que os alunos se interessem em fazer. As dúvidas e críticas rs... os alunos fazem no Facebook ou no Classroom (sic) (PEB5).

Sinto-me exposta. Fazemos chamadas pelo Google Meet, estabelecendo formas de comunicação, tentando organizar, estabelecer horário... e a gente tem um milhão de planilhas para preencher, mexer com burocracia, lendo resoluções... (sic) (PEB7).

Esse fator, de natureza contextual e que envolve a interação, interfere na liberdade de atuação docente, pois demanda, em situação máxima de exposição, ponderação, constante sobre um modo de dizer que atinge não apenas a seus alunos, público primeiro do seu fazer e com quem possui um contrato de comunicação, mas a um público mais amplo que inclui família, autoridades, especialistas, pesquisadores etc. Tais adaptações, que também estão implicadas no suporte que veicula o texto até os interlocutores, incidem em mudanças do gênero, tanto no estilo e na estrutura como em seu conteúdo temático, que pode ser reduzido e recortado em função do modo de recepção desse público ampliado (BAKHTIN, 2003).

Além dessas mudanças nos gêneros usuais, foi necessária a incorporação de novos gêneros ao *métier* docente, desde textos burocráticos, como planilhas e fichas de atendimento remoto (PEB7), até a realização de seminários e conferências em formato *webinar* (PES12). Outra evidência importante nesse processo é a de que, nos gêneros digitais, assim como nos impressos, o estilo empregado está relacionado ao *status* social dos interlocutores e ao tipo de relação estabelecida

entre eles, seja síncrona (como o *chat*) ou assíncrona (como o *e-mail*). Entretanto, ainda que possa haver maior tolerância entre os interlocutores para deslizos ortográficos nos gêneros síncronos, os graus de formalidade e impessoalidade raramente são afetados pelo fato de o gênero ser ou não digital, por se vincular ao que Bathia (1994) convencionou como a parte dos gêneros profissionais que é compartilhada por trabalhadores de determinada área. Talvez isso explique, em parte, o incômodo dos professores com tanta exposição (PES14) e avaliação.

[...] e a gente tem um milhão de planilhas para preencher, mexer com burocracia, lendo resoluções... (sic) (PEB7).

De repente, tivemos de aprender a lidar com uma tecnologia estranha, pelo menos para mim. Tivemos de fazer webinars, reuniões em plataformas diferentes, criar essas salas de reuniões para continuarmos nossos trabalhos de orientações, nossos grupos de estudo, nossas atividades de coordenação... fazer conferências e até seminários maiores nessas plataformas (sic) (PES12).

[...] percebi também que se intensificaram as atividades no campo da gestão universitária, como as de coordenação, deliberações diversas, planejamentos, criação de grupos de pesquisa. Em mim, gerou certa apreensão uma atividade de mediação de uma webinar. Sabe? Aquele negócio da etiqueta, do modo de se comportar no ambiente? Da exposição mesmo (sic) (PES14).

Esses dados exemplificam a incorporação ao trabalho docente de gêneros do discurso, até então, utilizados em outras esferas discursivas, em termos bakhtinianos. O *podcast*, o painel digital, o tutorial (escrito ou em vídeo), os diálogos *on-line* com responsáveis pela criança, o preenchimento de planilhas Excel, as chamadas com tom publicitário para *lives* e atividades, os *e-mails* com funções administrativas etc. exemplificam essas novas produções dos professores, que tiveram suas funções profissionais ampliadas, alterando os tradicionais veículos do seu trabalho como linguagem.

Outros gêneros como fórum de discussão assíncrona, *live*, *quiz*, comentário em *chat*, roteiro de aula gravada, seminários na *Web*, conferência, painel, entrevista, sessão de orientação, entre outros, foram, da mesma forma, incorporados a essa nova rotina de ensino remoto e demandam dos professores o desenvolvimento de saberes, posturas, atitudes e procedimentos (PES14), em um processo de multiletramento igualmente emergencial. Todas essas intercorrências mobilizam um investimento por parte do professor para ocupar um novo nicho de atividade, cujas dimensões exigirão novas pesquisas, tais como a realizada por Machado e Lousada (2010), em torno da descrição desse novo *métier*.

Considerações finais

O momento atual em que vivemos trouxe muitas mudanças devido à pandemia da covid-19, e as consequências delas para a área da Educação e, conseqüentemente, para as atividades docentes mobilizaram novos olhares, posturas, ações, modos de dizer e de produzir sentidos, entre outros, no contexto do ensino remoto emergencial. Neste capítulo, apresentamos resultados parciais de uma pesquisa maior iniciada em fevereiro de 2019, relativa aos gêneros do discurso que fazem parte do *métier* docente, ou seja, aqueles que o professor utiliza em suas atividades para ensinar. Alguns gêneros do discurso inventariados geraram um fluxograma para ilustrar os resultados daquela oportunidade. A partir disso, buscamos atualizar o inventário, diferenciando as atividades realizadas pelos professores dos gêneros do discurso profissional, compreendidos como ferramentas semióticas e cognitivas que permitem aos sujeitos engajarem-se, participarem e atuarem no meio sociocultural em que vivem. Além disso, construímos algumas reflexões em torno das ferramentas, dos serviços de internet, das atividades e dos gêneros demandados no ERE.

Embasamo-nos em estudos de Bakhtin (2003) sobre os gêneros do discurso, complementados pelos gêneros profissionais de Bathia (1994); nas propostas de análise da linguagem no trabalho da Clínica da Atividade, com especial interesse nas pesquisas de Nouroudine (2002) e de Machado e Lousada (2010); e nas discussões sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, impulsionados pelo New London Group desde 2000, que têm inspirado inúmeros trabalhos em torno da temática.

Os dados coletados apontaram para a necessidade e complexidade do multiletramento continuado do profissional docente, que, nos ambientes remotos, denota ter dificuldades de diversas naturezas: interacionais, relativas ao modo de conviver com os alunos dentro e fora da aula virtual; técnicas, referentes à apropriação dos novos recursos tecnológicos; e materiais, relacionadas aos necessários investimentos em novos equipamentos e recursos digitais, já que a efetividade do trabalho remoto está condicionada, em grande parte, à capacidade dos serviços de internet e dos equipamentos de comportar as atividades propostas, o que demanda investimentos financeiros e relacionais por parte dos professores.

Quanto às ferramentas digitais, foram mencionadas pelos participantes Google Meet, Teams, Google Classroom, YouTube, Facebook, Instagram, Google Drive, Dropbox, Word On-line, Padlet, Kahoot, Google Forms, Movavi, Movie Maker, Anchor e Canva. Todos usados tanto para a produção quanto para edição e postagem de materiais diversificados, como jogos, apostilas, fóruns, vídeos, *webinars* e tantos outros.

Em relação aos gêneros modificados e incorporados ao trabalho docente, foram mencionados: aula em *live*, aula gravada, videotutorial, convite publicitário em chamadas para *lives*, painel digital, exercício escrito (mais detalhado), webconferência, *podcast*, planilha, atendimento remoto a alunos e responsáveis, ficha de atendimento remoto, sessão de orientação remota, avaliação no Google Forms, comentários em *chats* etc.

Das reflexões construídas em torno das contribuições dos professores, apreendemos que, independentemente do programa, aplicativo ou suporte, há mudanças na estrutura composicional e no estilo dos gêneros, incidindo sobre o tema, que, embora tenha uma tendência a permanecer, sofre alterações, já que tem sido sintetizado ou modificado devido à ampliação do alcance das atividades.

Por fim, diante da emergência, os professores foram mobilizados a pensar e gerar soluções possíveis para atendimento das necessidades educacionais dos alunos e da comunidade envolvida. Mesmo questionando os recursos e os modos de operacionalização e ressentindo-se de algumas carências dos ambientes virtuais em relação ao contato com seus alunos, os docentes não se furtaram à atividade, investindo na linguagem como, no e sobre o trabalho. Além disso, transmutaram e incorporaram gêneros a seu fazer, reinventando o modo de ser professor.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BATHIA, Vijay Khumar. **Analysing genre: language use in professional settings**. London: Routledge, 1993.
- BRAGA, Denise B.; BUZATO, Marcelo El K. Multiletramentos, linguagens e mídias. In: ROJO, Roxane H. (org.). **Curso de especialização em língua portuguesa**. REDEFOR/SEE-SP; IEL/UNICAMP, 2012. p. 1-82.
- BRASILEIRO, Ada Magaly M. **A emoção na sala de aula: impactos na interação professor/aluno/objeto de ensino**. Belo Horizonte: Mercado de Letras, 2018.
- BRASILEIRO, Ada Magaly M.; PIMENTA, Viviane Raposo. A formação docente e os gêneros do discurso profissional. In: VI Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo, 2019, Porto Alegre. **Anais [...]**. Campinas, Galoá, 2019.
- BRASILEIRO, Ada Magaly M.; PIMENTA, Viviane Raposo. Os gêneros do *métier* docente: a linguagem como instrumentalização do trabalho do professor. **DELTA**, v. 37, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Hvzv9mQXTJgYXHV7s4RNZBs/>. Acesso em: 30 set. 2021.
- CLOT, Yves. Clínica do trabalho, clínica do real. Tradução de Kátia Santorum e Suyanna Linhales Barker. **Le journal des psychologues**, n. 185, mar. 2001. Disponível em: https://www3.fmb.unesp.br/sete/pluginfile.php/20540/mod_page/content/3/CLINICA_DO_TRABALHO_CLINICA_DO_REAL.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021
- CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- GAROFALO, Débora. Como as ferramentas digitais contribuem para o processo de aprendizagem? **Revista Unijui**, ano 33, n. 104, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12714/como-as-ferramentas-digitais-contribuem-para-o-processo-de-aprendizagem>. Acesso em: 30 set. 2021.
- KLEIMAN, Angela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 487-517, 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/300480912.pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

- KOCH, Ingedore G. V. Aquisição da escrita e textualidade. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 29, 1996, p. 109-117. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636921>. Acesso em: 30 set. 2021.
- MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 10, n. 3, dez. 2010.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.
- MAZIERO, Carlos A. **Sistemas Operacionais: conceitos e mecanismos**. Curitiba: UTFPR, ago. 2019. Disponível em: <http://wiki.inf.ufpr.br/maziero/lib/exe/fetch.php?media=socm:socm-livro.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.
- NLG – NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTIZIS, Mary (eds.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2000. p. 1-33.
- NOUROUDINE, Abdallah. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília P.; FAÍTA, Daniel (org.). **Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-30.
- PIMENTA, Viviane Raposo. **Letramento acadêmico e uso das tecnologias digitais: a construção discursiva de sujeitos autônomos e autonomizados nos/pelos processos dialógicos de produção acadêmico-científica**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2018.
- ROJO, Roxane H. R; BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2015.
- SOARES, Magda B. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masgão (org.). **Letramento no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos et al. Gêneros orais: conceitualização e caracterização. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 12-24, 2017.