

Sociabilidades musicais com os cotidianos ao som do blues: experienciando a ‘ciberalfabetização’

Musical sociabilities with everyday life to the sound of blues: experiencing ‘cyberliteracy’

Sociabilidades musicales con la vida cotidiana al son del blues: experimentar la ‘ciberalfabetización’

IZABELLA MARQUES CORRÊA¹

LUCIANA VELLOSO²

RESUMO: Apresentamos um relato acerca de práticas de ‘ciberalfabetização’ ocorridas no contexto da pandemia de Covid-19. Focalizamos atividades realizadas durante os encontros online com uma turma de uma escola da rede privada do Rio de Janeiro e o dilema de professorar naquele contexto de tristeza, embalada ao som de *blues*. Através de táticas desenvolvidas com o digital em rede, ambientes de afeto e acolhida eram criados, mantendo assim os vínculos que permitiam se seguir esperando.

PALAVRAS-CHAVE: *Ciberalfabetização*; múltiplas linguagens; práticas docentes.

ABSTRACT: We present a report on ‘cyberliteracy’ practices that occurred in the context of the Covid-19 pandemic. We focus on activities carried out during online meetings with a class from a private school in Rio de Janeiro and the dilemma of teaching in that context of sadness, accompanied by the sound of blues. Through tactics developed with the digital network, environments of affection and acceptance were created, thus maintaining the bonds that allowed people to continue to hope.

KEYWORDS: ‘Cyberliteracy’; multiple languages; teaching practices.

1. Doutoranda pelo ProPEd/UERJ.

2. Professora ProPEd/UERJ.

RESUMEN: Presentamos un informe sobre prácticas de ‘ciberalfabetización’ ocurridas en el contexto de la pandemia de Covid-19. Nos centramos en las actividades realizadas durante encuentros online con una clase de una escuela privada de Río de Janeiro y el dilema de enseñar en ese contexto de tristeza, acompañado por el sonido del blues. A través de tácticas desarrolladas con redes digitales, se crearon entornos de afecto y aceptación, manteniendo así los vínculos que permitieron seguir esperando.

PALABRAS CLAVE: ‘Ciberalfabetización’; múltiples idiomas; prácticas docentes.

ACORDES INICIAIS: “HAVING THE BLUES”

Everybody wants to know
Why I sing the blues
Yes, I say everybody wanna know
Why I sing the blues
Well, I've been around a long time
I really have paid my dues³
“Why I Sing the Blues” – B. B. King

O ano é 2021. Mundo virado do avesso, pandemia de Covid 19 deixando rastros de destruição e sofrimento que não conseguimos digerir. Enquanto isso, nas escolas, o trabalho seguia. Distanciamento físico se flexibilizando para as escolas particulares, já retornando ao presencial após todo o ano de 2020 se manter online. Porém, as públicas ainda ficariam mais um ano desse modo. A turma: 1º Ano do Ensino Fundamental. Ela só seria conhecida pessoalmente no final de 2021 e teríamos um longo ano online ainda pela frente. Quantas angústias vividas como docente e como aquele cenário ao redor desestruturava e afetava. Afeto! Tão necessário e tão fundamental para seguir em frente com o mundo desabando. Como docentes absorvemos uma carga mental de coisas que acontecem com as crianças que não tem como não nos abalar. Não há dicotomia entre dentro e fora. E nesse ‘dentrofora’ se dá toda a atuação. Não tenho como ser uma diante das telas e outra fora delas. Tudo era doloroso demais. As histórias de minhas crianças chegam e com elas, um peso que me deixava abalada por dias.

Fonte: Diário de Campo, novembro, 2021, Autora 2.

3. Tradução: “Todo mundo quer saber/ Porque eu canto blues/ Sim, eu digo o que todos querem saber/ Porque eu canto blues/ Bem, eu estou nessa há muito tempo/ Eu realmente ando pagando minhas dívidas...” “Why I Sing the Blues”

O trecho supracitado relata um pouco da tônica de sentimentos que vinham à tona quando a pandemia de Covid 19 se instaurou e com ela, as indagações sobre como mantermos certo verniz de “normalidade” em nossos fazeres docentes, quando o que vivenciávamos nada tinha de normal. Quando rememoramos aqueles tempos, ainda pouco elaborados de modo a vivermos plenamente nossos lutos, impossível não nos remetermos ao som. Som das lágrimas que não saíam (ou saíam sem emitir sons ou do grito de lamento abafado), dos microfones mutados pois não se sabia o que dizer. O som do silêncio era tão eloquente. Som da incerteza. E inevitavelmente um ritmo específico nos vinha em mente quando tudo isso se desenrolava diante de nós: o som do *blues*.

As melodias do *blues* têm uma característica melancólica, inclusive, o nome do gênero teve origem nesse aspecto. *Blues* em inglês significa “melancolia”, “tristeza”. Essa tristeza pode ser pelo cotidiano, por um acontecimento em específico ou por amor. A expressão “*having the blues*”, algo como “se sentindo para baixo” ou “se sentindo melancólico”, se popularizou nesse período. Utilizamos então esta metáfora musical para iniciar o nosso texto, que tratará dos desafios e caminhos encontrados para professorar em meio a uma crise pandêmica mundial que nos assolou.

A escrita aqui é uma forma de catarse, a escrita é uma forma de agradecer aos discentes que seguiram firmes transmitindo uma força que não imaginava ter, de fazer do escrito não um lugar de referência (pois há que se seguir adiante), mas um lugar de respeito e reverência. É também uma forma de homenagear as vidas que se foram e que não puderam celebrar o rito de ver seus filhos, netos e afilhados aprendendo as primeiras letras. Escrevemos por nós.

Trazemos a seguir alguns registros com depoimentos que, dentre tantos, retratam situações por nós experienciadas e que fizeram com que, para além do conteúdo de dor e sofrimento que expressam, também trazem consigo a possibilidade e necessidade de encontrar a boniteza do fazer docente e suas relações, mesmo quando o mundo ao redor parecia desmoronar:

CENA 1

Em meio ao contexto de dor e de perdas, lembro de minha aluna Flávia do Colégio W (uma escola pública federal),⁴ que ainda não tinha retornado ao presencial, embora

4. Todos os nomes são fictícios, por questões de ética da pesquisa.

diversas outras já o tivessem. A pandemia levou sua mãe, seu pai que já estava com câncer, mas se tratando, logo depois que a mãe se foi, ele veio a falecer também. Flávia então ficou aos cuidados da avó e de uma tia. Cerca de três meses depois, a avó teve um AVC e ficou internada e a tia ficou com ela. Apesar desse cenário de tanta tristeza, Flávia era assídua e muito presente nas aulas online. Não tenho nem como falar ou imaginar a dor que ela sentia, mas eu lembro de ter ficado muito mal com a situação dela. Eu ficava pensando: “Como pode essa garota estar aqui?!”.

CENA 2

Lembro do caso da Ana Beatriz, que tinha muitas dificuldades para acessar as aulas online. O Colégio W fez uma campanha para doação de dispositivos: tablets, computadores, celulares antigos... porque muitos alunos tinham essa dificuldade de acessar. Minha aluna morava em uma região de milícia do Rio de Janeiro e aí, por exemplo, a mãe dela tinha um plano da Internet, vamos supor, da “Claro”. Só que a milícia só autorizava “Vivo”. E aí quem tinha o plano de Internet de outras operadoras, a milícia bloqueava. Bloqueava um meio que obrigava as pessoas a ter a rede de telefonia que ela estava usando. Então essa menina não conseguia acessar, coitada! Ela só conseguia acessar quando ia pra casa da madrinha que morava não sei onde... uma confusão... uma coisa que me dava uma tristeza profunda.

Em meio a histórias de tanta dor e percalços, representadas aqui pelas histórias de Flávia e Ana Beatriz, este artigo é repleto de analogias musicais, de forma a tornar menos dolorosa nossa escrita e mais palatável o que foi a experiência de “professorar” (SILVA, 2003) durante a pandemia. Nesse “professorar”, que o autor discute pensando a educação online e por nós apropriado para pensar o contexto pandêmico e seus desafios, podemos destacar que a sobrecarga de trabalho, a adaptação ao uso de plataformas e ambientes virtuais de aprendizagem ainda desconhecidos por muitos, a disponibilidade demandada para lidar com as crianças indo além do suporte de ensino, mas um suporte emocional para as crianças, a formação de redes de apoio entre docentes compartilhando suas angústias constaram nas narrativas de muitos professores.

Tal contexto apresentou possibilidades frutíferas e ao mesmo tempo, ambivalentes, contraditórias e até precárias, algo que já era sinalizado por García-Cañclini (2007), o trazer a discussão sobre a existência de um *tecno-apartheid*, que envolve “segregações históricas configuradas por meio de diferenças e desigualdades

socioeconômicas e educacionais” (p. 236). Ao passo que houve uma ampliação da informatização do ensino, também foi expressiva a diferença de acessos e oportunidades à respectiva ampliação da informatização, como por exemplo o caso da estudante Ana Beatriz, que tinha de fazer diversos deslocamentos físicos para acessar a rede, justo em momentos em que tanto se conclamava a população para ficar em casa, de modo a reduzir os índices de contaminação.

Buscamos estabelecer espaços em que estas alunas pudessem se sentir mais à vontade naquele contexto pandêmico e de isolamento físico (HENRIQUE, 2020; COUTO, COUTO e CRUZ, 2020)⁵. É muito nítida a imagem da aluna Flávia assistindo aulas online com uma boneca que ela pedia para mostrar. A boneca ali, como uma companheira de aula online. A aula online como *‘espaçotempo’* (ANDRADE, CALDAS e ALVES, 2019)⁶ em que se construíam relações *‘afetoeeducativas’* (THIAGO, 2022) para além dos conteúdos demandados pela alfabetização.

DIFERENTES MELODIAS: MÚLTIPLAS LINGUAGENS NO COTIDIANO ESCOLAR E IMPORTÂNCIA DELAS NAS TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO

Na contemporaneidade, o advento das mais variadas tecnologias digitais em rede trouxe diferentes demandas culturais, com distintos modos de viver e pensar, produzindo novas linguagens e transformando as relações humanas. Tais relações foram e são afetadas pelas formas de comunicação que se modificam em tempos ubíquos e ciberculturais. Com o auxílio de Santaella (2007) entendemos que cada vez menos a comunicação está confinada a lugares fixos, o que faz com que novos modos de telecomunicação produzam transmutações na estrutura de nossa concepção cotidiana do tempo, do espaço, dos modos de viver, aprender, agir, engajar-se, sentir... dentre tantas que implicam reviravoltas em nossa afetividade e nas emoções que nos permeiam.

Para ampliar e enriquecer o trabalho com o gênero textual, contamos com o uso de diferentes possibilidades ofertadas pelas múltiplas linguagens que envolvem as

5. Concordamos com os autores quando estes questionam a ideia de “isolamento social”, ao qual tanto se falava por conta do Covid 19. Cabe questionar a expressão ao considerarmos que as tecnologias digitais com conexão à rede favorecem continuarmos interconectados(os) e em interação com outros internautas por meio das redes sociais digitais.
6. Utilizamos a grafia desse termo e tantos outros que aparecerão neste texto deste modo, juntos, em itálico e aspas simples, por concordarmos com Andrade, Caldas e Alves (2019) quando identificam que as dicotomias que herdamos, mas tão necessárias à criação das ciências na Modernidade têm significado limites ao que precisamos criar na corrente de pesquisa a que pertencemos.

tecnologias digitais em rede, tendo como pano de fundo o contexto de convergência midiática tão bem descrito por Jenkins (2009). São fluxos de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, uma mudança cultural que incentiva a criação de conexões em meio a conteúdos de mídia dispersos.

Em um *‘espaçotempo’* com o uso mais frequente das diferentes tecnologias digitais em rede nos cotidianos escolares, a cibercultura também constitui novas práticas de leitura e escrita. Nesses processos, a produção de novas linguagens produz letramentos múltiplos. Para Rojo e Moura (2019) os multiletramentos passaram a ser destacados nos estudos sobre letramentos em virtude das transformações ocorridas no mundo globalizado, com o grande aumento do uso das mídias e as mudanças nas formas de comunicação.

Na perspectiva dos multiletramentos podemos destacar a presença de dois tipos de elementos presentes na contemporaneidade: a variedade cultural e a diversidade semiótica dos textos (ROJO, 2012). A autora vem estudando e levantando questões problematizando a fragilidade de um letramento escolar que se concentra na aquisição de habilidades da leitura com intenção em caráter de instrumentalização. Compartilhamos com Rojo (2017) o entendimento de que multiletramentos envolvem práticas de usos de textos multissemióticos contemporâneos, que incluem procedimentos e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc. (p. 4).

Nesse sentido, valorizamos a linguagem artística, que entra pelas brechas de espaços mais institucionalizados, a partir de iniciativas desenvolvidas por *‘praticantespensantes’*, que acreditam no que há para além da razão, e que é possível educar (e não domesticar), olhos, ouvidos, tato, olfato e paladar, como tão bem descreve Garcia (2000), uma proposta de valorização da intuição e da sensibilidade, em consonância com a ideia de “musicalizar a vida, poetizar a vida, sentir o cheiro da vida, tornar a vida bela” (p. 12).

Entendemos que as mudanças sociais trazem consigo novos modos de pensarmos as linguagens, que Santaella (2007) analisa como antes consideradas do tempo – verbo, som, vídeo – agora espacializando-se nas cartografias líquidas e invisíveis do ciberespaço, ao passo que as linguagens dantes consideradas como espaciais – imagens, diagramas, fotos – fluidificando-se nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos. Linguagens que se fluidificam nas enxurradas e circunvoluções dos fluxos, sem

ponto de gravidade, entrando na “dança das instabilidades” (p. 24). E nesse fluxo de linguagens, propomos então seguir a melodia de nossas reflexões, musicalizando...

POR QUE NOS APROPRIAMOS DO *BLUES*? MUSICALIZANDO A VIDA

*The sky is crying, look at the tears roll down the street*⁷

“The Sky is Crying” – Elmore James

O verso da famosa canção de Elmore James citado acima remete ao tempo em que vivemos a pandemia do Covid 19... parecia que o céu estava chorando, não em virtude de uma chuva, mas por conta do enorme número de mortes que a cada dia nos era informado. Um cenário de dor habitava os pequenos espaços de circulação que tínhamos, podíamos sentir as “lágrimas rolando pelas ruas...” nas vivências escolares relatadas no presente trabalho, o ‘*saberfazer*’ docente foi deveras afetado pela dor que integrava a realidade de algumas das crianças da sua turma. O *blues* se articula com esse contexto.

Nossa opção pelo *blues* se dá em função de uma das autoras do presente texto ter este ritmo musical em sua vida desde a infância. Seu pai sempre foi um grande admirador do ritmo e colocava músicas de *blues* no aparelho de som da casa ou do carro, portanto as músicas lhe soavam muito familiares, como lembranças da infância. Por vezes, enquanto as músicas tocavam, seu pai lhe explicava sobre o significado da letra, ou contava histórias sobre o intérprete, compositor e/ou guitarrista. Ao longo da adolescência, com mais interesse e conhecimento da língua inglesa, a autora foi se aproximando cada vez mais do ritmo, o tornando uma de suas referências musicais, sentindo que em muitos momentos, o *blues* integrava e integra uma espécie de trilha sonora da sua vida. E no contexto da pandemia, momento de tanto sofrimento e dor, isso não foi diferente. O *blues* embalava os momentos em que seguia professorando em meio à uma pandemia mundial.

Dialogando então com os movimentos das pesquisas com os cotidianos, propostos por Andrade, Caldas e Alves (2019), nos aproximamos da proposta de “narrar a vida e literaturizar a ciência” (p. 32), que compreende o valor social da narrativa – oral e escrita – que rompe com o modelo hegemônico de ciência moderna para além do que é expresso de modo textual. Propomos aqui um exercício que,

7. “O céu está chorando, olhe as lágrimas rolando pela rua...”. Canção composta por Elmore James, notório compositor, cantor e guitarrista de blues. Elmore James – The Sky Is Crying.

para além da narrativa escrita, possa dialogar com a linguagem sonora. No embalo do *blues*, propomos “musicalizar a vida e literaturizar a ciência”.

A ênfase se dá na linguagem musical, apesar de reconhecermos que a proposta das autoras já abarca em si a ideia de romper com o suposto primado escriturístico das sociedades ocidentais, trazendo a relevância e o “valor da narrativa, do romance, da fala, da música e de todos os ‘conhecimentossignificações’ necessários à vida” (Idem, p. 32).

Nesse sentido, entendemos com Santaella (2019, p. 81) ser o campo musical um campo em expansão, que conforme indica a autora, apresenta uma ordem de classificação que pode ser assim expressa: primeiridade (sonora), secundidade (visual), terceiridade (verbal). “No princípio era o verbo”. Por que não subverter a máxima bíblica por: “No princípio era o som”? Que fosse o da explosão da suposta criação ou origem, mas o som.

Sentir o *blues* para além de uma tradução, é uma expressão da tristeza, uma manifestação de um estado que nos deixa “para baixo”. Freddie King, famoso guitarrista de blues e cantor, interpretou o blues *Going Down*, composto por Joseph Perry e Steven Tyler. “*I’m going down... I’m going, down, down, down, down...*”⁸. A letra denota um estado de desespero, de não saber o rumo, no qual a única direção possível a seguir, é sentir que está indo para baixo. Paul Oliver (1995), pesquisador do *blues*, reforça que “o *blues* é a emoção pessoal do indivíduo que encontra na música um veículo para se expressar” (p. 27).

Ao refletirmos sobre sentir o *blues* e ter a oportunidade de narrar uma vivência pedagógica articulada a esse sentir, podemos nos remeter à história do *blues* e seus primeiros registros enquanto terminologia, atribuídos à Charlotte Forten, “uma professora negra nascida livre no norte dos Estados Unidos, durante o século XIX” (Alves, 2011, p. 52). Em seu diário, Charlotte Forten narrava suas angústias e os gritos de dor e lamento que ouvia dos escravizados, o que a fazia se sentir *blues* (triste) diante de um cenário tão miserável.

Os Estados Unidos passaram a contar com a mão de obra escrava vinda da África a partir do século XVII, para trabalhar nas fazendas de tabaco e algodão nos estados do Sul do país. Durante as exaustivas horas de trabalho, em um cenário de exploração, alguns negros escravizados entoavam cantos conhecidos como “worksongs” (ALVES, 2011).

8. “*Estou indo para baixo... Estou indo, para baixo, baixo, baixo...*”. *Going Down* - Freddie King.

Como forma de resistência, a potência das vozes passou a ser o principal instrumento musical. Além da proibição de tocar tambores, os escravizados foram proibidos de plantar seus próprios alimentos, bem como aprender a ler e escrever. Reunião em grupos também não era permitida, pois também era vista como uma forma de incitar rebeliões⁹.

No período entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX, em um contexto de segregação racial e o desenvolvimento da indústria, impulsionou a migração de um expressivo número de negros para o norte dos Estados Unidos. Com esse movimento migratório, já havia uma significativa população negra em cidades como Chicago e Nova York, nas quais, muitos negros se encontravam à noite em cabarés com o propósito de ouvir música e dançar sentindo-se acolhidos.

Muitos cantores de *blues* vieram de famílias oriundas das regiões de plantação de algodão da região do Mississippi, nos Estados Unidos, região de extrema pobreza e segregação no sul dos Estados Unidos ou das cidades do Norte do país, que receberam negros que migraram para essa região do país em busca de melhores condições de vida. São músicas de muita dor.

Por vezes, enquanto os encontros online aconteciam, ainda com a disposição das crianças e a parceria das famílias diante daquela situação, ao refletir sobre as histórias de algumas, a professora se sentia como se estivesse indo para baixo... pensando no sofrimento de Flavia, de Ana Beatriz... o que poderia ser feito para ajudar? Pelo menos naqueles momentos que passávamos juntas nas aulas via *Google Meet*. E olhando para trás, hoje percebemos como, mesmo em situações adversas, através das táticas dos praticantes (CERTEAU, 2011) que se imiscuem no cotidiano escolar e seus fazeres em meio ao contexto cibercultural, é possível encontrar a boniteza freireana (ARAÚJO FREIRE, 2021) no professorar durante um contexto pandêmico, assim como fazem os cantores e compositores do blues.

‘CIBERALFABETIZAÇÃO’ E TÁTICAS DO COTIDIANO: DAS PLANTAÇÕES PARA AS TELAS

Tal qual os plantadores das fazendas de algodão dos EUA criavam suas táticas para musicalizar suas vidas mesmo em tempos de tanta dor e sofrimento, pensamos também a importância de refletirmos sobre as táticas de nosso “professorar”

9. Para mais informações: <https://www.geledes.org.br/por-que-nos-eua-nao-tem-batucada/>. Acesso em 2 de dez. 2024.

mesmo com os tantos atravessamentos que o circundam, vendo no digital em rede uma potência. Como pensar as práticas docentes sem levar em conta os atravessamentos que estão muito além de supostas prescrições curriculares e/ou protocolos de rigidez academicista? As reflexões de Da Matta (1978), também se apropriando de metáfora que nos é muito cara neste texto, reforçam a importância de assumir o que sentimos, expressa na ideia do “*anthropological blues*”, ideia elaborada em sua carta do campo pela Dra. Jean Carter Lave (p. 27).

Tal noção pensada no fazer do etnólogo, também nos ajuda em nossas pesquisas, quando consideramos a importância de “incorporar no campo mesmo das rotinas oficiais, já legitimadas como parte do treinamento do antropólogo, aqueles aspectos extraordinários sempre prontos a emergir em todo relacionamento humano” (DA MATTA, 1978, p. 28). O autor assemelha o trabalho de campo ao *blues*, trazendo um olhar atento ao que se coloca como elemento inesperado na prática etnológica. A saudade de casa, o estranhamento diante de um mundo cultural distinto do nosso, os elementos de sentimento e emoção que compõem o fazer.

Encontramos a melodia do *blues* em nosso cotidiano quando começamos a nos indagar sobre “o que viemos fazer aqui?”, “com que esperança?”. E acreditando que nenhum trabalho se faz no vazio, preenchemos os nossos ao som de blues, admitindo que não nos enxergamos a sós, mas precisamos dos outros, que são como nossos espelhos e nossos guias... mesmo que esta visão do outro a partir de uma tela, de uma janela, de um *link*... sobrevivemos e disso temos muito o que contar.

Nos apoiando nas discussões sobre táticas de Certeau (2011), buscamos destacar o que foi produzido com as turmas de alfabetização em um contexto que se caracteriza pela possibilidade dos significados emergentes a partir do inédito-viável, sugerido por Freire.

Embora Paulo Freire não tenha se dedicado a conceituar o inédito-viável, Ana Freire (2014), sugere-se a abrangência do termo e, ao mesmo tempo, uma certa fluidez, afirmando que implica “uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” (ARAÚJO FREIRE, 2014, p. 225).

Diante de tantas propostas que chegaram aos espaços educacionais para seguir suas atividades mesmo em meio ao caos do ambiente pandêmico, indagamos então: como transcender a tantas propostas de inovações tecnológicas em favor da construção de inéditos viáveis que levassem em conta um fazer mais humanizado?

Buscamos então pensar sistemas educacionais que pudessem estimular práticas como as de leitura e escrita com vistas a nos curarmos não somente dos males que o vírus trouxe ao nosso corpo físico, mas para nossas subjetividades.

Levando em conta esta proposta de pensar o ambiente educacional como um espaço propiciador de redes de afeto e acolhida, retomamos a Cena 1, narrada por nós no começo do texto, que se remete à persistência da aluna Flávia em se manter conectada nas aulas *online* mesmo após ter perdido tantos de seus entes queridos era algo que demandava uma atenção e exercício de empatia para que pudéssemos propor atividades que pudessem mantê-la focada e que, ao mesmo tempo, ao menos naqueles momentos em que duravam os encontros online, pudesse encontrar um espaço de alento e afeto mesmo em meio ao caos em que sua vida se encontrava. Foram então realizadas atividades das mais diversas, lançando mão das múltiplas linguagens: músicas, poesias, vídeos... sempre incentivando a discente a se expressar livremente, muitas vezes tornando os exercícios momentos catárticos em que ela expunha suas dores em forma de produções textuais, desenhos, contos e outras atividades que eram realizadas com a turma. Com isso, Flávia se sentia mais estimulada a seguir assistindo às aulas *online* e participando, pois sabia que seu contexto não era desconsiderado.

O uso das tecnologias digitais em rede vem transformando as formas de escrita e leitura. Podemos encarar o leitor da contemporaneidade como um leitor educado pelas mídias, o leitor ubíquo ao qual se refere Santaella (2004), considerando a tecnologia também como uma aliada atrativa nos processos de construção do conhecimento. Portanto, tal uso vem reconfigurando o espaço da sala e por conseguinte, o processo de ensino e aprendizagem e a prática pedagógica. Crianças em fase de alfabetização têm a possibilidade de trazer para a aula informações que acessam e pesquisam na rede, compartilhando-as com a turma.

Os perfis dos estudantes da alfabetização atual imersos no mundo digital são notoriamente diferentes dos perfis das crianças alfabetizadas de gerações anteriores, pois hoje, novos sentidos de leitura e escrita se configuram no ciberespaço. Santaella (2004) destaca todo esse processo de novos leitores que se formam no ciberespaço, acenando que nas gerações mais recentes e na contemporaneidade, crianças navegam pelas hipermídias de forma cada vez mais naturalizada.

E para refletir sobre outros modos de pensar a leitura e a escrita, trazemos a reflexão na qual, práticas de alfabetização em tempos de cibercultura e com o uso das tecnologias também se configuram no que denominamos como práticas de 'ciberalfabetização'.

Para desenvolver um trabalho que contemplasse uma perspectiva de multiletramentos, o trabalho desenvolvido utilizou textos multissemióticos, ou seja, com diferentes linguagens, modos e semioses, intencionando difundir mensagens com recursos visuais, imagéticos, digitais e sonoros, para além do texto verbal. Na BNCC vigente, para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a habilidade EF15LPo4 destaca: compreender, na leitura de textos multissemióticos, o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais (BNCC, 2018).

O contexto do trabalho desenvolvido naquela turma proporcionou outros letramentos e linguagens, em um cenário de cibercultura que vivemos, possibilitando e afetando práticas de alfabetização, com uma perspectiva multimodal de alfabetização, contemplando a leitura e a escrita com múltiplos modos de comunicação (texto escrito, textos imagéticos e não verbais, áudio e vídeo) configurando-se então como uma prática de *'ciberalfabetização'* e de cultura digital.

Ainda, relacionando cultura digital e práticas escolares, Carius (2023) entende que a presença da internet na vida dos sujeitos que fazem parte do contexto educacional torna necessária a ampliação das discussões sobre novos hábitos, atitudes, formas de socialização e entretenimento que as redes podem possibilitar. Indaga então se a presença das redes “seria capaz de revolucionar a educação ou a educação está se transformando à medida que seus atores absorvem elementos da cultura digital em seu cotidiano e os trazem para o ambiente escolar?” (p. 15).

Algumas das táticas desenvolvidas naquele contexto (CERTEAU, 2011) envolviam a disponibilização dos livros didáticos na escola para que as famílias fossem buscar. Priorizamos jogos, brincadeiras, jogos de palavras... atividades que, por seu caráter mais lúdico, podiam minimizar tanto sofrimento e, ao menos naqueles breves momentos dos encontros que se davam em nossos espaços ciberculturais, criar um mundo mais tranquilo em que pudessem sentir carinho e a atenção que sabíamos, era fundamental e primordial, devendo preceder qualquer tentativa de prática docente. Conexão que muito além da banda larga, exigia de nós como docentes, um olhar mais humano e mais sensível para acolher e aproximar.

Além das atividades que pudemos desenvolver com Flávia, retomando a Cena 2 e o contexto de Ana Beatriz, consideramos que desenvolver um olhar atento e uma escuta sensível (Barbier, 1998) para entender as dificuldades de conexão da aluna eram fundamentais. Desse modo, foram pensadas atividades que iam para além das aulas *online*, atreladas a práticas de *'ciberalfabetização'*, mas envolviam a possibilidade de hibridizar momentos em que realizava tarefas síncronas com a turma

conectada e outras nas quais poderia acessar conteúdos ou sistematizar as tarefas propostas quando dispusesse de conexão. Para isso não se abria mão de cadernos, lápis e livros impressos, mas se conjugava o uso dos mesmos com o que o digital em rede podia nos oferecer, sobretudo com o uso de aparelhos de celular, fazendo eco com a ideia de convergência midiática à qual se referia Jenkins (2009).

Atividades de sistematização de conteúdos também eram realizadas, com arquivo compartilhado do Word via *Google Meet* para a escrita de textos coletivos, por exemplo. A professora iniciava a escrita e as crianças iam sugerindo outras partes da história. O registro escrito da história era feito pela ‘*professorapesquisadora*’ (que era escriba da atividade, quem fazia os registros escritos das conversas). A escrita da história era feita, mas acreditamos que outras histórias estavam sendo escritas ali, praticadas com o compartilhamento dos nossos afetos... trajetórias ‘*docentediscendentes*’ naquele ‘*espaçotempo*’ das aulas online.

Alguns exemplos de atividades que mantinham alunas como Flávia e Ana Beatriz absortas, mesmo que apenas durante aqueles breves momentos de nossos encontros online. Sabíamos que quando a aula encerrasse os problemas e dores do mundo não teriam ido embora. Mas sentíamos que estávamos contribuindo dentro de nossas possibilidades e limitações para que sentissem que ainda havia vida para além de tantas dores e perdas que as afetavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO *BLUES* DA TRISTEZA PARA A BONITEZA DO *BLUES*

Enquanto ‘*professorapesquisadoras*’ com os cotidianos, acreditamos que narrar uma vivência tão significativa dos tempos das aulas online e como o *blues* afetou e embalou nossas percepções de sujeito, pode contribuir para a circularidade do ‘*saberfazer*’ e do ‘*sentirfazer*’ nas práticas de ‘*ciberalfabetização*’, ao considerar que a cibercultura produz e cria linguagem.

Acreditamos que, a despeito do contexto de perdas e dilemas que atravessamos por conta da pandemia e suas repercussões no contexto educacional, através do digital em rede, para além de letras e números que faziam parte dos currículos escolares das turmas de alfabetização, através do digital em rede, ambientes de afeto e acolhida eram criados, mantendo assim os vínculos que permitiam se seguir esperando para além do que o distanciamento físico impingiu.

O *blues* embalou aquele tempo de dor, mas ao mesmo tempo, de criação e resistência. Pois a boniteza do professorar em meio à adversidade tem como

contrapartida os exemplos das tantas Flávias e Anas, que puderam se sentir mais acolhidas e menos solitárias em suas perdas. O trabalho com o uso das múltiplas linguagens atrelado à perspectiva dos multiletramentos foi então fundamental para que as crianças pudessem se desenvolver e realizar atividades que lhes fizessem mais sentido. Não sem tristeza e pesar, tal qual a melodia do *blues*, as práticas ‘ciberalfabetizadoras’ se constituíram em tática (CERTEAU, 2011) que possibilitou manterem-se os laços e vínculos, que nos fazem ter a certeza, assim como Oliveira (2023), de que graças às criações curriculares na pandemia não houve um apagão. As professoras estavam lá.

Musicalizando a vida para amenizar a dor e apostando no afeto como respiro para enfrentar tudo o que as afetou.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Amanda Palomo. Do *blues* ao movimento pelos direitos civis: o surgimento da “black music” nos Estados Unidos. **Revista de História**, v. 3, n. 1, 2011, p. 50-70. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/27903/16571>. Acessado em: 30 de novembro de 2024.
- ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra; ALVES, Nilda. OS MOVIMENTOS NECESSÁRIOS ÀS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS: após muitas ‘conversas’ acerca deles. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, L. F.; SUSSEKIND, Maria Luiza (Org.). **Estudos do cotidiano, currículo e formação docente: questões metodológicas, políticas e epistemológicas**. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo, Paz e Terra, 2021.
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Notas explicativas. In: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 273-333.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p. 168-199.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- CARIUS, Ana Carolina. **Pedagogia Digital: práticas possíveis em um cotidiano tecnológico**. Curitiba: CRV, 2023.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- COUTO, Edvaldo; COUTO, Edilece Souza; CRUZ, Ingrid de Magalhães Porto. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da COVID-19. **Interfaces Científicas Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8777>. Acesso em: 15 dez. 2024.
- DAMATTA, Roberto. **O ofício do etnólogo, ou como ter anthropological blues**. Boletim do Museu Nacional, n. 27, p. 1-15, 1978.

- GARCIA, Regina Leite (Org.). **Múltiplas linguagens na escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- HENRIQUE, Trazíbul. COVID-19 e a internet (ou estou em isolamento social físico). **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 173-176, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/2KMPTG5>. Acesso em: 28 dez. 2024.
- JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.
- MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Pesquisando com os cotidianos: uma trajetória em processo**. 1. ed. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2023.
- OLIVER, Paul. **The story of the Blues**, New York, Penguin Books, 1978, *apud* Roberto Muggiati, Blues: da lama à fama. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. p. 27.
- ROJO, R. H. R. Novos multiletramentos e protótipos de ensino: Por um Web currículo. In: CORDEIRO, G. S.; BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. (Org.). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 189-216.
- SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.
- SANTAELLA, Lucia. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora, visual, verbal**. 3. ed. São Paulo: Iluminuras, 2019.
- SANTAELLA, Lucia. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. Paulus: São Paulo, 2004.
- SILVA, Marco. Criar e professorar um curso online: um relato de experiência. In: SILVA, Marco. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e educação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 53-76.
- THIAGO, Ana Clara Frey de S. **Relações 'afeto educativas' em ambientes online no ensino fundamental I: possibilidades formativas em tempos de pandemia no Complexo da Maré**. 2012. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2022.

SOBRE AS AUTORAS

Izabella Marques Corrêa é Doutoranda e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPed/UERJ). Possui experiência profissional como professora da educação básica (Anos Iniciais do Ensino Fundamental) em colégios como Pedro II, CAP – Uerj, Fundação Municipal de Educação de Niterói e escolas particulares de Niterói e do Rio de Janeiro. É graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio

de Janeiro (UERJ) e Bacharel em Direito pela Universidade Estácio de Sá. Integrante do Grupo de Pesquisa “Sociabilidades, Cibercultura e Educação” (SoCib).

E-mail: izabellinhamarques@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-2827-0714>.

Luciana Velloso possui Doutorado e Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ). Professora Associada no Departamento de Ciências Sociais e Educação (DCSE) da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Também atua como docente do quadro permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa “Sociabilidades, Cibercultura e Educação” (SoCib).

E-mail: lucianavss@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6832-4189>.

Recebido em 10 de janeiro de 2025 e aprovado em 04 de março de 2025.