

**PROFESSOR OU YOUTUBER? A crise do COVID-19, as mudanças de práticas sociais e a adoção de tecnologias para o ensino remoto**

**BRENO COSTA**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC MINAS)

**HELGA SILVA ESPIGÃO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI (UFVJM)

**MARCELO DE REZENDE PINTO**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS (PUC MINAS)

## **PROFESSOR OU *YOUTUBER*? A crise do COVID-19, as mudanças de práticas sociais e a adoção de tecnologias para o ensino remoto**

### **1. INTRODUÇÃO**

As mudanças de padrões sociotécnicos, tanto do ponto de vista contextual como do ponto de vista das mudanças individuais, têm sido bastante investigadas por estudos diversos. Desses debates referentes às mudanças de padrões emergem o papel do cenário e do regime sociotécnico, sem deixar de levar em consideração o papel dos agentes em um nível micro (Geels & Schot, 2007). Por regime, se entende um sistema cognitivo e técnico do qual faz parte uma série de especialistas; por outro lado, por cenário, tem-se questões contextuais, como as econômicas, institucionais, culturais e políticas (Geels, 2004).

Cabe considerar que nos últimos meses, alguns dos padrões sociotécnicos vigentes vêm sofrendo alterações drásticas no cenário promovidas por questões contextuais relacionadas à pandemia do novo coronavírus. A crise proporcionada pela pandemia do COVID-19 acabou mudando forçosamente inúmeras práticas nos negócios, nas relações entre as pessoas, entre empresas e seus empregados, nas formas de consumo, sem contar nas diferentes formas que as pessoas passaram a conviver e depender da tecnologia. Nesse contexto, é óbvio perceber que essa crise acabou por afetar as práticas de educação, uma vez que as instituições de ensino, independente de sua estrutura ou tamanho, tiveram que operacionalizar novas formas de oferta de aulas para além do que praticava até então. Assim, as práticas de ensino tiveram que abandonar o modelo presencial para migrar para o modelo remoto ou a distância. Contudo, essa “virada” dependeu de uma mudança repentina, por parte dos professores envolvidos, na utilização da tecnologia aplicada ao ensino. Dito de outra forma, os professores foram compelidos, em curto espaço de tempo, a adotar novas tecnologias, até então pouco utilizadas ou até mesmo desconhecidas por muitos deles.

Cabe considerar que a questão da adoção de novas tecnologias nas práticas de ensino não pode ser considerada como algo atual, uma vez que é possível encontrar na literatura muitos trabalhos com foco nessa questão (Hocayen-da-Silva, Castro & Maciel, 2008; Korelo, Prado & Silva, 2010; Pádua Júnior, Castilho Filho, Steiner Neto & Akel Sobrinho, 2014; Dias, Costa, Arruda Filho, 2019). O interessante a sublinhar no que está sendo vivenciado em pleno ano de 2020 remete ao fato de que os professores não tiveram possibilidades de escolha, muito menos perfeitas condições temporais e materiais para se adaptar às novas exigências. Ou seja, o distanciamento social provocado pela crise do COVID-19 serviu como um fator contextual de pressão para a adoção e consumo de tecnologias aplicadas ao ensino remoto.

O jogo de poder que, de certa forma, exerce pressão sobre os praticantes, revela o papel da estrutura e da agência individual. Por isso, não por acaso, a teoria da prática é uma abordagem muito comum para pesquisadores interessados em investigar as mudanças de padrão sociotécnicos e a adoção de novas tecnologias pelos indivíduos, por ser uma abordagem que se coloca entre a agência individual e a coerção proporcionada pela estrutura (Sovacool & Hess, 2017). A teoria da prática, portanto, também se apresenta como uma abordagem flexível para diversas áreas do conhecimento, as quais duas delas parecem ter aderência ao fenômeno aqui investigado: educação e consumo. No campo da educação, é possível encontrar estudos que se debruçaram sobre teoria da prática e práticas pedagógicas (Grootenboer, Edwards-Groves & Choy, 2017; Schatzki, 2017). Já no campo do consumo, o número de trabalhos envolvendo a teoria da prática vêm crescendo consistentemente nos últimos anos (Warde, 2005; 2014; Gram-Hanssen, 2011).

É importante ressaltar que a prática é um elemento central para entender os fenômenos sociais, bem como as estruturas sociais coercitivas e as ações promovidas pelos indivíduos (Giddens, 1984). A prática é o que torna os indivíduos inteligíveis entre si e forma sistemas

sociais complexos (Schatzki, 2008; Wittgenstein, 2009). A adoção – ou o consumo – de novos objetos ou tecnologias, envolvendo o aprendizado e o surgimento de novos significados, também se torna campo de interesse para pesquisadores das práticas sociais. Por exemplo, o trabalho de Owen, Mitchell e Gouldson (2014), demonstra o papel desempenhado por pequenos consultores e empresas na adoção, no âmbito doméstico, de tecnologias que promovem energias alternativas para a redução de emissão de carbono.

A partir de toda essa discussão é que emergiu a motivação de execução de uma pesquisa cujo objetivo foi entender como aconteceu (ou vem acontecendo) a transformação da prática do ensino presencial para o ensino remoto ou a distância devido ao distanciamento social proporcionado pela crise do COVID-19. Com isso, será possível entender quais foram as mudanças subjetivas que ocorreram para que professores do ensino presencial pudessem alterar suas práticas e adotarem, por exemplo, tecnologias digitais para o ensino remoto. Para cumprir o objetivo foi delineada uma estratégia qualitativa de pesquisa com análise francesa do discurso e abordagem wittgensteiniana.

O cenário proporcionado pela crise do COVID-19 desencadeou uma série de chamadas de eventos e revistas científicas – mesmo as não relacionadas ao campo da saúde – por trabalhos que ajudem a entender e solucionar questões e problemas surgidos durante pandemia. Com isso, este trabalho pode contribuir para o entendimento geral, sob o ponto de vista da teoria da prática, sobre transformações necessárias para que os indivíduos adotem novas tecnologias, ao entender o que aconteceu com a “virada forçada” do ensino presencial para o ensino remoto e, com isso, ajudar a lançar luz sobre os elementos e práticas que vão se consolidar, mesmo em um cenário pós-pandemia.

Entender como as práticas e padrões de consumo e a adoção de tecnologias se transformam e se consolidam pode ter aplicabilidade gerencial ao lançar luz sobre a subjetividade dos indivíduos. A pesquisa pode contribuir para demonstrar porque muitos consumidores conhecem determinados produtos e ferramentas, mas, mesmo assim, não os utilizam em suas rotinas profissionais ou domésticas. Além disso, este trabalho contribui com o arcabouço de pesquisas que se utilizam da teoria da prática para entender as mudanças de padrão de consumo para práticas mais sustentáveis do ponto de vista socioambiental (Røpke, 2009; Paddock, 2017), partindo do pressuposto que a adoção de tecnologias digitais de armazenamento, por exemplo, podem contribuir para a redução da geração de lixo. Do ponto de vista da teoria da prática, ainda é possível levar em conta que a pesquisa joga luz em questões atinentes ao entendimento de como práticas cotidianas dos professores podem constituir mudanças de práticas em outras esferas de suas vidas. Sem deixar de lado o viés educacional, ao entender como professores atuam na adoção de tecnologias para o ensino, os achados desse trabalho podem ser utilizados por interessados em atuar com políticas que promovam transformação em realidades de ensino e aprendizado.

A estrutura do texto se dará da seguinte forma: a seguir, será discutida a teoria da prática, a definição de prática social e quais são os seus componentes. Na sequência, foi destinado um espaço para se explanar, ainda que brevemente, os procedimentos metodológicos e as justificativas de suas escolhas. A seção de análise dos dados apresentará o resultado obtido com a coleta, bem como a análise do discurso realizada. Por fim, serão tecidas considerações finais, com a ênfase nos principais achados do trabalho, suas contribuições para a literatura e indicações de trabalhos futuros.

## **2. TEORIA DA PRÁTICA**

A teoria da prática trouxe, a partir da segunda metade dos anos 1960, uma alternativa às abordagens objetivistas durkheimianas predominantes nas ciências sociais (Reckwitz, 2002).

Tendo sua origem em filosofias como a do jogo de linguagem de Wittgenstein (2009), que trata a inteligibilidade entre os indivíduos como resultado da imersão em práticas contínuas, rotineiras e contextualizadas, foi posteriormente consolidada pela teoria da estruturação de Giddens (1984) e pelos estudos de Bourdieu sobre o *habitus* e suas condições de produção. Este último autor, em *Outline of a Theory of Practice* (1977), ao fazer referência aos seus estudos na região argelina da Cabília, demonstra como uma variedade de práticas cotidianas e localizadas constrói um sistema de regularidades sociais específicas.

Esta noção de que as práticas cotidianas vão estruturar o mundo social é central também para a teoria da estruturação de Giddens (1984). Para o autor, as estruturas sociais têm uma dualidade, pois são formadas por práticas que elas mesmas ajudam a criar e conter e, além disso, também cedem espaço para suas transformações por meio das mesmas práticas. Com isso, ao se localizar entre as estruturas sociais e a ação individual, a abordagem da prática vem sendo utilizada por estudos de diversos campos do conhecimento, como é o caso dos estudos sobre consumo sustentável (Røpke, 2009; Huttunen & Oosterveer, 2016; Hampton, 2018; Lehtokkunas, Mattila, Närvänen & Mesiranta, 2020) e dos debates pedagógicos (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, Edwards-Groves, 2014; Schatzki, 2017).

De uma forma geral, são discutidas duas formas de práticas: integrativas e dispersas. As práticas integrativas atuam em nível micro por meio dos indivíduos que as realizam e que vão estruturar as práticas dispersas que estão em nível macro e disseminadas pelo tempo e pelo espaço, captando novos praticantes (Schatzki, 2008; Shove & Pantzar, 2007b). Exemplos disso são práticas como a de cozinhar, que tem configurações localizadas micro, mas também está dispersa por diversas culturas, compartilhada e, conseqüentemente, adotando especificidades de cada contexto. O mesmo acontece com a prática de esportes, fotografia (Shove & Pantzar, 2007b), consumo alimentar (Plessz & Wahlen, 2020), dentre outras. A adoção cotidiana de tais práticas, contudo, são centrais para os teóricos da teoria da prática e, por isso, não é por acaso que, para Giddens (1984), a prática é elemento central na organização do mundo social.

Para este trabalho, será dada atenção especial às práticas integrativas, ou seja, as que estão em seu nível micro, ao entender que os professores estão imersos em suas atividades profissionais cotidianas, executando-as em seu dia a dia e, ao mesmo tempo, compartilhando seus componentes com outros praticantes. A seguir, discutiremos os componentes da prática para, em seguida, pensarmos em suas transformações e relações com o mundo social.

## 2.1 Componentes da prática

Nas palavras de Schatzki (2008, p. 106, tradução nossa) “uma prática é um desdobramento de fazeres e dizeres”. Contudo, o autor continua sua argumentação afirmando que “uma configuração de fazeres e dizeres só se constitui enquanto prática se seus membros [da prática] expressarem uma variedade de entendimentos, regras e estrutura [teleoafetiva]” (p. 106, tradução nossa). Assim, para o melhor entendimento da prática se faz necessário definir esses componentes: fazeres, dizeres, entendimentos, regras e estrutura teleoafetiva.

Os fazeres e dizeres de Schatzki foram reinterpretados por outros autores como *atividades* e *significados* e, além disso, foram acrescentados a esses elementos os *objetos* dos participantes da prática (Shove & Pantzar, 2005; Magaudda, 2011). Dessa forma, cada prática possui como elementos centrais atividades específicas, ligadas à manifestação da prática pelo corpo no relacionamento com o mundo e em formas de competência. Os significados dizem respeito ao que se pensa e ao que se diz sobre as coisas de uma comunidade de prática específica (Shove & Pantzar, 2005; Schatzki, 2008, 2017). Já os objetos fazem parte das práticas atuando como suas constituintes e sendo modificados por elas. Além disso, o objeto de uma determinada prática, ao se integrar à dinâmica do relacionamento entre os componentes, pode também

demandar o consumo de outros objetos associados (Shove & Pantzar, 2005; Warde, 2005; Magaudda, 2011).

Após uma breve explicação das atividades, significados e objetos, cabe definir os demais componentes: entendimentos, regras e estrutura teleoafetiva. Todos eles juntos formam o que Schatzki (2008) denomina de *nexo*. O autor demonstra e define de forma sucinta o *nexo* e os três elementos que o formam:

Três grandes vias de conexão estão envolvidas [na formação do *nexo* de fazeres e dizeres]: (1) por meio dos entendimentos, por exemplo, do que fazer e dizer [em cada situação]; (2) por meio de regras explícitas, princípios, preceitos e instruções; e (3) por meio do que eu chamarei de estrutura ‘teleoafetiva’ englobando fins, projetos, tarefas, propósitos, crenças, emoções e humores. (Schatzki, 2008, p. 89, tradução nossa).

A partir deste ponto, é possível compreender a prática enquanto um fenômeno social dinâmico dependente das relações entre seus elementos internos que (1) pode estar disperso pelo espaço-tempo (Plessz & Wahlen, 2020) para a (2) captação de novos praticantes (Shove & Pantzar, 2007b), que (3) se modifica em uma reação em cadeia interna envolvendo seus elementos constituintes (Magaudda, 2011) e que (4) é dependente do contexto sócio histórico do local onde seus portadores a realizam (Shove & Pantzar, 2007a).

Mais dois pontos podem ser adicionados no que diz respeito às características da prática. O primeiro deles refere-se ao aprendizado. As práticas produzem aprendizado (conhecimento sendo adquirido e transformado), ao mesmo tempo que dependem desse aprendizado para sua sobrevivência (Schatzki, 2017). Segundo o autor, o “aprendizado é integral para as práticas no sentido que as práticas devem ser aprendidas pelos participantes, embora o que eles aprendem não são as práticas em si, mas como lidar com elas” (Schatzki, 2017, p. 34). O segundo ponto a ser destacado refere-se ao consumo. Para Warde (2005) o consumo é parte integrante das práticas sociais, seja em sua forma tradicional de troca de mercado ou em sua forma contemplativa. Dessa forma, pesquisadores do consumo podem se utilizar da abordagem proposta pelas práticas sociais para estudarem, dentre outros, transformações nos padrões de consumo e o aprendizado associado a esse fenômeno social. Com isso, a abordagem aqui utilizada não se distanciaria do arcabouço teórico da teoria da prática ao tentar desvendar os elementos envolvidos na adoção pelos indivíduos de novas tecnologias devido à pressões contextuais.

## **2.2 Transformações de práticas de consumo**

Trabalhos que se utilizam da teoria da prática como forma de abordar o fenômeno social do consumo demonstram que, para haver mudanças de padrões ou rotinas do que é consumido (práticas de consumo), é preciso que se tenha uma relação entre elementos da estrutura social e da agência dos indivíduos (Hargreaves, 2011; Crivits & Paredis, 2013; Thomas & Epp, 2019; Lehtokkunas, et al., 2020).

Essa relação é demonstrada didaticamente por Magaudda (2011) com o seu circuito da prática. O autor desenvolve um modelo com os elementos da prática (objetos, significados, atividades) e demonstra como esses elementos se inter-relacionam na transformação de uma prática de consumo em transformação. Dessa forma, nos casos estudados pelo autor, os significados e as atividades portados pelos praticantes são transformados a partir de uma mudança proeminente das formas de armazenamento de música com a inserção do iPod e o armazenamento digital, ou seja, por uma mudança na estrutura tecnológica em constante transformação na sociedade.

### 3. METODOLOGIA

Para identificar os componentes da prática que atuam em sua transformação no caso dos professores do ensino superior que tiveram que deixar suas aulas presenciais devido ao distanciamento social causado pela crise do Covid-19 a partir de março de 2020 e, agora, precisam transmitir de alguma maneira os conteúdos para os discentes por meio da internet e das tecnologias digitais associadas, foi adotada a estratégia qualitativa com a coleta de dados por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado. Nesse caso, o consumo das novas tecnologias se dá de forma ampla pela compra, utilização, ou em sua forma contemplativa (Warde, 2005). Foram entrevistados 12 professores, de distintos cursos superiores (graduação e pós-graduação) e instituições, selecionados por meio da técnica de bola de neve. As entrevistas foram realizadas pela plataforma Google Meet, gravadas e arquivadas, totalizando um pouco mais de 758 minutos de audiovisual capturado para a análise.

Para a análise dos dados, será utilizada a análise do discurso de origem francesa, por ser uma técnica que permite desvendar as estruturas sociais que “falam” por meio dos discursos dos indivíduos, considerando que as práticas e seus elementos são formadoras de e formadas por tais estruturas (Bakhtin, 1986; Gill, 2000; Orlandi, 2003). A técnica de análise do discurso será complementada com a abordagem de Wittgenstein (2009) – uma das origens da teoria da prática – e seu jogo de linguagem. Na visão do autor, só é possível entender um indivíduo se soubermos quais são as “regras” com as quais ele joga. Ou seja, os indivíduos aprendem o jogo de linguagem, formas e momentos de utilizar as palavras, bem como seus significados, na vulgaridade do cotidiano. Dessa forma, para Wittgenstein (2009) a linguagem é dependente do contexto dos indivíduos que se apropriam dela e das práticas das quais fazem parte.

Não foi por acaso que a análise do discurso só foi possível a partir da virada linguística provocada inicialmente pelo trabalho de Wittgenstein (Chouliaraki, 2018). Esta pesquisa, contudo, tenta voltar à essência do raciocínio do autor em *Philosophical Investigations* ao entender que na língua não há um significado fixo e inteligível a todos em si, mas sim um significado dependente a posição da palavra no jogo de linguagem. Para isso, o autor faz um paralelo ao jogo de xadrez. Não é possível jogar xadrez apenas sabendo o nome das peças, mas é preciso entender como elas se movem e qual a regra rege o jogo.

Quando alguém mostra outra pessoa o rei no xadrez e diz “este é o rei”, esse alguém não necessariamente explica para a outra pessoa o uso da peça a menos que ele já saiba as regras do jogo exceto por este último ponto: o formato do rei. (Wittgenstein, 2009, p. 18, tradução nossa).

Por fim, para operacionalizar a análise, foram adotados pseudônimos para os entrevistados como forma de preservação da identidade. O Quadro 1 fornece um panorama geral sobre o perfil dos professores entrevistados.

Quadro 1 – Perfil geral dos entrevistados

Pseudônimo	Gênero	Idade	Curso de atuação	Nível de atuação	Horas contratadas	Anos de docência
Vitor	M	44	Administração Ciências Contábeis	Graduação Pós-graduação lato sensu	8h	12
Charles	M	43	Gestão de RH e Administração de Pessoal	Pós-graduação lato sensu	20h	11
Lúcia	F	41	Administração Ciências Contábeis	Graduação	16h	12
Marta	F	45	Fisioterapia	Graduação	12h	19

Francisca	F	44	Publicidade Relações públicas	Graduação	12h	14
Elizabethete	F	41	Ciências Contábeis	Graduação	12h	12
Jonas	M	61	Administração	Graduação Pós-graduação lato sensu	3h	21
Elza	F	44	Odontologia	Graduação Pós-graduação lato e stricto sensu	40h	11
Sofia	F	29	Engenharia de transportes	Graduação	40h	2
Sueli	F	46	Fisioterapia	Graduação	16h	18
Henrique	M	48	Agronomia	Graduação Pós-graduação lato e stricto sensu	40h	15
Diego	M	35	Ciências Contábeis	Graduação	20h	8

Fonte: dados da pesquisa

Durante a análise do discurso serão destacados *fragmentos discursivos* dos dados coletados e as *seleções lexicais* serão analisadas tendo como pano de fundo estruturas sociais e os componentes da prática.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise será dividida em três seções, que terão o objetivo de guiar o leitor no debate dos dois grandes temas que emergiram dos dados. A primeira seção abordará o momento em que as instituições suspenderam as atividades docentes presenciais, forçando os professores a adotarem novas formas de consumo das tecnologias digitais para o ensino remoto. Na segunda, será abordado os esforços realizados pelos professores para a adoção de tais tecnologias. Por fim, será analisado o esforço promovido pelos entrevistados para garantir a qualidade do ensino remoto. Aqueles fragmentos discursivos mais ilustrativos da realidade geral dos entrevistados serão trazidos à tona para uma análise do discurso minuciosa.

##### 4.1 Elementos da prática em transformação 1: o repentino distanciamento

Com o distanciamento social proporcionado pela crise do COVID-19 na segunda metade do mês de março de 2020, os professores do ensino presencial, principalmente na graduação, foram forçados por suas instituições a continuarem a transmitir os conteúdos de suas disciplinas por meio de tecnologias digitais. Os professores, sem experiência prévia no ensino remoto, tiveram que se adaptar bruscamente à nova realidade, conforme declaram os entrevistados.

Pode-se considerar que o momento em que as respectivas instituições demandam de seus professores o ensino remoto é o momento da “virada” e o início da transformação das práticas no nível dos indivíduos portadores, ou seja, desses docentes. Dessa forma, o ambiente externo e as estruturas sociais, respectivamente, formaram o “gatilho” que deu início à transformação da prática de ensino para os professores entrevistados, estando de acordo com outros estudos que demonstram o papel das estruturas para dispararem uma transformação de práticas sociais (Bourdieu, 2000; Paddock, 2017; Trees & Dean, 2017; Hampton, 2018; ).

Do lado do indivíduo, foi possível observar certo nível de estresse e de ansiedade quando ele se viu forçado a iniciar a transformação da prática, como se ele estivesse entrando, a partir de agora, em um mundo desconhecido. As práticas são sociais, dispersas, compartilhadas e o

indivíduo, de certa forma, participa de uma comunidade de praticantes (Reckwitz, 2002; Shove & Pantzar, 2007b; Schatzki, 2008; Plessz & Wahlen, 2020). Dessa forma, não foi por acaso que muitos professores, ao terem que adotar práticas repentinas, buscaram em uma rede de práticas as informações que precisavam, disparando, conseqüentemente, uma mudança de *entendimentos*, que é um dos elementos da prática e, possivelmente, o primeiro da cadeia sofrer transformação.

Todos os professores entrevistados tiveram uma fonte de informação para dar suporte durante esse período de transformação, sejam elas vídeos do YouTube, cursos das instituições que lecionam, tutoriais ou conselhos de colegas. O fragmento discursivo 1 é ilustrativo nesse sentido.

(1) [...] Quando eu comecei a querer gravar aulas, comecei a ver vídeo aulas ensinando a gravar aula [risos]. Não pesquisando como dar a aula virtual, mas como usar a ferramenta que eu iria precisar. [...] Eu comecei a usar o YouTube que era uma coisa que eu não usava antes, mas conhecia. A gente abriu um canal para poder publicar os vídeos e os alunos terem acesso de forma mais aberta. Então, eu sabia que o YouTube existia, era usado para transmitir aula virtual, mas eu nunca usava. (Sofia).

O que não é dito também pode fazer parte da análise do discurso (Saraiva, 2009) e, neste ponto, a seleção lexical “*Então, eu sabia que o YouTube existia, era usado para transmitir aula virtual, mas eu nunca usava*” deixa claro que a entrevistada sabia das potencialidades do YouTube para a transmissão de aulas, mas nunca havia feito disso um projeto. Talvez, utilizando os componentes da prática para a análise, isso ocorreu por Sofia não compartilhar de um *entendimento* e de uma *estrutura teleoafetiva* adequados à prática do ensino remoto até o momento da “virada”. Esses pontos serão debatidos a seguir.

Ao confrontar a estrutura tecnológica existente com as diversas práticas sociais e com a prática da educação presencial portada pela entrevistada, pode-se inferir que não basta apenas saber que a ferramenta, no caso, o YouTube, existe. O professor pode utilizar essa ferramenta, mas é preciso que o entendimento a respeito dela mude a ponto de adotá-la definitivamente em sua nova prática docente. Os *entendimentos* a respeito das coisas, que compõe as práticas sociais, que une as atividades, significados e objetos da prática, na visão de Schatzki (2008), diz respeito a como o indivíduo enxerga as possibilidades do seu relacionamento com elas. Por exemplo, o entendimento a respeito de um computador abarca aquilo que eu posso fazer com o computador, como mandar e-mails, ver vídeos, acessar a internet, etc. Dessa forma, para que a gravação de vídeos fizesse parte da nova prática adotada pela entrevistada, foi preciso uma alteração do entendimento do docente a respeito de algumas ferramentas e das próprias formas de conteúdo. A entrevistada Sofia, em outro momento da sua fala, reforçando, inclusive, a ideia de que não basta apenas *conhecer* uma ferramenta para utilizá-la, informa que vai manter, mesmo no ambiente de ensino presencial, a prática de apresentar vídeos gravados.

O papel e o poder exercido pelas instituições de ensino sobre os professores é fundamental para formatar essa nova prática, exercendo influência sobre elementos das práticas sociais, que se transformam em uma cadeia de relacionamentos. Neste caso, há a indicação de que o elemento do nexos *entendimento* foi um dos primeiros transformados, possibilitando o início da transformação da prática. Juntamente com o entendimento, há um outro elemento do nexos que foi transformado para a adoção de novas práticas: a *estrutura teleoafetiva*. O fragmento discursivo (2) é ilustrativo desse ponto.

(2) [...] Digamos que eu dormi no dia 17 como contador e acordei no dia 19 como youtuber. [...] Eu acredito que eu não demorei muito para me acostumar com o sistema online. Até mesmo por causa do meu estilo de aula. Eu costumo brincar com os alunos que meu quadro branco



agora é o *Word*, porque eu compartilho minha tela e vou escrevendo no *Word*. Então meu *Word* é o quadro branco e minha letra virou *Times 12*. (Diego).

Uma análise wittgensteiniana permite fazer considerações sobre o contexto do entrevistado Diego. No seu jogo de linguagem, partindo do princípio de que seu interlocutor está familiarizado com os lexicais e os significados associados, como “*youtuber*” e “*Word*”, Diego tem a intenção de demonstrar como sua nova prática docente virtual se aproxima da prática docente presencial. Os lexicais foram selecionados exatamente para demonstrar o esforço de Diego em fazer uma espécie de “cópia” da prática e, não, uma transformação profunda dos seus componentes subjetivos.

Entendendo a estrutura teleoafetiva como uma série de “fins, projetos, tarefas, propósitos, crenças, emoções e humores” (Schatzki, 2008, p. 89, tradução nossa) é possível, tanto pelo jogo de linguagem utilizado, pelo percurso semântico e pelos personagens presentes no discurso de Diego (*contador, youtuber, word*), entender o quanto as estruturas sociais – enquanto ambiente de regras institucionais e legais – acabaram direcionando projetos, tarefas e, por que não, transformando humores, crenças e emoções. A mudança ocorrida na estrutura teleoafetiva da prática portada pelos professores ficará evidenciada a seguir, já que alguns preconceitos sobre o ensino remoto foram quebrados pelos entrevistados que, inclusive, vão adotar novas plataformas digitais mesmo no ensino presencial no cenário pós-pandemia.

#### **4.2 Elementos da prática em transformação 2: o esforço do professor e a consolidação de novas práticas**

Após começarem a participar de uma nova comunidade de prática (o ensino remoto), os professores, atuando sob novas *regras*, com novos *entendimentos* e dentro de uma nova *estrutura teleoafetiva*, começam a dar novas utilizações aos seus *objetos* (aparatos tecnológicos, como smartphones), aprendem novos *significados* (aprendem o que é, por exemplo, o *Google Forms*), e iniciam novas *atividades* (como orientações de TCCs por aplicativos de reunião). Neste ponto, todos os elementos da prática são acionados e transformados após o “disparo” inicial.

(3) [. . .] Agora eu acho que vou dar prova só online, sério! Sabe por quê? Eu descobri lá no formulário do Google que eu consigo formular uma prova, inclusive que sai o resultado na hora, aí as primeiras eu fiz só de marcar, as outras eu vou fazer discursivas, porque eu já estou evoluindo. Coisa que eu detesto fazer é corrigir prova, eu sou o professor que não gosta de corrigir prova, eu estou falando que não é positivo, é uma falha minha. [. . .] Quem for colar não vai conseguir fazer a prova, porque eu não dei uma hora de prova [. . .] as questões você consegue aleatorizar, as perguntas e respostas, e dentro delas também você consegue aleatorizar. Então, não adianta você perguntar para seu colega por Whatsapp rápido, porque se ele for te dar atenção ele não faz a prova dele. [. . .] Eu não sabia que tinha aquela possibilidade. [. . .] Eu apliquei a prova e foi fantástico! Já sai o resultado, eu não preciso corrigir [...] (Henrique).

No fragmento discursivo 3 é possível identificar a adoção de uma nova ferramenta não apenas durante a suspensão das aulas presenciais, mas de forma rotinizada em suas práticas mesmo em um cenário pós-pandemia. Cabe destacar que a rotina é essencial para a sobrevivência das práticas (Schatzki, 2008). Pela seleção lexical “*as outras eu vou fazer discursivas, porque eu já estou evoluindo*” é sintomático de uma prática ainda incompleta, ainda em transformação. Além disso, demonstra que o aprendizado também é um elemento que perpassa por toda prática, e atua na manutenção de sua perenidade no tempo (Schatzki, 2017).

Na sequência do fragmento discursivo 3 é possível identificar também o aprendizado e a utilização de artifícios para evitar a “cola” dos alunos. Dessa forma, é possível observar que

práticas antigas, como a criação de artifícios que dificultam subterfúgios dos alunos para “colar”, acabam remanesecendo discretamente reconfigurados dentro de novas práticas (Shove & Pantzar, 2007a). Henrique, ao deixar claro que agora é possível ver as possibilidades do *Google Forms* e que isso trouxe a ele um alívio, já que se declara como um “*professor que não gosta de corrigir prova*”, deixa clara uma alteração em entendimentos na estrutura teleoafetiva de sua prática, desencadeando uma reação em todos os demais componentes.

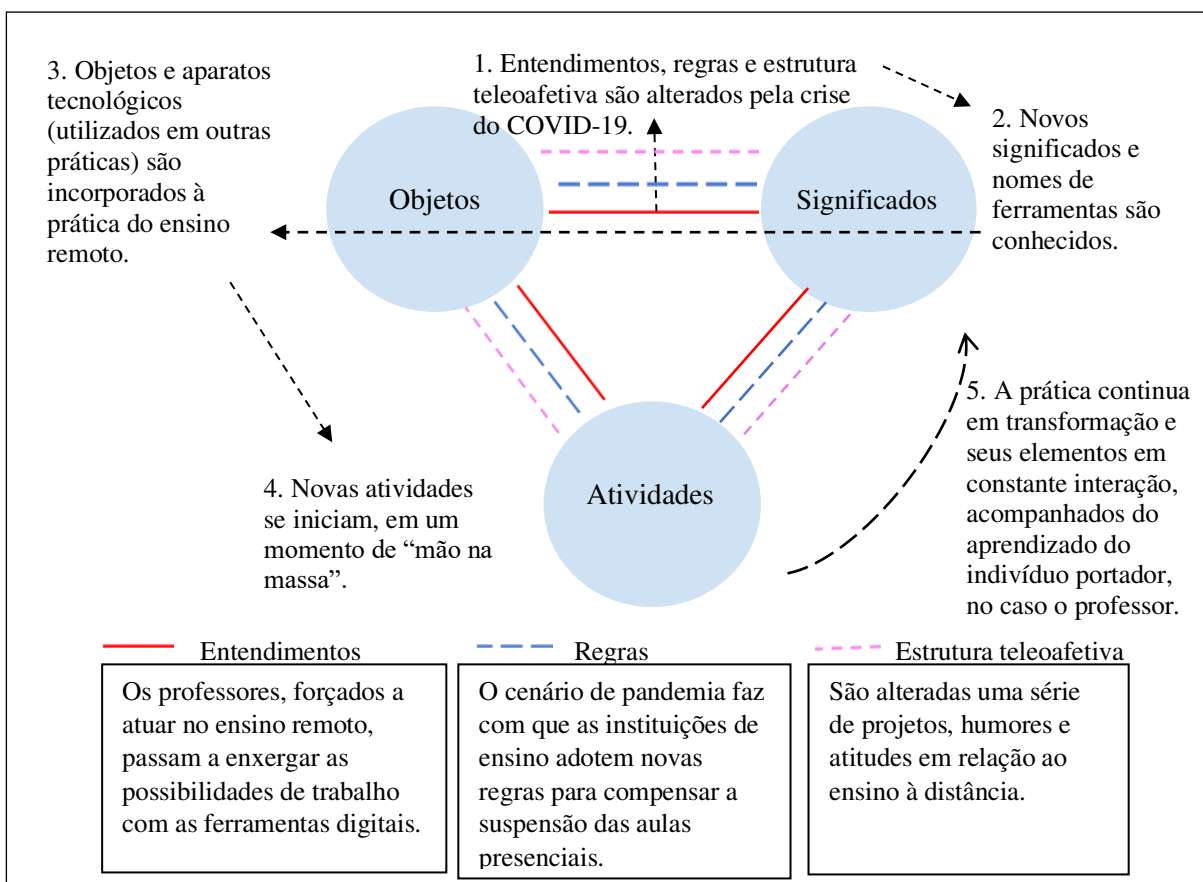
A consolidação das reuniões por meio de aplicativos específicos também é um exemplo ilustrativo dessa transformação de uma nova prática. Esses aplicativos são um exemplo de ferramentas que eram apenas conhecidos, mas não utilizados por não terem suas relações subjetivas com os indivíduos transformadas, no caso os professores e as plataformas de aulas online. Dessa forma, a crise provocada pelo COVID-19 foi o impulsionador. Há também relatos de que orientações de trabalhos de conclusão de curso, por exemplo, podem ser feitos de forma virtual, sem perda de qualidade na orientação. Além disso, em faculdades localizadas em grandes centros urbanos, pode ser uma forma de reduzir o tempo de deslocamento. Por fim, o fragmento discursivo 4 se demonstra ilustrativo de uma prática em transformação, associada a um aprendizado, que tende a se consolidar em um cenário pós-pandemia.

(4) [. . .] Todo o meu contato com o aluno era cem por cento presencial e hoje eu acredito que algumas questões dão para continuar de forma online, algumas discussões, alguns conteúdos que podem ficar gravados e contribuir, ou alguns conteúdos complementares gravados. (Vitor).

A análise wittgensteiniana demonstra um jogo de linguagem utilizado pelo entrevistado Vitor. Ao colocar uma lente sobre o enunciado de que o seu “*contato com o aluno era cem por cento presencial*”, evidencia-se que Vitor utiliza um recurso linguístico para marcar e destacar um momento de virada em sua prática docente, já que o professor, em outros momentos, afirmou que as instituições para quais trabalha utilizavam sistemas educacionais para enviar mensagens e materiais aos discentes, além do professor manter um contato, mesmo que de forma menos intensa, por e-mail. Dessa forma, o contato não era, de forma literal, “*cem por cento presencial*”, mas na utilização “prática”, “automática”, inconsciente e fluida da língua, esses recursos aparecem. Em suma, a transformação da prática do ensino presencial para o ensino à distância, bem como a subjetividade adjacente, precisou desse rompimento abrupto, causado por um cenário social de crise do COVID-19. Independente dos recursos linguísticos utilizados pelos entrevistados, todos eles deixam claro um momento que marca uma transformação.

Dessa forma, a transformação da prática não foi fluida e natural, mas sim, traumática e altamente perceptiva para seus portadores, os professores. A seguir, utilizaremos um recurso didático visual para ilustrar o comportamento da prática em sua transformação a partir do momento em que o cenário institucional determina a suspensão das aulas presenciais. Será utilizado uma adaptação do circuito da prática de Magaudda (2011) para ilustrar a transformação das práticas do ensino presencial para o ensino remoto.

Figura 1 - Prática em transformação do ensino presencial para o ensino à distância



Fonte: elaborado pelos autores

A Figura 1 ilustra os componentes formadores da prática e uma cadeia de relações entre eles, de forma que a mudança iniciada pelos elementos do nexos “dispara” a transformação de toda a prática. Essas transformações acontecem em uma comunidade de praticantes e fazem parte da subjetividade de seus portadores, já que a prática é essencialmente social (Giddens, 1984; Schatzki, 2008). A numeração que precede os pequenos textos que narram os acontecimentos concernentes a cada elemento tem o objetivo maior de auxiliar o leitor na análise das transformações, e não significa que os acontecimentos obedeceram a uma ordem cronológica exata.

### 4.3 O conflito com as estruturas sociais e o esforço voluntário dos professores

Coube grande destaque até aqui o papel que a estrutura social exerceu sobre os indivíduos e sobre a prática que se configurou. Contudo, é um ponto de destaque no *corpus* de pesquisa um certo conflito entre os professores e as instituições e um esforço do docente que vai além do que é demandado institucionalmente para manter a qualidade do ensino. Dessa forma, pode-se perceber, ao contrário, um movimento do indivíduo em direção às estruturas de coerção.

(5) [. . .] Eu mandei um e-mail falando que a gente ia entrar na disciplina tal, todas as orientações básicas [...] um tutorial para ele [aluno] por escrito... Porque eu entendi que se eu preciso, ele também vai precisar. Então eu passei isso para ele. O primeiro momento foi uma conversa, não foi um conteúdo [. . .] A primeira coisa que eu fiz, eu gravei um vídeo pra eles no celular, falando: - Gente, eu não sou aquele robô, eu tenho limitações, porque eu não dou aula

para o meu computador, eu sei trabalhar com gente. Então eu coloquei um pouco de humanização para essa aula: - Eu sou um professor, que tem conhecimento, etc., mas eu não sou youtuber, então, reconsiderem alguns erros que vão acontecer. (Elza).

O fragmento discursivo 5 é ilustrativo do esforço do professor em colocar “*um pouco de humanização*”. No contexto da prática do ensino à distância, o lexical *humanização* pode ser considerado um caso de refração linguística (Saraiva, 2009), quando o seu sentido é deslocado de um contexto para outro. Para a professora Elza, ações de *humanização* são todas aquelas que visam reproduzir, mesmo que de forma imperfeita, as interações existentes em um contexto presencial. Quando a professora expõe suas fragilidades, dizendo que “*erros vão acontecer*” é a forma encontrada por ela para se aproximar mais do discente que está fisicamente distante e criar uma relação de empatia. Os personagens presentes em seu discurso (*robô, youtuber*), com os quais ela se contrapõe, servem também para marcar o seu lugar enquanto uma professora recém introduzida à prática do ensino remoto.

Seja por meio da “*humanização*” ou pela produção de tutoriais (como foi o caso, presente em outro trecho da entrevista com a professora Elza), é possível ver um esforço do professor para além do que é pedido pelas instituições de ensino. Esse esforço, pelo argumento estruturado até aqui, não aconteceria se a estrutura teleoafetiva que compõe a prática não fosse alterada, pois ela é a definidora de projetos, motivações, valores etc.

A discussão relativa ao fragmento discursivo 5 se soma a relatos de atitudes que driblam as estruturas impostas pelo ambiente institucional, sejam fazendo algo além do que é obrigatório, como ilustrado pelo fragmento discursivo 6, ou não cumprindo uma regra imposta, como no fragmento discursivo 7.

(6) [. . .] Eu estava sentindo muita falta desse contato presencial com os alunos. Então eu propus para eles no meio do semestre, porque eu comecei a achar que a nossa relação estava ficando muito fria, muito profissional e pouco pessoal. Então eu propus que a gente fizesse *alguns happy hour*. A gente combinava assim: antes da aula ou depois da aula... com a turma da manhã era um café coletivo. Todos abriram as câmeras, cada um na sua casa, cada um com seu lanche e a gente não vai falar de aula, a gente vai falar da vida. [. . .] E com a turma da noite foi um *happy hour* mesmo, no final da aula, cada um abre o que quiser beber, sua cerveja, o que você quiser, seu tira-gosto e a gente vai conversar de outros assuntos. (Marta).

(7) Eu tenho grupo de Whatsapp com meus alunos, mas não pode [a instituição] não permite ter interação com o seu aluno fora das plataformas dele. [. . .] A minha proximidade com meus alunos faz a minha aula ficar muito melhor, eu tenho grupo de Whatsapp com eles, os meninos me chamam no Whatsapp [. . .] (Elizabeth).

Novamente, como presente no fragmento discursivo 6, a professora entrevistada se utiliza de um artifício para *humanizar* suas aulas, e se utilizou da seleção lexical “*que a nossa relação estava ficando muito fria, muito profissional e pouco pessoal*” para expressar o que sentia. No uso cotidiano, o lexical *frio* já é normalmente utilizado para qualificar relações distantes que, por sua vez, são o oposto de relações *quentes*. De uma forma geral, a distância física dos alunos trouxe uma sensação de *frieza*, que Marta tentou contornar criando momentos de relaxamento e descontração nos encontros mediados pela tecnologia digital.

O fragmento discursivo 7 vai além ao expor a consciência que a professora tem ao burlar uma regra imposta. De toda forma, prefere correr esse risco e, ainda assim, melhorar a proximidade com os alunos que, em sua visão, faz sua “*aula ficar muito melhor*”. Neste ponto, parece fazer parte da prática de ensino, seja ela presencial ou remota, a proximidade com os discentes, que os professores tentam replicar nas novas práticas apesar do distanciamento social proporcionado pela crise do COVID-19.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas que abordam a adoção de novas práticas, tecnologias e padrões de consumo demonstram como as pressões proporcionadas pelas estruturas sociais atuam sobre as decisões individuais. A crise proporcionada pela pandemia do COVID-19 exerceu mudanças no cenário das instituições de ensino que, conseqüentemente, tiveram que suspender as aulas presenciais. Com isso, os professores do ensino presencial tiveram que alterar repentinamente uma série de atividades, utilização de objetos, significados e outras concepções subjetivas, como estruturas de valores e entendimentos. Essa alteração é complexa, e passa pela articulação entre os componentes objetivos e subjetivos da prática, como ilustrado pela Figura 1, articulação essa que pode ser entendida como a grande contribuição do trabalho para a literatura.

Tendo o objetivo de entender como acontece a transformação da prática do ensino presencial para o ensino remoto devido ao distanciamento social proporcionado pela crise do COVID-19, o trabalho se utilizou dos componentes da prática social como mapa de observação. Com a metodologia de estratégia qualitativa e análise de conteúdo, foi possível tecer algumas considerações. Em primeiro lugar, não basta apenas que o indivíduo conheça uma nova tecnologia para que ele possa utilizá-la em sua atividade profissional. No caso dos professores entrevistados, foi preciso uma mudança de alguns elementos subjetivos, especificamente, dos entendimentos e de uma cadeia de valores e projetos da prática do ensino presencial. Só a partir dessa mudança foi possível utilizar alguns *softwares* e outros objetos na prática do ensino remoto. Apenas conhecer e utilizar o Youtube ou smartphones não era o suficiente para inseri-los na prática do ensino.

Segundo. Após uma transformação em cadeia nos componentes da prática, foi possível perceber que os professores, mesmo no cenário pós-pandemia, pretendem adotar alguns de seus aprendizados no ensino presencial. Isso demonstra que foram transformadas práticas, em todos os seus entendimentos, estrutura teleoafetiva, regras, significados, atividades e objetos. Por fim, percebe-se que houve um esforço além do exigido pelo ambiente institucional na prática do ensino remoto. Isso demonstra uma mudança na estrutura teleoafetiva da prática de ensino, pois a teleoafetividade é o que impulsiona e determina uma hierarquia de valores, atitudes e projetos pessoais. Esse esforço se deu no sentido de trazer elementos de uma prática do ensino presencial para o ensino remoto, como o que alguns professores chamam de *humanização*, que diz respeito à uma proximidade física e sentimental com os alunos, perdida no ensino remoto. Na tentativa de trazer as conversas informais e momentos de *happy hour* que aconteciam com a proximidade física dos alunos ao ambiente virtual, pode-se observar o que Shove & Pantzar (2007a) chamam de *fossilização* das práticas, quando elementos de práticas antigas são encontradas em práticas recentes, já que as práticas são transformadas umas das outras.

Na transição repentina de professor para youtuber – personagem que aparece no discurso de alguns entrevistados para ilustrar o professor do ensino remoto que se utiliza da tecnologia digital, como observado no fragmento discursivo 2 –, os discursos apontam para um caminho intermediário em um cenário pós-pandemia, onde os professores do ensino presencial, com suas práticas transformadas e permeadas por aprendizado, serão mais criativos em suas salas de aula, levando a produção de vídeos, aplicação de provas e orientações de TCC, também para as aulas presenciais.

Os achados deste trabalho podem contribuir para profissionais de marketing interessados em descobrir o que acontece quando um grupo de consumidores adota uma nova tecnologia ou, ao contrário, porque alguns consumidores conhecem as vantagens de determinados produtos e tecnologias, mas não conseguem adotá-las no seu dia a dia. Neste último caso, estudos com a abordagem das práticas sociais, ao entender uma cadeia de elementos subjetivos, como são os entendimentos e a estrutura teleoafetiva, podem ter

aplicabilidade gerencial. No caso deste trabalho, a reação em cadeia foi provocada por uma mudança de regras do ambiente institucional que, de certa forma, “forçou” os professores a adotarem uma nova prática.

Por outro lado, o ambiente provocado pela crise do COVID-19 surge como um campo de pesquisas para interessados em explorar fenômenos sociais, se distanciando um pouco do gerencialismo tradicional. Com isso, gestores públicos ou organizações do terceiro setor podem estudar ou provocar mudanças significativas se utilizando da abordagem proporcionada pela teoria da prática. Administrações públicas, por exemplo, poderiam realizar campanhas de promoção de saúde mais eficazes se conseguissem atuar nos entendimentos e estrutura teleoafetiva da subjetividade das práticas da população.

Por fim, este estudo faz um paralelo entre práticas de ensino e a aprendizagem nas práticas. A aprendizagem e as práticas sociais já foram discutidas por autores como Kemmis, et al. (2014), Grootenboer, Edwards-Groves and Choy (2017) e Schatzki (2017), o que demonstra a flexibilidade da teoria da prática e a sua aplicabilidade em diversos campos do conhecimento. Este estudo também contribui para o campo da educação ao se colocar do ponto de vista do aprendiz por parte dos professores como forma de melhorar a prática docente e suas atividades no ensino remoto e presencial. Os achados da pesquisa também podem servir de subsídios para aqueles profissionais adeptos das metodologias ativas de aprendizagem, uma vez que buscou-se compreender todas as atividades, utilização de objetos, significados e outras concepções subjetivas, como estruturas de valores e entendimentos que fazem parte da adoção de novas tecnologias de educação. Ademais, as políticas públicas para a educação também poderiam se beneficiar de estudos do tipo ao criar projetos para que seus professores, sejam de nível infantil, fundamental, médio, técnico ou superior pudessem aprimorar práticas pedagógicas – no ambiente virtual ou não – no sentido de potencializar o aprendizado por parte dos alunos, inserindo-os também em uma nova prática.

Esta pesquisa apresentou limitações no que diz respeito à ferramenta utilizada para realizar as entrevistas. O contato mediado pela tecnologia digital limita a captação de algumas nuances perceptivas apenas no contato pessoal, como é o caso de alguns gestos corporais. Além disso, percebe-se que a câmera é um elemento que deixa os entrevistados um pouco desconfortáveis, o que pode gerar respostas um pouco mais preocupadas com a formalidade da entrevista. Mesmo tentando “quebrar” essa formalidade da câmera nos contatos realizados, o contato pessoal poderia ser mais intenso ao captar com mais detalhes as subjetividades dos entrevistados.

Estudos futuros, em um cenário pós-pandemia, podem ser desenvolvidos no sentido de verificar quais tecnologias e aprendizados do ensino remoto no período de distanciamento social foram efetivamente adotados e aprendidos. Ou seja, torna-se fundamental continuar investigando como será o futuro da aula e da educação no contexto de pós-pandemia tentando responder ao questionamento acerca de como a mudança de práticas vai refletir na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, poderia ser avaliado, do ponto de vista dos discentes, se a mudança de prática dos professores gerou resultados no aprendizado da turma de alunos. O interessante é continuar perseguindo a resposta que está expressa no título do trabalho: o que esperar desse profissional da educação a partir da crise da COVID-19? Que papel assumir: de educador, de professor, de *youtuber*? Um pouquinho de cada um? Todos eles? Ou algo diferente disso?

## REFERÊNCIAS

Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Texas: University of Texas Press.

- Bourdieu, P. (2000). Making the economic habitus: Algerian workers revisited. *Ethnography*, 1(1), 17-41.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge university press.
- Chouliaraki, L. (2018). Discourse analysis. In: Bennett, T; Frow, J. (Eds.), *The SAGE handbook of cultural analysis*. (pp. 674-698). London: SAGE Publications.
- Crivits, M., Paredis, E. (2013). Designing an exploratory practice framework: local food systems as a case. *Journal of Consumer Research*, 13(3), 306-336.
- Dias, E. J. P., Costa, E. M. S., & Arruda Filho, E. J. M. (2019). Comportamento do Consumidor no Setor Educacional: Predição de Uso de Novas Tecnologias. *Revista Gestão & Planejamento*, 20(1), 200-217.
- Geels F.W. (2004) From sectoral systems of innovation to socio-technical systems: Insights about dynamics and change from sociology and institutional theory. *Research Policy* 33(6–7): 897–920.
- Geels, F. W. & Schot, J. (2007) Typology of sociotechnical transition pathways. *Research Policy* 36 (2007) 399–417.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Gill, R. (2000). Discourse Analysis. In: W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative Researching with Text, Image and Sound: A Practical Handbook*. (pp. 172-190). London: Sage Publications.
- Gram-Hanssen, K. (2011). Understanding change and continuity in residential energy consumption. *Journal of Consumer Research*, 11(1), 61-78.
- Grootenboer, P., Edwards-Groves, C. & Choy, S. (2017). Practice Theory and Education: Diversity and Contestation. In: P. Grootenboer, C. Edwards-Groves, S. Choy (Eds.) *Practice theory perspectives on pedagogy and education* (pp. 1-22). Singapore: Springer.
- Hampton, S. (2018). ‘It’s the soft stuff that’s hard’: Investigating the role played by low carbon small- and medium-sized enterprise advisors in sustainability transitions. *Local Economy*, 33(4), 384-404.
- Hargreaves, T. (2011). Practice-ing behaviour change: Applying social practice theory to pro-environmental behaviour change. *Journal of Consumer Research*, 11(1), 79-99.
- Hocayen-da-silva, A. J., Castro, M., & Maciel, C. O. (2008). Perfil profissional e práticas de docência nos Cursos de Administração: por onde andam as novas tecnologias do ensino superior?. *Revista de Administração Mackenzie*, 9(5), 155-178.
- Huttunen, S., Oosterveer, P. (2016). Transition to sustainable fertilization in agriculture, a practices approach. *Sociologia Ruralis*, 57(2), 191-210.

- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J., Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164.
- Korelo, J. C., Prado, P. H. M., & Silva, D. M. L. (2010). Escolha Adoção de tecnologias de informação e comunicação na educação: um estudo junto a professores. *Innovation and Management Review*, 7(2), 80-103.
- Lehtokkunas, T., Mattila, M., Närvänen, E., Mesiranta, N. (2020). Towards a circular economy in food consumption: Food waste reduction practices as ethical work. *Journal of Consumer Culture*, 0(0), 1-19.
- Magaudda, P. (2011). When materiality 'bites back': Digital music consumption practices in the age of dematerialization. *Journal of Consumer Culture*, 11(1), 15-36.
- Orlandi, E. P. (2003). A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. *Seminário de Estudos em Análise de Discurso*, 1, 8-18.
- Owen, A., Mitchell, G., Gouldson, A. (2014). Unseen influence – The role of low carbon retrofit advisers and installers in the adoption and use of domestic energy technology. *Energy Policy*, 73, 169-179.
- Paddock, J. (2017). Household consumption and environmental change: Rethinking the policy problem through narratives of food practice. *Journal of Consumer Research*, 17(1), 122-139.
- Pádua Júnior, F. P., Castilho Filho, J. P., Steiner Neto, P. J., & Akel Sobrinho, Z. (2014). Avaliação da percepção de discentes e docentes sobre novas tecnologias de ensino em cursos de graduação em Administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 15(2), 295-321.
- Plessz, M., Wahlen, S. (2020). All practices are shared, but some more than others: Sharedness of social practices and time-use in food consumption. *Journal of Consumer Culture*, 0(0): 1-21.
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263.
- Røpke, I. (2009). Theories of practice - new inspiration for ecological economic studies on consumption. *Ecological Economics*, 68, 2490-2497.
- Saraiva, L. A. S. (2009). Mercantilização da cultura e dinâmica simbólica local: a indústria cultural em Itabira, Minas Gerais. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Schatzki, T. (2008). *Social practices: A Wittgensteinian approach to human activity and the social*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schatzki, T. (2017). Practices and learning. In: P. Grootenboer, C. Edwards-Groves, S. Choy (Eds.) *Practice theory perspectives on pedagogy and education* (pp. 23-43). Singapore: Springer.



- Shove, E., Pantzar, M. (2005). Consumers, producers and practices: Understanding the invention and reinvention of nordic walking. *Journal of Consumer Culture*, 5(1), 43-64.
- Shove, E., Pantzar, M. (2007a). Fossilisation. *Ethnologia Europaea*, 35(1-2), 59-62.
- Shove, E., & Pantzar, M. (2007b). Recruitment and reproduction: The careers and carriers of digital photography and floorball. *Human Affairs*, 17(2), 154-167.
- Sovacool, B. K.; & Hess, D. J. (2016) Ordering theories: Typologies and conceptual frameworks for sociotechnical change. *Social Studies of Science*, 1–48.
- Thomas, T., Epp, A. (2019). The best laid plans: Why new parents fail to habituate practices. *Journal of Consumer Research*, 46(3), 564-589.
- Trees, R., Dean, D. (2017). Physical and emotional nourishment: Food as the embodied component of loving care of elderly family relatives. *European Journal of Marketing*, 52(12), 2405-2422.
- Warde, A. (2005). Consumption and Theories of Practice. *Journal of Consumer Culture*, 5(2), 131-153.
- Warde, A. (2014). After taste: Culture, consumption and theories of practice. *Journal of Consumer Culture*, 14(3), 279-303.
- Wittgenstein, L. (2009). *Philosophical investigations*. Chichester: John Wiley & Sons.