

LETRA MAGNA



PRÁTICAS DE ENSINO



V.17 N.28 (2021)



Portal de Periódicos



Práticas de Ensino v.17 n.28 (2021)

SUMÁRIO

Conversa sobre alfabetização em tempo de pandemia

Fabiana Giovani • Luiz Carlos Cagliari

Debate virtual regrado: Uma experiência de ensino não presencial

Fabírcia Cristiane Guckert • Arisnaldo Adriano da Cunha

Educação linguística na pandemia: Modos de promoção da formação humana

Aline Francieli Thessing • Maíra de Sousa Emerick de Maria • Rosângela Pedralli

Ensino remoto em contexto de pandemia: Encantos, desencantos e percepções de professores

Jailma Uchôa Bulhões Campos • Célia Zeri de Oliveira

Ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura no contexto pandêmico

Rita de Cássia Péres

As formas tratamentais e pronominais em cartas de leitores catarinenses nos séculos XIX e XX

Joaquim Vergínio Torquato

Os impactos sociais decorrentes do cronotopo pandêmico Covid-19 e uso de novas tecnologias

Bárbara Rodrigues • Miriam Nathalie Fortuna Ferreira

Interações (im)possíveis em tempos de pandemia

Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz • Terezinha da Conceição Costa-Hübes

A inteligência artificial (BIA) na propaganda do Bradesco: Isotopia e apreensão figuratividade

Annaldina Lucas Pelzl • Patrícia Graciela da Rocha

Por um letramento digital em tempos pandêmicos: Aplicabilidade do autodidatismo

Otávio de Oliveira Silva

SUMÁRIO

Forçosas interações e conexões: Do presencial ao virtual

Ana Kelly Borba da Silva Brustolin

Aspectos da responsividade em atividade de oralização da escrita por ensino remoto

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo • Paulo Cezar Czerevaty • Renilson José Menegassi

O riso no combate à desinformação sobre a Covid-19: Análise do gênero *meme*

Elisa Akiko Maruyama Nunes • Maria de Lourdes Rossi Remenche

A responsabilidade do sujeito-leitor em resenhas em contexto de pandemia

Francinete Costa Soares Barroso • Maria das Graças Alves dos Santos • Ângela Francine Fuza

Análise de necessidades em tempos de pandemia: A construção um programa ensino de inglês

Rosely Perez Xavier • Deise Stolf Krieser

A teoria ator-rede de Bruno Latour: Perspectivas sobre o uso das tecnologias digitais

Eliane Miranda Machado • Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

Considerações sobre mediação pedagógica e tecnologia digital

Milton Cássio Andrade do Prado • Neila Nunes de Souza

O gênero texto teatral: Uma proposta didático-pedagógica em tempos de pandemia

Karoline Vanolli • Mauricio de Souza Brillinger

Entrevista com Márcia Mendonça

Neil Franco • Nívea Rohling • Rafael Vitória Alves

Entrevista com Rute Soares Rodrigues

Maria José de Pinho • Marina Carla da Cruz Queiroz • Kênia Paulino de Queiroz Souza

CONVERSA SOBRE ALFABETIZAÇÃO EM TEMPO DE PANDEMIA

Fabiana Giovani¹
Luiz Carlos Cagliari²

O seguinte texto tem o formato de uma entrevista entre a Fabiana e o Cagliari, discutindo algumas questões importantes relacionadas ao processo de alfabetização hoje, quando o Brasil ainda está sofrendo o doloroso processo de acabar com a pandemia causada pelo Covid-19. Ambos são membros do GRUPA – Grupo de pesquisa de alfabetização no Brasil³.

1. - Pergunta: *Quais os impactos do Coronavírus para as crianças que estão em idade de alfabetização?*

Giovani: Segundo um levantamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), mais de 1,5 bilhão de jovens estão sem aulas no mundo inteiro devido à pandemia de Covid-19, Os números representam 87% da população mundial impactada pelo fechamento de escolas, em 165 países. A alfabetização das crianças é uma área sensível que certamente está sendo afetada pela pandemia do Coronavírus, afinal, milhares das crianças estão fora da escola e isto, como estamos vendo, está ocorrendo no cenário mundial e não só no contexto brasileiro. Uma parcela deste público está com acesso ao sistema de aula remoto (online) mas, pensar no processo de alfabetização em frente a uma tela de computador também tem seus prejuízos. No Brasil é possível questionar qual é o acesso à internet que a população em geral possui. E nos casos em que há o acesso, como garantir a qualidade no processo de alfabetização,

¹ Professora no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Email: fabiana.giovani@ufsc.br

² Professor no Departamento de Linguística da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP (Araraquara, SP). Email: luiz.cagliari@unesp.br

³ O GRUPA - Grupo de pesquisa de alfabetização no Brasil -, cadastrado na plataforma Lattes do CNPq, é liderado pelos professores Luiz Carlos Cagliari e Gladis Massini-Cagliari. Até o momento, o GRUPA conta com 82 integrantes, entre professores e alunos, de várias universidades brasileiras, com atividades desenvolvidas em 23 áreas relacionadas com questões teóricas e práticas de alfabetização.

uma vez que os professores não estavam preparados para a nova realidade? A experiência nos mostra que em alguns casos, mudou o ambiente físico, mas as aulas continuam as mesmas. Como garantir a atenção de crianças em torno de 6/7 anos em frente ao computador por quatro horas diárias? Evidentemente essas questões implicam diretamente na aprendizagem das crianças. O contexto exige que os familiares estejam mais presentes mediando o processo. E no caso das famílias mais pobres que não possuem contato significativo com a cultura letrada? Enfim, não há respostas definitivas, mas certamente não só o processo de alfabetização, mas a educação escolar como um todo terá outro tom, com uma multiplicidade de cores, após este período muito novo e inesperado para todos nós.

Cagliari: O Coronavírus trouxe o Covid-19, que não é uma brincadeira. Não vou falar do absurdo comportamento do governo brasileiro perante uma epidemia, porque o chefe achava que era apenas uma gripinha e morrer gente? Sim morre gente todos os dias. Hoje, depois de cinco meses em isolamento, a tevê anuncia mais de 90.000 mortes de pessoas que morreram e que estavam infectadas pelo vírus. Vou me concentrar em três coisas importantes, neste momento. 1) O fato de as crianças irem à escola é uma boa coisa; mas, neste momento, elas estão mais protegidas. Porém, com os contatos na escola, podem levar o vírus para casa e complicar a vida dos pais e dos avós. Eles têm tempo para se alfabetizarem, mas os velhos precisam sobreviver! 2) Eu pensei e até fiz alguma coisa para ajudar as pessoas (inclusive as crianças) a aprenderem um pouco mais sobre como ler e escrever. Porém, não achei condições de levar adiante esse projeto. Por outro lado, pelo que pude observar, não houve nenhuma iniciativa concreta e adequada nesse sentido. A televisão mostra que as pessoas andam fazendo coisas incríveis com música e jogos, mas não há atividades lúdicas de alfabetização. Parece que ninguém acha a escola uma instituição que vale a pena fora dos muros da escola. 3) A escola ainda é do tipo “faça segundo o modelo”. Acha que livro didático tem que ser detalhado ao ponto de dispensar os alunos de atividades mais originais e criativas. Com isso, apesar de a televisão brasileira exibir muitos documentários excelentes, as pessoas (e as crianças) não os veem. Isso mostra que o brasileiro não aprende fora da escola. Televisão para muita gente é só uma forma de lazer. Não falo dos celulares, mas eles substituem a televisão. Mas, são usados para quê?

2. – Pergunta: *Como avaliar a questão das alternativas tecnológicas aplicadas a esta fase em que as crianças se encontram no período de alfabetização?*

Giovani: Em tese, lidamos, na modernidade, com crianças nascidas em uma era digital. É muito mais difícil para nós, por exemplo, sujeitos ‘analógicos’ nos adaptarmos ao mundo digital dos jovens do que vice-versa. Vejo o meu filho de um ano passar o dedo no celular para interagir com o que está na tela. O outro filho de seis anos joga games como, por exemplo, Minecraft e sinto dificuldades em compreender a lógica e dinamicidade ali presente. Gee, um autor envolvido com os estudos dos Novos Letramentos, argumenta que os bons *videogames* incorporam bons princípios de aprendizagem, apoiados pelas pesquisas atuais em Ciência Cognitiva, e os lista: identidade; interação; produção; riscos; customização; agência; boa ordenação dos problemas; desafio e consolidação; “na hora certa” e “a pedido”; sentidos contextualizados; frustração prazerosa; pensamento sistemático; exploração, pensamento lateral, revisão dos objetivos; ferramentas inteligentes e conhecimento distribuído; equipes transfuncionais e performance anterior à competência. Aos argumentos de Gee, podemos acrescentar que as crianças em fase de alfabetização vêm de uma vivência letrada por mais simples que seja ela e, portanto, se adaptam com facilidade ao mundo tecnológico. Por outro lado, os professores não têm formação tecnológica e estão se vendo em papo de aranha para ‘transmitir’ suas aulas online. A formação pedagógica do professor o preparou para trabalhar com outro tipo de tecnologia: quadro, giz, livro didático. Como então fazer uma live? Dar aula no novo espaço na sala online todos os dias e para ‘ontem’? A tecnologia está disponível a todos, sejam professores e alunos, mas isso não basta. O importante é a escola saber fazer uso dessa tecnologia em seu favor.

Cagliari: Aqui também quero destacar duas coisas: 1) Logo após a II Guerra Mundial, os cientistas começaram a procurar uma tecnologia de reconhecimentos de fala. Durante a guerra, conseguiram fazer funcionar a chamada fala sintética, produzida por máquinas. Isso dura até hoje nos indesejáveis “robôs” da Internet e das redes sociais. A inteligência artificial, que veio em paralelo, logo deixou as pessoas estabelecerem uma “conversa amigável”. Eu mostrei isso para muitos alunos que acharam “o máximo” conversar com

um robô de verdade. Aos poucos, os computadores começaram a reconhecer um tipo especial de fala. Por exemplo, a pessoa manda abrir a porta do carro usando uma senha falada e a porta abre. O Google implementou um programa extraordinário que consegue reconhecer a fala “comum”. Bem recentemente, disponibilizou o “ditado” de reconhecimento digital da fala, passando esta para a escrita e corrigindo possíveis erros de ortografia (e de gramática!). Depois de 75 anos, o mundo mudou muito. Não é incrível uma criança aprender a escrever falando no Google, vendo o que acontece? Ou o contrário: escreve um texto e o Google corrige! O aluno compara o que fez com o que o Google fez e pode ver como se escreve ortograficamente o que fez. Essas são maravilhas tecnológicas que a escola desprezou e despreza em favor de metodologias ultrapassadas.

2) A segunda coisa tem a ver com a resposta da pergunta anterior. Hoje, as crianças vivem em dois mundos diferentes: em um castelo chamado escola, onde o mundo anda muito devagar e, no Brasil, está há anos atrasado. O outro mundo, da casa, da rua, extra-muros escolares, encontram mergulhados numa realidade digital *high-tech*, aprendendo via Internet coisas que a escola não é capaz nem de sonhar com um professor perdido entre dois mundos e uma política educacional perdida entre o que fazer e o que não fazer, para continuar tudo como antes. Reconheço também, que há muito esforço de escolas públicas e particulares no sentido da modernização tecnológica para o ensino e a aprendizagem. Mas, os órgãos que gerenciam a educação nacional sabem disso?

3. – Pergunta: *Como avalia as políticas públicas atuais voltadas para a alfabetização?*

Giovani: Sabemos que as políticas públicas de um modo geral seguem a linha da politicagem propriamente dita, de modo que se muda o governo, mudam-se os programas governamentais. Especificamente na área de alfabetização, em 2019, o Caderno da Política Nacional de Alfabetização (PNA) lançado pelo MEC não traz nomes fundamentais de pesquisadores brasileiros com pesquisas significativas na área como, por exemplo, Luiz Carlos Cagliari, Magda Soares e Paulo Freire. Considero injusta esta omissão. Em 2020, o MEC lançou um curso de formação denominado “Tempo de Aprender”. O argumento é o de que a nova abordagem se pauta em evidências científicas. Os nossos pesquisadores referência no campo da pesquisa continuam apagados, infelizmente. Certamente, ao pensar em alfabetização em nosso país - independente da

política pública vigente - é dialogar com i) Cagliari que desde a década de oitenta nos mostrou a fundamental relação entre alfabetização e linguística; ii) Soares sobre as questões envolvendo letramento; e, iii) Freire que amplia a leitura da palavra para a leitura de mundo. A questão é que enquanto políticas vêm e vão, professores, gestores, pesquisadores, militantes continuarão vivos e presentes no fazer de cada dia nesse front da alfabetização. São estas as pessoas legitimadas para refletir para além do que traz a política pública da vez e da moda. Como reflete Martins (2019), *“o que não adiantará mesmo será tratar os professores como seres passivos e sujeitos aos diferentes vendavais teóricos, que ora os lançariam para um lado, ora para outro. Eles não são massa de manobra. Vão reagir criticamente e saberão, sim, se servir de metodologias – que em parte já conhecem, talvez com denominação diferente”* para realizarem o seu trabalho com a alfabetização e a educação em geral.

Cagliari: Esta questão tem a ver também com a pergunta que vem logo depois. Uma coisa que falta aos gestores do processo de alfabetização é, entre outras, conhecer a história da alfabetização. Desde a invenção da escrita, surgiu a necessidade de as pessoas se alfabetizarem. Então, ao longo de 4.000 anos, o que fizeram? Os antigos se alfabetizavam? Temos inúmeros documentos escritos por crianças, por escravos e por todo tipo social de pessoa ao longo desses milênios. Então, o que aconteceu? Se os gestores não sabem do que estão falando e legislando, então, não é possível sequer estabelecer um diálogo. Desde o meu começo de trabalho com alfabetização percebi isso e vi que era impossível qualquer discussão porque não havia pontos em comum discutíveis. A partir do século XX, de modo mais exato, com a ideia de que a alfabetização era fundamental para todo cidadão, os governos começaram a se preocupar em como alfabetizar uma nação com pessoas de todo nível econômico e social. Assim como no século XIX, a Europa descobriu que ter escravos africanos era fácil e barato para implantar um sistema econômico capitalista (todos trabalham, mas poucos ganham o suficiente, enquanto o dono (um senhor feudal moderno) se enriquece cada vez mais...), com o advento da escola para todos, o capitalismo logo percebeu que se todos se educassem num grau elevado de saber, o capitalismo teria que rever suas regras. Um bom exemplo está acontecendo agora. Com a pandemia do Covid-19, a situação econômica afetou a todos, os ricos e os pobres. Ficou claro que em países com grande

desenvolvimento científico e tecnológico, superar uma pandemia é menos difícil. Em países de baixa educação e sem preparo científico e tecnológico, a mão de obra barata ficou irrelevante e todos passaram a perder (empresas e trabalhos). Com milhões de pessoas passando fome, vivendo da “caridade” do governo de “empresários” assustados com o que aconteceu com suas vidas, o que se conclui é que um país como o Brasil, de fato, nunca entendeu o verdadeiro sentido da palavra Educação. Como se pode educar uma criança dizendo que a Terra é plana, que o Covid-19 é uma “gripezinha”, que o criacionismo é verdade porque é a palavra de Deus, escrita num livro cheio de problemas de todos os tipos? Está na hora de começar a envolver as crianças nas questões científicas e tecnológicas. Aprender a ler tudo a ver com a Linguística Moderna, uma forma moderna e científica de estudar a linguagem.

4. – Pergunta: *E como pensar na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no que se refere à alfabetização?*

Giovani: A leitura que faço é a de que o documento da BNCC mantém os principais pressupostos teóricos presentes nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), porém incorpora mudanças. Reconheço como fator positivo o documento reconhecer que a apropriação do sistema alfabético de escrita tem especificidades, colocando-o como foco principal da ação pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pauta-se numa concepção de linguagem interacionista, reconhecendo que a mesma materializa-se em práticas sociais, com objetivo e intenção. Por essa razão, estabelece a centralidade no texto como unidade de trabalho e indica a necessidade de sempre considerar a função social dos textos utilizados. Além desse lugar, reconhece que o planejamento deve trazer atividades que permitam aos alunos refletirem sobre o sistema de escrita alfabético (estudar, por exemplo, as relações entre sons e letras e investigar com quantas e quais letras se escreve uma palavra, e onde elas devem estar posicionadas ou como se organizam as sílabas). A minha crítica ao documento está em transpor todas estas questões à proposição de competências e habilidades. Em minha visão, uma prática concreta, real e significativa envolvendo linguagem não pode limitar-se ao desenvolvimento de competências e habilidades. Como prever ‘o que ensinar’ a partir do que os alunos devem desenvolver a cada etapa de educação básica? Se adquire a

habilidade e competência de ler um conto não preciso mais ler contos? A construção do conhecimento deve ser pautada em estudo e construção de conhecimentos que vão muito além de meras competências e habilidades já que estas supostamente se encerram em sua aquisição.

Cagliari: Em primeiro lugar, a BNCC, como muitos manuais e tratados de pedagogia, traz um discurso edificante, com ideias gerais de bom senso e de aparente motivação científica e educativa, voltadas para todos os tipos de pessoas. Não se discutem essas ideias. A questão começa a se complicar quando esses trabalhos do governo assumem certas posições científicas duvidosas, como já aconteceu com os trabalhos de Emília Ferreiro que trouxeram o caos para a alfabetização. Com um discurso de certezas absolutas e equivocadas, quem faz a educação na escola acaba se encontrando em contradições e em exigências estranhas para cumprir o que é exigido como programa inflexível, contra todo bom senso pedagógico, sobretudo, tratando-se do processo de alfabetização. Orientações gerais ajudam e ajudam muito se forem cientificamente corretas e metodologicamente exequíveis. Porém, ensinar a ler e a escrever está mais para uma tarefa maternal de interação do que para provas e semelhantes. Então, conclui-se que o professor bem formado, reconhecido pelo seu trabalho e com condições adequadas é o começo e o fim de toda ação pedagógica escolar. Obras como a BNCC têm uma preocupação errada do governo. Como ele não acredita no professor, dá a ele um script para ser encenado. A BNCC é um manual para ser aplicado, mesmo quando diz o contrário aqui e acolá. O conjunto da obra é o problema, o que acaba sendo feito a partir das orientações do governo e de todo o processo educativo nas escolas. A prova disso é que, desde a metade do século XX, com todas as leis, decretos, projetos e etc., os resultados sempre foram pífios. Nunca se concertaram os problemas da educação com imposições governamentais. Somente os professores, os bons professores podem conseguir isso. Cabe ao governo dar as facilidades e oportunidades para os professores cumprirem de modo profissional e competente o que devem fazer. Por último, ainda resta fazer uma discussão séria sobre o que seria a competência profissional de um bom professor alfabetizador.

5. – Pergunta: *O que dizer sobre a alfabetização no contexto de educação domiciliar como defende a ministra Damares?*

Giovani: No Brasil, neste momento político, o texto da Medida Provisória (MP) que trata da educação domiciliar está em fase de elaboração e tem seus defensores como, por exemplo, o presidente Bolsonaro e a ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Trata-se de uma modalidade de ensino em que os pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professores dos filhos. Assim, o processo de aprendizagem dessas crianças é feito fora de uma escola. Eu nunca tive dúvidas de que cabe à escola o trabalho com a educação escolar das crianças e jovens. Esta conquista é um direito assegurado em lei e que não podemos perder. No entanto, se tivesse alguma dúvida, a situação de pandemia tem servido para reafirmar as minhas certezas nesse sentido. Sou uma pesquisadora do campo educacional e tenho pesquisas desenvolvidas na área de alfabetização. Com um filho de seis anos em seu primeiro ano escolar, gostaria de ter a possibilidade de ser mãe espectadora do que ele vivencia na escola. Não é isso que está acontecendo. O papel de mãe e professora estão se misturando. Não consigo assistir a forma como a professora tem conduzido as aulas online e acabo interferindo na mediação com o meu filho. Não queria assumir este papel se tivesse opção de escolha. Acredito e defendo a escola como instituição autorizada e legitimada para desenvolver o conhecimento. Além disso, outras variáveis entram em cena: questões estruturais, controle (ou não) de abordagens e conteúdos de ensino e, principalmente, a questão da socialização que é um ponto também contemplado pela escola. Já dizia Bakhtin que é no convívio com o outro que eu me constituo. O quanto torna-se empobrecida essa relação ser limitada ao espaço de casa. Além disso, sabemos que a alfabetização, por exemplo, é um processo que exige um conhecimento sobre linguagem que, muitas vezes, o próprio curso de Pedagogia – responsável pela formação de professores alfabetizadores – não traz de forma eficiente. Vejo, nesse sentido, um hiato entre os cursos de Pedagogia e Letras. Particularmente, as duas áreas afins contribuíram para a minha formação de professora alfabetizadora. Dessa forma, se a escola já apresenta suas limitações quando pensamos no processo escolar, imagine as famílias tomarem essa responsabilidade para si.

Cagliari: A questão da educação familiar, fora da escola é um problema antigo e já foi resolvido de várias maneiras. Como os resultados foram ruins no mundo moderno, a escola passou a ser abrangente e obrigatória. Do ponto de vista social e econômico é uma necessidade imprescindível hoje. A religião, muitas vezes, se intrometeu na educação das famílias, porque via que, fora da família, as pessoas acabavam conhecendo outros mundos, inclusive religiosos e contra a religião que apavoravam as famílias que só pensavam na beatitude de uma vida além da vida. Religião e guerra sempre andaram de mãos dadas. A concepção militar do governo brasileiro atual mais as ideias religiosas de seus correligionários adotam um sistema de governo específico que está longe de ser o que a civilização moderna e atual pratica. Felizmente, na prática, nem toda família é assim e, portanto, pode decidir melhor qual tipo de educação pode esperar e passar para seus filhos. Mas, a realidade familiar brasileira também mostra que é comum os pais não terem uma formação cultural minimamente suficiente para substituir uma boa escola. Isso se reflete não apenas em saber ler e escrever, mas em saber usar esses conhecimentos para melhorar a vida individual, da família e da nação num processo cooperativo de avanço civilizatório, tornando melhor a vida na Terra, que é onde a vida começa e acaba. Por outro lado, muitas coisas educativas podem ser feitas em casa, em complementação ao que se faz na escola. Pessoalmente, acho fascinante poder assistir uma quantidade imensa de excelentes documentários sobre todas as coisas. São conhecimentos que não vão para a escola porque a escola não tem lugar nem tempo para isso. É um processo familiar, ou seja, caseiro de aprender. Há algum tempo cheguei mesmo a dizer que as pessoas aprendiam mais e melhor assistindo na escola os documentários que vemos na televisão porque muitas crianças não têm acesso a esses recursos em casa. Porém, isso exige uma reestruturação muito grande do que entendemos por escola e, sobretudo, por educação.

6. – Pergunta: *Quais os desafios da alfabetização no contexto atual?*

Giovani: Acredito que o pós pandemia vai exigir uma nova leitura da alfabetização e da educação de um modo geral. Cancela-se o ano letivo? Consideram-se as aulas remotas - as quais muitos alunos sequer tiveram acesso – válidas e contabilizadas no ano letivo? É fato que projetamos o futuro de um lugar no presente e a partir do que o passado nos deixa como herança cultural. Neste caso da pandemia, não temos como fazer essa projeção, já

que não temos memória dessa situação vivida. Então, aliado aos desafios que já enfrentávamos com relação ao processo de alfabetização - envolvendo as suas dificuldades, às políticas públicas na área que apresentam agora uma nova formação através do curso disponibilizado pelo Ministério da Educação “Tempo de aprender” - deverão ter outros mais. Ou seja, se já tínhamos um movimento do MEC com o lançamento de um programa com o propósito de ‘sanar’ as deficiências da alfabetização como ordem da vez, imagine o que poderá acontecer com o período de pós pandemia! O que vão sinalizar os dados estatísticos quanto a essa população de 6 a 8 anos que se encontra agora no período de alfabetização? Apesar de não vislumbrar nada muito novo em nosso horizonte, penso que o nosso papel é continuar estudando: seja o professor que está à frente do trabalho com as crianças, seja o pesquisador que está em seu gabinete, mas com um trabalho de reflexão não menos importante. Além do diálogo necessário para o novo porvir, penso que, para falar em alfabetização, é preciso resgatar uma outra palavra chave: a sensibilidade. Não é possível lidar com um processo tão importante na vida de uma criança, sua entrada no mundo da escrita, sem sensibilidade. Um professor que olha para os seus alunos e não os vê de verdade não vai conseguir atingi-los. O mundo da criança é singular, lúdico e único. A sensibilidade me permite fazer parte dele. Ao menos com meu filho, estou tentando buscar caminhos para fazer com que o processo de alfabetização seja menos pesado – apesar das enormes listas de palavras sem sentido algum– do que é.

Cagliari: Detectar um problema é um bom começo, mas não garante que será resolvido. As questões de educação escolar são desse tipo. Não é difícil detectar erros e problemas, o difícil é como resolver isso. Eu admiro o esforço de todos aqueles que batalham para melhorar a educação, mas só isso não basta. É preciso, antes de tudo, olhar também o mundo da educação com uma visão científica, fruto das pesquisas comprometidas com a busca da verdade. Um grupo de cerca de duzentos cientistas levou dez anos de trabalhos, precisou de centenas de milhões de dólares, para conseguir tirar uma foto. Mas agora sabemos que os buracos negros não são mais fruto de especulação teórica, mas uma realidade no Universo. Nós sabemos como alguém aprende a falar? a decifrar uma escrita? a escrever um texto a partir do nada? Essas questões têm sido investigadas de a Antiguidade. Toda pessoa parou alguma vez para pensar como fala, como pensa, como

usa a linguagem? Apesar disso, ainda estamos procurando a foto reveladora dessa realidade em sua dimensão mais essencial. Com os estudos neurolinguísticos, de semântica cognitiva, de inteligência artificial estamos indo muito longe nos conhecimentos sobre a mente como nunca imaginávamos. O contexto atual de educação geral, incluindo de modo particular aqui a alfabetização, exige uma revolução na concepção de educação, nos objetivos, nos gestores e agentes por causa de como estamos entrando em uma nova era de conhecimento do mundo. O mundo que vejo nas fotos de microscópios eletrônicos jamais foram imaginadas há poucas décadas passadas. Como usar um manual de ciências de décadas atrás se já não entendemos o mundo do mesmo jeito? Como alfabetizar hoje, usando teorias e metodologias antigas, se nosso conhecimento sobre o assunto nos levou para um mundo novo, com recursos novos dados pelas tecnologias atuais. O mundo atual nos leva facilmente a imaginar que estamos no portal de entrada numa jornada de ficção científica. Esse é o mundo que vai levando a civilização para frente na história da Humanidade. Todavia, é preciso também ver a realidade socioeconômica de mais da metade da população da Terra que vive um outro mundo, uma outra realidade, não agradável e sem condições sequer de desconfiar que a miséria da vida são o que lhes resta. Somente a ciência e a tecnologia que vem da cultura escolar, desde os primeiros anos, podem mudar o mundo. Somente educando bem, desde a alfabetização, podemos mudar o mundo.

DEBATE VIRTUAL REGRADO – UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NÃO PRESENCIAL

Fabricia Cristiane Guckert

Mestre em Estudos da Tradução, Escola de Educação Básica Bertino Silva (EEBBS), Leoberto Leal, Santa Catarina - Brasil

Arisnaldo Adriano da Cunha

Mestre em Educação, Escola de Educação Básica Bertino Silva (EEBBS), Leoberto Leal, Santa Catarina - Brasil

RESUMO: Para além do copiar e colar da *internet*, o objetivo desse relato de experiência é socializar uma sequência de intervenções pedagógicas realizadas com alunos do EM da EEB Bertino Silva se propôs a criar ambiências favoráveis para um ensino com tecnologias que promovem aprendizagens capazes de formar sujeitos autônomos, críticos e protagonistas. A partir da utilização de aplicativos do *Google for Education*, tais como, *Google Classroom*, *Google Meet*, *Google Forms*, *Google Agenda*, *Google Apresentações* e *Google Docs*, professores desafiaram estudantes do ensino médio a realizarem um debate virtual e elaborarem textos colaborativos. Mais do que preparar estudantes para redigir a redação do Exame Nacional do Ensino Médio, a atividade estimulou jovens a opinar com argumentação, demonstrando que a autoridade deve sempre estar no argumento.

PALAVRAS CHAVE: Debate, Tecnologia, Ensino.

ABSTRACT: Beyond copying and pasting from the internet, the pedagogical intervention proposed to create favorable environments for teaching with technologies that promote learning capable of forming autonomous, critical and protagonist subjects. From the use of Google for Education applications, such as Google Classroom, Google Meet, Google Forms, Google Calendar, Google Presentations and Google Docs, teachers challenged high school students to conduct a virtual debate and develop collaborative texts. More than preparing students to write the essay for the Exame Nacional do Ensino Médio, the activity encouraged young students to give their opinions with argument, demonstrating that authority should always be in the argument.

KEYWORDS: Debate.Technology.Teaching

INTRODUÇÃO

Com a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), o Estado de Santa Catarina (SC), acatou as recomendações do Ministério da Educação e, no dia 19 de março do decorrente ano, por meio do Parecer número 146/2020 e da Resolução do Conselho Estadual de Educação número 009/2020, entrou em regime especial de atividades escolares não presenciais no

Sistema Estadual de Educação de SC para fins de cumprimento do calendário letivo (medida de prevenção/combate COVID-19), fechou as suas dependências temporariamente.

A partir do dia 02 de abril, o estado iniciou o processo de formação *on-line*, cujo objetivo era qualificar o trabalho pedagógico dos professores, das equipes diretiva e pedagógicas, mediado ou não por tecnologias digitais, a ser desenvolvido durante o regime especial, desta forma, a rede estadual de ensino de Santa Catarina disponibilizou mais de 30 *Webinars* para formar, principalmente os professores.

Na verdade, atrair a atenção dos estudantes para o processo de ensino e aprendizagem no regime presencial, que, ainda é muito focado nos livros didáticos, era um problema na rotina escolar de muitos estabelecimentos e, quando se abordava o tema: a utilização das tecnologias como ferramenta de aprendizagem, a situação era sempre a mesma, de um lado, as reclamações da maioria dos professores, da equipe diretiva e da equipe pedagógica da escola sobre o uso excessivo de celulares no horário de aula, mesmo havendo, desde 25 de janeiro de 2008, a Lei 14.363, que proíbe o uso do telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina e, que continua em vigor.

Neste cenário, muitos professores da rede estadual de ensino, passaram a vislumbrar um leque de novas oportunidades de utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para promover um processo formativo eficiente, capaz de levar conhecimento e oportunidade de aprendizagem para os alunos, por meio da utilização dos recursos midiáticos oferecidos pela *internet*, mesmo que, há mais de dois anos, a Base Nacional Comum Curricular, já havia estabelecido a Cultura Digital como uma das 10 Competências Gerais que deveriam operar como um “fio condutor” e acompanhar o desenvolvimento dos alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p.9)

Nos últimos anos, as escolas receberam melhorias de acesso à *internet* e investimentos em materiais permanentes, como por exemplo, projetores multimídia, na expectativa de motivar e modificar a aprendizagem para uma educação de maior qualidade. Porém, não foi suficiente

para que se desencadeassem mudanças e resultados significativos. Assim, nesse contexto de ensino remoto, é possível vislumbrar um leque de novas oportunidades que podem gerar as mudanças pedagógicas, tão necessárias, para o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, novas formas de ensinar e de aprender, a partir da utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

De acordo com a BNCC (2017), a tecnologia não deve ser vista apenas como ferramenta de estímulo, mas como recurso a ser utilizado pelos próprios alunos para a resolução de problemas da vida cotidiana. No ensino médio, por exemplo, espera-se que seja promovido o uso de ferramentas em que os próprios alunos possam produzir e distribuir conteúdos nas mais variadas mídias.

Independentemente desse contexto, no dia a dia, sem objetivos pedagógicos, os alunos interagem, se comunicam, ensinam e aprendem por meio de diferentes ferramentas digitais e suscitam à escola, ou melhor, aos professores, novas reflexões acerca do uso pedagógico das tecnologias emergentes.

Entretanto, em tempos de pandemia, as tecnologias digitais se configuraram como recursos que possibilitam a interação entre professores e alunos e, que mobilizam a escola a (re)organizar e (re)pensar o trabalho pedagógico para alcançar suas finalidades educativas.

Segundo Silva (2016), o conhecimento não está mais centrado na emissão, na transmissão, mas está locado na forma de abordar os alunos e os conteúdos disciplinares, introduzindo pedagogias que privilegiam o diálogo, a interação e a participação. Aliás, ele acrescenta a ideia de que devemos ir além da pedagogia da transmissão, onde professor dita, aluno ouve, copia e repete em atividades de avaliação. Sendo assim, as atividades devem ser planejadas com o propósito de provocar iniciativas de inquietação criadora com situações problema para realização de debates, que oportunizem a participação em grupos colaborativos.

A questão para Demo (2015) não é apenas instrumentalizar as tecnologias digitais como simples repassadoras de conteúdos, mas utilizar essa multimodalidade como construção de autoria coletiva e não como fonte de plágio. Isto significa aprender bem, que está em pesquisar e elaborar, produção de textos próprios e coletivos sob orientação e avaliação docente.

Neste sentido, o objetivo desse relato é socializar a intervenção pedagógica que foi planejada e efetivada de forma interdisciplinar nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, História e Filosofia, com os alunos do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Bertino

Silva (EEBBS), localizada em Leoberto Leal, interior do território catarinense, a partir de diagnósticos, em tempos de ensino não presencial, com a utilização dos aplicativos do *Google for Education* (*Google Classroom, Google Forms, Google Agenda, Google Meet, Google Apresentações e Google Docs*).

OBJETIVOS DA VIVÊNCIA

O debate, na perspectiva da disciplina de filosofia, teve o objetivo de utilizar o método socrático da maiêutica, que para a filosofia de Sócrates “[...] através da refutação, despertava-se nos outros a consciência da sua ignorância, estimulando-os a realizar uma investigação reconstrutiva para se chegar a uma opinião mais próxima da verdade” (PLATÃO, 2002, p.23). Consiste, portanto, na prática de descobrir a verdade sobre algo, através de perguntas sobre determinado assunto.

Ao encontro dos objetivos elencados pela Filosofia, a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura teve como objetivo analisar os posicionamentos assumidos pelos alunos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados por eles para sustentá-los, para avaliar a sua força e posicionarem-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.

METODOLOGIA

Os estudantes e as pessoas em geral aguardam respostas prontas às suas indagações. O filósofo grego, Sócrates, deixava os interlocutores embaraçados, irritados, curiosos, pois quando tentavam responder os questionamentos do mestre, descobriam, surpresos, que não sabiam responder, pois nunca tinham pensado em suas crenças, valores e ideias (CHAUÍ, 2017).

A intervenção foi planejada a partir de diagnósticos levantados simultaneamente e constantemente, provenientes de aplicação de questionários e análise de discurso tanto escrito quanto oral. Sendo assim, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura obteve-se o primeiro diagnóstico que foi apoiado na análise de discurso escrito, onde se identificou vários problemas nas produções de textos, redigidos pelos alunos da 3.ª série do ensino médio, de acordo com a proposta de redação do Exame Nacional do Ensino Médio de 2010, cujo tema era: “O trabalho

na construção da dignidade humana”, Essa primeira produção de texto foi iniciada pelos alunos, durante as aulas presenciais. Nestas escrituras, pôde-se identificar a seguintes problemáticas: ausência de tese, argumentos, dados, citações, exemplos e até em alguns casos, ausência de intervenção.

Concomitantemente, nas aulas de História e Filosofia, foi realizada uma pesquisa com todos os estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio da escola com a finalidade de diagnosticar o acesso à *internet*, avaliar o ensino não presencial, elencar as dificuldades e as sugestões de melhorias.

De acordo com os dados coletados em questionários individuais, pode-se afirmar que a maioria dos estudantes do ensino médio, ou seja, 62,6% concordam que a tecnologia tem permitido estudar e aprender sem estar sendo vigiado pelo professor, pois, foi disponibilizado pelos professores, diversas tecnologias e formas diferenciadas de apresentar os conteúdos escolares. Porém, entre as maiores dificuldades, na opinião dos estudantes, estão: a) o excesso de conteúdos e atividades postadas, já que não conseguem organizar uma rotina ou tempo para estudar e, b) problemas de compreensão e interpretação dos conteúdos apresentados, sem a presença física e a mediação do professor.

Ademais, os estudantes afirmam que, boa parte do processo do ensino não presencial se resume em copiar e responder questões objetivas e atividades no *Google* Formulário. Neste sentido, pode-se perceber que os estudantes preferem aulas presenciais e/ou por vídeo chamada, a utilização de textos em PDF e vídeos produzidos pelos próprios professores.

A pesquisa elencou ainda algumas sugestões indicadas pelos alunos para otimizar o processo ensino-aprendizagem não presencial, tais como: menos conteúdos e atividades e mais explicações e interações.

Sendo assim, a partir dessas constatações, iniciou-se o planejamento da intervenção pedagógica intitulada “Debate virtual regrado”, de forma interdisciplinar, fracionada em sequências didáticas, considerando, portanto, não só contemplar o objetivo principal: solucionar /ou amenizar os problemas de argumentação e ausência de suportes que podem vir a sustentar ela, tais como: citação, exemplos, dados, entre outros, e, conseqüentemente, prepará-los para redigir a redação do Exame Nacional do Ensino Médio, mas também incentivá-los a serem autores, sujeitos críticos e protagonistas de sua própria aprendizagem.

Desse jeito, os estudantes e professores passaram a utilizar nas aulas não presenciais os aplicativos do *Google for Education* e para cada série, a equipe diretiva e pedagógica da escola criou um grupo oficial de estudos no aplicativo *WhatsApp*. Vale ressaltar que todo o processo de criação de *e-mails* institucionais, tanto para professores como para alunos e criação das turmas no *Google Classroom* foi realizado pelos técnicos da secretaria estadual. Aos professores, coube a função de orientar os estudantes para acessar suas contas de *e-mail* institucional e os aplicativos educacionais do *Google*.

Nesta perspectiva, a sequência didática 1 foi elaborada com o intuito de preparar os estudantes para o debate virtual, assente na pesquisa livre e no preenchimento, individual, do que foi nomeado de “*Check list*” da redação, que contemplava os seguintes pontos: conceito do tema, contexto, tese, argumentos, exemplos, dados, citação e intervenção. Além do mais, os alunos tinham que se posicionarem simultaneamente favoráveis e contrários ao tema proposto: “Isolamento social e “*lockdown*” para salvar vidas”. A atividade foi postada no *Google Classroom*, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e enviada no grupo oficial de *WhatsApp* das turmas, contudo, as dúvidas foram sanadas no grupo da disciplina. A devolutiva dos alunos foi dada no *Google Classroom*.

Ao analisar essas devolutivas, pode-se perceber que a maioria dos alunos tinha preenchido o *checklist* com ideias muito similares e pautadas no senso comum, fundamentadas em pesquisas muito superficiais. Por isso, ao elaborar-se a sequência didática 2, que seria o debate, buscou-se alternativas que pudessem desestabilizar os alunos e condicioná-los a refletirem de forma mais crítica sobre o tema.

Por conseguinte, foi realizado o debate, utilizando-se o aplicativo do *Google Meet* como plataforma para transmiti-lo. Optou-se por este aplicativo, já que é possível fazer a integração dele com o *Google Agenda*, e, de mais a mais, ele permite o compartilhamento de tela, caso haja apresentação de slides ou imagens para complementar o conteúdo; permite a visualização de apenas uma tela enquanto se fala, é admissível *mutar* os participantes, abrir perguntas nos comentários e gravar a vídeo chamada no *Google Drive* para, mais tarde, compartilhá-la. As reuniões transmitidas por esta ferramenta podem ser realizadas através de navegador, sem a necessidade de instalar programas ou complementos extras. Basta agendar a reunião e em seguida, o sistema gera um *link* que pode ser compartilhado e acessado pelos participantes, tanto com os *e-mails* institucionais quanto *e-mails* privados.

Conforme agendado, foi disponibilizado o *link* aos estudantes para a participarem da *live* por meio dos grupos oficiais das turmas. Outrossim, foi enviado, nos grupos paralelos de *WhatsApp* das turmas da 1.^a série 1 e 2 e da 2.^a série 1 e 2 do Ensino Médio, uma mensagem convidando-os para participar. Doze alunos se candidataram, mas somente seis participaram efetivamente do debate, assumindo a posição de avaliadores.

Os avaliadores tinham papel de observar e avaliar o desempenho de cada debatedor em conformidade com os seguintes critérios: clareza de comunicação; argumentos com fundamento, fontes e dados; apresentação de diferentes argumentos; foco no tema proposto e ataques pessoais. Para mais, deveriam registrar uma nota de 1 (ruim) a 5 (muito bom), conforme a tabela abaixo e encaminhá-las por *e-mail* para os professores. Vale ressaltar que a tabela foi criada no *Google Docs*.

Tabela 1 - Notas de 1 a 5

Critério	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Clareza de comunicação	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_
2. Argumentos com fundamento, fontes e dados	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_
3. Apresentou diferentes argumentos.	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_
4. Foco no tema proposto	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_
5. Sem "ataques" pessoais	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_	_x_

Fonte: nossa

E dessa maneira, iniciou-se o debate virtual regrado com a explicação da professora de Língua Portuguesa e Literatura, utilizando o *Google Apresentações*, sobre os tipos de texto, a intenção do texto dissertativo, o significado e a importância de se argumentar no mundo atual e, as regras do debate. O debate foi dividido em: alunos avaliadores, dois alunos debatedores que podiam apresentar um argumento e um contra-argumento e dois professores moderadores. Hipoteticamente, o objetivo dos debatedores deveria ser: convencer os avaliadores e para isso, podiam utilizar as suas anotações feitas no *check list*.

Com a intenção de desequilibrar os debatedores, o tema “Isolamento social e “*lockdown*” para salvar vidas” foi apresentado com três sub-temas, sendo eles: 1. O COVID-

19 só vai atingir os idosos; 2. O COVID-19 é uma doença de branco; 3. Durante o momento de isolamento social o índice de violência doméstica aumentou.

Os professores moderadores, durante o debate, aproveitaram a oportunidade para fazer observações pertinentes sobre a necessidade de sair da zona de conforto, abrir o olhar para outro modo de ver a situação, prestar atenção nas falácias, evitar a socialização de opiniões com as quais se tem simpatia, sem questionamentos, observar a coerência do discurso e as contradições de argumentos.

Para os alunos que não puderam participar da *live*, por motivos pessoais ou devido a precariedade do sinal de *internet*, disponibilizou-se, a sequência 3, Debate regrado por escrito, no *Google Docs* na configuração de edição, com o mesmo tema e sub-temas. Portanto, os estudantes, em vez de fazerem o debate oralmente, tiveram que fazê-lo por escrito, assim, podiam apresentar e editar seus argumentos e/ou contra-argumentos, a partir da argumentação e/ou contra-argumentação do colega. Toda a produção da escrita coletiva foi analisada e, de acordo com ela, elaborou-se um quarto diagnóstico para uma nova sequência didática, análise do debate escrito. Pode-se perceber a repetição de muitos erros cometidos na produção do primeiro texto escrito, como ausência de argumentos, citação dados e exemplos.

Deste modo, optou-se novamente por uma *live* no *Google Meet* que foi realizada no dia 25 de junho. Nesta segunda reunião, se reapresentou o *slide* elaborado *Google* Apresentação da *live* anterior e o texto produzido pelos estudantes no debate por escrito, se leu cada argumento e contra-argumento e, logo abaixo dos mesmos, foi anotado as sugestões, indicadas coletivamente, para melhorar o processo de argumentação, tais como: inserção de dados, exemplos e citação conforme o exemplo abaixo:

Tabela 2 – Debate por escrito

Contra o isolamento social	A favor do isolamento social
Subtema: Durante o isolamento social, o índice de violência doméstica aumentou	
Aluna E	Aluna F
Podemos dizer que a violência contra a mulher aumentou por conta do isolamento social, maridos que se acham superiores a suas esposas acabam muitas vezes matando por conta do seu	Sou a favor do isolamento social, pois precisamos se prevenir deste vírus que ainda não há cura, e caso não cumprissemos as regras propostas pela quarentena estaríamos cometendo um crime contra a nossa própria

<p>"stress" ou ciúme possessivo. O isolamento social vem causando vários problemas nas pessoas como o aumento da depressão, ansiedade, estresse, entre outros. No entanto existem várias pessoas que não sabem lidar com esses problemas e acabam descontando nas pessoas próximas muitas vezes as que estão na mesma casa, por conta disto ocorre na maioria das vezes o abuso contra a mulher, vendo essa situação minha na minha opinião sou contra o isolamento social, pois muitos não conseguem lidar com seus próprios problemas, além de o isolamento ajudar na prevenção do vírus a outros "vírus" que aumentam cada dia mais. A divulgação desse aumento é um fator importante para a sociedade explicando e dando dicas de como podemos estar nos ajudando nesse meio, e divulgando números de denúncia de abusos como o 180 ajudaria muito a população conseguir sobreviver a esses outros "vírus"</p> <p>Observação dos alunos: fuga do tema, contradição e falta de posicionamento. Sugestão dos alunos: Adicionar dados e citação</p>	<p>saúde e de nossos entes e amigos próximos, hospitais estariam sem UTI para atender a todos, elevando ainda mais o número de infectados e mortos. De fato que o índice de violência doméstica aumentou, mas não é de agora, a violência não é culpa do isolamento mas sim do intimidado que bate na mulher, então mulheres devem ligar ao 180 para resolver o caso. É necessário enfatizar o dever do estado de devida diligência estrita com respeito ao direito das mulheres a viverem uma vida sem violência, e portanto todas as ações necessárias para o isolamento é muito importante para o bem de toda população.</p> <p>Sugestão dos alunos: Adicionar dados e citação.</p>
--	---

Fonte: nossa

E assim, finalizou-se a intervenção pedagógica. O debate, na perspectiva da disciplina de filosofia, utilizou o método socrático da maiêutica, (PLATÃO, 2002, p.23). Consiste, portanto, na prática de descobrir a verdade sobre algo, através de perguntas sobre determinado assunto.

RESULTADOS E CONCLUSÕES

De forma geral, pode-se explicitar que a intervenção pedagógica proporcionou aos estudantes a oportunidade de aprender a debater questões polêmicas de relevância social,

analisando os diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições; formular propostas, intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que devem levar em conta o bem comum e os direitos humanos. Utilizando as diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

Ao encontro dos objetivos elencados pela Filosofia, a Língua Portuguesa e Literatura analisou os posicionamentos assumidos pelos alunos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados por eles para sustentá-los, avaliou a força de cada argumento e posicionamento de cada um diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados e a utilização dos mecanismos linguísticos necessários.

Conforme previsto, os estudantes apresentaram respostas prontas às suas indagações. O debate, nesta perspectiva, demonstrou a importância de expor os estudantes a situações problematizadoras, de incentivá-los a expressarem as suas opiniões, em uma situação muito próxima da realidade, respeitando as regras, a hora de argumentar e contra-argumentar, a necessidade de se utilizar dados, exemplos e citações nos textos dissertativo-argumentativos com intervenção. Além disso, evidenciou a importância de planejar intervenções didáticas a partir de elaboração de diagnóstico(s). Neste formato, os professores fizeram perguntas que desestabilizaram os argumentos e as opiniões pautadas no senso comum, deixando-os com dúvidas e abertos a novas perspectivas e pontos de vista. Ademais, os professores moderadores do debate, tomaram o cuidado de não impor as suas próprias opiniões e modos de pensar aos debatedores e aos avaliadores.

Na opinião dos estudantes avaliadores, “foi difícil avaliar o debate, contudo, a oportunidade foi fundamental para melhorar a produção de texto no Exame Nacional do Ensino Médio, já que os critérios de avaliação utilizados no debate coincidem com os utilizados na correção da redação”. O debate orientou os alunos a refletirem sobre o que escrever, como escrever e como defender uma opinião com argumentos. Pode-se perceber que alguns alunos sofreram com o famoso “branco” e com o nervosismo, além disso, apresentaram dificuldades de apresentar as suas ideias e pensar de forma mais lógica. Alguns estudantes não conheciam o aplicativo *Google Meet*, fato que tornou a intervenção diferente e interessante.

Em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), pode-se afirmar que, a intervenção pedagógica desenvolveu na área de linguagens e suas tecnologias três habilidades da competência específica 4:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017:490)

Essa competência foca na construção da autonomia dos estudantes nas práticas de compreensão/recepção e de produção (individual ou coletiva. Senso elas: habilidade 302 “Compreender e posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e circulação” (BNCC, 2017, p. 490) e a habilidade 303 “Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões manifestados, para negociar e sustentar posições formular propostas, e intervir e tomar decisões democraticamente sustentadas, que levem em conta o bem comum e os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global” (BNCC, 2017, p. 490).

Ademais, com a utilização das ferramentas do *Google for Education*, a intervenção pedagógica desenvolveu também na área de linguagens e suas tecnologias três habilidades da competência específica 7:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2017, p.490)

Essa competência diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social. Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social. Sendo elas: habilidade 701 “Explorar tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem

em diferentes contextos”. (BNCC, 2017, p. 497), a habilidade 703 “Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais”. (BNCC, 2017, p. 497), bem como a habilidade 704 “Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e de novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede”. (BNCC, 2017, p. 497).

Além disso, em Língua Portuguesa, se desenvolveu no campo da atuação social a habilidade 04 “Estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos e para construir e referendar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas” (BNCC, 2017, p. 506) e a competência específica 1; a habilidade 05 “Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos lingüísticos necessários.” (BNCC, 2017, p. 507) e a competência específica 3; a habilidade 06 “Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha, de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso da língua. (BNCC, 2017, p. 507) e novamente a competência específica 1; bem como a habilidade 15 e as competências específicas 1 e 3 simultaneamente:

Planejar, produzir, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemiótico, considerando sua adequação às condições de produção do textos, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir. (BNCC, 2017, p. 509).

No campo de estudo e pesquisa, desenvolveu-se a habilidade 32 “Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais ECT) e comparar automaticamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo

coincidências, complementaridades, contradições, erros, imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos” (BNCC, 2017 517) e a competência específica 7.

O desafio dessa intervenção foi criar uma ambiência favorável para superar o copiar e colar da *internet* e incentivar os estudantes a construir, colaborativamente, argumentos próprios e o senso crítico, desenvolvendo habilidades e competências como a autonomia e protagonismo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 20 out. de 2019

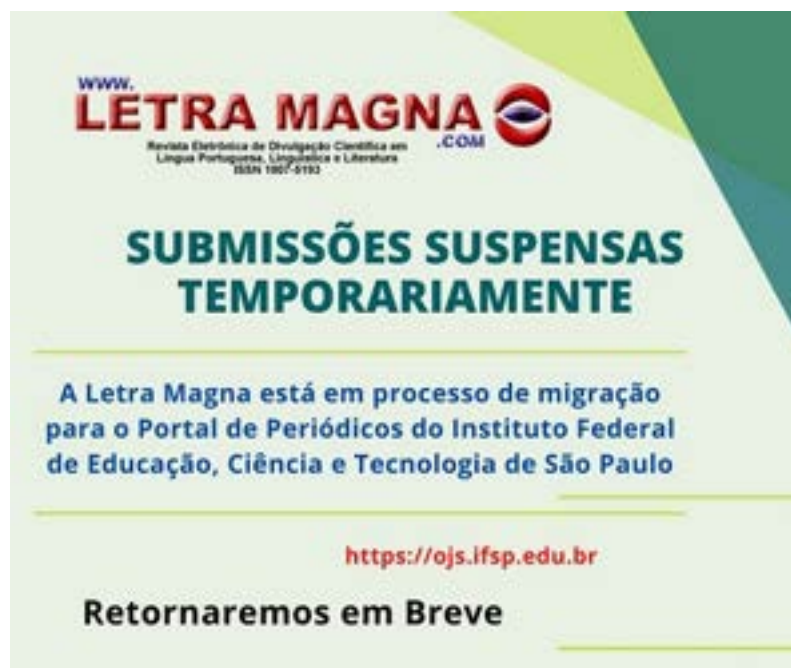
CHAUI, Marilena. **Iniciação** à Filosofia. Editora Ática: São Paulo, 2017. Volume único.

DEMO, Pedro. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas S.A, 2015.

SANTA CATARINA, Lei 14.363 de janeiro de 2008. http://leis.alesc.sc.gov.br/html/2008/14363_2008_lei.html acessado em 09/07/2019

PLATÃO. **Apologia de Sócrates – Banquete**. Editora Martin Claret: São Paulo, 2002

SILVA, **Sala de aula interativa**. 4.ed.Rio de Janeiro: Quartet,2006.



Link do Portal de Periódicos do IFSP: <https://ojs.ifsp.edu.br>

DOSSIÊ ESPECIAL - 2021

N. 28 - agosto de 2021

PRÁTICAS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS(GENS) EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Organizadores:

Profa. Dra. Adriana Delmira Mendes Polato (UNESPAR)

Profa. Dra. Ângela Francine Fuza (UFT)

Profa. Dra. Márcia Adriana Dias Kraemer (UFFS)

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)

[Clique aqui para acessar os artigos](#)

[Entrevistas](#)

Edições Anteriores

Acesse artigos já publicados

Desde a primeira edição!

Acesse nosso acervo com artigos e entrevistas publicadas desde 2004.

[Clique aqui](#)

Links Rápidos

[Chamada de textos](#)

[Conselho Editorial](#)

[Como citar os artigos](#)

[Normas Editoriais](#)

Busca

Enter keywords.....



É uma grande satisfação para toda a equipe editorial a publicação do 28º número da Revista Letra Magna. São 17 anos publicando textos de alta qualidade, contando com colaborações de pesquisadores das mais diversas áreas de estudos da linguagem.

Essa confiança no trabalho empreendido pela equipe editorial fez com que a revista obtivesse o Qualis B1, contribuindo para que se constitua como um referencial de consulta sério e comprometido com o rigor científico.

A revista Letra Magna é uma publicação exclusivamente eletrônica voltada para o público acadêmico da área de Letras, e conta com a colaboração de renomados pesquisadores e acadêmicos do Brasil e do Exterior.

A cada edição, procuramos aprimorar os critérios do periódico, divulgando ciência e trazendo os pensamentos mais recentes na área de estudos da linguagem.

A revista está sempre aberta para o diálogo com outros periódicos, instituições, pesquisadores e acadêmicos que possam trazer ideias, parcerias e eventos que valorizem o trabalho científico e sua divulgação. O email para contato é editor@letramagna.com



Revista Eletrônica Letra Magna

Ano 17 n.28 - 2021 - ISSN 1807-5193

[HOME](#) | [ARTIGOS](#) | [ANTERIORES](#) | [CHAMADA](#) | [CONSELHO EDITORIAL](#)

COPYRIGHT © LETRAMAGNA.COM

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA PANDEMIA: MODOS DE PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA OU DE INTENSIFICAÇÃO DA ALIENAÇÃO?

Aline Francieli Thessing

Doutoranda em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Maíra de Sousa Emerick de Maria

Doutoranda em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina(UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Rosângela Pedralli

Doutora em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

RESUMO: Neste artigo – a partir de uma concepção marcada de educação escolar (SAVIANI, 2012 [1983]) e, do mesmo modo, de uma concepção marcada de Educação Linguística (BRITTO, 2012) –, buscamos problematizar a assunção do ensino remoto como alternativa à impossibilidade de um ensino presencial dado o acirramento da Pandemia de COVID-19 no ano de 2020. Nesse sentido, nosso interesse é – a partir de uma perspectiva crítica de educação – defender a impossibilidade de um ideal formativo com contornos omnilaterais também nesse contexto, uma vez que a própria assunção do ensino remoto possui profundo alinhamento a uma concepção de mundo que, no limite, se articula ao neoliberalismo e, por isso, a um ideal formativo de manutenção da sociabilidade vigente, a capitalista. Para isso, apresentamos o texto em três seções, precedidas por uma breve introdução em que contextualizamos a educação como campo da atividade humana. Assim, na primeira seção discutimos as tendências pedagógicas e suas reverberações no ensino; na segunda, a educação linguística e seus contornos atuais; e na terceira, a superficialidade da discussão pautada no fazer metodológico. Por fim, concluímos, a partir da nossa inscrição teórica, a incompatibilidade de assumir o ensino remoto e de promover uma formação omnilateral.

Palavras-chave: Ensino remoto. Formação humana omnilateral. Educação Linguística.

ABSTRACT: In this article – from a marked conception of school education (SAVIANI, 2012 [1983]) and, likewise, from a marked conception of Linguistic Education (BRITTO, 2012) –, we seek to problematize the assumption of remote teaching as an alternative to impossibility of face-to-face teaching due to the intensification of the COVID-19 Pandemic in 2020. In this sense, our interest is – from a critical education perspective – to conceive the impossibility of a training ideal with omnilateral contours, since the assumption of remote education itself has a profound alignment with a conception of the world that, at the limit, is linked to neoliberalism and, therefore, to a formative ideal of maintaining the current sociability, the capitalist one. For this, we present the text in three sections, preceded by a brief introduction in which we contextualize education as a field of human activity. Thus, in the first section we discuss pedagogical trends and their reverberations in teaching; in the second, linguistic education and its current outlines; and in the third, the superficiality of the discussion based on methodological practice. Finally, we conclude, from our theoretical enrollment, the incompatibility of assuming remote education and promoting omnilateral training.

KEYWORDS: Remote education. Omnilateral human formation. Linguistic Education.

INTRODUÇÃO

O contexto atual, em que a sociedade se vê premiada também pelas constrições derivadas de uma pandemia, a provocada pelo vírus do Covid-19, agudiza as contradições inerentes ao sistema capitalista. Parece-nos que a face mais nítida dessa agudização se dá pela exacerbação da luta de classes e, na contraface, pela minoração da luta pela sobrevivência, escamoteada ou travestida em nome do produtivismo.

A Educação, tomada aqui como campo da atividade humana, nesse sentido, não passa ileso a essas duas contradições, que se retroalimentam, dentre tantas outras. A luta de classes se materializa e se complexifica *ad infinitum* quando se tomam as condições objetivas envolvidas na escolarização como um todo. São identificadas carências de todas as naturezas, as quais, como frisava Saviani já na década de 1980, “[...] a educação compensatória configura uma resposta não crítica às dificuldades educacionais [...]” e “[...] se acumulavam as evidências de que o fracasso escolar, incidindo predominantemente sobre os alunos socioeconomicamente desfavorecidos, se devia a fatores externos ao funcionamento da escola, tratava-se, então, de agir sobre esses fatores” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 32). Esse modo de ver a escola naturaliza uma dimensão absolutamente conjuntural que precisa ser superada: os filhos dos trabalhadores são levados a estabelecer uma relação de dependência perante a instituição escolar que vai do atendimento de necessidades de sobrevivência como alimentação¹ e segurança² à falta de acesso à internet, o que direciona luz sobre as prolapadas discussões sobre a díade inclusão e exclusão escolar, fenômenos que sempre lidam com a constatação de que as estruturas escolares materiais e pedagógicas tendem a ser essencialmente excludentes.

As condições objetivas assim identificadas certamente trazem implicações também às condições subjetivas implicadas nas duas atividades principais centrais à escola: atividade de ensino e atividade de aprendizagem. Nesse ponto, as contribuições da Teoria da Atividade, por exemplo, permitem-nos mencionar as dificuldades afetas às condições subjetivas enfrentadas por professores e alunos sem alinhar-se a um paradigma subjetivista. Leontiev (1959), Davidov (1988) e Elkonin (1987), como representantes dessa proposição teórica, definem claramente a condição mais elementar que permite que uma atividade principal ocupe o indivíduo: as necessidades de alimentação e segurança precisam ter sido garantidas aos seres humanos. Tais autores, nesse ponto, reiteram uma premissa básica da Filosofia Marxista, bem dimensionada em Engels (1876).

¹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13987.htm. Acesso em: 15 jul. 2020.

² Disponível em: <https://nacoesunidas.org/unicef-criancas-e-adolescentes-estao-mais-expostos-a-violencia-domestica-durante-pandemia/>. Acesso em 15 jul. 2020.

A atividade de estudo, a central no espaço escolar em razão da própria função social da escola³, demanda de professores e alunos que toda sua atenção esteja voltada para o objeto de apropriação, porque a necessidade daquele conhecimento se coloca como nodal. O estudo, como qualquer atividade principal, só pode ser assumido pelos indivíduos quando as mencionadas necessidades de alimentação e segurança não concorrem com ele. Ao concorrerem, aquela que deveria ser a atividade principal se recolhe, dando maior projeção àquelas que não nos diferenciam dos animais, mas que são base e condição para o desenvolvimento de qualquer outra necessidade, a exemplo do estudo. É necessário pouco esforço para entender que, num contexto como o nosso, premido por uma *pandemia de dimensões apocalípticas*⁴, as atividades de ensinar e aprender estão radicalmente comprometidas.

Secundarizar essa conjuntura e centrar as ações no movimento superficial de busca por métodos alternativos e ferramentas para adequação às aulas na modalidade não presencial, remota, pode ser identificado de duas maneiras: ou como uma ingenuidade derivada de uma compreensão bastante reduzida/acrítica da realidade social ou como uma estratégia, que aposta na alienação humana para fazer com que os trabalhadores e seus filhos permaneçam a serviço do sistema vigente, envolvidos na lógica do produtivismo e presos às necessidades de alimentação e segurança, as quais historicamente foram tributadas ao esforço individual, em consonância com a meritocracia que tão bem serve aos ideais capitalistas, ou relegadas ao assistencialismo.

Nessa direção, cabe destacar que professores, independentemente do segmento de atuação, são proletários e têm tido sua atividade principal subsumida ao trabalho manual historicamente, ainda que, originalmente, a natureza de sua atividade principal fosse a produção imaterial, a formação humana (SAVIANI, 1984). Envolvê-los na mesma lógica produtivista e reduzi-los a cumpridores de tarefas parece ser movimento que tem recebido lentes de aumento neste tempo histórico. Assim concebendo, a tarefa central, à reflexão educacional, sempre tomada na sua dimensão inalienavelmente política, e assumida por este artigo, é produzir uma contribuição teórica com vistas à promoção da consciência sobre os meandros velados que envolvem a aceleração da retomada das atividades em favor supostamente do interesse dos sujeitos em formação e do bem-estar social, de forma mais ampla.

³ Segundo Saviani (2015 [1984], p. 288), “[...] a escola configura-se numa situação privilegiada, a partir da qual podemos detectar a dimensão pedagógica que subsiste imbricada no interior da prática social global”. Tal privilegiamento diz respeito, sobretudo, à socialização dos conhecimentos produzidos e sistematizados ao longo da história.

⁴ Disponível em: <https://www.brasil247.com/mundo/em-carta-a-bolsonaro-onu-fala-em-pandemia-apocaliptica>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PROJETO DE SOCIEDADE E TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os contornos tão adversos que permeiam a sociedade vigente – pautada na exacerbação da mercadoria e na expropriação da força de trabalho dos trabalhadores – não se dão sem refletir, sobremaneira, no espaço escolar, uma vez que este, como já sabemos, dada a vertente teórica a que nos filiamos, reproduz⁵ as contradições existentes no modo de organização social em que está inserido. Desse modo, em um tempo de completa exceção, não apenas pelas mazelas gestadas e mantidas pela sociabilidade atual, já que a Pandemia do Coronavírus expõe de modo bastante ostensivo tais mazelas, as aprofundando de maneira considerável, o que resulta, inclusive, na dificuldade de sobrevivência da classe trabalhadora⁶, que se viu premiada pelo aprofundamento da crise do capital e teve seus direitos escamoteados um após o outro em favor da manutenção do emprego que necessariamente mal mantém a vida objetiva, o espaço escolar também se vê premido por tais condições, em um processo de aligeiramento na adoção de um ensino remoto, que difere do ensino à distância por seu caráter emergencial, mas que tem sido assumido de modo acrítico e tem, no limite, contribuído possivelmente muito mais para o acobertamento das contradições do capital do que para o cumprimento da função primordial da escola, de socialização do conhecimento historicamente acumulado em favor da formação *omnilateral* (SAVIANI, 2012 [1983]).

Nesses termos, temos defendido que a educação – e aqui damos acento à Educação Linguística – envolve necessariamente um projeto de formação humana específico para um projeto de sociedade específico, o que implica conceber em favor de que formação e sociedade as instâncias formativas têm se organizado, especialmente em tempos tão extremos, como o de uma pandemia mundial sem precedentes recentes na história humana. Radica aqui a compreensão de que os projetos formativos acompanham necessariamente uma visão social de mundo (DUARTE, 2015), que pode ser de manutenção do estado de coisas e, por vezes, até mesmo, reacionária, ou buscar a promoção da emancipação humana e aí estar em favor da transformação da sociabilidade vigente.

Em uma sociedade organizada pela divisão de classes – antagônicas entre si – torna-se bastante comum que a educação escolar – a socialização dos conhecimentos produzidos e sistematizados ao longo da história – seja assumida não como aquela responsável pelo desenvolvimento das potencialidades e pelo enriquecimento das necessidades dos alunos,

⁵ Diferenciamos aqui dos crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2012 [1983]), uma vez que apesar de entender que o espaço escolar não está apartado da sociedade e, por isso, reproduz a sociabilidade vigente, a capitalista, este também, por ser o *locus* da socialização do conhecimento, cria possibilidades de transcendência dessa sociabilidade, reagindo criticamente a ela.

⁶ Disponível em: <http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/48663>. Acesso em: 04 ago 2020.

procurando, assim, reproduzir necessidades que superem sua mera inscrição pragmática e cotidiana (DUARTE, 2018, p.141), possibilitando ultrapassar as barreiras do fetichismo e do consumismo a que essa sociedade submete a todos, mas como mera replicadora da ordem social vigente. Nesse sentido, o autor ratifica que:

A educação não pode se tornar refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, especialmente no caso da sociedade capitalista contemporânea, em que o cotidiano é um terreno muito fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológica das consciências.

Desse modo, o aligeiramento assumido na instalação do ensino remoto em larga escala na educação básica⁷ tão logo da recomendação pelos órgãos de saúde mundiais do distanciamento social como uma das principais alternativas para o controle do contágio pela doença causada pelo vírus SARS-CoV-2 vai evidenciar não somente as contradições presentes na sociedade atual – com desigualdade de acesso inclusive aos meios tecnológicos por aqueles envolvidos no processo educativo, professores e alunos –, mas revela também uma prática bastante corrente no ideário escolar contemporâneo, que tem, em grande medida, assumido ao longo dos anos uma preocupação excessiva não com a socialização do conhecimento historicamente produzido e acumulado pelo gênero humano em favor de uma formação que supere unilateralismos típicos do sistema capitalista, possibilitando a transformação dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas uma prevalência de enfoque no como fazer o trabalho educativo ou, em sua versão atualizada, no como fazer, então, o trabalho educativo por via remota.

Essa preocupação com os métodos e procedimentos no que se refere ao ensino em detrimento da concentração de todos os esforços em favor do desenvolvimento intelectual e cognitivo dos sujeitos não é, no entanto, um fenômeno recente e não se dá apartado de uma tendência dominante no ideário escolar ao longo dos últimos anos, com predominância e também crítica recorrente desde os anos 1970 e 1980, por autores como Dermeval Saviani (2012 [1983]) e Bogdan Suchodolski (1983), que é o ideário escolanovista. Percebe-se que tal movimento ainda é presente e, por vezes, dominante, no âmbito educacional e traz profundas consequências para o desenvolvimento intelectual dos alunos, como também ratifica um projeto formativo voltado para a manutenção do *status quo* e, por isso, um ideal de formação humana unilateral, em que persiste a busca pelo atendimento às inclinações mais imediatas dos sujeitos, sua inscrição pragmática estrita e, por isso, em uma ode ao que é prazeroso e fácil e não ao que de fato promove esse desenvolvimento.

⁷ Conforme referenciado em relatório do Conselho Nacional de Educação (CNE), tal modalidade de ensino passa a ser autorizada desde a Educação Infantil ao Ensino Superior

Em se tratando das práticas de ensino de língua nos processos de escolarização, tal ideário reverbera consequências bastante significativas, uma vez que o ensino de leitura e escrita – cruciais para o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos – acaba por ser submetido aos gostos e interesses de sujeitos empíricos (SAVIANI, 2012), ou, ainda mais significativamente, à mera instrumentalização dos indivíduos para operarem em situações estritas com a linguagem. Tal ensino, assumido de modo tão estreito, acaba por circunscrever os sujeitos a sua própria realidade, que em se tratando de escola pública, que é nosso foco de atenção, significa operar de modo bastante elementar com a língua, em um português quase instrumental e, no que se refere à literatura, o acesso a textos de consumo ligeiro, que não possibilitem a esses sujeitos “Ser Mais” (SUCHODOLSKI, 1983).

Por certo, no ideário escolanovista, pautado no lema “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), o trabalho educativo tem seu foco deslocado dos processos para os métodos e pauta-se muito mais em alterações pontuais de conduta e comportamentos, imersas no pragmatismo da vida comezinha, em uma espécie de assunção de uma atitude positiva frente à vida, numa exacerbação da cotidianidade, do que na compreensão da função fundamental da escola na promoção da emancipação humana. Sobre a tendência escolanovista, Saviani (2012 [1983], p. 8 – grifos nossos) pontua:

Compreende-se, então, que essa maneira [da Escola Nova] de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional, tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; **dos conteúdos cognitivos para os métodos e processos pedagógicos**; do professor para o aluno; **do esforço para o interesse**; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência e na lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma trata-se de uma vertente pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.

No limite, o que o ideário escolanovista propõe é uma dicotomia entre “conteúdo e forma e processo e produto” (DUARTE, 2001, p.42-43), o que acaba por efetivamente esvaziar o processo educativo. Nesse sentido, Saviani (2012, p.77) é enfático:

Veja o paradoxo em que desemboca a Escola Nova; a contradição interna que atravessa de ponta a ponta sua proposta pedagógica; de tanto endeusar o processo, de tanto valorizá-lo em si e por si, acabou por transformá-lo em algo místico, uma entidade metafísica, uma abstração esvaziada de conteúdo e sentido.

Esse aligeiramento e a conseqüente busca por métodos e procedimentos que se adequem às necessidades dos sujeitos empíricos, revelam o profundo comprometimento da educação escolar com o projeto neoliberal. E, por trás da busca por se assumir um estado de normalidade e aparente controle frente à arrasadora pandemia da COVID-19, também desvelou-se o comprometimento com um projeto de sociedade que se limite à manutenção da sociabilidade capitalista e cuja formação esteja

em favor não do desenvolvimento das potencialidades e enriquecimento das necessidades de sujeitos concretos, com o acesso a obras de literatura clássica, por exemplo, como forma de inserção na cultura humana mais elaborada, que não atendam apenas às vontades, aos gostos e aos interesses dos sujeitos pragmáticos, algo típico da Escola Nova.

Nesse ínterim, o que se desvela, então, é que essa busca por adaptação do trabalho educativo por via remota simboliza a mimetização da educação pública aos ditames do mercado, que estava pronto para atender demandas diversas da epidemia, dentre elas, então, o fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto⁸. Desta feita, a assunção de um ensino que visa à ocupação do tempo, que no limite das contradições da própria sociedade se volta para a prática de atividades a partir da vontade e dos interesses de sujeitos situados em uma cotidianidade, está comprometido com um ideal de formação humana unilateral e não com um projeto formativo que acompanha uma visão social de mundo pautada na superação da sociabilidade vigente e, portanto, na necessidade de se pensar em outras formas de organização social que não essa dividida em classes. É, pois, a partir dessas compreensões, que a Educação Linguística é tomada como objeto de análise na seção que segue.

FORMAÇÃO HUMANA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA OU “SOBRE OS ALUNOS QUE NÃO PODEM PERDER O ANO LETIVO” E AS CILADAS DO ENSINO REMOTO

Como temos abordado ao longo deste artigo, o futuro da educação brasileira tornou-se, de modo mais flagrante, ponto de discussão e preocupação no momento histórico em que vivemos. Em meio a pandemia da COVID-19, permeada de dúvidas e incertezas, *fake news* e trocas de ministros da educação, emergem os problemas em seguir com o ano letivo sem uma compreensão mais aprofundada acerca de um reducionismo sobre a adaptação do ensino presencial à modalidade remota.

Em março deste ano, quando houve o crescimento do vírus SARS-CoV-2 no país, as instituições de ensino, seguindo as recomendações da Organização Mundial de Saúde (OMS), optaram por cessar as atividades presenciais com o intuito de impedir a proliferação do Coronavírus e preservar a saúde de estudantes e de profissionais da educação. Desse modo, o ano letivo, recém iniciado, foi interrompido e seu retorno passou a ser incerto.

Tão logo a situação sanitária se acirrou, as redes de ensino buscaram alternativas para manter o calendário escolar, no entanto, essas alternativas, mesmo que bem intencionadas, foram propostas, em nossa compreensão, de modo aligeirado e sem um planejamento cuidadoso das ações, que

⁸ Disponível em: <https://porvir.org/plataformas-liberam-recursos-para-escolas-fechadas-durante-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em: 04 ago. 2020

considera os objetivos da formação com assentamento unilateral ou numa vertente omnilateral, conforme debatemos na seção dois deste artigo, bem como sem uma discussão coletiva com a comunidade escolar.

Esse cenário, já bastante delicado pelas questões de saúde, é agravado pela política genocida assumida pelo governo federal, que, desde do início da pandemia, optou por enfrentar a situação com assentamento neoliberal, proposto pelo Ministro Paulo Guedes, de salvar a economia. Algo muito semelhante ao slogan do ex-presidente Michel Temer: “Não pense em crise, trabalhe”; mas agora reformulado para “não pense na saúde, preserve os empresários e defenda os bancos”, mesmo que isso custe a vida de milhares de brasileiros, principalmente da população mais vulnerável.

Assim, essa dicotomia economia *versus* saúde foi construída propositalmente, uma espécie de cortina de fumaça para a necropolítica como regime de governo adotada por Bolsonaro e seus aliados, que por vezes negam a gravidade do vírus e relativizam o número de casos e mortes no Brasil. Parece-nos claro, portanto, que “o objetivo é manter intocada a máquina que gira o cassino financeiro, a engrenagem que garante a renda dos ricos em detrimento das demandas dos pobres. [...] Não há [pois] a menor probabilidade de uma economia voltada para as urgências nacionais. Com o agravante de que o cenário mundial também é sombrio.”⁹

Nesse ínterim, entendemos que as questões relacionadas à educação estão imbricadas na realidade social, pois, diferentemente de teorias não-críticas ou crítico-reprodutivas da educação¹⁰, assumimos um compromisso com uma teoria crítica, em que, necessariamente, as contradições e as desigualdades sociais estão presentes na escola e precisam ser consideradas para que se vislumbre uma transformação social. Por isso, compreender criticamente o panorama social é *sine qua non* para que a escola não assuma demandas adaptativas com vistas à manutenção do *status quo*, demandas estas que estão sendo impostas desde o início da pandemia.

Nesse sentido, inicialmente, foi alçado como maior desafio para a educação em tempos de pandemia a busca por meios para que os professores e alunos pudessem realizar as atividades escolares a distância, visando transpor o que era realizado em sala de aula para o ambiente virtual. A discussão, portanto, recaiu sobre o acesso a equipamentos adequados, à internet de qualidade e a ferramentas que pudessem atender às demandas específicas dessa nova configuração da relação de

⁹ A tragédia econômica e social de Bolsonaro e Guedes. **Vermelho – a esquerda bem informada**, 2020. Disponível em: <<https://vermelho.org.br/editoriais/a-tragedia-economica-e-social-de-bolsonaro-e-guedes/>>. Acesso em: 05 de ago. de 2020.

¹⁰ De acordo com Saviani, na obra *Escola e democracia* (1983). O autor separa as teorias da educação em: não críticas, crítico-reprodutivistas e, por fim, propõe uma teoria crítica. O primeiro movimento corresponde às teorias que compreendem a escola como instrumento de equalização social (numa visão bastante romantizada acerca do papel da escola); já o segundo, trata a educação como instrumento de marginalização (com uma visão bastante fatalista sobre a educação). O terceiro movimento, em forma de proposta do autor, aponta possibilidades de transpor a realidade imediata em favor da transformação do *status quo*.

ensino e de aprendizagem, isto é, a preocupação em como realizar as atividades *online*, uma busca por novas metodologias, em detrimento de uma formação humana comprometida, de fato, com a superação da sociedade de classes.

Assim, as dificuldades com as novas relações entre escola e família, professores e alunos se configuraram sobremaneira no uso das ferramentas tecnológicas de interação. E é justamente nesse contexto que as grandes empresas de tecnologia rapidamente se organizaram para atender a um novo nicho de mercado na educação: oferecer plataformas digitais para as redes de ensino com múltiplas possibilidades e funções para a criação de ambientes virtuais que simulem a sala de aula.

No entanto, apesar dos inúmeros atrativos que as empresas privadas no ramo da educação disponibilizaram e, para além da lida com as questões de ordem objetivas, voltadas à acessibilidade, a escola precisa ter presente seu papel na sociedade. Este papel que é só seu, de promover senso crítico e ensinar os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana e imediata, facultando aos sujeitos possibilidades de compreensão de mundo e, conseqüentemente, possibilidades de escolhas que extrapolem somente o atendimento das necessidades básicas de sobrevivência.

Por isso, na origem, assim como pontua Saviani¹¹, pela sua própria natureza, a educação não pode não ser presencial, pois ela faz parte do rol de atividades da ordem do não material, em que o produto da atividade não é separado do ato de produção. A educação se constitui, portanto, com uma relação interpessoal, o que implica dois agentes da atividade educativa simultaneamente: professor e aluno. Além disso, a escola tem importante função no processo de socialização dos sujeitos, o que é, de muitas formas, limitado pelo ensino remoto.

Ademais, a ampliação do ensino a distância como uma possibilidade de substituição do ensino presencial provoca ainda mais o sucateamento das condições de trabalho do professor, com o constante fantasma da demissão e as inúmeras demandas exigidas para o uso das ferramentas tecnológicas, em que o trabalho se torna cada vez mais manual e automatizado e menos intelectual, como abordado na introdução deste texto. A educação é então, uma vez mais, convertida em mercadoria, em que se objetiva aumento dos lucros das grandes empresas privadas com o mínimo investimento, processo chamado hoje de *uberização do trabalho*¹².

Em se tratando das especificidades do trabalho com a linguagem, assumir uma formação omnilateral implica, necessariamente, afastarmo-nos de ideais alinhados à escola tradicional e à escola nova, pois, como apontado na seção anterior, ambos estão em consonância com um projeto de

¹¹ Entrevista de Dermeval Saviani ao Portal Vermelho – a esquerda bem informada, em 24 de julho de 2020, com o título *Rumos da Educação em tempos de pandemia e bolsonarismo*.

¹² ‘Uberização do trabalho’ é um conceito cunhado para problematizar as relações de trabalho atuais, em que há a exacerbação da terceirização, da informalidade e da flexibilidade, que retiram direitos do trabalhador em favor de uma falsa autonomia.

sociedade que prevê a manutenção do estado de coisas. Desse modo, quando levados a termo nas instituições de ensino, ocupam-se ora com o ensino da língua aos moldes da gramática tradicional – o que implica um trabalho descolado da compreensão da língua como um fenômeno histórico complexo para além de um sistema de regras fechado em si mesmo –, e ora com apenas com o interesse e com as necessidades imediatas dos alunos, com enfoque no gosto, limitando-se à leitura e à escrita para entretenimento ou somente para atender questões pragmáticas, com um ensino instrumental.

Diferentemente dessas abordagens e ancorados em uma teoria crítica da educação, que necessariamente almeja outro projeto de sociedade, assumimos uma proposta de trabalho com a linguagem tal qual defendida por Britto (2012, p. 84):

A educação linguística implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seus funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedades nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade.

Portanto, concordamos com Britto (2012) quando o autor afirma que nossa agenda, enquanto educadores que não se reconhecem nessa ordem político-social imposta pelo capital e que estão comprometidos com uma educação escolar com vistas à emancipação humana, é assumir um posicionamento coerente com uma formação humana omnilateral e problematizar e desenvolver possibilidades em favor desta formação, que se afastem dos modelos alinhados à lógica mercadológica, que toma a educação como produto.

TRABALHO EDUCATIVO, CURRÍCULO E PLANEJAMENTO: É SOBRE O ALCANCE DA FINALIDADE DA EDUCAÇÃO OU SOBRE DAR CONTA DE OCUPAR O TEMPO?

Centrar a complexidade do ensino escolar em um momento histórico como o vivido em questões metodológicas é, como já mencionado neste artigo, uma profunda incoerência, com diferentes dimensões em dialética. Aqui, contudo, cabe, considerando o compromisso já reiterado com a formação humana alinhada à omnilateralidade, destacar o que é a gênese do fenômeno humano da educação:

[...] diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Conseqüentemente, **o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades**. É, pois, uma **ação intencional**. (SAVIANI, 1984, p. 286, grifos nossos)

A educação escolar, como qualquer atividade humana, é sempre orientada por finalidades e se confirma como produção imaterial pelo resultado de ações intencionais. Tais ações são organizadas, conduzidas e sistematizadas pelo professor, porque é dele a responsabilidade pela produção da formação humana em outrem, como resultado de sua atividade principal no âmbito da educação formal: o ensino. Assim concebendo, é como resultado de ação intencional adequada a determinadas finalidades que a formação humana poderá se confirmar. Isso, contudo, é condição, mas não garantia do alcance de tal produção humana, uma vez que a gênese da educação escolar implica a consecução da atividade principal do aluno: a aprendizagem.

O trabalho educativo, em síntese, dentre outras ingrediências, envolve em si, numa relação dialética, atividades de ensinar e aprender determinados conhecimentos, adequados a determinadas finalidades (a promoção de um ideal formativo). É, portanto, definição e clareza sobre os objetivos de aprendizagem que mobilizam as ações que compõem tal processo. Descoladas desses objetivos, ensinar e aprender são descaracterizadas do que justifica tais atividades, seja por parte de professores ou de alunos, além de esvaziar a função social da própria escola.

Supostamente, tais objetivos são prospectados e incluídos nos currículos das instituições educacionais considerando o ideal formativo mais apropriado ao modo como a sociedade (e o projeto que vigora em seu bojo) é concebida: manutenção do *status quo* ou transformação dele. Se o compromisso das redes e/ou das instituições for com a primeira concepção, a formação dos indivíduos assumirá profundo compromisso com a adaptação social, com todas as nuances que isso pode tomar. Já se a inclinação for à segunda concepção, a formação humana tomará contornos de aproximação à omnilateralidade. Nenhum trabalho educativo pode ser desenvolvido sem tal alinhamento. Nenhuma ação intencional, como defende Saviani (1984), pode ser desenvolvida sem isso.

Nesses termos, uma questão importante que se apõe é: em que medida tais ideais são mantidos num estado de excepcionalidade como o imposto pela pandemia? Com que objetivos concretos faz sentido manter o trabalho educativo num contexto como este? A organização, a sistematização e a orientação assumidas pelo professor almejará que objetivo? A resposta a tais questões por todos e por cada profissional da educação implica em, pelo menos, dois pontos: (i) a (re)validação da intenção de ensinar e aprender à luz das especificidades deste tempo histórico individualmente e coletivamente e (ii) a possibilidade de incidência pelo professor no processo de desenvolvimento do aluno, na medida que identificação do objetivo é, a um só tempo, ponto de partida e ponto de chegada do trabalho educativo, no sentido de que ela se delinea pela identificação do que o indivíduo já sabe e definição de formas mais elaboradas de levar o indivíduo que não sabe a passar a saber.

Isso posto, há que se ter presente que a compreensão sobre o alcance ou não de tal objetivo

por professor e aluno pela correlação das atividades de ensinar e aprender reflete nas formas de avaliação. Não por acaso, nesse sentido, boa parte das preocupações que passam a ocupar os profissionais neste momento de ensino remoto diz respeito às formas como se avaliará os alunos, considerando que a identificação do resultado do seu trabalho fica comprometida. O comprometimento, contudo, é original, nos parece, na medida em que o ‘para que continuar ensinando?’ tem resposta que vai pouco além de ‘dar conta do conteúdo’ e, por outro lado, as ações levadas a efeito, por vezes, pouco superam a oposição de ‘atividades soltas’, de tarefas alheias a um objetivo formativo claro.

Nessa direção, como temos tentado evidenciar, parece-nos que o ensino neste momento pandêmico exacerba a centralidade que as discussões de didática sempre imprimiram à necessária redialetização entre objetivos e resultados da educação. A resposta à questão “por que se ensina hoje o que se ensina aos indivíduos?” não pode ser dada sem ter presente a resposta a outra questão “quais resultados se procura atingir com o trabalho educativo desenvolvido?”. A natureza correlacionada da resposta a cada uma dessas questões e o reconhecimento dela evidencia a coerência ou a incoerência daquilo que se tem feito do ponto de vista da educação neste momento histórico. O motor das ações educativas tem sido a promoção da formação humana? E, em sendo a resposta positiva, tal objetivo já não estaria pautado na compreensão da natureza do desenvolvimento humano pautado nas atividades principais em cada momento da vida, impossibilitado de ser alcançado já em seu ponto de partida, quando se considera a especificidade da atividade principal que caracteriza o desenvolvimento dos indivíduos especialmente durante o Ensino Fundamental – a atividade de estudo?

Tais questões apontam para o que consiste o movimento da prévia-ideação do trabalho educativo, pois a resposta a elas promove outras questões derradeiras entrelaçadas à intencionalidade do trabalho educativo: na impossibilidade original de incidir sobre a formação humana, a educação formal, neste momento de pandemia, estaria ocupada com qual objetivo? Ao não voltar-se para tal ideal formativo, é possível que as ações gestadas na educação formal estejam assumindo-se no limite da ocupação do tempo livre? Se sim, estaríamos reposicionando a função social das instituições educacionais, aliando-as a objetivos servís ao entretenimento e, por consequência, à alienação?

Eis, por fim, o que parece ser o grande nó contemporâneo: assumimos a escola como instituição que abandona o compromisso com a formação da consciência sobre a alienação inerente ao modo de organização social, uma consciência de classe que se forma a partir da tomada da atividade humana condensada em objetos culturais, os quais permitem, ao serem compreendidos sinteticamente, uma compreensão crítica sobre as realidades natural e social? Se uma vez mais a

resposta for positiva, assumimos que a atuação dos profissionais da educação se limita a entender sobre modos de ocupação do tempo e, nesses termos, sua formação e a continuidade dela poderia centrar-se na discussão sobre as metodologias de ensino e no domínio de ferramentas tecnológicas necessárias para garantir a interação com os sujeitos que tomam como atividade principal a aprendizagem. A intensificação da alienação seria, enfim, como resultado de um processo histórico que teve início pelo menos na década de 1970, quando da aceleração da formação docente pelos demandas de formação de novos postos de trabalho em razão da massificação do acesso à escola, confirmada também pela via da formação de professores de Letras, mas não apenas; professores, em uma reversão da especificidade de seu trabalho e aproximação ao trabalhador manual, abandonariam a promoção da formação humana como resultado de sua produção imaterial em favor da mimetização com a transformação do tempo do ócio em tempo de esquecimento da condição humana.

À GUIA DE CONCLUSÃO: O ENSINO REMOTO E A INTENSIFICAÇÃO DA ALIENAÇÃO

Seguramente, o acirramento das contradições sociais, políticas e econômicas provocado pela Pandemia de COVID-19 se materializou também no espaço escolar, uma vez que, como já afirmamos enfaticamente neste artigo, o aligeiramento na assunção de um modelo educacional alternativo à educação presencial em razão da necessidade de distanciamento social como única forma de controle da transmissão do vírus SARS-CoV-2 possui um profundo comprometimento com um ideal formativo de manutenção do estado de coisas e, do mesmo modo, como não poderia deixar de ser, um alinhamento ao ideal neoliberal.

Nesse sentido, a busca por atender demandas estritamente estruturais – mesmo que essencialmente necessárias - como o acesso à internet por todos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem levados a termo no ensino remoto e a profunda preocupação do corpo escolar em garantir o cumprimento de carga horária de professores e alunos, assegurando, mesmo em meio a tão parcas condições de sobrevivência, o andamento “normal” do ano letivo, revelam a face mais aguda das contradições capitalistas, materializadas no lema “Não pense em saúde e sobrevivência, trabalhe/produza”.

Em larga medida, tais reverberações não são uma manifestação nova de um fenômeno desconhecido e inédito, mas são, de outro modo, a manifestação de fenômenos concretos, como o desconhecimento ou, mais enfaticamente, o comprometimento com um ideal formativo que em sua faceta mais aparente alinha-se a uma concepção de mundo não crítica e incoerente, que reverbera no

alinhamento, sem questionamento, ao ideal neoliberal. Cumpre dizer, que tal concepção, muitas vezes não é consciente, o que implica que mesmo munidos de muita boa intenção, alguns profissionais assumem um compromisso com um ensino que, no limite das contradições capitalistas, garantirá apenas a perpetuação de tais contradições e o ensino, remoto ou não, implicará em uma formação humana unilateral, perpetuando nossa posição de “homens-massa” (DUARTE, 2015), o que definitivamente, àqueles que se alinham a uma perspectiva crítica de educação, não é uma opção possível de educação escolar.

Assumimos, portanto, que o trabalho com a Educação Linguística tal qual foi proposto por nós neste artigo, comprometido com um ideal formativo omnilateral, seguramente não poder ser realizado nas condições impostas pelo ensino remoto. Isso porque, na origem, os objetivos que movem a formação nesses moldes atuais estão diretamente relacionados aos princípios capitalistas de exclusão e desigualdade, escancarados de modo mais flagrante no momento histórico em que vivemos, quando o atendimento às necessidades básicas parece menos garantido.

Nesse sentido, reiteramos nosso posicionamento quanto à impossibilidade do ensino remoto pelo seu caráter adaptativo que inviabiliza a promoção de uma formação humana omnilateral, que toma os sujeitos em sua totalidade e em suas diferentes faces, e afasta-se de um olhar fragmentado e unilateral. Por isso, uma educação verdadeiramente comprometida em transcender o utilitarismo e o atendimento das demandas do capital, necessariamente, não pode conformar-se com uma modalidade de ensino que visa o preenchimento do tempo dos sujeitos, alunos e professores, e que não seja crítica.

REFERÊNCIAS

BRITTO, L. P. L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

DAVIDOV, Vasili V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscou: Progreso, 1988.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

DUARTE, Newton. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 8-25, jun. 2015.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista Espaço do Currículo* (online), João Pessoa, v. 11, n. 2, p. 139-145, mai/ago 2018.

ELKONIN, Daniil B.. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: V. Davídov & M. Shuare (Orgs.). *La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS*: Antología (pp.104-124). Moscú: Editoria Progreso, 1987.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). *A dialética do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004 [1876]. p. 11-28.

LEONTIEV, Alexei N. A apropriação pelo homem da experiência socio-histórica. In: LEONTIEV, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004 [1959]. p. 176-187.

LOPES, Marina. Plataformas liberam recursos para escolas fechadas durante pandemia do coronavírus. *Porvir*. 2020. Disponível em <https://porvir.org/plataformas-liberam-recursos-para-escolas-fechadas-durante-pandemia-do-coronavirus/>. Acesso em 06 de Agosto de 2020.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. – 42.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983].

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015 [1984].

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A pedagogia e as grandes correntes filosóficas*: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. São Paulo: Centauro, 1983.

ENSINO REMOTO EM CONTEXTO DE PANDEMIA: ENCANTOS, DESENCANTOS E PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jailma U. Bulhões Campos

Doutora em Multimídia em Educação, UFPA- Belém- PA- Brasil
jailma@ufpa.br

Célia Zeri de Oliveira

Doutora em Linguística Aplicada. UFPA – Belém – PA- Brasil
celiazeri@ufpa.br

RESUMO: Este artigo traz uma reflexão acerca do uso e da integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no âmbito da reconstrução e da reaprendizagem das competências docentes dos professores de português como língua materna em contexto de pandemia. Os fundamentos que deram base para as análises foram as conceituações acerca das dimensões necessárias para a realização do processo de ensino-aprendizagem, a dizer: os alunos, os objetos de ensino e as competências didático-pedagógicas numa perspectiva reflexiva. Metodologicamente, o trabalho investigou as relações afetivas docentes a partir do uso pedagógico das tecnologias digitais no ensino remoto, por meio de entrevistas temáticas com 10 professores. Os dados foram analisados com a técnica de análise de conteúdo. Os resultados demonstram a re-qualificação docente, novas formas de organização do trabalho educacional, algumas limitações para a realização dos projetos pedagógicos e emoções, tanto positivas como negativas, em relação ao novo contexto socioeducacional.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais. Competência docente. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT: This paper is about the use and integration of digital information and communication technologies (TDIC) to the context of the reconstruction and relearning of the teaching skills of Portuguese language teachers in a pandemic context. The foundations supporting the analyzes were the conceptualizations about the necessary dimensions for the accomplishment of the teaching-learning process: the students, the objects of teaching, and the didactic-pedagogical competences in a reflexive perspective. Methodologically, the it was investigated the emotional affective relationships from the pedagogical use of digital technologies in remote teaching by means of thematic interviews with 10 teachers. The data were analyzed using the content analysis technique. The results demonstrate the teacher requalification, new forms of educational work organization, some limitations for the pedagogical projects accomplishment, and both positive and negative emotion concerning to the new socio-educational setting.

KEY-WORDS: Digital technologies. Teaching competences. Teaching-Learning.

Considerações iniciais

O primeiro ponto a se refletir ao pensar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa será o objeto de ensino: o texto. Assim, “a cultura das comunidades humanas consubstancia-se e transmite-se em textos e através de textos, não sendo pensáveis o homem e a história à margem da tradição textual (SILVA, 2010, p.14). Portanto, o professor de português como língua materna, no processo de formação profissional, munuiu-se de competências necessárias para realizar o ensino da linguagem por meio das formas tradicionais, abrangendo a oralidade e a escrita, e posteriormente, as novas configurações dos textos multimodais. Ora, “a filologia é o saber que preserva a existência dos textos em sua autenticidade, sempre ameaçada por múltiplos fatores: o tempo, no transcurso dos séculos, obscurece, desfigura e oblitera a letra e o significado literal dos textos (SILVA, 2010, p.14).

Ao analisarmos o atual contexto educacional em tempos cujo estado de pandemia causado por contaminação de um vírus¹ atingiu todos os continentes do planeta terra, começamos, de fato, a problematizar as situações de ensino de linguagem nas instituições educacionais brasileiras, especialmente em nível básico, pois os professores das escolas de ensino fundamental e médio tiveram a necessidade de adaptar-se quase instantaneamente a uma nova modalidade de educação: o ensino remoto. Vislumbramos as pesquisas educacionais em âmbito nacional e internacional e perguntamos o porquê de um indivíduo escolher a carreira docente, coletamos dados indicadores que demonstram uma característica intrínseca ao professor – o forte compromisso social e a preocupação constante com o outro, especialmente, com os alunos que estão sob sua orientação pedagógica.

Não se pode dizer que os professores têm sobrevivido às exigências da profissão sem que realizem a formação continuada e a atualização constante. Nesses tempos, a recorrência à aprendizagem devido às necessidades de uso das TDIC requer dos profissionais o uso crítico e responsável das reflexões acerca de quais tecnologias digitais e plataformas virtuais poderiam ou deveriam utilizar para fazer chegar o conhecimento até o aluno. Para realizar a contento todo o processo de didatização dos textos a que se refere o nobre professor Silva (2010), foi preciso desenvolver outras competências que não nos foram cabidas durante a licenciatura em Letras, assim, a incorporação dos novos atributos profissionais tem ocorrido de forma impositiva e acelerada como parte do compromisso social do professor.

¹ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Seis meses após a Organização Mundial da Saúde (OMS) ter declarado pandemia global, o número de infectados pelo novo coronavírus em quase 200 países se aproxima de 34 milhões. Fonte: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid-> acessado em 10.10.2020.

É necessário compreender o atual contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nesses tempos atuais, cujas mudanças ocorreram de modo avassalador, transpondo para as novas salas de aula em formato virtual os recursos didáticos nunca utilizados anteriormente no modelo de ensino presencial. Neste artigo, em específico, apresentamos os encantos que as novas maneiras de ensinar tem exercido sobre os docentes, além de problematizar os riscos e desafios de se trabalhar com as tecnologias educacionais tais quais as plataformas virtuais, uma vez que isso requer, para além da formação pedagógica, a formação técnica na ótica do elaborador de posturas didáticas e de conteúdos.

Além dos encantos, há que se falar nos desencantos dos professores, pois não são sempre flores no caminho dos educadores. Os espinhos precisam ser cortados para que não causem ferimentos profundos, ou seja, para que não manchem as carreiras de professores com anos de experiência e bons resultados colhidos na modalidade de ensino presencial. Todos os conhecimentos em filologia não podem ser ameaçados devido às novas tecnologias de informação e comunicação. Assim, é preciso intermear os saberes e efetivar o ensino-aprendizagem com novos meios e novos instrumentos. É preciso compreender que as resistências estão presentes devido à ausência de capacitação e as inseguranças causadas por um novo processo.

Procuramos, portanto, refletir acerca do novo contexto educacional por meio das entrevistas fornecidas por 10 professores, que passaram de um modelo de ensino presencial em escolas privadas, instantaneamente, para o formato de ensino remoto. Ouvimos suas percepções, análises, reflexões e transgressões, e delas fizemos análises. Averiguamos que, sobretudo, muitos posicionamentos críticos foram assumidos e que novas oportunidades de ensino-aprendizagem têm surgido em meio a este novo contexto socioeducacional. Nossas constatações inserem os professores como profissionais capazes de retirar proveito dos tempos difíceis fazendo, talvez, surgir formas híbridas e inovadoras de educação formal.

Aporte teórico

A formação docente na área de Letras e em tempos de tecnologias digitais

Ao pensarmos o processo de ensino-aprendizagem de língua materna como um exercício constante da arte de ensinar, devemos enquadrar, neste princípio, todos os domínios de conhecimentos necessários para que o professor consiga realizar o seu trabalho em um contexto social em constantes mudanças, muitas delas inesperadas. Sobretudo, muitas das adversidades ocorrentes não são passíveis de controle por parte dos domínios científicos, sejam elas pertencentes aos colégios das ciências exatas e da terra, da vida, das humanidades ou das exatas e das multidisciplinares.

De fato, os professores precisam encontrar o sentido sobre o papel do ensino, tomando como base fundamental a manutenção de vida humana em condições dignas de vivência. Devem refletir, portanto, acerca do papel formativo profissional a ser exercido em nossas sociedades modernas. De acordo com Silva (2020, p. 11), a universidade só tem o sentido de existir em meio ao atual contexto sócio-político-econômico “se não lhe for negada a liberdade incondicional de questionar e afirmar, se puder fazer a profissão da verdade, se estabelecer um compromisso com a verdade que devem servir o pensamento, o saber e a investigação”.

Nesse contexto, podemos abordar as habilidades e competências docentes, no entanto, é necessário que se delimitem essas concepções, uma vez que estamos tratando, especificamente, das habilidades didático-pedagógicas para ensinar em um campo de atuação que não pode ser relegado a segundo plano. Todavia, o exercício da reflexão constante tem de ser tomado como um hábito do professor. Nesta conceituação, Alarcão (2015, p. 44) postula que o professor reflexivo tem a consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano um ser criativo e não como reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores. “É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações laborais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”.

Em se tratando de competências, estamos imbuídos na busca do fazer-docente situado. Nóvoa (2009, p.24) contrapõe, em termos de nomenclatura, o que muitos pesquisadores definem por meio de listas de atributos necessários aos professores, dando preferência ao uso da palavra “disposição” para que se consiga destacar as características necessárias para o bom exercício profissional docente. Dentre estas, o professor citado destaca “a disposição para o conhecimento”, tendo em conta que é essencial para o docente conhecer bem o seu objeto de ensino, e, neste caso, a língua portuguesa tem de ser tomada como conhecimento aprofundado para que o professor seja capaz de ensinar a usá-la sob a abordagem da interação.

Deve-se considerar, portanto, que o professor, além de todos os conhecimentos necessários para ensinar, os quais podemos enquadrar em três dimensões, isto é, o ser a quem ensina, o que ensina e como realiza o processo de ensino-aprendizagem, deve ter a habilidade para o ensino. Desse modo, é essencial “a disposição para a cultura profissional” (NÓVOA, 2009, p. 24), pois considera-se que ser professor é, acima de tudo, compreender os sentidos da instituição escolar e integrar-se numa profissão em que irá aprender com os colegas mais experientes, por meio do diálogo. Nesse aspecto, os registros das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício constante da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação contínua.

Dentre as características profissionais mais essenciais para o professor, está a “disposição para o tato pedagógico” (NÓVOA, 2009, p. 24). Neste atributo, está a capacidade de comunicar-se, ou seja, as habilidades dialógicas de relacionar-se com a diversidade de

indivíduos que fazem parte do ambiente escolar, sendo professores, alunos, coordenadores, vigias, merendeiras, pais, etc. Em se tratando do contato direto com os alunos, enquadra-se neste requisito a serenidade de quem é capaz de dar opinião, conquistando os alunos para as atividades de aprendizagem, sabendo conduzir alguém de uma margem para outra, isto é, do estado dos saberes em latência para o conhecimento.

As dimensões coletiva e colaborativa fazem parte das habilidades requeridas para o exercício da docente, isto é, a “disposição para o trabalho em equipe” (NÓVOA, 2009, p. 24). Esta dimensão é parte constituinte das necessidades constantes de intervenção conjunta nos projetos educativos de uma escola, pois o profissional deve organizar-se em torno das comunidades de práticas dentro dos contextos de movimentos pedagógicos que ligam os professores às dinâmicas que vão além das fronteiras organizacionais, quer dizer, saem dos limites escolares e adentram pela vida social cotidiana dos indivíduos participantes da comunidade.

O processo de aquisição de todos os requisitos para o exercício da docência não pode deixar de incluir como primordial a “disposição para o compromisso social” (NÓVOA, 2009, p. 24), pois este item engloba os princípios e os valores necessários para a vida diária com seres em processo de formação. Portanto, o princípio da inclusão social e o respeito à diversidade cultural devem ser considerados tendo como fundamentos que o aluno tem como direito humano básico a superação de barreiras que algumas vezes lhe foram impostas pelo próprio nascimento em um contexto social desfavorecido socialmente e desprovido de bens que constituem as necessidades básicas para a vivência humana.

Ao nos tornarmos professores, precisamos pensar que a realização humana é dialógica nos aspectos interno e externo. Sendo assim, é necessário construir um lugar para si, para que possamos habitá-lo e nos demorarmos neles, ou seja, precisamos encontrar um lugar para nos perder (LARROSA, 2010, p.203). Esse encontro deve ocorrer no início do percurso docente, isto é, quando o professor encontra seu espaço de atuação na instituição escolar, exercendo o compromisso social de transformar as vidas dos estudantes por meio da aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, das mudanças proporcionadas pela consciência de seus atos individuais e coletivos na sociedade em que participa.

O professor, sobretudo, é um ser humano e nele se solidifica em manifestações. Heidegger (2012) afirma que o ser humano não é um ser abstrato ou uma substância, mas uma existência presente, o que denomina *Dasein*, que significa o mesmo que “ser-em” da existência humana. Nesse sentido, o ser humano é humano no momento em que possui um mundo ou abre o sentido de um mundo. Não há anterioridade entre esses dois movimentos. "Assumir relações com o mundo só é possível porque a presença, sendo-no-mundo, é como é" (HEIDEGGER, 2012, p.104). Assim, nossa primeira relação dar-se-ia por intermédio do

manuseio e do contato com os entes que vêm ao encontro dentro do mundo com instrumentos (BARBOSA, 1998).

No processo de formação docente no atual contexto, este “ser-em” se solidifica quando adquire as competências necessárias para o agir docente, ou seja, a existência do Dasein toma forma e assume o lugar do agente socioeducacional em busca de soluções para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nos espaços escolarizados e instituídos em nossa sociedade. Há um sentido único nos fazeres didático-pedagógicos que se manifestam na amplitude de habilidades que serão desenvolvidas pelo outro ser em formação - o aluno. Essa relação deve ser de constante negociação, sobretudo nos intercâmbios de saberes.

É necessário, portanto, fazer-se a distinção adequada entre conhecimento e informação, pois se deve dirimir qualquer dúvida que se tenha em relação ao número de informações que chegam até aos indivíduos, por muitas vezes, tomadas como conhecimento. Além disso, é preciso ter clareza para dizer que uma escola não é uma instituição de transmissão de informações, ao contrário, é um lócus adequado em todas as instâncias e estruturado para a construção do conhecimento. Conhecer é muito mais do que munir-se de informações. É necessário “trabalhar” essas bases, organizá-las, identificar as fontes, analisá-las, contextualizá-las, relacioná-las com a sociedade, e situá-las historicamente. Por esses motivos, a tarefa de educar não pode ser considerada como algo simples. Por ser extremamente complexa, esta exige o desenvolvimento das competências docentes, pois se trata de uma função historicamente vinculada aos seres humanos, e, por si, este vínculo intrínseco reflete os desafios peculiares a cada contexto político e social.

As tecnologias digitais como dimensão do cotidiano docente em contexto de pandemia

Tendo em vista o processo de integração de TDIC na prática escolar e a forma como a Base Nacional Curricular Comum - BNCC contempla o uso crítico e responsável de tecnologias, principalmente as digitais ao longo do ensino básico, é preciso compreender que a tecnologia é parte fundamental da formação de alunos na e para a cultura digital, atravessando todo o currículo escolar.

Nesse sentido, é preciso refletir como os objetos tecnológicos se integram ao cotidiano pedagógico, principalmente na prática de sala de aula. A esse respeito, Cysneiros (2003) discute sobre a corporalização do objeto técnico, ou seja, a forma como cada sujeito (aluno, professor) interage e age com o ambiente por meio da tecnologia, desenvolvendo ‘destrezas’ de utilização, “a corporalização de objetos técnicos é algo pessoal, único: cada pessoa desenvolve um estilo pessoal de conceber e manejar um livro, escrever à mão [...] interagir com computadores” (CYSNEIROS, 2003, p. 07). Em outras palavras, o estudioso aponta que a maneira como os sujeitos interagem com um recurso tecnológico supõe uma corporalização desse objeto, ou

melhor, o manejo feito pelos sujeitos concebe uma materialidade para o objeto utilizado. Sobre o envolvimento do sujeito:

A corporalização não é emocionalmente neutra, podendo incluir componentes de prazer e desprazer, aceitação, indiferença, rejeição, angústia, insegurança ou outras opções, elementos muito importantes para o modo de assimilação pessoal de objetos tecnológicos (CYSNEIROS, 2003, p. 8)

Logo, ao usar continuamente um recurso tecnológico, o sujeito desenvolve sentimentos positivos ou negativos ligados à apropriação e capacidade de utilização da ferramenta em atividades cotidianas.

Em se tratando de espaço escolar, também há a necessidade de se averiguar quais os sentimentos, receios e interesses de professores e alunos com a integração de novos recursos tecnológicos nas práticas de sala de aula. Para Kenski (2017), há condições pessoais na forma de professores perceberem as tecnologias, que vão “desde estranhamento, de rejeição, do medo, da incerteza...” (p. 73). O educador pode se deixar correr o risco de se envolver pela magia das máquinas e ignorar os princípios pedagógicos (TIJIBOY, 2008) ligados a planejamentos específicos para condução do processo de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais, bem como, pela falta de conhecimento ou infraestrutura adequada, acabar sendo resistente à integração dos recursos tecnológicos (ZANELLA; LIMA, 2017).

Assim, na prática escolar, é preciso ter em mente que os recursos tecnológicos integrados ao ambiente de ensino também podem levar docente (e discentes) tanto à emoções positivas, advindas de experiências bem-sucedidas, quanto à emoções negativas, a partir da recorrência de ações didáticas mal planejadas.

Relações afetivas construídas a partir da experientiação de tecnologias digitais no ensino em tempos de pandemia

As diferentes atitudes ou posicionamentos dos sujeitos escolares, particularmente, os docentes, podem ser excessivas e extremistas – em favor ou contra a utilização das TDIC nas ações didáticas (CYSNEIROS, 2003). Nesse sentido, é importante abordar aspectos relevantes para o desenvolvimento de concepções otimistas ou pessimistas a partir da vivência com os novos recursos nas ações docentes, principalmente em se tratando de um contexto de crise em que as instituições de ensino são incentivadas a explorar ferramentas tecnológicas de informação e comunicação. Para tanto, destacam-se três pontos relevantes:

Encantos

Na relação que mantemos com recursos digitais é fácil assumirmos posicionamentos favoráveis ou desfavoráveis ao seu emprego no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração, para isso, nossas (não) experiências didáticas com a inclusão de TDIC como ‘meios’ ou como suportes no processo de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias aos sujeitos na era digital em que vivemos.

Tratar sobre encantos e deslumbramentos com uso de TDIC e sua praticidade ou possibilidades educacionais nos leva a abordar sobre o fato de que tais recursos podem exercer fascínio sobre o docente. Todo o deslumbre pode vir a partir da experimentação de resultados vantajosos em sua prática ou de expectativas de tornar o ensino e aprendizagem mais produtivos. Há evidências na literatura sobre percepções positivas acerca da integração de recursos tecnológicos, como se vê em Skenderi e Skenderi (2017), que apontam resultados sobre efetividade de recursos tecnológicos na sala de aula de acordo com a percepção de professores da educação básica; e Rocha (2011), cuja pesquisa sobre crenças docentes sobre inclusão de mídias e tecnologias digitais revela que 91,17% dos professores entrevistados percebe que as tecnologias melhoram o processo de ensino e aprendizagem.

Demo (2009), sobre visões mais animadas acerca das novas tecnologias, postula que há docentes que têm uma relação apressada com as novas tecnologias, o que significa, para o autor, que somente porque as tecnologias nos atraem não podemos ignorar os riscos reais, bem como a necessidade de usar a aprender sobre o uso com sabedoria e equilíbrio de pensamento. No dizer do próprio autor, “não se trata de ignorar riscos, que fazem parte do cenário de qualquer processo de aprendizagem e mesmo da vida como tal, mas de encará-los como oportunidade de crescimento e superação” (DEMO, 2009, p. 13).

Ou seja, para Demo, o encantamento pelas novas tecnologias e suas possibilidades de utilização nos processos de ensino-aprendizagem escolar, ignorando os aspectos e oportunidades importantes para levar os alunos à reflexão saudável que os ajude a aprender bem é pernicioso para a formação discente. Sendo assim, é de responsabilidade do professor se assumir como educador, isto é, o sujeito que se afasta do encantamento extremista e assume os riscos e desafios de se trabalhar com tecnologias educacionais, como plataformas virtuais.

Diante do contexto de pandemia em que vivemos, pode-se pensar também em visões otimistas, como de Moran (1995) e Lopes (2011), com um processo de reencantamento com as tecnologias educacionais digitais, o que implicaria uma utilização pedagógica produtiva e criativa dentro das ações docentes, em meio a dificuldades da nova rotina, como distância do espaço físico da sala de aula, um aluno “presente online”, e falta de formação técnica para conduzir os processo de aprendizagem em ambientes virtuais.

A noção do reencantar-se por algo novo ou desconhecido como ação/atitude que parte do sujeito humano para o objeto tecnológico é extremamente importante para concebermos que

os sujeitos têm autonomia para gerir seus próprios sentimentos advindos de sua experimentação dos objetos técnicos que lhe são apresentados (MORAN, 1995), particularmente nesse novo cotidiano escolar.

Em suma, ao tratar-se sobre encantos, devemos compreender que é preciso que o professor conheça as potencialidades, possibilidades e implicações das tecnologias (LOPES, 2011) e que as relações com essas tecnologias precisam ser pensadas e repensadas para não se firmarem a partir de uma “submissão ao determinismo tecnológico” (DEMO, 2009), por tratar-se de um reducionismo que relega o ser humano ao uso exagerado e não refletido das tecnologias.

Desencantos

As tecnologias, particularmente as digitais, também promovem impactos negativos que nos levam a ser mais cuidadosos ao utilizá-las na escola como contexto físico de aprendizagem. Impactos como insegurança, acomodação, condições socioeconômicas (MOURA; BRANDÃO, 2005 e ausência de capacitação adequada (DANTAS, 2014; MOURA; BRANDÃO, 2005), ideia simplificada das tecnologias (DANTAS, 2014), dentre outros, nos levam a inibir e recusar o uso de recursos tecnológicos digitais nas práticas docentes, com o mesmo posicionamento extremo que o dos docentes ‘encantados’, porém, do outro lado, que repudia e censura a aprendizagem mediada, particularmente por computador e ambientes virtuais de aprendizagem.

A resistência dos educadores, entendida aqui como manifestação do desencanto face à integração das TDIC em sala de aula, é também mencionada por Libâneo:

É sabido que os professores e especialistas de educação ligados ao setor escolar tendem a resistir à inovação tecnológica, e expressam dificuldade em assumir, teórica e praticamente, disposição favorável a uma formação tecnológica. [...] (LIBÂNEO, 2013, p.67).

Apesar de Libâneo não apresentar em seu texto resultados de pesquisas sobre resistência docente à utilização de novas tecnologias, destacamos a perspectiva tecnicista adotada pelo autor que, em suas palavras, representa a visão política formada na educação, a partir da associação entre educação e desenvolvimento tecnológico nos anos da ditadura militar. Para o estudioso, ainda há desvalorização na relação entre educação e novas tecnologias, gerando temor pelo uso de computadores, dentre outros equipamentos eletrônicos, e ameaça à personalização das relações pedagógicas em sala de aula, bem como precariedade na formação desses docentes, haja vista que os currículos centralizam a formação de conteúdos de área, deixando de lado a formação adequada para o uso de novas tecnologias no educação básica.

Cysneiros (2003) chama a atenção sobre essas possíveis reduções e ampliações de aspectos específicos de um objeto ao se utilizar um objeto tecnológico, particularmente para se evitar posicionamentos que apontem para simples vantagens ou desvantagens da integração das TDIC no processo de ensino-aprendizagem escolar.

Por fim, ao se pensar sobre desencantamentos, atitudes negativas ou resistências ao uso de novas tecnologias em sala de aula, é importante destacar a necessidade de reflexão docente sobre o desafio de fazer educação remota por meio de recursos digitais educacionais, por se perceber apenas o lado negativo desses objetos na experiência atual. É necessário, do ponto de vista pedagógico, pensar nessas práticas docentes novamente se afastando dos extremos.

Por posicionamentos críticos

Tendo em vista o que foi abordado acima, delineamos a discussão a partir da seguinte questão: nesse contexto de pandemia, a prática de ensino e aprendizagem remota tem possibilitado percepções otimistas ou pessimistas com a integração de práticas de ensino de língua portuguesa por meio de recursos educacionais digitais? A resposta nos direciona para a reflexão acerca da inadequação desse tipo de dicotomia para os estudos sobre relações entre docentes e uso de recursos tecnológicos na prática educacional.

Numa perspectiva fenomenológica, é importante ressaltar que para se compreender a essência das tecnologias digitais é preciso evitar posições extremistas e focar na necessidade de não se observar as TDIC sob a perspectiva de vantagens e desvantagens de sua integração ao processo de ensino-aprendizagem escolar, porém nas percepções que cada sujeito docente desenvolve a partir do contato com essas tecnologias em sua prática docente (CYSNEIROS, 2003), particularmente durante a fase de distanciamento social.

A esse respeito, destacamos a importância da compreensão da experiência do professor na integração da tecnologia em sua prática docente. Focar na experiência do professor com a tecnologia significa compreender que as impressões são muito pessoais e partem sempre das experiências próprias (CILESIZ, 2010; CYSNEIROS, 2003) que cada docente pode estar tendo com ferramentas e plataformas virtuais nesse contexto de pandemia.

Nesse sentido, para um estudo sobre a integração de tecnologias digitais para uma educação remota na educação básica, é importante levar em consideração as ideias e opiniões formadas a partir de experiências, contatos docentes com recursos tecnológicos em situações de ensino-aprendizagem escolar, a fim de que seja observado como esses recursos se apresentam aos sujeitos, a partir de suas próprias percepções.

Nessa perspectiva, em se tratando de educação, se faz necessário compreender que posicionamentos críticos e reflexivos precisam ser assumidos, ou como já postulou Cysneiros

(2003), deve-se buscar um enfoque equilibrado como caminho para se posicionar sobre as tecnologias educacionais nessa época de uso improvisado e brusco de tecnologias digitais.

O desafio docente para se construir um posicionamento crítico concentra-se em reconhecer as oportunidades de aprendizagem com a utilização das tecnologias digitais para viabilizar o ensino durante a fase de isolamento social, os riscos reais provindos da utilização inadequada desses recursos, bem como a responsabilização de uso e a sobrecarga de trabalho que podem promover desmotivação e desencanto (FRANCKLIN, 2017). Além disso, posicionar-se criticamente envolve também aprender a não tatear por terrenos movediços (DEMO, 2009), mas a reconhecer potencialidades, facilidades e dificuldades no processo de integração de recursos digitais educacionais na prática docente.

Metodologia

Questão de Pesquisa

O presente trabalho investigou para, então, compreender, impressões, perspectivas e relações afetivas docentes construídas a partir do uso pedagógico de tecnologias digitais no ensino remoto em contexto de pandemia. Como ponto inicial, é propósito desta pesquisa responder a dois questionamentos importantes:

- quais as impressões dos professores sobre a experiência docente online no contexto de ensino remoto?

- as emoções e perspectivas constituídas levam a rejeições, encantamentos ou a posicionamentos críticos sobre a integração pedagógica de recursos digitais?

As questões específicas incluem aspectos importantes para a compreensão das percepções individuais de sujeitos docentes a partir de sua experientiação cotidiana de recursos digitais no processo de ensino-aprendizagem escolar durante a pandemia.

Materiais e Métodos

a. Coleta de dados

A recolha de dados foi feita por meio de entrevistas abertas (temáticas) com 10 professores de Língua Portuguesa, atuando de forma remota na educação básica no contexto de pandemia. As entrevistas foram coletadas e gravadas via skype e aplicativo Club ACR. Para fins éticos e proteção moral e legal da pesquisa, todos os informantes receberam o Termo de Consentimento Livre (TCL), documento que mostra a clara concordância do participante na pesquisa.

b. Validação dos dados coletados

Para validação dos dados coletados, cada informante recebeu a transcrição integral da entrevista, a fim de ratificar sua verbalização. Os arquivos validados foram assinados e devolvidos.

c. Tratamento e análise dos dados

No processo de análise dos dados foi utilizada a técnica Análise de Conteúdo (BARDIN, 2009), conforme descrito a seguir:

- Etapa 01- foi realizada a transcrição das entrevistas em duas fases de audição e leitura;
- Etapa 02 - procedeu-se à leitura para identificação dos indicadores, ou seja, os elementos temáticos que permitiram a criação de unidades analíticas.
- Etapa 03 - foram estabelecidas as (a) unidades de registro, isto é, segmentos textuais relacionados às percepções, perspectivas e sentimentos dos inquiridos; (b) quantificação da frequência de aparecimento das unidades de registro ao longo das entrevistas; (c) categorização do conteúdo, que se trata de uma operação usada organizar as unidades de registro em categorias de análise. O sistema de categorias foi definido ao longo do tratamento e interpretação dos dados, possibilitando também a criação de subcategorias que deram conta das mensagens criadas pelos inquiridos. O processo de interpretação dos dados foi conduzido ao longo das leituras e criação de categorias analíticas.

Resultados e discussão

Dada a necessidade de se compreender percepções, perspectivas e sentimentos encantados ou desencantados dos professores face o uso das ferramentas digitais em contexto de ensino remoto, na análise das entrevistas produzidas foram identificados elementos importantes que nos ajudaram na construção do entendimento dos posicionamentos assumidos pelos docentes inquiridos, conforme apresentado a seguir:

Resultados

Com análise e interpretação dos dados, chegamos aos resultados apresentados no quadro 01:

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	Fr.
Docência Online	Qualificação docente	aprendizagem na prática	12
		ausência de formação para ensino remoto	13
		experiências com uso de tecnologias	14
		participação e experiência com cursos/disciplinas	19
		formação rápida na escola	11
	Nova organização do trabalho docente	plataformização do ensino	43
		<i>aulismo</i> online	28
		<i>aulismo</i> gravado	17
		sobrecarga de trabalho	14
		mistura com a vida pessoal	12
		formas de avaliação remota	31
		sobre a presença da família	23
		formas de correção textual	8
		organização/desenvolvimento das aulas	18
		sala de aula exposta	8
		exposição e fragilidade do professor em aulas virtuais gravadas	9
nova organização do tempo	10		
cobranças da gestão e da família	14		
total			304
Limitações e facilidades no ensino-aprendizagem online	Limitações	limitação na interação sala de aula	48
		presença “fantasma” do aluno	8
		limitação física	3
		limitação de tempo para aula	5
		limitação do espaço para afetividade	3
		limitação de aprendizagem	14
		limitação na sondagem de aprendizagem	9
	Facilidades	manutenção da conexão com os alunos	2
		controle de turma	11
		amplia interação com os alunos	2
		facilitação do trabalho docente	16
total			149
Emoções e relações afetivas	Sentimentos negativos	tristeza	5
		medo/pavor	11
		ansiedade	3
		indignação	2
		preocupação	3
		saudade	4
		desgaste emocional	3
		estresse	8
		desespero	7
		culpa	8
	angústia	9	
	Sentimentos positivos	gratificação	5
satisfação		4	

		solidariedade e fraternidade	6
		autoconfiança	5
		tranquilidade	4
		resiliência	2
	Criação de afetividade	afeto e contato	8
		estratégias para demonstrar afetividade	9
		problemas de relacionamento social e afetivo	13
		total	124

QUADRO 01 – Matriz de análise das entrevistas

Conforme os resultados apresentados no quadro 01, foram criadas 4 categorias analíticas, divididas em subcategorias que apresentam o número de indicadores (temas) que se repetiram nas entrevistas e orientaram a interpretação dos dados. Esse número se mostrou expressivo e variado, demonstrando, assim, a verbalização de diferentes temas ligados às percepções, emoções e perspectivas dos inquiridos.

Discussão

A partir das verbalizações dos inquiridos, foi possível identificar importantes percepções sobre a organização da atividade docente nesse contexto de pandemia, com a ressignificação das formas de ensinar e gerenciar pessoas em sala de aula. Nesta nova prática pedagógica, foram expostos nas falas dos professores índices que possibilitaram a formação de subcategorias como:

a) Nova organização do trabalho docente

Todos os inquiridos fizeram referência à organização do trabalho de classe em plataformas de ensino, como Zoom e Google Classroom, com concentração das atividades em um mesmo ambiente para operar o processo de interação pedagógica e interpessoal entre alunos e professores, o que efetiva um processo de *plataformização do ensino*.

A organização em plataforma foca no acontecimento *aula* para a condução das atividades, por meio de um trabalho constante de *aulismo online* para manter a interação aluno x professor, como vemos em:

P3: a gente dá aula pelo zoom

P5: tem aula... com zoom apenas... online... éh::... ao mesmo tempo com os alunos...

Incluindo também as possibilidades de uso das plataformas como repositórios de aulas gravadas, a serem disponibilizadas a qualquer momento para os discentes:

P5: outra tem as aulas gravadas... eles só fazem receber os vídeos

P4: ele fica com as aulas gravadas na maior/gravadas gravadas na maioria das plataformas

A menção ao trabalho pedagógico no ensino remoto também apresenta dificuldades, colocando os docentes frente ao desafio da reorganização das formas e um novo tempo de trabalho. Destacam-se, nas falas dos informantes impressões menos animadas sobre práticas realizadas na *avaliação*, por exemplo:

P4: é complicado quando a gente tem que fazer/por exemplo... uma prova... ah:... a distância nesse formato... né?... você tem que sentar na frente do computador... e tem que ser você... eles fazem toda uma questão... né? de:... identificação de rosto... e tudo... pr/prá fazer a avaliação... **imagina quem não tem... condições... de/de... fazer isso nesse momento... com os seus alunos... porque eles não foram educados tecnologicamente pra isso**

P1: é bem difícil porque tenho que utilizar ferramentas do computador então é **bem mais trabalhoso...**

Em se tratando da avaliação do texto escrito, o processo de correção em formato digital também foi citado como atividade *trabalhosa*,

P4: redação tá sofrendo porque não tem uma plataforma legal pra fazer... as correções... aí continua naquele **trabalho manual que é sofrido**.....

P3: eu mando a proposta... a gente discute a proposta... e eles mandam a redação pro meu e-mail... eu corrijo... faço as anotações... e **é um trabalho**... porque eles mandam em forma de foto...que a gente tem que... se a gente/se a gente limitasse... tem que fazer pelo word... tem que fazer pelo PDF... muitos não mandam... **aí a gente tem que facilitar**... manda por foto... eles batem foto... e você tem que pegar foto... copiar... colocar no... no arquivo no word... fazer as anotações... aí depois você converte pra PDF.

As verbalizações apontam para crenças sobre dificuldade em realizar avaliação com ferramentas digitais, ressaltando, assim, vivências negativas com os recursos disponibilizados para seu trabalho. Há, ao que parece, disposição desfavorável (LIBÂNEO, 2013) ao processo avaliativo realizado por meio de tecnologias.

No que diz respeito ao trabalho docente cotidiano, há ocorrências destacando experiências com *uma reorganização da atividade letiva*, como vemos nos trechos a seguir:

P4: respondo eles... e-mails... na plataforma... responder... fazer as postagens... né?... às vezes eu tenho que fazer postagem em cada uma das salas de aula...

P5: lança as atividades... né? aí depois a gente grava vídeos... com a correção des/dessas... atividades... então... eu tento ir conversando com eles... sobre essas respostas... mas é uma gravação de vídeo

De acordo com a experiência dos docentes, trata-se de novas práticas de trabalho que também levam a uma mudança de rotina com *nova organização do tempo*,

P3: especificamente nas três primeiras semanas... eu acordava... até um pouco mais tarde... eu acordava oito horas... eh:... dependendo (do dia eu) até acordava nove... e eu começava a trabalhar... e eu terminava duas da manhã

P4: ele tá sendo bem... **bem pesado... bem complicado** pra a gente administrar no nosso dia a dia... ele tem tomado muito tempo... muito mais tempo que a gente tem pra escola...

A respeito das mudanças na organização do trabalho, as verbalizações demonstram que as adaptações e planejamentos didáticos necessários para a mudança do ensino presencial para o ensino remoto não foram feitas por não ter havido tempo para isso na emergência de uma crise sanitária. Desse modo, o ensino remoto emergencial transformou-se em um processo de reinvenção das formas de dar aula, interagir com os alunos e lidar com outras dificuldades, como a mistura do espaço de trabalho com o espaço privado, provocando tensão na família, alterações na produtividade a adaptação brusca ao novo contexto,

P5: não deixar ela poder participar na casa dela porque eu tô dando aula... “não minha filha você não vai assistir televisão... você vai ter que ficar no quarto... porque a mamãe vai dar aula agora”

P3: muitas professoras amigas minhas comentavam que... elas estavam lá dando a aula... e aí botavam uma atividade... tirava o vídeo... e ia tirar o feijão do fogo... né?...

Como outros profissionais trabalhando em casa, os professores também passaram a trabalhar mais, o que lhes gerou *sobrecarga de trabalho*,

P4: dobrou o trabalho pra a gente atender toda essa demanda...

P5: a sensação que tu tem enquanto professora... que eu **trabalho quatro vezes mais** que:: já hoje não... online... digitalmente... do que se eu estive ao vivo em sala aula

Nesse sentido, houve ampliação de aspectos do trabalho com a nova rotina de ensino pela internet, principalmente por se tratar de aprender no fazer e em pouco tempo, porém é preciso observar a necessidade de se evitar posicionamentos que apontem para desvantagens de inclusão de tecnologias digitais, buscando percepções mais equilibradas a respeito (CYSNEIROS, 2003), já que as tecnologias digitais consistem em importantes instrumentos para a prática educacional.

Com o ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais, que garantem a continuação do trabalho pedagógico, verificamos, a partir das percepções negativas dos professores, que o uso determinado às tecnologias nesse contexto de ensino online em regime de teletrabalho piorou aspectos do agir docente, deixando o professor mais sobrecarregado e exposto, como na experiência de P3, demonstrado a exposição da sala de aula à invasão de hackers:

P3: e tava fazen/projetando...de repente **interromperam** o meu compartilhamento... alguém... né?... a/a coordenadora ficou de rastrear pra saber se era aluno ou não... interromperam o meu/o meu compartilhamento pra mostrar uma tela do google com várias imagens pornográficas

Além disso, a própria exposição em aulas gravadas causa uma impressão negativa sobre essa nova possibilidade de vigilância constante da família e dos próprios gestores da escola:

P4: então quando o professor vai a sala de aula como... éh... com uma aula GRAVADA... tu precisa estar... bem... tem que tá... né?... não tem esse negócio de para e volta... é ao vivo mesmo... então é **bem complicada a situação**... e aí... o profissional... ele tem que ter um bom equilíbrio...

Em se tratando de ampliação e reduções de objetos técnicos em nossa experiência pessoal, como destaca Cysneiros (2003), verificamos nas verbalizações como a aula online ampliou o acesso, mas também a exposição do professor. O que antes ficava limitado à sala de aula ou à escola agora chega à família, deixando o docente e sua prática pedagógica expostos à avaliação desta. Assim, além do aumento de trabalho, há também a preocupação constante com o que é expressado oralmente e com a proteção da própria imagem, deixando o professor em constante tensão.

As verbalizações expressam também a ampliação das *cobranças* de trabalho feitas no âmbito da escola e pela família dos alunos.

P1: os coordenadores **estavam cobrando**...que::... era para a gente ter algo mais dinâmico... por exemplo... pegar algo...jogos ...qualquer coisa... bem mais didática... pra trabalhar com os alunos... como se fosse atraí-los ainda mais..

P3: tem uma pessoa específica que fala... os **pais estão reclamando** disso... olha...os pais gostariam que fosse assim

As vivências das falas de P1 e P3 revelam a cobrança que torna o desafio do ensino remoto mais difícil, já que o professor, mal qualificado para o uso de recursos digitais em práticas de ensino a distância, acaba sendo cobrado por criar ao longo do próprio-fazer novas dinâmicas de ensino.

Sobre a família, cuja presença se torna figura importante de tutoria no processo de ensino e aprendizagem em casa, destacamos as falas de P1 e P2:

P1: os... mais::... maduros... eles não... porque **o pai não tá presente**... tanto que por vezes muitos alunos eles têm mais ausência do que presença em sala de aula

P3: são **poucos os pais... que estão ativamente mandando as atividades... que estão perguntando**

Esses trechos de fala expressam a ausência de estrutura familiar que possibilite o acompanhamento dos filhos. Percebemos, assim, uma compreensão do professor sobre a relevância do acompanhamento da família para manter um vínculo com a escola e garantir maior participação dos discentes nas atividades letivas.

De fato, a *nova organização do trabalho docente* revela ocorrências de falas sobre *ampliação*, isto é, as tecnologias, que possibilitam a manutenção das atividades letivas e do contato com os alunos, também ampliam o trabalho do professor, o alcance de sua aula, sua exposição e também as cobranças de uma produtividade mais dinâmica e motivadora. Essa experiência dos professores inquiridos representa a corporalização dos objetos tecnológicos usados (CYSNEIROS, 2003) de forma brusca nessa emergência sanitária, incluindo sentimentos como desprazer, insegurança de uso ou outras emoções, bem como percepções negativas sobre a integração de aspectos desses instrumentos, como vimos nos trechos exemplificados.

b) *Qualificação Docente*

Outro aspecto enfatizado nas verbalizações dos informantes é a *qualificação* para o trabalho no ensino remoto. Observamos a demonstração de percepções negativas ligadas a temas como falta (ou parca) formação para a integração de recursos digitais como meio de efetivação do processo pedagógico, breve contato com disciplinas na graduação ou cursos, e experiências de participação em atividades com uso de recursos tecnológicos, como vemos nas verbalizações dos informantes:

P9: eu **sinto falta** de ALGO assim... né?...

P2: eu tive **experiências**... ao longo dos/dos anos de trabalho... eu frequentei o:: núcleo de tecnologia do estado... o NTE... fiz **muitos cursos** no NTE...

P9: NTIC... **o único contato que tive... a única formação que eu tive foi essa na graduação**

P3: eu **comecei a despertar** (pro) uso da tecnologia na sala de aula... só que no caso da... tanto de uma linha quanto de uma escola quanto da outra... a gente sempre **usou a questão da tecnologia só como materiais de datashow**...com de slide

A fala de P3 revela uma experiência de uso comum, a que Cysneiros (2003) chama de *inovação conservadora*, cuja essência revela a efetiva realização das mesmas práticas pedagógicas com recursos novos. Nesse sentido, precisamos refletir sobre a presença das tecnologias digitais na prática docente sem uma efetiva mudança nos paradigmas de ensino-aprendizagem.

O reconhecimento do próprio despreparo para o ensino remoto também reflete uma percepção de ausência de formação adequada nos cursos de formação de professor e do tempo necessário para aprender a usar com equilíbrio e segurança (DEMO, 2009).

Nesse sentido, destacamos a menção a uma formação apressada em trabalho, como vemos nas falas de P9 e P1:

P9: apresentaram... todo/toda uma resposta imediata né?... eles apresentaram um... eles apresentaram a plataforma zoom

P1: teve uma equipe do colégio... que... fizeram uma palestra... mas uma palestra assim... bem breve... olha... vamos criar um login pra vocês... uma senha... aí vai ser assim... assim... eles mudaram... modificaram algumas configurações pra os alunos não invadirem...

Ou seja, o professor foi lançado de forma brusca no trabalho remoto sem conhecer quais instrumentos usaria e ter tido oportunidade formativa para entender não apenas os mecanismos de funcionamentos das plataformas, mas também sem saber como criar situações de aprendizagem para a modalidade online e a distância. O docente, então, precisou se reinventar na prática, como destacado pelos informantes:

P4: a gente vai aprendendo...

P1: apren-der... aprender realmente a mexer na plataforma foi com tempo

P10: tivemos de aprender na prática mesmo

A respeito da impressão dos informantes sobre o reduzido contato com a integração de tecnologias na formação inicial nos cursos de Letras, é importante também nos questionar se é possível ser qualificado para atuar numa pandemia, já que foi necessário pensar a sala de aula em outros tempos e espaços. O desafio da educação online resultou para o professor em um processo de aprendizagem na prática para fazer a aula em novos formatos antes não experienciados.

O novo cotidiano da prática docente, então, foi de mais investimento na autoaprendizagem por meio da exploração de recursos, o que deve ter envolvido uma longa jornada de aprendizagem por erros e acertos, num processo de construção de novos saberes experienciais (TARDIF, 2006) ligados a um contexto de educação remota em que o professor precisou desenvolver novas habilidades de gestão de sala de aula.

c) Limitações e facilidades no ensino-aprendizagem remoto

Os informantes foram solicitados a falar sobre suas percepções acerca de limitações e facilidades no trabalho pedagógico remoto. Na análise foram identificados elementos que apontam limitações associadas à dimensão de interação aluno x professor, afetividade e na aprendizagem.

Assim, nesta breve seção, apontaremos alguns trechos que demonstram de que forma os aspectos apontados contribuem para limitações na ação docente no ensino remoto. Vejamos:

P2: a interação... eu considero uma limitação muito grande...

P5: as tecnologias... que gente mais consegue usar... não nos aproxima dos alunos

As verbalizações de fala de P2 e P5 apontam para a ampliação do distanciamento entre professores e alunos nas salas de aula virtuais. Tendo em vista a fundamental importância da interação para o processo de interaprendizagem em sala de aula (VASCONCELLOS, 2013), torna-se relevante discutir sobre essas situações de aula síncronas em que, embora os professores e discentes estejam conectados por meio de alguma plataforma, como o Zoom, por exemplo, o processo interativo é limitado a um professor falando para uma tela.

A esse respeito, provavelmente, a perspectiva de *limitação de interação* está pautada na sala de aula presencial, em que as experiências de interação se expandem para o contato a partir de linguagens diferentes, como a cinésica e táctil, com colegas, professores e, até mesmo, o ambiente a sua volta. Assim, a limitação não está relacionada ao uso da tecnologia, mas a criar novas regras e meios para a interação online. A própria expectativa acerca de como será a interação precisa ser recriada em conjunto com os alunos, a fim de que o docente não tenha a percepção de *solidão online*, como verbalizado por P3:

P3: às vezes a gente diz pra botar a carinha de todo mundo lá... na tela de dividir... mas a gente tá projetando a/ tela... **a gente não consegue ver porque a gente tá projetando...** a gente vê nossa tela..

As verbalizações dos inquiridos se estendem para a percepção da presença de um *aluno fantasma*, que registra sua presença na aula com recursos disponíveis na plataforma:

P2: o aluno **aciona... entra na sala de aula...** desliga a câmera e microfone e **volta a dormir**

P3: a gente fica o tempo todo lá... ah::... respondam... **e eles não respondem**

As ferramentas digitais se caracterizam como recursos que *ampliam* (CYSNEIROS, 2003) aspectos das plataformas digitais, como a possibilidade de ficar ausente da aula sem ter que dar justificativas ao professor. Nesse sentido, destaca-se um *desencantamento* docente quanto aos riscos do ensino viabilizado por recursos digitais para a perturbação do aspecto interacional da situação didática.

Observamos também nas falas do inquiridos que a plataforma da sala de aula também promove minimização da afetividade, como mencionado por P4:

P4: no final de tudo é **a relação que gera a afetividade...né?... e se as relações estão conturbadas... por meio virtual a gente não consegue se aproximar...** né? às vezes até se distancia mais

A necessidade do afeto, ou seja, de aspectos socioemocionais que cooperam para a boa relação entre professor e alunos, e destes com os colegas, parece ser outro aspecto reduzido nas aulas virtuais síncronas, gerando aos professores à percepção de descaracterização das relações

que “tornam pessoal o processo de aprender e a desenvolver competências humanas” (LUCK, 2009).

O segundo tipo de aspecto limitado no ensino remoto é a *aprendizagem*, de acordo com a verbalização dos educadores, como vemos nos trechos de fala de P2 e P6:

P2: esse **uso da tecnologia limita também**... a... resposta do aluno com relação ao **aprendizado**.

P6: fico imaginando aluno ali de olho fechado assim quando ele assiste aula... “eu não tô entendendo nada”... “que linguagem é essa que a professora tá usando”?

Essa menção à limitação de aprendizagem do aluno, de acordo com a percepção do professor, mostra que não é possível observar as reações dos alunos ou interesse em questionamentos. Assim, sem poder acompanhar presencialmente, o professor aponta como desvantagem o desconhecimento do aprendizado de cada aluno. Embora a avaliação contínua da aprendizagem dos discentes seja uma etapa de grande importância, há falas que reforçam a limitação na sondagem dos aprendentes:

P3: é uma **dificuldade que a gente tem**... em saber o que que tá acontecendo?...né?... a gente tá sendo ouvido?... a gente tá sendo entendido?... porque quando a gente fala... gente tem alguma dúvida?... vocês estão entendendo?...a gente não escuta nada

P4: **isso é muito dispendioso** e mesmo assim a gente **não consegue ter uma certeza de como perceber**... que esse aluno ele conseguiu entender

Posta como dificuldade no ensino remoto, a sondagem de aprendizagem parece ser diretamente afetada pela minimização da interação entre alunos e professores. Esta percepção negativa sobre redução de interação e percepção de aprendizagens provavelmente se relaciona à falta de formação e de saberes experienciais dos docentes para a prática pedagógica no ensino remoto. Dessa forma, se faz ainda necessária a criação de uma nova dinâmica para a sala virtual, com foco na criação de comunidade de aprendizagem e, conseqüente, promoção de interação pedagogicamente construída (LUCK, 2009).

A esse respeito, abordar limitações significa acreditar que elas conduzam à rejeição do uso desses recursos tecnológicos? Os dados analisados apontam para percepções negativas, mas não para repulsão das ferramentas em uso no ensino remoto. Assim, acreditamos que uma compreensão sobre a importância das escolhas didáticas que fazemos na criação de situações pedagógicas mediadas por ferramentas tecnológicas é que podem ajudar os professores a buscar percepções críticas e equilibradas sobre esses recursos educacionais digitais (CYSNEIROS, 2003; DEMO, 2009)

d) Emoções e relações afetivas

Com o objetivo de entender as emoções dos professores no ensino remoto, pedimos-lhes para falar sobre seus sentimentos relacionados ao ensino remoto e também sobre as formas de criação e manutenção das relações afetivas com os alunos. A relevância do enfoque emocional embasa-se na perspectiva de Cysneiros (2003) quanto à corporalização dos recursos tecnológicos, que diz respeito à criação de destrezas para a utilização dessas ferramentas.

Assim, a partir das verbalizações dos informantes, verificamos um grande número de sentimentos que rotulamos como negativos e positivos. De forma mais expressiva, foram mencionadas emoções negativas, como vemos na figura 01:



Figura 01: Sentimentos negativos verbalizados pelos docentes

Esses sentimentos foram relacionados às primeiras semanas de trabalho no ensino remoto, como vemos nos trechos de fala de P2, P4 e P5:

P2: eu senti assim... sentimento negativo assim... **medo... ansiedade...** éh:.... **estresse** altíssimo

P4: e MESMO assim entrar numa sala de aula bem... sorrindo... tendo que administrar um monte de/de recursos novos...né?... numa situação nova... isso realmente me **estressou**

P5: eu poderia tá exagerando dizendo que foi desespero mas... era realmente nervosismo...um **desespero muito maior**

P7: ficava **angustiado**

Esses sentimentos negativos podem se relacionar ao estranhamento (KENSKY, 2012) de tantos recursos novos com os quais os docentes tiveram que lidar e desenvolver destrezas de uso em pouco tempo e já na situação de trabalho, como destacado nesta pesquisa. As agilidades no manuseio dos recursos parece ter vindo com a prática, visto que nas verbalizações dos professores, a menção aos sentimentos negativos está mais ligada ao início do ensino remoto, como vemos em trechos como: P2: *eu senti sentimento negativo* e de P4: *primeiro foi o desespero*. Dessa forma, o envolvimento contínuo com uma nova rotina pedagógica ajudou

também a construir sentimentos mais positivos, como *gratificação, satisfação, fraternidade, autoconfiança, tranquilidade, resiliência*, como em:

P3: satisfação quando dá certo... também acontece

P5: tô muito mais **tranquila** hoje

A visão em relação à integração das tecnologias no ensino aparece como *otimista* na perspectiva docente:

P4: a tecnologia... na sala de aula ela é sim **positiva**... a gente ainda tem que tá **aprendendo a/a ensinar** e lidar com isso

Nesse seguimento, nos parece este momento de ensino remoto também percebido como oportunidade para ressignificar práticas escolares e desenvolver percepções de como as tecnologias digitais podem ser integradas à prática docente para possibilitar o reencantamento com as atividades da escola, promovendo aprendizagem mais produtiva e criativa a partir do uso de ferramentas tecnológicas (LOPES, 2011).

Ao se tratar de sentimentos, alguns professores também mencionaram o valor da afetividade das relações na sala de aula, ressaltando a necessidade da geração da afetividade também na prática de ensino remoto, como vemos nas falas de P3 e P4:

P3: porque eu acho que é **importante** a gente... a gente ter um/um tempo pra **gerar a afetividade** né?...

P4: a afetividade ela fica realmente ali em cheque... eu... como eu disse... isso na primeira vez... então **ela é a primeira coisa que me preocupa**... porque de nada vale... éh::... uma educação que não faz você... estar... éh:: se sentir bem... buscar ao seu... a sua felicidade... está se sentindo bem... se **sentir bem com a aprendizagem**

Percebemos, assim, nas verbalizações a compreensão de que a afetividade em sala de aula é importante para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Portanto, a interação por meio dos recursos tecnológicos disponibilizados no ensino remoto precisa ser explorada, a fim de manter ou ressignificar os laços afetivos entre os interactantes da sala de aula. Criar estratégias de uso dessas ferramentas tecnológicas para tornar o ambiente online acolhedor e afetivo pode promover a formação de boas memórias e percepções mais equilibradas sobre as facilidades e dificuldades no uso de recursos tecnológicos (DEMO, 2009) para a gestão da afetividade na interação em sala de aula (VASCONCELLOS, 2013).

Considerações finais

O ponto de partida para o processo de adaptação dos professores, alunos, família e toda a sociedade para a modalidade de ensino remoto foi a preservação da vida humana, restringindo,

assim, o contato social nos espaços de convívio comum, como exemplo, as escolas, porém, o ponto de chegada ainda não está definido. Sabemos, entretanto, que muitas mudanças ocorreram nesse processo de readaptação aos meios físicos e sociais. Quanto aos professores que tiveram a necessidade de se adaptar rapidamente ao novo contexto, estes trouxeram novos significados para as palavras ‘encanto’ e ‘desencanto’, isto é, saborearam os prazeres de ingressar numa nova forma de ensinar e aprender e regozijam os sabores de provar as substâncias sem o tempo de realizar a trituração.

Sabemos, entretanto, por meio das concessões das entrevistas, que os professores são capazes de aprender na prática, pois realizaram o trabalho difícil. Mesmo sem ter a formação adequada para o ensino remoto, fizeram e fazem a autoaprendizagem e autoformação por meio de cursos que foram disponibilizados virtualmente em formações de aperfeiçoamento, como aqueles proporcionados pelas escolas e pelas editoras de materiais didáticos. Contudo, dentro das urgências da nova organização educacional, surgiram a sobrecarga de trabalho, o que já não era pouca em tempos de educação tradicional, e, sobretudo, o estresse físico e emocional. Os professores sobrecarregaram-se ainda pelo fato de ocorrer a invasão da vida pessoal em suas aulas virtuais narradas a partir de própria casa.

Em se tratando do ensino remoto, os professores inserem em suas falas muitas inquietações. As limitações de interação em sala de aula estão presentes nas preocupações docentes, além do pouco tempo disponível para a preparação das aulas e das restrições de espaço, uma vez que as residências foram transformadas em instituições escolares físicas de ensino por meio do uso do computador pessoal e da internet. As emoções denotam medo e angústia por parte dos professores, e, principalmente, uma mudança significativa da rotina de cada um. Além disso, podemos dizer que o profissional docente passou a viver sob vigilância constante das famílias, pois as aulas, que ocorriam em espaços privados, passaram a ser ministradas publicamente nos celulares, tablets e computadores dos alunos. Com isso, houve também a exposição da imagem docente.

Contudo, se houvesse uma palavra que traduzisse todas as sensações vividas nesses tempos, retomando novamente a preocupação de Silva (2010), com a preservação da cultura das comunidades humanas e com a continuidade dos saberes, diríamos que os professores foram os verdadeiros defensores da humanidade. Em tempos de dificuldades, a sociedade toda parou, porém as escolas não pararam e os alunos puderam salvar os anos letivos, mesmo que se considere algumas perdas irreparáveis, como exemplo os índices de aprendizagem menores do que o esperado para o ano. Referimo-nos também aos recursos de reflexão e de reaprendizagem acionados pelos professores, com o intuito de refazer as interações didático-pedagógicas em tempo real online. Apesar da manifestação das inúmeras dificuldades descritas pelas vozes dos professores, o exercício reflexivo é uma constância nas práticas docentes situadas.

Referências

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2015.
- BARBOSA, Márcio F. **A noção de ser no mundo em Heidegger e sua aplicação na psicopatologia**. *Psicol. cienc. Prof.* Brasília, v. 18, n. 3, p. 2-13, 1998. Available from <<http://www.scielo.br/scielo.php>. access on: 05 Mar. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª. ed. Lisboa: Edições 70, 2009
- BRANDÃO, L.; MOURA, J. **Aplicações no SAW – Sistema de Aprendizagem pela Web**. In: XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, Juiz de Fora. Anais do XVI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 2005
- CILESIZ, S. **A phenomenological approach to experiences with technology: current state, promise, and future directions for research**. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487–510, 2010. doi:10.1007/s11423-010-9173-2
- CYSNEIROS, P. G. **Fenomenologia das novas tecnologias na educação**. *Revista da FAGED/UFBA*, 2003. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/2792/197>>. Acesso em 22. 06. 2020.
- DANTAS, G. **Fatores que levam à resistência dos professores ao uso das TIC em sala de aula**. Monografia (Especialização) - Curso de Curso de Especialização em Gestão Escolar, Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014
- DEMO, Pedro. **“Tecnofilia” & “tecnofobia”**. *B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 35, n.1, jan./abr. 2009
- FRANCKLIN, A. **Trabalho Docente e Condições de Uso das Tecnologias Educacionais**. 1ª. Curitiba: Appris, 2017
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Trad. SCHUBACK, M. S. C. ; posfácio de Emmanuel Carneiro Leão. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2012.
- KENSKI, V. **Tecnologia e Ensino Presencial e a Distância**. 10ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 2017
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. VEIGANETO, A. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- LOPES, M. **Tecnologia educacional e suas implicações no contexto de ensino e de aprendizagem**. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS*, n. 31, p. 215-224, jan./jun. 2011
- LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009

MORAN, J. **Novas tecnologias e o reencantamento do mundo.** *Revista Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, set-out. 1995, p. 24-26. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacao/novtec.pdf>.

Acesso em 22.06.2020

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

ROCHA, T. **Percepção do professor acerca do uso das mídias e da tecnologia na prática pedagógica.** *Cadernos da FUCAMP*, v.10, n.13, p.1-10/2011.

SILVA, Vítor guiar. 2010. **As Humanidades, os Estudos Culturais, o Ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa.** Coimbra: Almedina.

SKENDERI, L.; SKENDERI, F. **Teachers' Perceptions of Technology Use in the Classroom.** 14th International Conference "The power of knowledge", At Thessaloniki, Grécia, 2017. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/328492337_TEACHERS'_PERCEPTIONS_OF_TECHNOLOGY_USE_IN_THE_CLASSROOM>. Acesso em 22.06.2020

TIJIBOY, A. As Novas Tecnologias e a Incerteza na Educação. In: MOZART, L.; TIJIBOY, A.; KOPP, R.; LEIVAS, M. **Novas tecnologias - Educação e Sociedade na Era da Informação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008

VASCONCELLOS, T. *Desafio da qualidade da educação: Gestão da sala de aula.* 10ªed. São Paulo: SEE, 2013

ZANELLA, B.; LIMA, M. **Refletindo sobre os Fatores de Resistência no Uso das TICs nos Ambientes Escolares.** *SCIENTIA CUM INDUSTRIA*, V. 5, N. 2, pp. 78 - 89, 2017. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/viewFile/5284/pdf>>.

Acesso em: 29.06.2020

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NO CONTEXTO PANDÊMICO

Rita de Cássia Péres

Mestra em Letras (PROFLETRAS) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Professora da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina
Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

INTRODUÇÃO

O ano letivo na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, iniciado em 05 de fevereiro de 2020, parecia transcorrer dentro da normalidade quando, no mês de março, os primeiros casos de Covid-19 começaram a aparecer em Florianópolis. Com esse acontecimento, na cidade, a bola da vez passou a ser os discursos de cuidados com a higiene, principalmente das mãos, que todos deveriam ter. Claro que, na escola, a dita normalidade também começou a mudar. E mudou mais ainda quando, a partir de 19 de março, o ensino presencial foi suspenso.

Com a suspensão das aulas presenciais, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina elaborou uma série de Webnares para que nós, professoras e professores, nos preparássemos para o que seria iniciado no dia 06/04/20: “o reinício do ano letivo por meio das atividades escolares não presenciais, amparado pela Resolução do CEE/SC nº 009, de 19/03/20” (Mensagem enviada aos professores e professoras da escola via whatsapp).

Voltando às Webnares, foram no total de 31. Algumas direcionadas especificamente para os diversos componentes curriculares e, outras, tratando de temas gerais como, por exemplo, avaliação. Uma das Webnares tratou especificamente do ambiente no qual os estudos remotos aconteceriam: o Google classroom¹ ou google sala de aula – na tradução para o português. Assim sendo, a referida Secretaria de Educação decretou recesso escolar para estudantes do dia 19/03 até o dia 09/04. Para os profissionais da escola, principalmente professores e professoras, o recesso foi até o dia 27/03 porque do dia 02/04 até o dia 09/04 seria o período de formação on-line para os “Professores para a implementação de atividades escolares não presenciais” (Mensagem enviada aos professores e professoras da escola via

¹ Segundo o Wikipédia, o Google classroom é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Ele é um recurso do Google Apps para a área de educação e foi lançado para o público em agosto de 2014.

watsapp). E assim deu-se o processo para que os estudos remotos fossem definitivamente iniciados.

Com a formação realizada e em havendo agora uma certa familiaridade com o Google sala de aula, chegava o momento de pensar sobre como fazer o processo de ensino-aprendizagem de Língua portuguesa e Literatura acontecer. O que propor para os estudantes nesse momento tão delicado? Foi então que optamos pelo desenvolvimento de um projeto de letramento – mesmo que de longe.

Este relato de experiência, então, tem por objetivo compartilhar como deu-se o desenvolvimento desse projeto de letramento do qual participaram duas turmas de 1º ano do ensino médio: 1º ano A e 1º ano B. Na turma do 1º ano A tem 32 estudantes matriculados e na turma do 1º ano B tem 31 estudantes matriculados. A escola em questão é uma escola conveniada, ou seja, é uma escola cujas instalações são de propriedade da prefeitura de Florianópolis. Assim, durante o dia a escola recebe crianças e adolescentes do ensino fundamental e o prédio é cedido, pela prefeitura, para que à noite possa funcionar o ensino médio. E foi no ensino médio que tentamos desenvolver o projeto de letramento que é o motivo deste relato de experiência.

Mas antes de descrevermos como foi esse projeto, vejamos algumas reflexões de estudiosos e pesquisadores da área da linguagem. Começamos pelo termo letramento. A palavra letramento é de origem inglesa, literacy, e no Brasil o termo foi traduzido, até onde se sabe e segundo Kleiman (2012), por Mary Kato, em 1986, como sendo letramento. Atualmente, é definido como sendo “(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN, 2012, p. 19).

A partir dessa definição, é possível dizer que as práticas específicas da escola representam apenas um tipo de prática de letramento, já que desenvolve algumas habilidades, e não outras, quando o assunto é a utilização dos conhecimentos que envolvem a escrita. E por que isto? Porque a escrita, a partir dos Novos Estudos sobre Letramento, não pode ser compreendida apenas sob o “ponto de vista (psico) linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder” (STREET, 2014, p. 08). O autor argumenta que uma variedade de termos sobre letramento surgiu nos últimos anos, principalmente entre os que

“defendem uma concepção ‘social’ da leitura e da escrita: ‘eventos de letramento’, ‘atividade de letramento’, ‘padrões de letramento’, ‘estratégias de letramento’, ‘situações de letramento’ (STREET, 2000, p.89 – grifos do autor).

O conceito de letramento, ainda conforme Street (2014), toma as formas particulares de uso da escrita como decorrentes de regras sociais mais amplas, o que significa que essas práticas orientam-se por modelos culturais de ação no mundo, ou seja, as práticas de uso da escrita cumprem propósitos.

A partir do que Street defende, podemos dizer que o letramento é de natureza social e ideologicamente construído. E mais: quando um grupo que domina leitura e escrita transfere seu letramento a quem tem menos experiência com a leitura e com a escrita, o impacto é tão grande que os “até então considerados iletrados” se questionam sobre a autenticidade do que lhes é “ensinado”; o que é o conhecimento. Assim, um programa de letramento que pressupõe a leitura e a escrita como simples habilidades técnicas pode atingir fundo as raízes de crenças culturais. A partir dessas reflexões, Street denominou dois tipos de letramento: o autônomo e o ideológico – assunto da seção subsequente.

OS MODELOS AUTÔNOMO E IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO

O modelo autônomo de letramento, na explicação de Street (2014), consiste, tratando-se de escrita, em algo independente e, como tal, não caracteriza uma prática social porque está no nível da individualidade. O modelo autônomo de letramento tem sido um “aspecto dominante da teoria educacional e desenvolvimental” (STREET, 2014, p. 146). Optar por um letramento autônomo, significa não considerar o contexto de produção de um enunciado para a sua efetiva interpretação. Street também defende que expressões como “‘grau de letramento’, ‘nível de letramento’, ou ‘baixo letramento’” (2014, p. 9 – grifos do autor) têm como centro o sujeito e sua capacidade de usar apenas o texto escrito.

Nessa concepção de letramento, a escrita é tida como completa em si mesma, pouco importando o contexto de produção e o “processo de interpretação é determinado pelo funcionamento lógico interno do texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade” (KLEIMAN, 2012, p. 22).

É por isso a razão da crítica de Street sobre “a grande divisão”, que coloca os letrados de um lado e, de outro, os “iletrados”. Estes últimos são assim considerados por não fazerem uso da escrita, no entanto na concepção de Soares:

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, isto é, para a participação em práticas sociais de escrita, tanto assim que analfabetos podem ter um certo nível de letramento não tendo adquirido a tecnologia da escrita, utilizam-se de quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita; além disso, na concepção psicogenética da alfabetização que vigora atualmente, a tecnologia da escrita é aprendida, não como em concepções anteriores, com textos construídos artificialmente para a aquisição “técnicas” de leitura e de escrita, mas através de atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (2003, p.92).

Isso faz com que o modelo defendido por Street (2014) seja o modelo ideológico, pois nele estão implicados aspectos da cultura e de relações de poder de uma sociedade, entendendo a escrita como uma prática social. Em *Letramentos sociais* temos a seguinte afirmação sobre o modelo ideológico de letramento:

Um modelo “ideológico” força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do “letramento em si mesmo”. Aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas”. Ele distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais. Trata com ceticismo as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a “abertura”, a “racionalidade” e a consciência crítica daquilo que ensinam e investigam o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante. Concentra-se na sobreposição e na interação das modalidades oral e letrada, em vez de enfatizar uma “grande divisão” (STREET, 2014, p. 44 – grifos do autor).

Quem com esse modelo se identifica entende que há um “padrão” cultural dominante, porém também compreende que valores, atitudes e comportamentos diferem e que por isto nem sempre são os mesmos da cultura dominante, evitando, assim, a criação de estereótipos.

Existe, então, uma sensibilidade no tocante às condições culturais que corroboram para as formas de conhecimento e de significados que os estudantes trazem para a escola. Por esta razão é importante pensar criticamente a sociedade, tendo os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) como “suporte” dessas reflexões. Trata-se, portanto, de uma das maneiras de ler o mundo pela palavra (FREIRE, 2011) e isso contribuirá para a escrita dos estudantes – principalmente para os que participam de poucos eventos de letramento. Este é o assunto de nossa próxima seção e que inclui práticas de letramento.

EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO

O conceito de eventos de letramento e de práticas de letramento é bastante relevante quando o assunto é o fenômeno do letramento. Uma das questões-chaves apresentadas por Street (2000) diz respeito à caracterização da mudança, tanto no nível metodológico quanto no empírico, de eventos de letramento para a conceituação de práticas de letramento; neste sentido é que a pesquisa etnográfica² tornou-se tão importante para quem busca respostas quando o assunto é o fenômeno letramento e, neste caso, a formulação de hipóteses para o que são eventos e práticas de letramento.

Um evento de letramento é qualquer situação do cotidiano em que a escrita exerce algum papel. Para Street (2000), o conceito eventos de letramento é muito útil porque capacita pesquisadores, e também praticantes, a focalizar uma situação particular e no momento em que as coisas estão acontecendo.

Uma palestra é um exemplo de evento de letramento. Por mais que um palestrante se expresse na oralidade, a escrita está lá: seja em uma anotação feita pelo próprio palestrante no decorrer do evento, seja no slide que ele preparou para ilustrar sua fala, seja na anotação feita por alguém da plateia. Como é possível constatar, por mais que em uma palestra a oralidade “prevaleça” a escrita está lá, cumprindo algum papel.

Compreender o que é um evento de letramento torna-se necessário porque possibilita que entendamos que o letramento tem um papel importantíssimo nas várias atividades de uma sociedade. Mesmo na interação face-a-face, quando o motivo dessa interação é mediado por

² A pesquisa etnográfica tem bases antropológicas e baseia-se na observação. Ao levantar hipóteses, o etnólogo procura descrever o que, na sua visão, está ocorrendo no contexto do que está sendo pesquisado.

algo que envolve a leitura e a escrita, temos ali um evento de letramento. Um bom exemplo a ser citado é a leitura de uma notícia que suscita uma discussão oral.

Também se pode participar de eventos de letramento a distância, como é o caso da interação pelo gênero carta. Pode-se, ainda, participar de eventos de letramento sem ser alfabetizado. Um exemplo disto ocorreu no filme *Central do Brasil*³, em que o menino Vinícius ditou uma carta para o pai e Dora a transcreveu. Eis um bom exemplo de que o letramento está imbricado nas atividades diárias das pessoas; portanto, compreender esse fenômeno é importante para que entendamos que não está restrito à escola. O que significa dizer que as crianças antes mesmo de chegarem na escola já tiveram algum contato com a escrita. Os eventos de letramento são particulares de uma comunidade (STREET, 2014) e, conseqüentemente, cada sociedade desenvolve práticas de letramento diferenciadas.

O conceito de práticas de letramento é outro conceito chave e que talvez seja o mais vigoroso (STREET, 2000) para se compreender o letramento, já que compreender o conceito de práticas de letramento é

(...) realmente uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades do letramento, mas para *ligá-los* a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramento conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dando-lhe significado (STREET, 2000, p.76 – grifo do autor).

O que se tem em relação ao conceito de práticas de letramento é uma tentativa de dar conta das implicações sociais e culturais sobre as quais os eventos de letramento se constituem. Diante dessas afirmações, podemos dizer que eventos de letramento podem ser “fotografados”, o mesmo não ocorrendo com práticas de letramento. Estas referem-se a maneiras particulares de pensar sobre a leitura e a escrita e de realizá-las em contextos culturais diversificados. Ao refletirmos sobre letramentos, é importante também que entendamos o que é um projeto de letramento. Este é o foco da seção a seguir.

³ O filme *Central do Brasil* foi lançado em 03 de abril de 1998, trata-se de um drama e tem no elenco, entre outros, Fernanda Montenegro, no papel de Dora, Vinícius de Oliveira e Marília Pêra. Dora trabalha escrevendo cartas para analfabetos na estação Central do Brasil, no centro da cidade do Rio de Janeiro. A escritã não envia todas as cartas que escreve – as cartas que considera inúteis ou fantasiosas demais ela simplesmente deixa de enviar. Em um determinado dia conhece um menino – Vinícius de Oliveira – que perdeu a mãe vítima de atropelamento. É Dora quem ajuda o menino a tentar encontrar o pai que nunca conheceu e que mora no interior do Nordeste.

PROJETO DE LETRAMENTO: UMA MANEIRA DE TRABALHAR A ESCRITA NA ESCOLA

Desde os anos 1990, no Brasil, tem havido um número crescente de escolas que adotam a metodologia de projetos; entretanto, e conforme Tinoco (2010), isto não significa dizer que haja a compreensão a respeito das peculiaridades teórico-metodológicas que estão envolvidas quando se trabalha com projetos.

A razão pela qual a autora faz tal afirmação reside no fato de que a maioria dos projetos desenvolvidos em sala de aula partem de um tema já previsto no calendário escolar. Entre os temas mais comuns estão meio ambiente e folclore. Ao citar estes exemplos, a autora defende que nem sempre o tema abordado no projeto, que já havia sido definido previamente, será de interesse da vida real dos estudantes. Para Tinoco (2010), o que caracteriza um projeto de letramento é o fato de surgir a partir de um interesse da vida real de estudantes e professores. Assim, o ponto de partida do projeto de letramento será a prática social. Neste caso,

(...) a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238 – grifos da autora).

Os projetos de letramento assim orientados destacarão a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas que levam à mudança, à emancipação e à autonomia para o agir na sociedade por intermédio da linguagem escrita. Um projeto de letramento pressupõe também a parceria entre professor e estudantes e ambos tornam-se protagonistas de sua história, uma vez que começam a refletir sobre as ações realizadas. Não se trata, então, de aceitá-las como dadas, mas compreendê-las no sentido de construção.

Entendido dessa maneira, a implicação central do trabalho com projetos de letramento é a construção identitária de leitores-escreventes. Uma vez que essa construção se dá pela linguagem, vale ressaltar aqui o que Oliveira (2014) denomina *comunidade de aprendizagem*; nas palavras da autora,

Esse conceito corresponde a uma organização de aprendizagem em que alunos e professores, na qualidade de agentes de mudança e num contínuo processo de construção do conhecimento, agem colaborativamente, potencializando recursos para

compreender o mundo e alcançar resultados que verdadeiramente lhes interessem. Dentre os aspectos que caracterizam uma comunidade de aprendizagem, destacamos: agência, pertencimento, coesão e diversidade. Trata-se de um lugar em que aprendentes fazem uso de uma meta-aprendizagem coletiva, fundamentados na interação, no diálogo, na reflexão conjunta e no compromisso de atingirem objetivos comuns de aprendizagem (OLIVEIRA, 2014, p. 51).

Não tem como pensar em um projeto de letramento sem que o principal responsável pelo seu desenvolvimento, o professor, também se coloque na condição de aprendiz; o aprendiz do professor poderá ser, por exemplo, sobre o tema proposto para a projeto de letramento.

Em Tinoco (2006), isto fica exemplificado quando a autora relata sobre o desenvolvimento de um projeto de letramento em um curso de formação de professores, na cidade de Nova Cruz, situada no estado do Rio Grande do Norte. A professora participante do projeto de letramento, assim como os estudantes, precisou aprender sobre o tema do projeto e isso fez com que a *comunidade de aprendizagem* compartilhasse saberes que ultrapassaram os muros da escola. Os textos aos quais tiveram acesso, tanto orais quanto escritos, são, por Tinoco (2006), denominados autênticos porque foram produzidos em diferentes esferas de atividade e com circulação real.

Como vimos, tal como qualquer ação humana no mundo, ao elaborarem projetos, professores e estudantes precisam se posicionar frente à resolução de um problema cuja compreensão exige um esforço colaborativo. É necessário destacar também que, embora pareça ser o professor o organizador da ação, a compreensão de que os estudantes são agentes centrais desse empreendimento é muito forte e necessária – se realmente quisermos que convirja para eles os benefícios que possam resultar dessa ação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (língua portuguesa), doravante PCN, lemos que: “A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham” [...] (1998, p.87). É dessa implicação que surge o que Tinoco (2006) chama de *Comunidade de aprendizagem*.

É a partir dessa “nova” maneira de conceber o ensino da língua, e concordando com Baltar (2012), que defendemos que o professor de português procure agir como um agente de letramento. É sobre este tema que discutiremos na próxima seção.

O AGENTE DE LETRAMENTO

Estudos e pesquisas sobre letramento (STREET, 2014) têm trazido à baila a necessidade de repensar o ensino de língua materna, ou seja, substituir o ensino da gramática pela gramática – a metalinguagem pura e simplesmente – atitude que caracteriza o modelo de letramento autônomo – por práticas de letramento que empodere os estudantes para que sintam-se mais livres e escrevam sem medo de errar. É necessário, portanto,

(...) substituir o trabalho inútil com a metalinguagem, o trabalho inócuo de aquisição ingênua das habilidades de leitura e escrita, extirpando o medo de errar a gramática e o medo dos gramáticos e dos professores que se escondem atrás de regras do “bom português” (BALTAR, 2012, p. 307 – grifo do autor).

Esta necessidade de mudança apontada pelo autor, e com o qual concordamos, faz com que o professor de português passe a ser um construtor, um ator social das produções escritas desenvolvidas para fins sociais, tendo em vista que os estudantes também são atores que com ele se juntam nessas produções – modelo de letramento ideológico. Assim, ambos, professor e estudantes, “(...) desenvolvem competências para ler, escrever, falar e ouvir” (TINOCO, 2008, p.55).

Em se tratando do desenvolvimento de competências, isto poderia ocorrer a partir de aulas organizadas em torno de um projeto de letramento e que possibilite a reflexão sobre gêneros textuais. Segundo Baltar (2012), interessante seria partir dos gêneros primários para os secundários, pois os gêneros primários já fazem parte dos “processos de letramento históricos e situados” (p.307) dos estudantes.

O agente de letramento, uma vez que concebe a escrita como prática social (OLIVEIRA, 2008), está na escola para desenvolver atividades sociais e, para que isto ocorra, é necessário ter conhecimento para agir, claro, como um agente social (KLEIMAN, 2008) que procura identificar o valor da leitura e da escrita na vida dos estudantes.

Nesta perspectiva, o agente de letramento procura identificar o que é mais relevante abordar no processo de ensino-aprendizagem para que esses mesmos estudantes sintam-se pertencentes à sociedade letrada. Um professor agente de letramento é, portanto,

(...) um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, (...) um promotor das capacidades e recursos de seus alunos e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições (KLEIMAN, 2006, p. 82 e 83).

A partir do que foi exposto nesta seção, podemos dizer que o agente de letramento, nessa perspectiva teórica, adota o modelo ideológico de letramento com a finalidade de que todos sintam-se sujeitos do processo de empoderamento – assunto da próxima seção.

O LETRAMENTO QUE EMPODERA

As sociedades, ao longo do tempo, passaram por transformações e, de uns anos para cá, a impressão que se tem é a de que esse processo de mudança acelera-se cada vez mais. As mudanças ocorrem em todas as esferas de uma sociedade; é no setor político, no econômico, no cultural e também na forma de se conceber a educação. Esse novo panorama exige um homem que acompanhe as inovações de seu tempo para que possa intervir nessa sociedade de modo a tornar-se um agente transformador dela.

Em nosso país, mesmo que continue ecoando os ideais da Revolução Francesa de liberdade, igualdade e fraternidade temos uma sociedade desigual. Em se tratando de educação, a Constituição garante ser ela um direito de todos, sem qualquer distinção ou preconceito. É principalmente pela educação que o homem amplia seus conhecimentos e pode compartilhá-los; é este agir no mundo que faz com que tenhamos o sentimento de sujeitos da cultura, que nos sintamos pertencentes a uma sociedade. É pela educação que o homem se instrumentaliza em busca de uma emancipação política e, em consequência disto, sua emancipação.

Parafraseando Freire (2011), podemos então dizer que o homem é um ser inconcluso, por essência inacabado e se constitui e se forma a si mesmo ao longo de sua existência nas interações das quais participa. Na sociedade todos se educam permanentemente e a escola é mais um desses espaços de interação social.

Ações educacionais podem tornar possível o empoderamento, que é um processo socialmente construído e dinâmico. Freire (1987) propõe um empoderamento de classe social, isto é, não dá para se tratar de empoderamento individual. O empoderamento deveria ser de natureza social – assim como é a língua.

O autor afirma não acreditar na autolibertação porque a libertação é um ato social. Em diálogo com Macedo, na obra *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Freire diz

que a consciência e a subjetividade dos educandos “é gerada na prática social de que se participa” (p.79). Isto significa que a individualidade, em uma alfabetização emancipadora, não é deixada de lado, todavia não há a autoemancipação. A emancipação só ocorre na prática social da qual um indivíduo toma parte. Para Freire (2011, p.80), “não é possível separar a subjetividade da objetividade em que ela é gerada”. Assim, o empoderamento configura-se como um processo de ação coletiva, que acontece na interação entre indivíduos e que envolve situações de desequilíbrio nas relações de poder na sociedade. O empoderamento é, portanto, um processo de ação social.

Ao participarem desse processo, os indivíduos vão tomando posse de suas próprias vidas, o pensamento crítico em relação à realidade vai se consolidando e as relações sociais de poder vão se transformando. Por isso que o empoderamento é um processo de conscientização em que o pensamento ingênuo dá lugar ao pensamento crítico que não ocorre no vazio. Essa mudança de postura se dá em uma relação dialética entre homem e mundo; é um ato de ação-reflexão e que leva à transformação.

No caso da pedagogia crítica (FREIRE, 2011), em que se busca a conscientização dos educandos sobre seu lugar no mundo, sobre o poder que temos de transformar uma sociedade, o objetivo não é o de manipular para que o *outro* pense igual a *mim* e sim para que se tenha um olhar mais apurado sobre o que está a nossa volta; um olhar mais crítico e menos ingênuo da realidade. É por isto que: “Ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como “escrever” o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo” (FREIRE, 2011, p. 83 – grifo do autor).

É por esta razão que o empoderamento envolve um processo de conscientização, mas que não ocorre no vazio. A conscientização é um processo de conhecimento que se dá na relação dialética homem-mundo, num ato de ação-reflexão, isto é, se dá na práxis (FREIRE, 2011). Conscientizar, repetimos, não é querer que o *outro* pense como *eu* penso; conscientizar é contribuir para que o outro tenha um olhar o mais crítico possível da realidade. Isso envolve um afastamento do real para podermos objetivá-lo nas relações que com ele estabelecemos. Nas palavras de Freire:

O mundo, enquanto “outro” de mim, possibilita que eu me constitua como “eu” em relação a “você”. A transformação da realidade objetiva (o que eu chamo de “escrita” da realidade) representa exatamente o ponto a partir do qual o animal que se tornou humano começou a “escrever” história (2011, p.83 – grifos do autor).

Ainda segundo Freire (2011), mudamos nossa compreensão e nossa consciência à medida que estamos iluminados a respeito dos conflitos reais da história. A educação libertadora pode fazer isso – mudar a compreensão da realidade. Mas isto não é a mesma coisa que mudar a realidade em si porque só a ação política na sociedade pode fazer a transformação social; não apenas o estudo crítico em sala de aula. Para Giroux, (2011, p. 42) “o pedagógico deve tornar-se mais político e o político, mais pedagógico”. Trata-se, portanto, de uma ação dialética que, para desenvolver um processo de conscientização, é fundamental. Em outras palavras, para se alcançar a conscientização são fundamentais o diálogo e uma educação dialógica. Na próxima seção estes dois conceitos serão enfatizados.

O DIÁLOGO E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA DE FREIRE

O diálogo envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento e não apenas uma mera verbalização de palavras. Assim como a educação dialógica não se refere a uma técnica de ensinar e sim a uma postura epistemológica. E como afirma Freire (1987), o diálogo só é possível se amamos o mundo, a vida, os homens; também não há diálogo se não há humildade, isto porque “A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p. 80 – grifo do autor). A humildade, para quem busca o diálogo, faz-se necessária à medida que

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta muito que caminhar para chegar ao lugar do encontro com eles. Nesse lugar do encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 1987, p. 81 – grifo do autor).

Sendo assim, o diálogo, enquanto instrumento do processo de conscientização, constitui-se em homens que deveriam se encontrar para refletirem sobre sua realidade. O diálogo não tem como objetivo a transferência de conhecimento – a educação bancária (FREIRE, 1987) – porque deve objetivar a problematização do conhecimento oficial, questionando as relações

dominantes que o produziram. É por esta razão que envolve um processo de contestação e redescoberta do conhecimento.

Neste sentido, o diálogo está a serviço de uma educação para a emancipação. Freire (1987) concebe a educação como um ato político por entendê-la enquanto um projeto social. Concebe a educação como um ato político que envolve ação cultural para a libertação que se constitui em um projeto de intervenção no mundo. O dialogismo postula que a interação é fundamental na vida social porque ela é determinante na construção das identidades discursivas situadas.

Nós, professores, não podemos “dar o poder”, porém podemos, a partir de uma educação crítica (FREIRE, 1987), contribuir para que nossos estudantes aumentem suas habilidades no que diz respeito à escrita. É relevante que os estudantes obtenham o mínimo de recursos necessários para que possam participar das várias situações em que a escrita seja necessária para interagirem nas relações de poder, para arbitrarem sobre suas próprias vidas e para mudarem a sociedade de forma a torná-la mais justa para todos.

Creemos que não seja uma tarefa fácil, mas podemos conseguir tal intento se refletirmos sobre que modelo de letramento priorizamos – mesmo com ensino remoto.

OBJETIVOS DA VIVÊNCIA E METODOLOGIAS

A escrita é um objeto complexo que é afetado por fatores de natureza muito diversas e por isso vem sendo apontada como um conteúdo escolar que encerra um elevado grau de dificuldade. Essa dificuldade é traduzida, por um lado, pela desmotivação de uma parte dos estudantes e, por outro lado, porque têm estudantes chegando no ensino médio com dificuldade para escrever. Assim, os principais objetivos ao optarmos por tentar desenvolver um projeto de letramento, mesmo sendo com estudos remotos, foram: i) encorajar os estudantes a exercitarem a escrita e a “perderem o medo” de escrever; ii) estimular a criatividade e a originalidade no momento da escrita; iii); incentivar a leitura de *Viagem ao Centro da Terra*, de Júlio Verne, para formar uma comunidade de leitores dessa obra; iv) escrever no gênero carta; v) despertar nos estudantes a necessidade do diálogo com o próprio texto para a reescrita e vi) levar os estudantes a observarem que a ficção científica também faz uso de assuntos candentes da realidade – neste caso, incentivar os estudantes a utilizarem, em seus textos, informações concretas sobre o novo coronavírus e a Covid-19, mesclando-as a doses de ficção.

Para alcançarmos esses objetivos, o projeto de letramento teve como principais metodologias a postagem das atividades no Google sala de aula e a entrega de material impresso. Sobre as postagens no Google sala de sala, em uma de nossas reuniões pela *web*, decidimos que as atividades seriam solicitadas quinzenalmente, pensando, principalmente, no bem estar dos estudantes porque não sabíamos exatamente o que cada um deles/delas estava passando – quer seja financeira ou psicologicamente falando. Em relação à entrega de atividades impressas, um dia por semana a Diretora da escola e a Assistente de educação da Unidade Escolar ficavam de plantão para a entrega dessas atividades. Depois, com o número de casos de Covid-19 aumentando em Florianópolis, a entrega de atividades impressas passou a ser quinzenal.

Voltando ao projeto de letramento, abaixo apresentamos um quadro síntese das atividades que foram postadas no Google sala de aula e que também foram impressas.

Atividades postadas/impressas
Título da atividade: Em tempos de isolamento social, uma grande companheira: a leitura Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de orientá-los para a leitura de <i>Viagem ao centro da Terra</i> ⁴ , de Júlio Verne. Postada/impressa em 14/04/20.
Título da atividade: A carta Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de orientá-los a escrever uma carta enviada a eles pelo professor Lidenbrock, que teria se aposentado, dizendo ao estudante que no centro da Terra havia uma flor e que em alguma parte dessa flor havia algo para a produção de uma vacina contra a Covid-19. Postada/impressa em 28/04/20.
Título da atividade: Relembrando I Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para que realizem as atividades e também deixar uma palavra de incentivo. Postada/impressa em 05/05/20.
Título da atividade: Parceria

⁴ O livro *Viagem ao centro da Terra* foi postado, em PDF, no Google sala de aula. Para estudantes que optaram pela leitura no físico, estudantes da atividade impressa, o livro também estava disponível para recebimento na escola. Isto porque há vários exemplares da obra em nossa biblioteca e que foram comprados com verba do governo. Verba essa que, naquele momento, também poderia ser destinada à aquisição de livros. A escolha pela aquisição de *Viagem ao centro da Terra*, e não outro, deu-se em razão da parceria que temos feito com a professora de geografia.

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para que contem quem eles levariam para uma expedição ao centro da Terra para encontrar a flor que teria a cura para a Covi-19. Postada/impressa em 12/05/20.

Título da atividade: Relembrando II

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para que realizem as atividades, também deixar uma palavra de incentivo e pedir para que se cuidem. Postada/impressa em 19/05/20.

Título da atividade: A viagem

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para que contem como foi a preparação para a viagem em busca da flor que tem algo para a produção da vacina contra o novo coronavírus. Seria necessário dizer: quanto tempo levou a preparação. O que levaram para a viagem – neste caso, entre o que levaram, deveria ter algo em especial. Poderia ser algo concreto (um fio de bigode do gato de estimação, por exemplo) ou poderia ser algo abstrato (um abraço, por exemplo). Seria necessário, também, contar porque levou esse algo especial e o que esse algo especial representa para o estudante. Postada/impressa em 26/05/20.

Título da atividade: Relembrando III

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de dizer como a professora está agindo, estando em isolamento; de pedir para que realizem as atividades e também deixar uma palavra de incentivo. Postada/impressa em 02/06/20.

Atividade interdisciplinar.

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de explicar a eles que não haveria postagem/impressão de uma atividade específica do componente curricular Língua portuguesa e Literatura porque era para eles realizarem a atividade interdisciplinar. Tratava-se de um questionário com o título: *Como estão os alunos da XXX⁵ durante o período de estudo remoto?* Postada em 09/06/20 para que os estudantes respondessem em até 15 dias.

Título da atividade: Ao encontro da cura

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para que contem como tinha sido a viagem, que teve como objetivo encontrar a flor que possibilitará

⁵ O uso dos Xis substitui o nome da escola.

que seja feita a vacina capaz de acabar com o novo coronavírus. No conto seria importante dizer: quanto tempo levou até chegarem na flor; algum obstáculo encontrado e como fizeram para vencer esse obstáculo; quem participou da expedição, isto é, da busca pela flor; como se sentiram quando viram a flor pela primeira vez; se foi fácil pegá-la; explicar o porquê de ter sido fácil e se não tivesse sido fácil de pegá-la, explicar o porquê de não ter sido fácil. Postada/impressa em 23/06/20.

Título da atividade: Relembrando IV

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de dizer como estamos, pedir para que realizem as atividades e deixar uma palavra de incentivo. Postada/impressa em 30/06/20.

Título da atividade: Em dia com a leitura de *Viagem ao centro da Terra*.

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi no sentido de pedir para quem não concluiu a leitura do livro para concluir, pois a atividade da próxima semana estaria relacionada com a obra. Postada/impressa em 07/07/20.

Título da atividade: Cruzadinha literária

Nessa postagem/impressão, algumas questões deveriam ser respondidas para depois a *Cruzadinha literária* ser preenchida. Exemplo de questão: Nome do jovem órfão que mora com o professor Lidenbrock. Todas as 10 questões elaboradas tinham como resposta uma só palavra. Postada/impressa em 14/07/20.

Título da atividade: Relembrando V

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes novamente foi no sentido de dizer como estamos, pedir para que realizem as atividades e deixar uma palavra de incentivo. Postada/impressa em 21/07/20.

Título da atividade: Caça palavras-literário

Nessa postagem/impressão, algumas questões deveriam ser respondidas para depois procurar as respostas no *Caça-palavras literário*. Exemplo de questão: Uma das profissões de Lidenbrock. Aqui também todas as 10 questões elaboradas tinham como resposta uma só palavra. Postada/impressa em 04/08/20.

Título da atividade: Relembrando VI

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes novamente foi no sentido de dizer como estamos, pedir para que realizem as atividades e deixar uma palavra de incentivo. Postada/impressa em 11/08/20.

Título da atividade: Diagrama literário

Essa postagem/impressão também teve como objetivo mais uma visita à obra *Viagem ao centro da Terra*, de Júlio Verne. Para essa atividade foram elaboradas 08 questões, que também tinham como resposta uma só palavra. Exemplo de questão: Primeiro nome do professor Lidenbrock. Postada/impressa em 18/08/20.

Título da atividade: Relembrando VII

Nessa postagem/impressão, a conversa com os estudantes foi, principalmente, no sentido de explicar que serão postadas as notas pelas atividades na semana seguinte. Novamente elencamos as atividades que foram solicitadas e nos despedimos com palavras de incentivo. Postada/impressa em 25/08/20.

Fonte: produzido pela autora do relato

As postagens/impressões seguiram o mesmo estilo. Assim, a cada atividade postada/impressa da disciplina Língua portuguesa e Literatura os estudantes ficavam sabendo: o título da atividade, as orientações de como realizá-la, lembretes e uma despedida.

No início dos estudos remotos, também definimos que quinta-feira⁶ seria o dia da semana em que estaríamos à disposição, no Google sala de aula e no whatsapp, das 19h até as 21h, para conversar com os/as estudantes para sanar eventuais dúvidas. Agora, estando no mês de agosto, o plantão de quinta-feira continua, entretanto os estudantes sabem que, pelo whatsapp, podem chamar sempre que precisarem e em qualquer horário – temos sido chamados inclusive no sábado e no domingo.

Ao chegarmos aqui, faz-se necessário que comentemos sobre os resultados desse trabalho tão desafiador, que é a tentativa de desenvolver um projeto de letramento remotamente. A próxima seção destina-se a esse relato.

⁶ Antes da pandemia, isto é, durante o período em que estávamos com estudo presencial, na quinta-feira também havia aula de Língua portuguesa e Literatura.

RESULTADOS

Antes de apresentarmos os resultados de nosso projeto, queremos deixar claro que não o consideramos concluído porque nem todos os/as estudantes estão realizando as atividades – independentemente de terem ou não acesso à tecnologia utilizada nos estudos remotos. Para nós a conclusão dar-se-á quando os/as estudantes, que não realizaram atividades parcial ou integralmente e pelas mais variadas razões, puderem retornar à escola para então concluí-las. Assim sendo, os resultados que apresentaremos tem por referência as produções de 15 estudantes, que estão realizando as atividades e postando-as no Google sala de aula ou as entregando na forma impressa porque assim as receberam.

O primeiro resultado é o encorajamento para a escrita. Dentre os quinze estudantes, havia 01, que recebe atividades impressas, que nos falou, pelo whatsapp, quando recebeu os parabéns pelas produções textuais, o seguinte: “Eu fico muito grato pelas palavras. Descobri uma criatividade em criar textos”.

Um segundo resultado é a atitude responsiva (BAKHTIN, 1997) de alguns estudantes, avisando no Google sala de aula ou pelo whatsapp que haviam concluído a leitura do livro *Viagem ao centro da Terra*.

Um terceiro resultado que também é positivo, apesar de todas as dificuldades que o cronotopo⁷ pandêmico (ACOSTA-PEREIRA, 2020) nos impõe, diz respeito ao fato de que alguns estudantes demonstraram preocupação com os estudos remotos e nos procuraram para sanar dúvidas – mesmo sabendo que haverá a possibilidade de realizar atividades no retorno às aulas presenciais.

Um quarto e último resultado refere-se ao fato de os estudantes terem observado que a ficção científica também faz uso de assuntos candentes da realidade – neste caso, os/as estudantes utilizaram, em seus textos, informações concretas sobre o novo coronavírus e a Covid-19, mesclando-as a doses de ficção. A impressão que tivemos, portanto, foi a de que

⁷ Cronotopo é uma composição das palavras gregas *cronos*: tempo e *topo*: lugar. Segundo Penha, em live do dia 22/07/20, cronotopo pandêmico “é esse tempo espaço singular marcado pelo acontecimento do coronavírus”. Cronotopo é um conceito usado por Mikhail Bakhtin para tratar da relação espaço-tempo no âmbito literário. Segundo Acosta-Pereira, o cronotopo é a porta de entrada da análise do gênero, isto é, o centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais. Referenciando-nos em Bakhtin e Acosta-Pereira, podemos dizer que um novo cronotopo “é capaz de produzir novas formas linguísticas: gêneros inéditos e mudanças de sentido” – por exemplo.

sabendo o que dizer, por que dizer e para quem iriam dizer os estudantes sentiram-se “empoderados” e soltaram a voz.

CONCLUSÕES

Utilizar tecnologias digitais no processo ensino-aprendizagem de Língua portuguesa e Literatura no cronotopo pandêmico (ACOSTA-PEREIRA, 2020) é uma maneira de manter os/as estudantes com rotina de estudo, porém o que se observa é que a maioria das atividades que são realizadas são as consideradas “mais fáceis” – principalmente as que demandam menos leitura e menos escrita. Somente quando postamos os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997) *Cruzadinha literária*, *Caça-palavras literário* e *Diagrama literário* é que o número de estudantes a realizarem atividades aumentou, denotando que esses três gêneros do discurso estão mais próximos das práticas de letramento dos estudantes que realizaram essas atividades. Por outro lado, isso também pode demonstrar que neste momento o tempo a ser utilizado é para suprir uma necessidade maior: sobreviver à pandemia.

O cronotopo pandêmico (ACOSTA-PEREIRA, 2020) nos coloca numa situação limite e, segundo Paulo Freire (1992), diante de situações-limites as pessoas “ou as percebem como um obstáculo que não podem transpor; ou como algo que não querem transpor; ou ainda como algo que sabem que existe e precisa ser rompido e então se empenham na sua superação” (p. 205). E foi isto que tentamos com o projeto de letramento que foi o teor deste relato. Juntos, professora e estudantes, tentamos superar limitações no que tange ao ensino-aprendizagem de Língua portuguesa e Literatura no primeiro ano do ensino médio no contexto pandêmico.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; ALVES, Maria da Penha Casado; PAULA, Luciane de. **Olhares bakhtinianos sobre o contexto pandêmico**. Live disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kHqzNW5Ok3s>. Acessos em 22/07/20 e 30/08/20.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BALTAR, Marcos Antônio da Rocha. A morte do professor de Português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. In: FIGUEIREDO, Débora. Et al (Orgs.) **Sociedade, Cognição e Linguagem**. Florianópolis: Editora Insular, 2012. p. 305-316

BRASIL: **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo: tradução Lólio Lourenço de Oliveira. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, 1992. 8ª edição. Editora Paz e Terra.

KLEIMAN, Ângela (org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social de escrita**. Campinas, São Paulo: Mercado das letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. **Projetos de letramento e formação de professores de língua materna** / Maria do Socorro Oliveira, Glícia Azevedo Tinoco, Ivoneide Bezerra de Araújo Santos. – Natal: EDUFRN, 2014

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: Ribeiro, Vera Masagão (org). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003. P. 89-113.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução Marcos Bagno 1 ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2014.

TINOCO, Glícia Azevedo. **Práticas sociais, leitura-escrita, ensino-aprendizagem: elementos constituintes de projetos de letramento**. Tese de doutorado, UFRN, 2006, p.202.

AS FORMAS TRATAMENTAIS E PRONOMINAIS EM CARTAS DE LEITORES CATARINENSES NOS SÉCULOS XIX e XX

Joaquim Verginio Torquato

Mestre em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

RESUMO: O presente artigo analisa e observa diacronicamente as formas tratamentais e pronominais em cartas de leitores catarinenses nos séculos XIX e XX, no corpus “impressos” do “PHPB-SC, Cartas de Leitores”. O olhar para esse estudo ancora-se na linguística histórica e na sociolinguística. No corpus analisado buscou-se encontrar todas as ocorrências expressas das formas pronominais e tratamentais e quantificá-las, para observar os usos e a frequência, assim como as mudanças nessas formas que foram se introduzindo na escrita em Santa Catarina. Constatou-se que algumas formas diminuíram sua frequência ao longo do tempo, como as forma *vossa mercê* e *vós* que eram muito presentes no século XIX, mas que vão diminuindo no final do século XX.

PALAVRAS-CHAVE: Formas tratamentais. Formas pronominais. Sujeito. Diacronia.

ABSTRACT: This article analyzes and observes diachronically the treatment forms and pronominal forms in letters from readers from Santa Catarina in 19th and 20th centuries in the position of referential subject, in the “printed” corpus of “PHPB-SC, Letters from Readers”. This study is anchored in historical linguistics and sociolinguistics. Here, we tried to find all the expressed occurrences of the nominal and treatment forms and quantify them in the function of subject, to observing the uses and their frequency, as well as the changes in these forms that were introduced in the writings in Santa Catarina. It was observed that some forms have decreased their frequency over time, such as the form “*Vossa Mercê*” and the form “*você*” who were very redundant in the 19th century, but which are decreasing in the late 20th century.

KEYWORDS: Treatment forms. Pronoun forms. Subject. Diachrony.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo investiga diacronicamente as formas tratamentais e pronominais de 2^a e 3^a pessoas do discurso, buscando observar essa variação no PB¹. Destaca-se que as formas tratamentais, geralmente, remetem à estratégia de polidez nas interlocuções de escrita, pois sua significação emerge do tratamento dado às altas autoridades e reis, em usos que foram se solidificando e modificando no *continuum* temporal. Essas formas de tratamento, embora

¹ Doravante utilizar-se-á PB para o português brasileiro.

denotem a referência da 2ª pessoa do discurso (com quem se fala), na maioria das vezes, seu uso ocorre na fala e na escrita em 3ª pessoa do discurso (CUNHA & CINTRA, 2013).

Para analisar as formas tratamentais em “cartas de leitores de Santa Catarina” buscou-se observar a frequência de ocorrências entre 2ª e 3ª pessoas do discurso, e as ocorrências de outras formas pronominais e seus usos, numa perspectiva diacrônica, observando-se dados impressos do gênero textual “cartas de leitores” pertencentes ao corpus PHPB de Santa Catarina, entre os séculos XIX e XX.

Destaca-se que se quantificou as ocorrências em que as formas tratamentais ocorreram, principalmente enquanto sujeito referencial, mas se fizeram presentes outras posições utilizadas pelas formas tratamentais, assim como as possíveis variantes encontradas para a forma nominal em estudo. Assim, observar, quantificar e analisar diacronicamente o gênero textual “cartas de leitores”, no *corpus* “Impressos” do “PHPB de Santa Catarina” os usos e as frequências das formas tratamentais e pronominais são pretensões deste estudo.

OBJETO DA PESQUISA

As formas tratamentais configuram-se em palavras ou expressões utilizadas para o trato com as pessoas, seja por meio da escrita ou da oralidade. No gênero discursivo “carta de leitores” elas são muito utilizadas, pois este exige uma forma de tratamento polida e respeitosa e possui como estratégia retórica uma saudação no início da carta que geralmente é feita por uma forma tratamental.

Evidenciam-se essas formas de vocativo, pois *a carta de leitores* configura-se como um documento que conserva algumas fórmulas fixas, como uma saudação e o fechamento, que geralmente é feito por meio de uma forma tratamental.

A trajetória das formas tratamentais no Português remete ao período medieval no qual a utilização dessas formas nominais estava associada à hierarquia, da classe mais alta para a mais baixa, sendo utilizada para marcar deferência e honra, em contextos de cortesia. Mas, com o tempo, seu uso foi se estendendo e essas expressões foram perdendo valor social e alcançando as classes mais populares (SOUZA, 2012).

Denominam-se PRONOMES DE TRATAMENTO certas palavras e locuções que valem por verdadeiros pronomes pessoais, como: *você, o Senhor, Vossa Excelência*. Embora designem a pessoa a quem se fala (isto é, 2ª), esses pronomes levam o verbo para a 3ª pessoa (CUNHA & CINTRA, 2013, p. 303, 304).

Por conseguinte, os pronomes de tratamento em si são considerados de segunda pessoa (P2)², mas quando em função de sujeito em uma sentença, flexionam o verbo em terceira pessoa (P3). Nessas posições emergem as formas “*tu e você*”, pois estas se mostram muito significativas nas formas de tratamento por representar inicialmente as posições de sujeito referencial de segunda pessoa, mas flexionando-se na terceira pessoa. Fenômeno que se repetirá com outras formas tratamentais, principalmente em cartas de leitores.

A forma tratamental “*você*” em variação com o “*tu*” é um exemplo ilustrativo, pois ambas formas tratamentais e pronominais exercem posições sintáticas semelhantes, mas com distinções, nas quais o (tu) ainda mantém uma morfologia mais rica na flexão e, o “*você*”, uma morfologia mais pobre, pois flexiona-se em P3 que possui morfologia pobre em línguas pro-drop³.

Todavia o tratamento *Vossa Mercê*, no século XVI, não só era utilizado pela aristocracia, como também era utilizado em qualquer tipo de relação não íntima, sendo uma estratégia empregada até mesmo pela baixa burguesia. Essa expansão de uso fez com que o *Vossa Mercê* perdesse seu *status* honorífico, sendo posto de lado pela aristocracia, que preferia lançar mão da estratégia *Vossa Senhoria*, ao lado de *vós* (SOUZA, 2012, p. 37).

No Brasil, a expressão *Vossa Mercê* era empregada em relações assimétricas ascendentes, pois não havia um tratamento de hierarquia e cortesia de cima para baixo (*top-down*), como em Portugal, onde o termo “*Vossa Mercê*” era usado como cumprimento de cortesia hierárquica entre ricos e pobres, altas autoridades etc. (SOUZA, 2012).

Com relação ao sujeito referencial se observa a partir do ponto de vista discursivo o sujeito como o ser de quem se declara algo (CUNHA & CINTRA, 2013, CASTILHO, 2010).

Sob o ponto de vista sintático se destaca o sujeito como aquele que concorda ao se flexionar com o verbo em número e pessoa, “*assim a função de sujeito se caracteriza por certas posições na oração, e por estar em relação de concordância de pessoa e número com o verbo (PERINI p. 39)*” .

Assim, entende-se o sujeito referencial como aquele que destaca determinado referente dentre o conjunto dos referentes possíveis que compartilham as propriedades indicadas pelo sintagma nominal-sujeito (CASTILHO 2010).

² Metodologicamente utilizou-se P2 para denominar sintaticamente a posição de segunda pessoa do discurso e P3 para designar a terceira pessoa do discurso, pois as formas tratamentais geralmente oscilam nessas duas posições em contextos de posição de sujeito referencial. Essa classificação foi adotada por Mattoso Câmara que postula seis posições para as formas pronominais de P1 até P6.

³ O padrão pro-drop denota a posição de sujeito lexical nula e o padrão não pro-drop no PB que denota a posição de sujeito lexical preenchida (KAISER, 2006).

Por conseguinte, o sujeito referencial está relacionado a um sintagma nominal (SN), no exercício da função de sujeito na oração, sendo expresso literalmente na oração ou implícito.

Sintaticamente, observa-se que as pesquisas brasileiras sobre o sujeito referencial “você” na língua portuguesa indicam uma variação na posição em segunda pessoa do discurso (P2) e terceira pessoa do discurso (P3). Embora, segundo as abordagens tradicionais, o “você” seja um pronome de segunda pessoa, mas que é flexionado em terceira pessoa.

Neste contexto, ressalta-se que o sujeito pronominal “você” apresenta desinência de 3ª pessoa do singular, mas funciona como 2ª pessoa, tendo em vista que ele é usado para fazer referência à pessoa com quem se fala (interlocutor) e não à pessoa de quem se fala (ASSUNÇÃO, 2012).

Esse comportamento pode estar associado à origem desse pronome que derivou da expressão *Vossa Mercê*, sofrendo transformações até a forma atual *você* e que em alguns contextos de fala é encontrada na forma reduzida “cê”, e em contextos de escrita na forma “vc” (internetês). Estudos feitos sobre o PB e o uso na fala em Santa Catarina encontram o “tu” associado aos contextos familiares e informais e o “você” aos contextos mais formais; assim como, uma distância entre o “tu” e o “você” na posição de sujeito mostra-se grande, pois carrega diferenças estilísticas, na qual o “tu” é uma estratégia de intimidade e o “você” um distanciamento (NUNES de SOUZA & COELHO, 2013).

METODOLOGIA

A pesquisa configura-se em um estudo diacrônico que analisa quantitativamente por meio de porcentagem simples a utilização de formas tratamentais de segunda e terceira pessoas, no PB em Santa Catarina em cartas de leitores, na posição de sujeito referencial, embora outras posições possam aparecer. As amostras para as análises deste estudo são pertencentes ao banco de dados PHPB-SC (Projeto para a História do Português brasileiro) no corpus “Impressos” o gênero “Cartas de Leitores do século XIX e XX no estado de SC” as quais estão divididas assim:

Quadro I - Amostras do PHBB - SC.

	Séc.XIX 1	Séc.XIX 2	Séc. XX 1	Séc. XX 2
Cartas de Leitores	1801-1850	1851-1900	1901-1950	1951-2000
Total	14 cartas	93 cartas	11 cartas	91 cartas

Fonte: Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Para o escopo teórico dessa pesquisa utilizou-se as epistemologias da linguística histórica, sintaxe e da sociolinguística, com um olhar diacrônico e histórico sobre as cartas de leitores analisadas.

Para a análise observaram-se as formas tratamentais e pronominais que se apresentaram no corpus de maneira expressa, observando-se a função de sujeito referencial e de predicado, embora não se observando as maneiras clíticas, oblíquas e átonas dessas formas, ou seja, suas variáveis.

A segmentação é dividida em 50 anos, (século XIX-1, XIX-2 e século XX-1, XX-2). Não se segmentou por décadas devido ao fato de as amostras serem muito heterogêneas, algumas com muitas cartas em uma década, outras não. Por conseguinte, não foi controlada a paridade de cartas e sim, analisadas todas as cartas encontradas no corpus do PHPB-SC/ Cartas de Leitores (impresso).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Século XIX-1 (1801- 1850)

Essa amostra corresponde a 14 cartas do corpus PHPB-SC/ Impressos-Carta de leitores que compreendem apenas o ano de 1850. São arquivos fotográficos da época e que pertencem ao acervo da Biblioteca Pública do Estado de Santa Catarina. O veículo de circulação dessas cartas é o jornal “O Novo Íris”, em sua seção de correspondências, e, os missivistas são leitores deste periódico que, na maioria das vezes, pedem conselhos ao editor, ou criticam artigos postados na revista, geralmente são missivistas do sexo masculino.

Os interlocutores em suas cartas geralmente discutem posições políticas como monarquia e república e fatos que ocorrem no cenário de SC como situações corriqueiras de difamação política pelo redator ou críticas e correção de informações, assim como respostas a matérias veiculadas, haja vista que esse periódico também apresentava publicações oficiais do estado na época (PEDRO, 1995). Esses missivistas assinam com seu próprio nome, entretanto, alguns utilizam pseudônimos ao encerrar a carta.

Por suas características intrínsecas do gênero “carta de leitores”, espera-se nessas interlocuções impressas um alto grau de formalismo retórico no trato com os interlocutores, pois a linguagem escrita do período possuía essas características.

Observem-se as formas tratamentais e as pronominais encontradas no corpus, na tabela em tela:

Tabela 01 - Distribuição das Formas Tratamentais no Século XIX-I

Formas	Ocorrências	%
Elle	11	11,2
Excelentíssimo	02	2,0
Senhor	63	64,3
Sua Senhoria	6	6,1
Vós	4	4,1
Vossa Mercê	8	8,2
Outras formas de “Vossa”	4	4,1
Total	98	100%

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Como se pode observar, a maior frequência ocorre com a forma tratamental *Senhor* nos dados do século XIX-I nas cartas de leitores do PHPB do período. Devido às características desse gênero “carta de leitores”, esses dados refletem a preocupação na época com as formas tratamentais no trato com o interlocutor, mostrando uma grande preocupação formal com a escrita.

Observem-se os exemplos:

- 1 O *Excelentíssimo Senhor* Coutinho, e faze-la desmerecer ao Conceito do forte partido Christao [...] (O Novo íris. 09 de Abril de 1850- Missivista *O Solitário*).
- 2 Diga-o *Senhor* Demetrio, quando *elle* se deitou ao rio Tubarão e que foi preciso arranca-lo pelos cabellos ás ondas do rio [...] (O Novo íris. 21 de Junho de 1850- Missivista *O Veritas*).
- 3 *Senhor* editor, si *Vossa Mercê* se dignar inserir essas toscas ideias [...] (O Novo Íris. 21 de junho de 1850- Missivista, Um amante do Iris)

“Carta de leitores” trata-se de um gênero textual escrito e impresso com características peculiares, principalmente nas formas tratamentais com os interlocutores, acredita-se que devido a isso, encontrou-se grande número de formas de tratamento e em várias posições sintáticas nos mais variados contextos. Assim, observando-se a amostra destaca-se o resultado quanto à forma tratamental *Senhor* nas seguintes posições sintáticas:

Tabela 02 - Ocorrências da forma *Senhor*

Forma	Posição/sujeito	%	Posição/predicado	%	Total
Senhor	31	49,2	32	50,8	100%

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Conforme se pôde observar nos dados levantados, a ocorrência da forma nominal e tratamental *Senhor* é maior diante das outras formas e se mostra em equidade na posição de sujeito referencial e na função de predicado.

Observem-se os exemplos:

- 4 [...] **O Senhor** Pereira Pinto, considerando-se um Rei velho [...] (O Novo íris. 02 de Abril de 1850- Missivista, Francisco Honorato Cidade).
- 5 [...] continuar a sientificar a justiceira Administração do *Excelentíssimo Senhor Doutor* Coutinho. (O Novo íris. 02 de Abril de 1850 - Missivista, O Solitário).

Os dados denotam um grande cuidado no trato com a linguagem escrita na primeira metade do século XIX, no qual se encontra uma redundância de formas tratamentais como no exemplo acima em tela.

Senhor e Senhora são variantes europeia e americana do português, formas de respeito e cortesia e como tais, se opõem ao tu e você, em Portugal e ao você na maior parte do Brasil. Em Portugal quando uma pessoa se dirige a alguém que possui um título profissional ou exerce determinado cargo, costuma fazer acompanhar as formas de o Senhor e a Senhora da menção do respectivo título ao cargo (CUNHA & CINTRA, 2013, p. 306).

Com relação aos vocativos, ou seja, as formas tratamentais usadas diretamente para o tratamento ao interlocutor e a outros sujeitos presentes no discurso, mas resgatados anaforicamente por meio de outras formas tratamentais. Encontrou-se quanto a forma tratamental *Senhor*:

Tabela 03 - Variação nas funções da forma tratamental *Senhor*

Forma	Vocativo	%	Outras Formas	%	Total
Senhor	59	93,7	4	6,3	100%

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

A maior parte dos vocativos (93,7%) foi para referenciar o redator, que era o principal interlocutor na carta, e apenas 6,3% de ocorrências utilizaram uma forma diferente que buscava resgatar um sujeito já referenciado no discurso ou introduzindo um novo. Observe-se o exemplo dessas outras formas:

- 6 [...] que costumava a levar o vergalho a seu **Senhor** para este o açoutar. (O Novo íris. 21 de junho de 1850 - Missivista, Um amante do Iris)
- 7 [...] eu succintamente darei as razões por que aquelle **Senhor** nem quiz responder[...] (O Novo íris. 02 de Abril de 1850- Missivista, *Feliciano Antonio Praça*).

Dos vocativos destaca-se que 24 citações, ou seja, 40,7% das ocorrências direcionaram-se diretamente ao redator do jornal e 34 ocorrências para dirigir-se ou mencionar um interlocutor específico, acompanhado de substantivo próprio (como no ex: 08), e apenas 4 ocorrências, ou 6,8% dos dados sobre a forma tratamental *Senhor*, utilizou outras formas.

Observe-se a tabela:

Tabela 04 - Direcionamento da forma tratamental *Senhor*

Forma	Ao redator	%	A outras pessoas	%	Outras formas	%	Total
	24	40,7%	31	52,5%	4	6,8%	100%

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Registra-se que não se verificaram as formas denominadas de predicado (Objeto direto e indireto) como formas dativas e acusativas, nem a ocorrência de sujeito nulo nos dados, pois se

busca, nesse estudo, um panorama diacrônico geral das formas tratamentais na posição de sujeito em cartas de leitores em Santa Catarina.

Com relação à forma pronominal *elle* em posição de P3 (terceira pessoa do discurso), observou-se os seguintes dados:

Tabela 05 - Ocorrências da forma pronominal *elle*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total
Elle	5	45,5	6	54,5	100%

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Os dados sobre a forma pronominal *elle* encontrados no corpus da primeira metade do século XIX mostram apenas 11 ocorrências, sendo 5 em posição de sujeito e 6 em posição de predicado. Salienta-se que essa forma pronominal se apresenta como uma forma tratamental de segunda pessoa (com quem se fala), mas flexionando-se em terceira pessoa (de quem se fala). Assim, nos dados encontrados sobre a forma pronominal *elle* percebe-se uma referência explícita, sempre à terceira pessoa do discurso, mesclando-se nas duas posições de sujeito e predicado, conforme os exemplos: 08, 09, a seguir:

- 8 Diga-o **Senhor** Demetrio, quando *elle* se deitou ao rio Tubarão e que foi preciso arranca-lo pelos cabellos ás ondas do rio. (O Novo íris. 21 de Junho de 1850- Missivista, O Veritas).
- 9 Quanto ao Antonio Bessa, ou á correspondencia por *elle* assignada] (O Novo íris. 21 de Junho de 1850- Missivista, O Veritas).

A forma tratamental *Excelentíssimo* aparece apenas duas vezes, e nestas ocorrências está acompanhada de outras formas tratamentais. Nesse sentido, parece que a utilização dessa forma tratamental pode estar relacionada à forma europeia do português, no qual se utiliza a expressão *Vossa Excelência* a qualquer pessoa a quem se quer manifestar grande respeito, pois o uso da expressão no Brasil remete-se apenas às altas autoridades do governo e generais das forças armadas (CUNHA & CINTRA, 2013).

Com relação à forma tratamental *Sua Senhoria* encontrou-se:

Tabela 06 - Ocorrências da forma tratamental *Sua Senhoria*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total
Sua Senhoria	4	66,7	3	33,3	100%

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Observem-se os exemplos:

- 10 *Sua Senhoria* não vio que a indicação tem hum sentido tão diverso do que aquelle que suppoem? (O Novo Íris. 09 de abril de 1850- Missivista, Manoel José de Oliveira)
- 11 Não pedi a *Sua Senhoria* nota. (O Novo Íris. 09 de abril de 1850- Missivista, Manoel José de Oliveira)

A forma *vós* teve apenas quatro ocorrências, e nestas, essa forma pronominal teve a função de sujeito de uma oração relativa.

- 12 Quem não *vós* conhecer que *vós* compré, que para cá vindes de carrinho. (O Novo Íris. 9 de Abril de 1850- Missivista, Gonsalves de Andrade)
- 13 Os factos são como já *vós* figurarão o communicante e o veritas do Novo Iris. (O Novo Íris. 21 de junho de 1850- Missivista, O Veritas)

Observa-se pouca ocorrência da forma pronominal *vós*. Segundo Cunha e Cintra (2013) essa forma praticamente desapareceu da linguagem brasileira, usada apenas de maneira retórica em discursos para um público altamente cerimonioso. Há evidências de que seu uso também fora influenciado pelos discursos religiosos no qual utilizavam a forma *vós* para referirem-se a Deus (CUNHA & CINTRA, 2013).

Com relação à forma tratamental *Vossa Mercê* encontrou-se:

Tabela 07 - Ocorrências da forma *Vossa Mercê*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total
Vossa Mercê	6	75	2	25	100%

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Nos dados correspondentes à forma de tratamento *Vossa Mercê* percebeu-se a forma nominal como sujeito referencial expresso na sentença em segunda pessoa do discurso. No corpus encontraram-se seis registros (ex:19) enquanto em sua forma de predicado apenas duas ocorrências (ex:18).

Observem-se:

- 18 Severo que quis ter complacência com *Vossa Mercê*. (O Novo Íris, 21 de junho de 1850- Missivista, O Veritas.)
- 19 [...] e entao a *Vossa Mercê* toca pôr-lhe os miolos ao Sol, em razão de haver materia va-la para isso. (O Novo Íris, 2 de abril de 1850- Missivista, O Solitário)

A forma tratamental *Vossa Mercê* é uma forma utilizada para designar a segunda pessoa do discurso, entretanto, essa forma foi entrando em desuso e aos poucos foi se introduzindo a forma *você* no PB. Não encontrou-se as formas tratamentais tu e você, entretanto outras quatro ocorrências com a forma tratamental “*Vossa*” com referência preenchida ocorrem nesse corpus, denotando a forma nominal de segunda pessoa. Observe-se esse exemplo:

- 20 [...] E si nao *tendes* factos com que possais provar a *vossa* asserção, não corareis ao ver desmantelada a *vossa* desageitada intriga, estropeado o *vosso* cavallo de batalha, e arrancada a mascara de *vossa* impostura, hypochritas que sois? [...] (O Novo Íris. 02 de Abril de 1850. Missivista, Francisco Honorato Cidade).

Neste recorte constata-se a flexão verbal em segunda pessoa (*tendes*, *possais*, *corareis*) junto à utilização da forma nominal *Vossa*, na qual o sujeito não está preenchido, mas referenciado.

Diante desses dados, observa-se um uso altamente cerimonioso e cuidadoso nas cartas de leitores do século XIX-I, representando uma amostra significativa da linguagem utilizada no gênero “carta de leitores” da época. Esse cuidado com a linguagem principalmente nas formas tratamentais denota a preferência pela forma do vocativo *Senhor* e pela predominância dessa forma tratamental. Desse modo, evidenciando-se a primeira metade do século XIX no Corpus do PHBB-SC /cartas de leitores, parte-se a seguir para a segunda metade do mesmo século.

Século XIX-2 (1851- 1900)

Essa amostra corresponde a 94 cartas do período entre 1851 até o ano de 1900 no gênero carta de leitores do PHPB-SC. Uma das cartas foi republicada posteriormente, fazendo parte da amostra, desse modo eliminou-se a repetida analisando apenas 93 cartas de missivistas variados, que geralmente escrevem sobre política e criticam ou elogiam determinadas matérias veiculadas. Os veículos onde essas cartas circulam são geralmente os jornais da capital como: Argos, O despertador, A Regeneração, etc.

De acordo com Pedro (1995 p. 07) “a partir de 1850 os jornais proliferaram-se na região, devido aos períodos eleitorais e reformas políticas”. O autor ainda aponta que no período circularam 103 jornais na capital da província, mas a maioria deles não durou mais que algumas edições.

Seguem os resultados das formas tratamentais na amostra:

Tabela 08 - Distribuição das formas tratamentais e pronominais no século XIX-2

Formas	Ocorrências	%
Elle/ella	90	25,0%
Excelentíssimo	21	5,8%
Senhor/Senhora	191	53,1%
Sua Excelência	25	6,9%
Sua Senhoria	13	3,6%
Tu	03	0,8%
Você	01	0,3%
Vós	01	0,3%
Vossa Excelência	09	2,5%
Vossa Mercê	02	0,6%
Vossa Senhoria	04	1,1%
Total	360	100%

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Observa-se que a forma tratamental *Senhor* na segunda metade do século XIX também é a mais utilizada nas cartas de leitores, seguidas das formas pronominais *elle/ella*, e das tratamentais *Sua Excelência* e *Excelentíssimo*.

As formas tratamentais com mais evidência nessas cartas parecem indicar e marcar o gênero textual, geralmente em forma de vocativos e referência às autoridades e ao redator de modo respeitoso, enquanto a forma pronominal *elle/ella* parecem indicar apenas a posição de P3 (terceira pessoa do discurso/de quem se fala) nas cartas do corpus como exemplificam os excertos a seguir:

- 21 Receba, **Senhor** Redactor[...] (O Despertador: 14 de janeiro de 1860- Missivista DV. & C. T.deS. A)
 22 [...] que soube ter o **Senhor** Costa Mello dito em varias casas de commercio que **elle** lhe negava o pagamento do valor de 53 saccos de arroz [...] (O Despertador: 27 de abril de 1877- Missivista M. J. de Oliveira)
 23 [...] em defeza de **Sua Excelência** o **Senhor Doutor** Almeida Oliveira [...] (O Despertador: 07 de abril de 1880- Missivista Vigilante)
 24 Então tirei-o para apresentar ao **Excelentíssimo Senhor Doutor** Chefe de Policia [...] (O Despertador: 15 de fevereiro de 1882-Missivista Manoel Moreira da Silva)
 25

Observe-se que existe uma formalidade redundante nas formas tratamentais e que às vezes, como no exemplo 24, três formas tratamentais são atribuídas ao mesmo indivíduo.

Com relação à forma pronominal *elle/ella* encontradas no corpus obteve-se a seguinte frequência:

Tabela 09 – Ocorrências das formas pronominais *elle/ella*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total	%
Elle	54	60	13	14,4	67	74,4
Ella	13	14,4	10	11,1	23	25,6
Total	67	74,4	23	15,6	90	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Verifiquem-se os exemplos:

- 25 [...]e com | tudo espera **elle** que a assembléa pro- | vincial concorra também com alguma | quantia[...] (A Regeneração. 06 de março de 1873-Missivista, não informado)
 26 [...] o Senhor Doutor inspector da saúde | publica nada disse sobre **elle**, nem tão pouco o noticiarista da Regeneração. (O Despertador. 07 de abril de 1880 - Missivista, Vigilante)
 27 [...] **ella** é a manifestação | do seu egoismo. (O Despertador. 15 de fevereiro de 1882- Missivista, Eurico || São José)
 28 [...] inclu- |sive os chefes mais conspícuos, votaram | por ella. (O Despertador. 15 de fevereiro de 1882- Missivista, Eurico || São José)
 29 [...]venha muito embora uma ser-|pente, que com **ella** me haverei. (O Argos. 14 de janeiro de 1860- Carta particular)
 30

Conforme já demonstrado, essa forma pronominal parece remeter-se apenas à terceira pessoa do discurso e na maioria dos casos refere-se ao resgate (anafórico) de um sujeito já mencionado anteriormente. Essa evidência pode ser observada na tabela abaixo:

Tabela 10 – Comparação das ocorrências de sujeito na forma pronominal *elle/ella*

Forma	Sujeito Subordinadas	%	Núcleo do Sujeito referencial	%	Total	%
Ella	08	10,0	05	6,3	13	16,3
Elle	30	37,5	37	46,2	67	83,7
Total	38	47,5	42	52,5	80	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de leitores PHPB-SC, 2020.

Vejam-se os exemplos:

- 31 Dir-lhe-hei que é muito possível pois que por ora ainda tenho essa tenção de ir no vapor em que **elle** fôr. (Gazeta de Joinville. 14/03/1883-Missivista, Josino Machado Pereira)
- 32 E' que **elle** vê as cousas tortamente. (Gazeta de Joinville. 14/03/1883-Missivista, Josino Machado Pereira)
- 33 [...] responsabiliso por qualquer divida que **ella** contraia[...] (O Despertador. 02/12/1873- Missivista, José Nicoláo Souza)
- 34 [...] venha muito embora uma serpente, que com **ella** me haverei. (O Argos. 14 de janeiro de 1860- Carta particular)

Nos exemplos observam-se as posições de sujeitos das formas pronominais “elle/ ella” na qual evidencia-se um grande número de ocorrências na posição de sujeito em orações subordinadas, como se fosse um resgate de uma referência já mencionada.

Com relação à forma tratamental *excelentíssimo* designada às autoridades, o uso tal como se verifica nas cartas de leitores em que se utiliza a forma “excelentíssimo” utiliza essa forma a quem se quer deferir grande respeito (CUNHA & CINTRA, 2013).

Observem-se:

Tabela 11 – Ocorrência da forma tratamental *Excelentíssimo*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total	%
Excelentíssimo	06	28,6	15	71,4	21	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Vejam-se os exemplos:

- 34 [...] para o fim de se offerecer no **Excelentíssimo. Senhor Doutor** João José Coutinho um signal de gratidão pelos relevantes serviços [...] (O Argos: 14 de janeiro de 1860- Missivista não informado)
- 35 O **Excelentíssimo** conselheiro Manoel da Silva Mafra, é o quarto filho de Santa [...] (O Despertador: 15 de fevereiro de 1882- Missivista Eurico, São José)

O uso da forma tratamental na posição de predicado foi utilizado com maior frequência do que na posição de sujeito referencial. Entretanto, observa-se em todas as ocorrências o caráter de vocativo e de tratamento de respeito para com o interlocutor nas ocorrências do corpus.

Como já evidenciado, a forma *Senhor* foi a mais utilizada em todo o corpus e mostra-se como marcador do gênero textual carta de leitores, pois esta exige um tratamento formal e respeitoso.

Observem-se:

Tabela 12 - Ocorrências da forma tratamental *Senhor*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total	%
Senhor	82	42,9	104	54,5	186	97,4
Senhora	--	--	05	2,6	05	2,6
Total	82	42,9	109	57,1	191	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Destacam-se os exemplos:

- 35 E podia o **Senhor** visconde ou seu procurador aforar terrenos que ainda não eram definitivamente seus? (O Despertador, 19 de março de 1884- Missivista, Sentinella – Laguna)
- 36 [...] sob a fé do meu grão, que tenho applicado em minha clinica o Peitoral de Cambará, inventado e preparado pelo **Senhor** J. Alves de Souza Soares. (Jornal do Commercio. 08 de Julho de 1893- Missivista, Joanna Ferreira Cardoso)
- 37 Trata o magnanimo empresario desta sacra obra, de recorrer aos fervorosos devotos dessa excelentíssima **Senhora**. (A Regeneração. 06 de março de 1873- Missivista não informado, Laguna)

Constata-se que as ocorrências se dão mais na forma de predicado, entretanto, na posição de sujeito referencial, na maioria das vezes, a forma tratamental vem acompanhada de outra forma de tratamento, trazendo uma redundância de formas tratamentais. Chama a atenção também as ocorrências da forma tratamental *Senhor*, pois estas indicam também, além da redundância no tratamento formal de respeito, o resgate da referência já mencionada no discurso.

Observe-se:

Tabela 13 - Distribuição da forma tratamental *Senhor* na posição de sujeito.

Forma	Sujeito em Subordinadas	%	Núcleo do Sujeito referencial	%	Total	%
Senhor	28	34,1	54	65,9	82	100
Senhora	--	--	--	--	--	--
Total	28	34,1	54	65,9	82	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Como exemplos dessa tabela destacam-se:

- 38 [...] que em Imbituba só existiam dous ou tres ranchos de palha quando o **Senhor** visconde effectuou a compra ao Estado do terrenos de logradouro publico. (O Despertador, 19 de março de 1884- Missivista, Sentinella – Laguna)
- 39 O **Senhor** Doutor Barradas é um cavalheiro digno do respeito publico [...] (O Despertador: 11 de agosto de 1880- Missivista, Manoel José de Oliveira)

Neste contexto, ressalta-se que quase em sua totalidade na função vocativo, a forma *Senhor* foi a mais utilizada como vocativo nas sentenças seguida de outras formas tratamentais ou títulos dos referenciados nas cartas.

Tabela 14 - Distribuição da forma tratamental *Senhor* na função de vocativo.

Forma	Vocativo	%	Outras Formas	%	Total	%
Senhor	177	92,7	09	4,7	186	97,4
Senhora	01	0,5	04	2,1	05	2,6
Total	178	93,2	13	6,8	191	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Passamos, então, à forma tratamental *Sua Excelência*, a qual aparece com a seguinte frequência:

Tabela 15 - Ocorrência da forma tratamental *Sua Excelência*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicativo do sujeito	%	Predicado	%	Total	%
<i>Sua Excelência</i>	10	40,0	03	12,0	12	48	25	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Como exemplos têm-se:

- 40 **Sua Excelência** na mesma data, indeferio minha petição — por ser eu membro da assembleia. (O Despertador, 27 de janeiro de 1883.- Missivista, João Wendhausen)
 41 Pelos actos **de Sua Excelência** vemos que elle, sem fazer injustiças, tem chamado para os cargos estipendiados. (O Despertador. 07 de abril de 1880- Missivista, W.)
 42 [...] que só lhe é attribuido por algum sujeito que pretende mostra-se intimo de **Sua Excelência**. (O Despertador. 12 de maio de 1883- Missivista, Um amigo.

No contexto da forma tratamental *Sua Excelência* a posição de sujeito é a que mais se evidencia nas cartas. Apesar da forma excelentíssimo também ter a mesma função, por se tratar do trato com autoridades, verifica-se nas cartas que seu uso é apenas para demonstrar respeito, não correspondendo em todos os casos para o tratamento com autoridades.

Com relação à forma tratamental *Sua Senhoria* obteve-se as seguintes ocorrências:

Tabela 16 - Ocorrência da forma tratamental *Sua Senhoria*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total	%
<i>Sua Senhoria</i>	10	76,9	03	23,1	13	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Para exemplificar a tabela, observe-se:

- 43 [...] peço a **Sua Senhoria** assim como á todos aquelles que julgarem[...] (Jornal: Jornal O Despertador. Publicação: 13/05/1873)
 44 [...] Em verdade labora **Sua Senhoria** em perfeito engano [...] (Jornal: O despertador. Publicação: 28 de fevereiro de 1880)

A forma pronominal e tratamental “tu” preenchida na função de sujeito aparece três vezes, contudo, as ocorrências decorrem de citação, uma do latim e as outras de versos líricos. Observem-se os exemplos:

- 45 **Tu** quoque dedecus naturæ? (O despertador: 28 de fevereiro de 1880- Missivista João de Carvalho Borges Junior)
- 46 Se accorda-lhe a Memoria tua, infinda!... **Tu** honraste a Pátria nossa, cara! Honraste o Brazil e a Estrella bela Da nossa amena Sancta Catharina! ...Teus Manes vivem sempre em Luz preclara! Saudade sempre terna, igual, singela Alimenta o coração que a ti se inclina! (O despertador: 28 de fevereiro de 1880 - Missivista João de Carvalho Borges Junior)

Não é claro se o missivista é o autor dos versos citados ou se estes são de alguma poesia ou canção já existente. Porém mostra que nesse período, neste corpus a forma tratamental *tu* não era utilizada na escrita formal dos catarinenses do século XIX.

Com relação à forma tratamental *você*, encontrou-se apenas uma ocorrência no período, conforme segue:

- 47 Também desejava que *Você* me explicasse que privilegio terá João Fidelis Corrêa de Negreiros, Réo pronunciado, residente em Itajahy [...] (O Argos, 14 de janeiro de 1860- Missivista- Não informado- carta particular)

Observa-se que essa ocorrência da forma tratamental “*você*” parece querer evidenciar certa distância do interlocutor, no qual “*você*” parece estar demonstrando uma posição menos respeitosa do que as outras formas de tratamento, entretanto na mesma enunciação, outras formas tratamentais foram utilizadas.

Destaca-se que essa é uma carta da cidade de Porto Belo e relata os acontecimentos, em tom de crítica, na região, principalmente com relação aos assassinatos e maus-tratos a um escravo, e a falta de justiça das autoridades de acordo com a conveniência política. Portanto, trata-se de um cidadão crítico e que de alguma maneira já esteve em contato com a forma tratamental *você*. Assim, conforme os dados coletados no corpus do PHPB- SC no gênero Cartas de Leitores emerge a forma pronominal *você* em Santa Catarina de forma impressa na segunda metade do século XIX.

Com relação à forma “*vós*” encontrou-se também apenas uma ocorrência. Observe-se:

- 48 [...] foi radicalmente curada com o *Peitoral Catharinense*, por *vós* preparado, aconselhado pelo cidadão Manoel [...] (Jornal do Commercio. Publicação: Quinta-feira, 2 de Julho de 1891-Missivista Antonio José Lamim)

Destacam-se no corpus várias cartas de leitores com esse formato de propaganda de remédios, geralmente a mesma propaganda circulava em vários jornais em forma de carta de leitores, talvez daí a explicação para a utilização da forma *vós*, pois assim abrangeria todo o público leitor, que como já evidenciado na análise da primeira metade do século XIX, encontrava-se em desuso.

Com relação à forma tratamental *Vossa Excelência*, encontrou-se:

Tabela 17 - Ocorrência da forma tratamental *Vossa Excelência*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total	%
Vossa Excelência	01	11,1	08	88,9	09	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Observem-se os exemplos do quadro:

- 49 Nestes termos, os supplicantes, pedem a *Vossa Excellencia* deferimento. (Jornal O Despertador. Publicação: 12 de julho de 1882-Missivista- Doutor Simphronio O. Alvares Coelho)
50 [...] porém *Vossa Excelência* póde crèr que é a expressão da sincera verdade. (Jornal O Despertador. Publicação: 17 de maio de 1882-Missivista- J. A. D.)

A maioria das ocorrências dessa forma tratamental ocorreu em posição de predicado nas sentenças, o que pode revelar um caráter formal das enunciações discursivas proferidas no corpus carta de leitores.

A expressão tratamental *Vossa Mercê* aparece apenas duas vezes. Como exemplos dessas duas ocorrências têm-se:

- 51 [...] e desde já *Vossa merce* tem á disposição uma passagem de vapor para ir assistil-o. (Jornal Gazeta de Joinville, n. 22. Publicação: 22/02/1883)
52 Ficando certo desde já que, se não der lá provas de mais habilitações que **Vossa Mercê**, pelo menos levarei a vantagem de mostrar que não sou um idiota. (Jornal Gazeta de Joinville, n. 22. Publicação: 22/02/1883)

Destaca-se uma diminuição da utilização dessa forma tratamental em comparação à primeira metade do século XIX, demonstrando a evidência de que essa forma tratamental estava em desuso na época e já estava emergindo a forma *você*, que futuramente substituiu essa forma tratamental, conforme apontam em seus estudos sobre o tema COELHO; GÖRSKI, 2011; NUNES DE SOUZA, 2011, GRANDO, 2016.

Com relação à expressão “*Vossa Senhoria*” encontraram-se quatro ocorrências com a função sintática que não é a de sujeito das sentenças como se observa nos exemplos (52, 53) abaixo:

- 53 [...] Participo a *Vossa Senhoria* que a assembléa legislativa provincial aprovou [...] (Jornal: O Despertador. Publicação: 18 de fevereiro de 1880)
54 [...] Exonerando a *Vossa Senhoria* do cargo de official maior da respectiva secretaria [...] (Jornal: O Despertador. Publicação: 18 de fevereiro de 1880)

As ocorrências dessa forma tratamental aconteceram apenas na forma de predicado das sentenças e revelam o grau elevado de formalidade e respeito que as cartas de leitores na época exigiam. A seguir apresentam-se os dados da primeira metade do século XX.

Século XX-1 (1901- 1950)

Esse corpus é composto de 11 cartas, a maioria da região de Brusque veiculadas no jornal “O Rebate” e apenas duas da região de Florianópolis, nos periódicos: “O Estado e Diário da Tarde”. É uma amostra pequena, mas variada e suas cartas trazem diferentes assuntos, desde nota de falecimento, propagandas, críticas políticas e sociais até assuntos religiosos.

Observa-se que o contexto da imprensa no início do século XX era tumultuado politicamente e os jornais da época costumavam defender posicionamentos políticos partidários. Por outro lado, nas regiões de imigração europeia (Itajaí, Blumenau, Joinville) em Santa Catarina, surgem outros jornais, com enfoque na colonização e quando necessário defendendo posições políticas também. A partir da década de 1930, muitos municípios foram desmembrados e novos veículos de comunicação surgiram. Os jornais nas regiões de imigração tornaram-se cada vez menos voltados às questões da imigração e à agricultura, e mais ao cotidiano urbano e industrial (PEDRO, 1995).

Entendendo o cenário da imprensa neste período e observando que essa amostra se insere nesse contexto, destacam-se a seguir as formas pronominais e tratamentais encontradas no corpus.

Tabela 18: Distribuição das formas tratamentais e pronominais no século XX-1 (1901-1950)

Formas	Ocorrências	%
Elle/ella	--	--
Excelentíssimo	1	2,4
Senhor/Senhora	21	51,2
Sua Excelência	--	--
Sua Senhoria	--	--
Tu	--	--
Você	--	--
Vós	01	2,4
Vossa Excelência	--	--
Vossa Mercê	--	--
Vossa Senhoria	18	44,0
Total	41	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Como se pode observar, a maioria das formas tratamentais e pronominais já elencadas não se fazem tão presentes quanto à sua ocorrência no corpus. Destas, destacam-se as formas “*Sua Senhoria*”, “*Sua Excelência*”, “*Vossa Excelência*”, “*Vossa Mercê*”, “*você*” e “*tu*” e em posição de P3 a forma pronominal “*ele/ela*”.

Essa ausência tanto pode estar associada à quantidade pequena de cartas analisadas, mas também aos recursos estilísticos da época, e da região onde os missivistas se encontravam.

Sabe-se que neste período a forma *vós* como evidenciado anteriormente, já não é mais tão utilizada, a forma *Vossa Mercê* deixa de ser usada e o *você* emerge em seu lugar.

Lembremos que as cartas de leitores (ao redator, ou a todos os leitores do jornal) como observado no século XIX, exigia um elevado grau de formalidade e modo respeitoso para com o interlocutor, assim, a ausência de certas formas tratamentais nesse contexto justifica-se pelo baixo número de cartas, nesse período.

Para melhor compreensão, são observadas a seguir, as ocorrências tratamentais e pronominais nas cartas de leitores do PHPB-SC. Deste período encontrou-se apenas uma ocorrência. Veja-se:

55 **Excelentíssimo** Senhor Consul Carlos Renaux Iresa. (O Rebate” Brusque – semanal Nº: 189, 09/10/1937 Amphilóquio Nunes Pires)

Verifica-se que a utilização de *Excelentíssimo* no contexto da carta está associada ao título de “cônsul” do interlocutor, portanto é apenas uma forma tratamental de cortesia e formalidade para com o interlocutor.

Com relação à forma *Senhor* esta se manteve e teve as seguintes ocorrências:

Tabela 19 - Ocorrências da forma tratamental *Senhor*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total	%
Senhor	03	14,3	18	85,7	21	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Examinem-se os exemplos relativos ao quadro:

56 [...] apresentei esta carta ao **Senhor** Director Neitsch, que entretanto se recusou a aceitar-a. (O Rebate” Brusque – semanal Nº: 189, 30/09/1937 Karl Linde)

57 O **Senhor** Consul Carlos Renaux recebeu o seguinte telegrama;[...] (O Rebate” Brusque – semanal Nº: 189, 09/10/1937 Amphilóquio Nunes Pires)

Quanto à forma tratamental *Senhor*, observa-se seu uso em contexto religioso como se observa na seguinte enunciação:

58 [...] cristãos *verbi gratia* Nosso Senhor Jesus Cristo *verbi gratia* cuja santa Mãe evoco. (O Estado, Florianópolis- 18/10/1950 Rubens de Arruda Ramos)

Este foi o único uso no qual a expressão *Senhor* não foi usada como vocativo de uma autoridade ou de cortesia nas cartas nesse corpus.

Com relação à forma “*vós*” encontrou-se apenas uma ocorrência, exemplificada abaixo.

59 Acompanhando rumoroso caso Iresa a dado vosso espirito justiceiro, altameiro e combativo prol melhoria rincões gloriosa terra Catharinense muitissimo **vós** deve, levo **vossencia** meu obscuro aplauso meus votos todos saibam ver personalidade **vossencia** um dos gigantescos esteios maximo progresso industrial Santa Catharina. (Jornal “O Rebate” Brusque – semanal Nº: 190, 09/10/1937, Amphilóquio Nunes Pires)

Por meio desse enunciado, observa-se que a intenção do missivista com a utilização da forma “vós” foi de cordialidade com o interlocutor, entretanto sua linguagem é muito rebuscada e de difícil entendimento, haja vista o caráter retórico de sua enunciação. Salienta-se também a utilização da forma “vossencia” que é uma contração da forma “Vossa Excelencia”, designando no contexto do exemplo 58 uma forma tratamental de segunda pessoa.

Com a forma *Vossa Senhoria* encontrou-se:

Tabela 20 - Ocorrências da forma tratamental *Vossa Senhoria*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total	%
Vossa Senhoria	8	44,4	10	55,6	18	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Destacam-se as seguintes exemplificações:

- 60 *Vossa Senhoria* recusou o recebimento da minha missiva de 25 do andante. (Jornal “O Rebate” Brusque, 30/09/1937. Consul Carlos Renaux) Sujeito
- 61 Publico hoje apenas as minhas cartas dirigidas a *Vossa Senhoria*, mas prometto informar o leitor. (Jornal “O Rebate” Brusque, 30/09/1937. Consul Carlos Renaux) predicado

Esta forma tratamental aparece em 18 ocorrências e denota o caráter respeitoso que as cartas procuravam expressar. Tendo em vista que essa forma tratamental parece estar associada às pessoas importantes, como funcionários públicos, oficiais na linguagem escrita do Brasil e na linguagem popular de Portugal para pessoas de cerimônia (CUNHA & CINTRA, 2013 p. 304).

Salienta-se por fim, que a forma tratamental *Ilustríssimo* aparece pela primeira vez no *corpus*. Conforme evidenciado no exemplo 61.

- 62 *Ilustríssimo Senhor* Otto Neitsch Director tecnico da IRESA. (“O Rebate” Brusque, Nº: 189 30/09/1937 – Carlos Renaux)

Ao término das ocorrências das formas tratamentais e pronominais da primeira metade do século XX, apresentam-se a seguir os dados relativos à segunda e última metade do século XX.

Século XX-2 (1951- 2000)

Essa amostra corresponde a 91 cartas do corpus cartas de leitores do PHPB-SC e trata-se de uma amostragem heterogênea que abarca todas as regiões do estado de SC. Isso porque nesse período os periódicos já circulam com rapidez por todo o estado e as comunicações com os veículos de imprensa ocorrem de modo mais dinâmico, além do fato do público leitor ter aumentado acentuadamente.

Alguns jornais desse período, presentes no corpus, ainda se mantêm na atualidade como: Diário Catarinense e A Notícia. Outros de grande relevância já se extinguíram como o Jornal “O estado”. Entretanto é importante salientar que esses periódicos tinham uma circulação por todo o estado, de modo que essas publicações alcançaram um público maior e variado, inclusive com a participação mais ativa de missivistas mulheres no gênero cartas de leitores, fato que era muito pequeno em outras épocas.

Nesse contexto, esse corpus é composto de missivistas de gêneros variados, tanto homens como mulheres e os assuntos são múltiplos. Tudo pode ser assunto nesse *continuum* espaço-temporal de 50 anos, nas cartas de leitores.

Das ocorrências de formas tratamentais e pronominais encontradas no corpus destacam-se:

Tabela 21: Distribuição das formas tratamentais e pronominais no século XX-2 (1951-2000)

Formas	Ocorrências	%
Elle/ella	02	2,5
Excelentíssimo	01	1,3
Senhor/Senhora	64	81,0
Sua Excelência	--	--
Sua Senhoria	--	--
Tu	--	--
Você	07	8,9
Vós	--	--
Vossa Excelência	01	1,3
Vossa Mercê	---	--
Vossa Senhoria	04	5,0
Total	79	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

De acordo com a tabela 21 constata-se que muitas formas tratamentais não aparecem mais neste período e outras reduziram significativamente, mas as formas “*Senhor*” e “*você*” aparecem com mais evidência. Isso parece indicar que a linguagem escrita nas cartas de leitores diminuiu seu alto grau de formalismo, no qual as redundâncias nas formas de tratamento começam a dar espaço a uma forma mais leve de escrita, configurando-se na utilização de apenas um vocativo e não vários como ocorria anteriormente.

As ocorrências das formas tratamentais e pronominais encontradas nesse corpus são elencadas a seguir.

Com relação a forma pronominal ele/ela encontrou-se apenas duas ocorrências, uma em posição de sujeito e outra em posição de predicado.

Os dois exemplos dessa ocorrência são:

- 64 Fosse o indivíduo Celso Martins pessoa de maior crédito a **ele** me dirigiria, mas entendo que não merece a minha atenção. (A Notícia: 09/01/1983- missivista, Nilson Bender)
- 65 Muitas vezes **ela** permanece em 180 volts e vai à 220, volta para 200, vai a 210 e volta para 170 volts. (O Estado, março de 1977- Missivista - Edson Dias)

Constata-se que a forma pronominal *ele* de terceira pessoa do discurso aparece apenas duas vezes, entretanto a forma nominal *eles*, embora não quantificada aqui, começa a aparecer nas cartas de leitores desse período.

Com relação à forma tratamental *Excelentíssimo* encontrou-se apenas uma ocorrência na função de vocativo. Veja-se o único exemplo dessa ocorrência:

- 66 *Excelentíssimo Senhor* Deputado Braz Joaquim Alves: Lemos ontem, sem grande emoção, a mensagem [...] (O Estado, 25 de outubro de 1959 – Missivista, Diversos)

Observa-se que aqui a forma tratamental ocorre devido ao fato de o interlocutor ser uma autoridade, um deputado no exercício de seu mandato. Portanto, é um dos usos fixos de vocativo em cartas.

Com relação à forma tratamental *Senhor* encontrou-se:

Tabela 22 - Ocorrências da forma tratamental *Senhor/Senhora*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total	%
Senhor	43	67,2	18	28,1	61	95,3
Senhora	--	--	3	4,7	3	4,7
Total	43	67,2	21	32,8	64	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Explicitam-se os dados com os seguintes exemplos:

- 67 Laguna também será vitoriosa levando à prefeitura na pesca de um de seus filhos, o digno **Senhor** Cabral. (O Albor: 30/09/1960 - Missivista, *Laura Barreto Medeiros*)
- 68 **Senhor** diretor, convenhamos que não é muito cômodo para um servidor público, sempre que necessitar de um médico [...] (Jornal de SC : 22/09/1971- Missivista, Elizinha Curvello)
- 69 Este agradecimento tornamos extensivo também à **Senhora** Doutora Wladyslava[...] (O Estado, 1º de outubro de 1959- Missivista, João A. Senna)
- 70 Registro correspondência da **Senhora** Hend Miguel Cavalcanti, Secretária do Gabinete do Prefeito Municipal de Joinville: [...] (A Notícia: 19/01/1983 - Missivista, não informado)

A forma tratamental *Senhor* se manteve na função de vocativo, denotando o respeito e a cordialidade com o interlocutor. Ao que as ocorrências indicam essa é uma forma fixa de saudação e de respeito que se manteve no decorrer do tempo. Destaca-se que desta forma tratamental apenas duas ocorrências não se configuraram em caso de vocativo, ou seja, referência explícita ao interlocutor.

Com relação à forma tratamental *você* encontrou-se:

Tabela 23 - Ocorrências da forma pronominal *Você*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total	%
Você	05	71,4	02	28,6	7	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

São exemplos desse quadro os seguintes excertos:

71 E tudo isso simplesmente porque **Você**, honestamente, apontou como culpado por furto praticado, a certos cavalheiros da casta eleitoreira. (O Estado: 13 de outubro de 1959-Missivista, *Francisco Furtado Maia*)

72 [...]verificados na sua Repartição e atribuídos, mediante sobrejadas provas por **Você** mesmo fornecidas [...] (O Estado: 13 de outubro de 1959-Missivista, *Francisco Furtado Maia*)

Observa-se que a forma “você” começa a aparecer mais e a se incorporar nas cartas de leitores, refletindo uma maior liberdade na escrita e nas formas de referenciar o interlocutor nesta última amostra do século XX.

Com relação à forma tratamental *Vossa Excelência* encontrou-se uma única ocorrência no corpus, sendo ela:

73 Senhor Diretor. É com prazer que comparecemos a presença de **Vossa Excelência** para comunicar o prosseguimento do “Ciclo de Estudos Científicos [...]” (O Estado: 06 de novembro de 1975 – Missivista, *Doutor José Silvano Pinheiro*)

Finalizando, destaca-se a forma tratamental *Vossa Senhoria* que teve as seguintes ocorrências:

Tabela 24 - Ocorrências da forma tratamental *Vossa Senhoria*

Forma	Posição/ sujeito	%	Predicado	%	Total	%
Vossa Senhoria	1	25	3	75	4	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Como exemplos dessas ocorrências têm-se:

74 Senhor diretor, com a presente, peço a **Vossa Senhoria** a gentileza de dar guarida aos dizeres desta carta, na qual desejo externar minha satisfação pela [...] (O Estado: 12 de novembro de 1975 - missivista, Álvaro Luiz Piacentini)

75 Como **Vossa Senhoria** pode observar na redação anexa, a Fename não opera com grande variedade [...] (A Notícia 06/03/1983- Missivista, Iraci Schmidlin)

As ocorrências de *Vossa Senhoria* evidenciam no contexto das enunciações o sentido de polidez e respeito ao interlocutor, assim, essa forma tratamental é usada como vocativo.

Com base nos dados aqui elencados foi possível configurar a seguinte tabela relativa às formas tratamentais e pronominais por período. Observem-se:

Tabela 25: Formas tratamentais e pronominais por período.

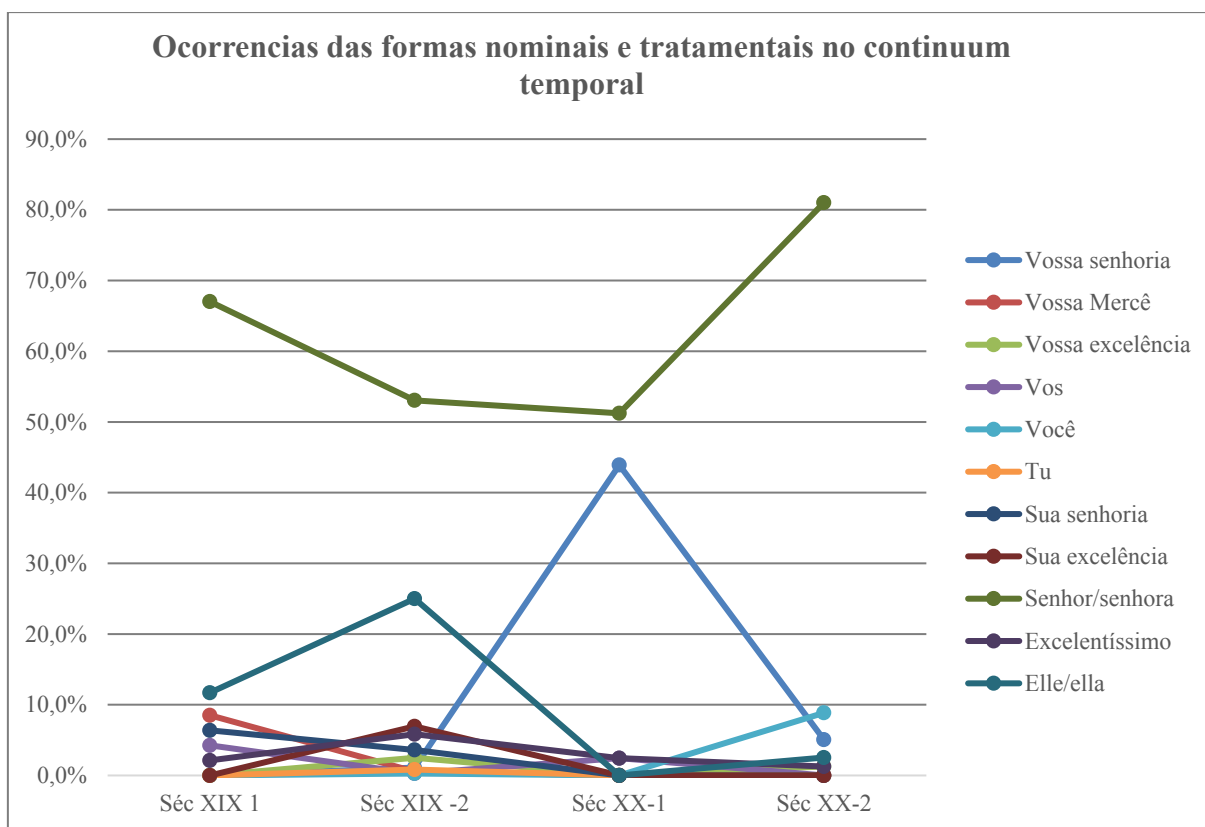
Forma	XIX-1	%	XIX-2	%	XX-1	%	XX-2	%
Elle/ella	11	11,7	90	25,0	--	--	02	2,5
Excelentíssimo	02	2,2	21	5,8	01	2,4	01	1,3
Senhor/Senhora	63	66,9	191	53,1	21	51,3	64	81,0
Sua Excelência	--	--	25	6,9	--	--	--	--

Sua Senhoria	06	6,4	13	3,6	--	--	--	--
Tu	--	--	03	0,8	--	--	--	--
Você	--	--	01	0,3	--	--	07	8,9
Vós	04	4,3	01	0,3	01	2,4	--	--
Vossa Excelência	--	--	09	2,5	--	--	01	1,3
Vossa Mercê	08	8,5	02	0,6	--	--	---	---
Vossa Senhoria	--	--	04	1,1	18	43,9	04	5,0
Total	94	100	360	100	41	100	79	100

Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

Deste quadro pode-se inferir o seguinte gráfico das ocorrências das formas tratamentais e nominais:

Gráfico I: Ocorrências expressas das formas nominais e tratamentais.



Fonte: Dados da pesquisa, Cartas de Leitores, Impressos / PHPB-SC, 2020.

A partir dos dados apresentados no gráfico destaca-se que algumas formas tratamentais deixaram de ser usadas, e outras emergiram ao mesmo tempo em que alguns usos se solidificaram. É possível observar e hipotetizar a partir das análises e das recorrências das formas tratamentais e pronominais que o *vós* e *Vossa Mercê* forma declinando em uso, nas cartas de leitores do PHPB-SC, mas a forma tratamental *Senhor*, se mantém estável e

ascendente no *continnum* temporal, enquanto o “*Você*” vai emergindo como forma tratamental e pronominal para segunda pessoa (posição P2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises do corpus “Impresso Cartas de Leitores”, mostraram que no início do século XIX as cartas de leitores possuíam um elevado grau de características retóricas, utilizando-se muitos vocativos, tornando-se redundante com as formas de tratamento. Já no final do século XX percebe-se que a escrita já se desliga um pouco da retórica nas cartas de leitores, utilizando apenas um vocativo genérico, sendo que o mais utilizado é a forma *Senhor*.

Observou-se também que algumas formas tratamentais deram lugar a outras e a escrita do gênero carta de leitores manteve-se suas características retóricas e formais fixas de saudação e fechamento, entretanto as formas tratamentais utilizadas foram diminuindo.

Com relação à posição sintática de sujeito referencial, observou-se que as formas tratamentais foram mais utilizadas para essa função do que na função de predicado e suas variáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUNÇÃO, Janivam da Silva. **A Indeterminação do Sujeito na Variedade Linguística de Feira de Santana: Um estudo Varacionista**. Dissertação de mestrado, UEFS- Universidade Estadual de Feira de Santana. PPGEL - MEL, 2012.

CASTILHO, Ataliba de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COELHO, I. L.; GÖRSKI, E. M. **A variação no uso dos pronomes *tu* e *você* em Santa Catarina**. In: LOPES, C.; REBOLLO, L. (orgs.). *Formas de tratamento em Português e Espanhol: variação, mudança e funções conversacionais*. Niterói: Editora da UFF, 2011. p. 263-287.

CUNHA, C.; L. CINTRA. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DUARTE, Maria Eugenia Lamoglia. (1998). **O sujeito nulo no português do Brasil: de regra obrigatória à regra variável**. In S. Große & K. Zimmermann (eds.), “Substandard” e mudança no português do Brasil. Frankfurt: Teo Ferrer de Mesquita (TFM), 189-202

GRANDO, V. **Formas de tratamento nas cartas de Harry Laus para Claire Cayron: uma análise sociolinguística**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

LOPES, C. R. **Pronomes Pessoais**. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. (Org.). Ensino de Gramática: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2009.

NUNES DE SOUZA, C. M.; COELHO, I. L. **O sistema de tratamento em Santa Catarina: uma análise de cartas pessoais dos séculos XIX e XX**. *Revista do GELNE*, vol. 15. n. 1/2, p. 213-243, 2013.

PEDRO, Joana Maria. *Nas Tramas entre o Público e o Privado - A imprensa de Desterro no século XIX*. Florianópolis : UFSC, 1995.

PERINI, Mário A. **Gramática descritiva do português**. 2.^a ed. São Paulo. Editora Ática, 1996.

PHPB. Projeto para a História do Português Brasileiro. *Corpus impresso-Cartas de leitores SC*.

Disponível em: <https://sites.google.com/site/corpusphpb/home/corpus-impressos/impressos-santa-catarina> Acesso em: maio de 2020.

RAMOS, M. P. B. **Formas de tratamento no falar de Florianópolis**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis. UFSC, 1989.

ROCHA, P. G. **O sistema de tratamento do português de Florianópolis: um estudo sincrônico**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina.

SOUZA, Janaina P. Fernandes de- **Mapeando a entrada do você no quadro pronominal: análise de cartas familiares dos séculos XIX-XX** - UFRJ- Dissertação de mestrado, 2012.

OS IMPACTOS SOCIAIS DECORRENTES DO CRONOTOPO PANDÊMICO DO COVID-19 E DO USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Bárbara Rodrigues

Licenciada em Letras Português e Literaturas Vernáculas.
Mestre em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina
(UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Miriam Nathalie Fortuna Ferreira

Licenciada em Administração. Faculdade Estácio de Sá de
Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

RESUMO: Atentas às transformações sociais decorrentes da pandemia do COVID-19 e do impacto delas no sistema de ensino, esta pesquisa visa trazer à luz uma reflexão a respeito da inserção das tecnologias digitais no ensino bem como elencar os desafios de levá-las a todos os alunos em idade escolar. A escolha desse tema se justifica pela relevância do uso das plataformas digitais para a mediação do ensino e da aprendizagem diante do contexto atual de pandemia e de isolamento social, já que esse distanciamento social está contribuindo para mais uma mudança no cenário do ensino brasileiro. Para tanto, nosso objetivo é promover reflexões acerca da contribuição do uso de tecnologias digitais para as práticas de ensino em meio à pandemia e ao isolamento social atual em que nos encontramos. Em vista disso, três movimentos teórico-metodológicos embasam nossa pesquisa: i) os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada, LA; ii) as pesquisas em Estudos Dialógicos da Linguagem, com base nos escritos do Círculo, a fim de entendermos o conceito de cronotopo pandêmico; iii) a análise de documentos parametrizadores, como os PCN (2000a; 2000b) e a BNCC (2018), com a intenção de compreender as discussões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e ao uso das tecnologias. Acreditamos na relevância desse tema por contribuir não apenas com as pesquisas em Linguística Aplicada, mas, principalmente, para o ensino, que está sempre se moldando às transformações espaço-temporais e que, agora, tem um novo espaço bem diferente da sala de aula tradicional, o virtual.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologias digitais. Cronotopo pandêmico. Ensino e aprendizagem.

ABSTRACT: Considering the social transformations resulting from the COVID-19 pandemic and the impact on the education system, this research brings to light reflections regarding the insertion of digital technologies in teaching, as well as list the challenges of taking them to all school-age students. This theme choice is justified by the relevance of digital platforms used for the mediation of teaching and learning in the face of the current context of pandemic and social isolation since this social distance is contributing to another change in the scenario of Brazilian education. To do so, our objective is to promote reflections on the contribution of the use of digital technologies to teaching practices in the face of pandemics and the current social isolation in which we find ourselves. Because of this, three theoretical-methodological movements base our study: i) the contemporary studies in Applied Linguistics, AL; ii) research in Dialogical Studies of Language, based on the writings of the Circle, to understand the concept of pandemic chronotope; iii) the analysis of parameterizing documents such as PCN (2000a; 2000b) and BNCC (2018) with the intention of understanding the discussions related to teaching, learning and the use of

technologies. We believe in the relevance of this theme for contributing, not only to research in Applied Linguistics, but mainly, to teaching, which is always molding itself to space-time transformations and, where now, has a new space, quite different from the traditional classroom, the virtual.

KEYWORDS: Digital Technologies. Pandemic chronotope. Teaching and learning.

INTRODUÇÃO

Nossa discussão sobre o uso de tecnologias digitais para a mediação do ensino e da aprendizagem em contexto de pandemia situa-se no domínio da Linguística Aplicada – LA – com atenção às práticas de ensino e de aprendizagem via plataformas digitais. O interesse por esse tema se faz relevante diante do contexto atual de pandemia e de isolamento social em que o mundo inteiro se encontra, já que esse distanciamento social está contribuindo para mais uma mudança no cenário do ensino brasileiro, o qual, de acordo com Bunzen (2011), nem sempre condiz com a realidade do aluno. Devido a isso, o sistema de ensino mais uma vez se transforma, assim como todas as disciplinas, que se modificam de acordo com as necessidades políticas e sociais de cada época. (BUNZEN, 2011).

No entanto, é preciso ter em vista que o ensino nem sempre acompanhou a realidade dos alunos e aqui entra nossa questão problematizadora, pois, agora, com o uso constante das tecnologias digitais, como disponibilizá-las a todos? Em vista disso, faz-se necessário analisar de que forma utilizá-las, também, com os estudantes que não têm computadores, tablets, celulares e acesso à internet, pois, a partir disso, pode-se evitar que o ensino, principalmente de língua materna, seja excludente. Para Rodrigues (2019, p.16), “É nesse momento que a educação linguística vê, na Linguística Aplicada, uma aliada para se voltar aos problemas humanos e incidir na diminuição das desigualdades.”. Segundo Moita Lopes (2006), há uma certa urgência para que as pesquisas tragam benefícios imediatos por meio de resultados e, pelo fato de a LA ser um sistema aberto e se adequar às pressões econômicas, políticas e sociais, essa disciplina visa solucionar problemas socialmente relevantes ou diminuí-los, sendo, portanto, uma aliada das ciências sociais e do sistema de ensino.

Diante disso, nossa pesquisa situa-se na problemática de manter o ensino por meio de tecnologias digitais, hoje uma realidade na nossa sociedade, de modo que todas as pessoas em fase escolar tenham acesso ao planejamento escolar e ao prosseguimento dos estudos. Percebemos, com isso, que, pensar em recursos e em desenvolvimento de novas metodologias via plataformas

digitais é uma das tarefas das escolas, que, enquanto instituições formadoras de sujeitos críticos, precisam reinventar suas metodologias, seus conteúdos e suas teorias pedagógicas para se adequarem às modificações sócio-históricas e propiciarem o desenvolvimento de novas habilidades em seus alunos, as quais, geralmente, surgem das novas tecnologias criadas ou das que são inovadas com frequência. (FILATRO, 2018). Refletir acerca dos novos modos de ensinar também é função dos educadores, que, ao pensarem em situações reais de ensino e de aprendizagem orientam sua escolha temática, metodológica e teórica para uma aprendizagem mais efetiva de seu aluno (FILATRO, 2018), aos pais e aos alunos, mas, principalmente aos governos, que devem pensar em ações inclusivas que propiciem o acesso a essas tecnologias.

Em sociedades cada vez mais fundamentadas no compartilhamento de saberes, a tecnologia digital insere o sujeito em um novo contexto cultural, em que não somente ele transforma a tecnologia, mas é por ela transformado, através de seus hábitos de consumo, de trabalho, de comunicação e de acesso à informação. Ao mesmo tempo, a possibilidade de interação em tempo real, as iniciativas de governo eletrônico e a convergência dos diferentes formatos midiáticos, orientados a facilitar a mobilidade e a ubiquidade dão à internet o potencial de tornar-se um novo contexto de participação democrática. (PISCHETOLA, 2019, p.5).

Embora as novas tecnologias tenham invadido a vida de inúmeros sujeitos e sejam consideradas “naturais”, não podemos esquecer que uma considerável parcela da população não tem acesso a elas por viverem em situação de miséria. O momento pós-moderno¹ em que nos encontramos é marcado por transições diárias e por uma crise social que revela um abismo: de um lado, sujeitos com acesso em excelência às tecnologias digitais e à cultura², de outro, aqueles que sequer possuem um livro dentro de seus lares e que não conseguem acompanhar a globalização, já excluídos da sociedade capitalista, e, agora, mais ainda, da era pós-moderna. (GALLI, 2005).

Isso nos mostra que as transformações decorrentes da pandemia trazem um certo desespero para toda a sociedade. Na educação, as modificações se devem, principalmente, aos domínios tecnológicos e à ascensão das tecnologias de informação, que têm sido essenciais para a criação de plataformas digitais práticas que facilitem a conexão entre aluno e professor. São esses novos espaços, os ambientes virtuais, que dão, conforme pontuam Heinsfeld e Pischetola (2017, p.7),

¹ Dentre as diversas concepções de pós-modernidade, adotaremos, aqui, a que está relacionada ao processo de globalização e às tecnologias digitais. (GALLI, 2005).

² Aqui temos duas vertentes do conceito de cultura: a primeira como sinônimo de informação e de educação; a segunda, como conjunto de condições que transforma e (re)cria valores. (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017).

“[...] um novo significado da presença do sujeito, abrindo espaço para sensações, experiências e possibilidades inéditas [...]” de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, utilizar as tecnologias digitais para a mediação do ensino e da aprendizagem implica que professores e alunos compreendam a linguagem digital, visto que espaço e velocidade de acesso à informação são reinventados constantemente, o que, inclusive, para Lévy (1996), amplia as potencialidades humanas. Mas, para isso, é preciso que elas sejam acessíveis a toda a população e que os usuários dessas tecnologias tenham condições para chegar a esse estágio, fato que nos leva, enquanto linguistas e professores, a refletir acerca do ensino e da aprendizagem presencial e de que forma conseguiremos mantê-los, com a mesma qualidade, por meio dos recursos digitais.

Se a escola, enquanto local social privilegiado de construção de significados éticos constitutivos de toda ação de cidadania, toma para si o objetivo de formar homens capazes de atuar com competência na sociedade, possivelmente, optará por uma abordagem de ensino que não esteja distante das questões sociais vigentes e que favoreça uma aprendizagem capaz de fazer com que o aluno exerça seus direitos e deveres de cidadão, interferindo de forma crítica na realidade para transformá-la. (PEREIRA, 2006, p.3, grifos do autor).

Desse modo, o contexto de pandemia faz com que a intervenção dos professores por meio das tecnologias digitais leve em conta a articulação entre as condições históricas e as socioinstitucionais, o que preconizam os documentos oficiais de ensino, como os PCN (2000a, 2000b), e as concepções de ensino e de aprendizagem adotadas por cada um deles, pois o objetivo continua o mesmo: formar cidadãos responsáveis e competentes. Para tanto, o ensino deve promover a construção de novas habilidades e de novos conhecimentos, além de potencializar aqueles já dominados pelos estudantes.

Percebemos, também, na atual realidade, que o livro didático perdeu um pouco seu espaço, o que não é algo tão ruim se tivermos uma maior interação entre professor e aluno, mudança que leva a uma construção mais pessoal e menos institucional ainda que o contato se dê de forma virtual. A utilização das tecnologias digitais não pode se limitar a ser apenas um recurso didático, mas um viabilizador da problematização dos discursos que moldam a cultura vigente. (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017).

Além disso, sem o material didático e sem as distâncias físicas resultantes das inovações tecnológicas globais, um novo paradigma entra em cena por causa do reconhecimento da interconectividade dos problemas educacionais, os quais não podem ser compreendidos de

maneira isolada. Pelo contrário, eles requerem uma visão sistêmica da realidade, em que a compartimentalização seja substituída pela integração; a desarticulação, pela articulação; a descontinuidade, pela continuidade, tanto na teoria quanto na prática educacional. As mídias seriam, portanto, linguagens capazes de codificar, recodificar e interpretar os fenômenos sociais. (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017).

Partimos, assim, da perspectiva de que o conhecimento não constitui um conjunto de verdades fixas e imutáveis, mas está em processo, em movência, e é influenciado, inclusive e reconhecidamente, pelo ambiente geral e pelo contexto específico no qual ele se origina e se dissemina. É certo que, nesse novo paradigma, todos os conceitos e todas as teorias estão interligados, interconectados. Trata-se, portanto, de um conhecimento inter e transdisciplinar, baseado em uma espécie de visão ecológica, na qual se reconhece a interdependência entre vários aspectos da realidade e sua totalidade; não há, nesse caso, dicotomia entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático, ou entre a pesquisa e o ensino.

Com o surgimento da internet e, posteriormente, sua popularização, criaram-se expectativas muito positivas em diferentes áreas, principalmente em relação à ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento e ao fortalecimento da participação política. Em sociedades cada vez mais fundamentadas no compartilhamento de saberes, a tecnologia digital insere o sujeito em um novo contexto cultural, em que não somente transforma a tecnologia, mas é por ela transformado por meio de seus hábitos de consumo, de trabalho, de comunicação e de acesso à informação.

Ao mesmo tempo, a possibilidade de interação em tempo real dá à internet o potencial de se tornar um novo contexto de participação democrática se for disponibilizada a toda a população. Para Heinsfeld e Pischetola (2017, p.10, grifos das autoras), há duas visões ao relacionarmos internet e democracia:

[...] a primeira a respeito à igualdade de acesso a essas tecnologias, a qual o autor chama de “democratização *da* internet”, enquanto a segunda diz respeito ao conceito de ciberdemocracia, considerada a “democratização *pela* internet”. Embora havendo a noção dessa distinção, ainda hoje é possível observar que se prioriza a primeira visão, democratizando o acesso a *hardwares* e *softwares*, equipando escolas, sem genuína problematização daquilo que, de fato, está sendo democratizado. Nesse sentido, percebe-se que há a máscara da inclusão social, sem que se articulem demais elementos que de fato favoreçam trocas e oportunidades sociais, culturais ou mesmo econômicas. Trata-se de uma visão tecnicista, reducionista, e que exime a escola de propostas pedagógicas que favoreçam a verdadeira participação e apropriação das tecnologias pelos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Sob essa perspectiva, este estudo tem como objetivo promover reflexões acerca da contribuição do uso de tecnologias digitais para as práticas de ensino em meio à pandemia do COVID-19 e ao isolamento social que permanece por meses no cenário mundial, mais especificamente no Brasil. Em termos específicos, nossa análise focaliza o ensino e a aprendizagem por meio do uso das plataformas digitais utilizadas por grande parte das escolas e dos professores. Para tanto, três movimentos teórico-metodológicos embasam nossa pesquisa:

1. os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada voltados, mais especificamente, ao ensino de línguas na Educação Básica: Pennycook (1998; 2006), Rajagopalan (2003), Fabrício (2006), Moita Lopes (2006);
2. as pesquisas em Estudos Dialógicos da Linguagem, com base nos escritos do Círculo (M. Bakhtin; V. Volochínov; P. Medviédev) com o intuito de compreendermos o cronotopo pandêmico;
3. a análise de documentos parametrizadores do ensino, como os PCN (2000a; 2000b) e a BNCC (2018), para entendermos as discussões relacionadas ao ensino, à aprendizagem e ao uso das tecnologias.

A fim de alcançarmos os objetivos desta pesquisa, fizemos um recorte metodológico dos conceitos bakhtinianos, pois não seríamos capazes de dar conta de todos eles devido ao limite físico deste estudo. Além disso, voltamo-nos à análise dos PCN (2000a; 2000b) e da BNCC (2018) por serem os documentos parametrizadores mais atuais do sistema de ensino brasileiro. Nosso objeto de análise, portanto, serão esses documentos, que já pensavam na incorporação de novas tecnologias na educação brasileira e na importância de introduzi-las na vida do estudante desde os anos iniciais da Educação Básica. Sob esse viés, nosso estudo, que é exploratório e de natureza qualitativa, caracteriza-se como uma pesquisa à luz da análise documental.

Para tanto, faz-se necessário entender que a tecnologia está presente em diversos aspectos do cotidiano da maioria das pessoas: no modo de acessar conhecimento, de buscar e de trocar informações, no ensino, na comunicação, nos sistemas de saúde, no transporte, na produção de

bens e serviços, entre outros, (CIEB, 2018). Esse cenário influencia diretamente a cultura atual, de caráter cada vez mais digital³, implicando relações humanas fortemente mediadas por tecnologias.

Devido a isso, não podemos entender o processo de ensino e de aprendizagem fora da relação espaço-tempo, visto que ele é resultado de um trabalho coletivo situado sócio-historicamente em uma sociedade de um determinado momento. Logo, pelo fato de esta pesquisa ter como aparato teórico-metodológico os estudos do Círculo, faz-se importante compreender a definição de cronotopo⁴ dentre outros conceitos, como discurso, sujeito e dialogismo (embora, neste momento, não consigamos dar conta de todos eles em virtude do nosso objetivo), para que possamos pensar nas nossas relações sociais, nos papéis que desempenhamos na sociedade e na educação, que não estava preparada para o mundo pandêmico em que vivemos.

Sendo assim, nossa pesquisa se divide em quatro seções. A primeira, esta breve introdução, tem como objetivo relacionar os estudos em LA, o uso das tecnologias digitais e o ensino com o espaço e o tempo em que essas transformações estão ocorrendo. A segunda apresenta uma reflexão teórica acerca do cronotopo e sua relação com o contexto de pandemia do COVID-19. A terceira aborda a relação das tecnologias digitais com o ensino e a aprendizagem. A última traz, por fim, uma análise do que preconizam os documentos oficiais em relação às tecnologias digitais.

O CRONOTOPO PANDÊMICO

Adentrar no estudo do cronotopo pandêmico nos leva, primeiramente, a compreender a origem desse conceito, que surgiu da Teoria da Relatividade de Einstein⁵ de modo a determinar a articulação entre o discurso com o tempo e o espaço. Esse conceito também traz ressonâncias das ideias de Kant⁶, visto que Bakhtin considera tempo e espaço como estruturantes dos seres humanos e do mundo que os circunda. Nesse sentido, de acordo com Rodrigues (2019), esse conceito revela de que modo as experiências construídas sócio-historicamente refletem e refratam organizações, instituições, esferas, atividades humanas e grupos sociais. Devido a isso, podemos

³ Cabe salientar, aqui, que a cultura digital é um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento, valores que se desenvolvem à medida em que o ciberespaço cresce. (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017)

⁴ À luz da perspectiva bakhtiniana, o cronotopo, ou seja, a relação espaço-tempo, é a representação de uma classe de signos que não pode se desvincular das transformações sociais nela operadas por correr o risco de ser má interpretada. (BAKHTIN, 2015).

⁵ Albert Einstein, físico e matemático alemão, nasceu na Alemanha, no dia 14 de março de 1879, e faleceu nos Estados Unidos em 18 de abril de 1955.

⁶ Immanuel Kant, filósofo alemão, nasceu na Prússia Oriental, no dia 22 de abril de 1724, e faleceu no mesmo local em 12 de fevereiro de 1804.

afirmar que o cronotopo é transformado pelas ações humanas e que cada cronotopo é específico e, por isso, representa um determinado contexto.

Essa relação espaço-temporal pode, também, modificar a construção de novos sentidos por meio da comunicação verbal. Isso implica afirmar que os cronotopos nos fazem compreender e assimilar diferentes realidades sociais, o que pode ser facilmente observado nos gêneros do discurso. Logo, os gêneros do discurso situam-se em um cronotopo único, determinado por um horizonte espaço-temporal temático e apreciativo e atravessado por marcas ideológicas que se destinam a um sujeito ou a um grupo específico. Os gêneros têm, então, existência cultural. (RODRIGUES, 2019).

Observamos, com base nisso, que há uma relação estreita entre os gêneros discursivos e o cronotopo, o que reflete na importância da historicidade para a nossa compreensão desse conceito. De acordo com Bakhtin (1998), não encontramos esse conceito apenas em textos literários, mas nos discursos reais que realizamos no dia a dia. É em virtude disso que a relação espaço-temporal sofre modificações com as transformações sociais. No cenário pandêmico em que nos encontramos, as ações humanas têm tido impactos profundos do isolamento social, visto que os sujeitos foram obrigados a viverem em espaços restritos e a lidarem com o tempo de modo diferente do que lhes era habitual, por exemplo.

O estudo do cronotopo [...] possibilita descobertas múltiplas sobre a relação entre as pessoas, seus enunciados, os valores que carregam em seus enunciados e seus eventos. [...] o cronotopo, mais do que ser apenas responsável pela orquestração indissolúvel do tempo e espaço presente nos eventos do homem, é, de fato, o campo de visão axiologicamente marcado para esses eventos. (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2014, p.189).

Compreendemos, com isso, que o cronotopo é uma espécie de matriz espaço-temporal por meio da qual várias histórias se contam e é o responsável pela construção dos sujeitos e pela organização dos acontecimentos. Podemos pensar que, agora, o cronotopo pandêmico revela diversas faces do homem: sujeitos deprimidos, doentes, apáticos, improdutivos, compassivos, estressados, amorosos, etc. Soma-se a isso uma maior evidência da mediocridade humana no sentido de nações disputarem remédios, máscaras e equipamentos respiratórios. No momento sócio-histórico atual, diversos valores estão sendo (re)criados e esses fatos podem transformar uma pessoa ou em vítima ou em vilã.

Esses fatos, certamente, são consequentes das transformações forçadas pelas quais a sociedade vem passando, pois a pandemia reasentou nossas relações sociais em razão das

restrições de grupo e do redimensionamento do tempo e do espaço e apresentou novos sujeitos: se, antes, estavam preocupados em desempenharem seus papéis sociais e em produzirem excessivamente devido ao excesso de estímulos do mundo capitalista, hoje, deparam-se com uma quantidade enorme de informações, com um futuro de incertezas e com um tempo e um espaço limitado para realizarem suas atividades cotidianas.

A visão de mundo que temos neste momento, portanto, segundo Bakhtin (2015), reflete, também, a visão do homem atual e uma nova compreensão da vida. E já que essa relação espaço-temporal tem regulado a vida no mundo, como pensar em novas práticas de ensino nesse novo espaço e tempo se a educação não estava preparada para o mundo pandêmico em que vivemos? Assumir a pandemia provou que nós, linguistas e professores, não estávamos tão acostumados com o uso das tecnologias digitais quanto acreditávamos estar e isso ecoa no nosso trabalho a distância, que sofre influências das diferenças sociais existentes.

Sendo assim, é necessário que as instituições de ensino reconheçam os impactos culturais que as novas tecnologias trouxeram para a educação, pois, com esse reconhecimento, será possível repensar os objetivos e as metodologias do ensino para, então, surgirem novas práticas pedagógicas que sejam capazes de dar conta desse novo desafio. Não podemos nos esquecer, no entanto, de que é preciso ter um movimento conjunto entre governo, escolas e professores para levar o ensino – antes totalmente presencial na Educação Básica e, agora, virtual – a todos os sujeitos em idade escolar.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A MEDIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

De acordo com Baratto e Crespo (2013, p.17), o entendimento de “cultura” é o reflexo da ação humana na sociedade, assim como suas formas e seus objetos, dando vida e significação a tudo que cerca o homem. Sob essa perspectiva, os autores definem a cultura digital a partir da evolução tecnológica, dos computadores e de outros dispositivos e do compartilhamento de conhecimentos das tecnologias, principalmente a informacional, em que o compartilhamento é comum e a liberdade de fluxos de informações e de criação se dá em um ambiente amplo e global. Nesse sentido, a cultura digital pode ser compreendida, também, como a cultura das redes, do compartilhamento, da criação coletiva.

No entanto, Pischetola (2019) orienta que o simples ato de utilizar a tecnologia não se configura como um processo de inclusão digital, principalmente quando os usuários carecem de habilidades necessárias para aproveitar os benefícios dela. Segundo a autora, as tecnologias digitais modificaram os modos de viver, de pensar e de se comunicar, fato que aumenta as desigualdades sociais e, conseqüentemente, a exclusão social, já que, embora o objetivo fosse melhorar a vida dos cidadãos, a tecnologia nem sempre é acessível à grande parte da população. Para Pischetola (2019, p.1), “[...] as possibilidades de interação proporcionadas pela mídia digital constituíram um mundo que não poderá mais voltar aos sistemas de comunicação, produção e trabalho anteriores à internet.”.

Em razão disso, pensar no uso das tecnologias digitais para mediar o ensino e a aprendizagem no contexto atual de pandemia é um desafio que precisa ser pensado por toda a sociedade para que elas funcionem como elementos de inclusão “social e política” das pessoas. (PISCHETOLA, 2019, p.2).

Vivemos imersos na cultura digital e não estamos estagnados: internet das coisas, web semântica, sensores RFID, *mobile tags*. Em um futuro próximo, qualquer objeto estará conectado à internet, produzindo e transmitindo dados de seus usuários, em uma comunicação de muitos para muitos. Hoje, o ciberespaço já pode ser considerado o último dos *shopping centers*, o parque de diversões mais sedutor, a universidade das universidades e a biblioteca das bibliotecas. (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017, p.2-3), grifos das autoras).

Sob a lógica desta afirmação, percebemos que a inclusão da cultura digital é uma forma de inclusão social e, conseqüentemente, uma atribuição da educação. Sendo assim, diversas políticas públicas educacionais compreenderam, antes mesmo da pandemia do COVID-19, que as práticas de ensino e de aprendizagem estão relacionadas à inclusão digital e que essa relação possibilita aos sujeitos participarem de diversas esferas sociais.

A grande questão que surge, no entanto, é que as intervenções tecnológicas ocorriam, geralmente, nas instituições de ensino por meio de laboratórios de computação e/ou biblioteca com acesso a computadores e à internet. No momento atual, em tempos de pandemia e de isolamento social, com as escolas fechadas, muitos alunos não têm acessibilidade às mídias digitais. Desse modo, se não pensarmos em soluções urgentes para levar recursos a uma considerável parcela dos alunos, o processo de ensino e aprendizagem será prejudicado – se já não está.

As TICS podem ser um meio de integração democrática dos cidadãos no mundo político. Não ter acesso à internet, hoje, quer dizer ficar na invisibilidade, não apenas social, mas também econômica e política. Como resultado, a falta de acesso à rede pode constituir um novo fator de pobreza. (UNESCO, 2015, p.9).

Essa percepção se tornou um ponto de discussão de órgãos políticos internacionais que pesquisam o contexto global e compartilham suas reflexões com o mundo no intuito de levantar o olhar da comunidade acadêmica em relação às tendências, desafios e desenvolvimentos tecnológicos que poderão afetar o ensino, o aprendizado e a pesquisa em um futuro próximo (DELORS, 2003). Segundo Pischetola (2019) as habilidades mais destacadas por esses órgãos são: trabalhar em equipe, estar ciente das questões de caráter global, ter capacidade de resolver problemas, saber gerir a informação, possuir engajamento cívico e respeitar as diferenças culturais. É importante salientar que as tecnologias estão presentes em cada uma dessas exigências tanto como um meio de atingir informação quanto como uma forma de acesso às dinâmicas de trabalho colaborativo.

De acordo com a ECG – Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI – (UNESCO, 2015), a cidadania global está baseada em três áreas de aprendizagem ou dimensões conceituais, a saber: área cognitiva, em que são trabalhados conhecimentos e habilidades de reflexão necessários para compreender o mundo e suas complexidades; área socioemocional, que desenvolve valores, atitudes e habilidades sociais que permitem aos alunos se relacionarem com os outros de forma respeitosa e pacífica; e área comportamental, que trabalha comportamento, desempenho, aplicação prática e engajamento do aluno.

A partir dessas áreas de aprendizagem, a Unesco (2015) propõe uma abordagem multifacetada visando o desenvolvimento de competências para lidar com o mundo contemporâneo, como, por exemplo, a cultura digital. Segundo o ECG, o processo de aprendizagem vai além do que os estudantes aprendem, mas volta-se ao como aprendem. A natureza complexa e desafiadora dessa abordagem requer que as pessoas engajadas à causa reflitam e reexaminem continuamente suas percepções, valores, crenças e visões de mundo para tentar encontrar formas de prover a universalidade de informações por meio da tecnologia e, ao mesmo tempo, respeitar a singularidade.

Diante disso, emergem grandes desafios para preparar crianças e jovens considerando a cultura digital atual, tais como: promover simultaneamente a solidariedade global e a

competitividade individual; conciliar identidades e interesses locais em um mundo globalizado; fazer uso de métodos e estratégias de aprendizagem participativas que buscam preparar e conscientizar o aluno sobre questões da vida real e das circunstâncias que as cercam.

Perante a análise desse documento, podemos afirmar que as comunidades escolares precisam rever e adaptar as suas práticas pedagógicas e as técnicas de ensino-aprendizagem desde o ensino na primeira infância para conseguir ultrapassar a visão utilitária das novas tecnologias. Essa abordagem prevê, além do desenvolvimento de habilidades técnicas de uso da tecnologia digital, práticas sociais, relação com o seu contexto sociocultural e formas de pensamento crítico. (PISCHETOLA, 2019).

De acordo com o Currículo de Referência em Tecnologia e Computação, da educação infantil ao ensino fundamental (CIEB, 2018), alguns países já estão incorporando abordagens afins que empregam o ensino de competências e habilidades associadas à tecnologia em seus currículos de ensino básico e obrigatório nacionais como uma forma de preparar os estudantes para os desafios do século XXI, principalmente agora, em que o uso das tecnologias digitais se faz essencial para o ensino e a aprendizagem.

Quadro 1. Países que orientam o ensino da cultura digital

Países	Implantação	Ensino Fundament (anos iniciais)	Ensino Fundamental (anos finais) ao Ensino Médio
Austrália	Disciplina própria e integrada com outras disciplinas	Obrigatória	Obrigatória
Grã-Bretanha	Disciplina própria	Obrigatória	-
Estônia	Integrada com outras disciplinas	Obrigatória	Obrigatória
Finlândia	Integrada com outras disciplinas	Obrigatória	-
Nova Zelândia	Disciplina própria	-	Opcional
Noruega	Disciplina própria	-	Opcional
Suécia	Integrada com outras disciplinas	Obrigatória	Opcional
Coréia do Sul	Disciplina própria	Obrigatória	Opcional

Polônia	Disciplina própria	Obrigatória	Obrigatória
Estados Unidos	Disciplina própria	-	Opcional

Fonte: CIEB, 2018

Ainda segundo o CIEB (2018), os currículos dos países informados no quadro 1 trabalham, mesmo que de formas diferentes, buscando conciliar a inclusão digital e os novos ensinamentos provenientes de disciplinas que até pouco tempo atrás eram ensinados somente em cursos superiores, como, por exemplo, o Design – no que tange ao planejamento e execução de projetos, e na produção e na disseminação de conhecimentos midiáticos para resolver problemas comuns e da sociedade.

Em vista dos reflexos pandêmicos atuais, a educação foi uma das áreas mais impactadas devido ao isolamento social que perdurou por mais de 120 dias. Diante da impossibilidade de retorno às aulas presenciais, as tecnologias digitais se tornaram aliadas no sistema de ensino de diversos países, como China, Itália, EUA e Brasil, a fim de evitarem um maior distanciamento entre aluno e sala de aula. No entanto, pelo fato de existir um abismo social mundial, a Unesco propôs que internet, rádio e televisão sejam tecnologias utilizadas e que cada instituição de ensino/professor adote estratégias condizentes com a realidade de seus alunos, pois, com ações alternativas de usos tecnológicos, os alunos mais vulneráveis poderão ser incluídos nesse novo panorama de ensino a distância. Aqui no Brasil, o MEC, por exemplo, autorizou a substituição das aulas presenciais pelas *on-line* desde que o ensino chegue às populações residentes nos interiores e nas periferias urbanas. Segundo os PCN (2000a, p.4):

A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho.

Devido à nova sociedade, moldada pelas transformações tecnológicas e pela pandemia do COVID-19, modifica-se mais uma vez o papel da educação. Parece-nos que, agora, os estudantes têm maior autonomia, já que o professor medeia as aulas a distância por meio de propostas de atividades e de leituras mais constantes via plataformas digitais. Nesse contexto, além de focar na aprendizagem dos estudantes, é essencial olhar mais atentamente ao ensino, ou seja, aos professores, que necessitam de cursos voltados às tecnologias digitais para que eles compreendam a linguagem virtual e, assim, contribuam para um processo de ensino e de aprendizagem mais eficiente.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p.14).

OS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DO ENSINO E A CULTURA DIGITAL

Atentos às diretrizes curriculares atuais, estudiosos do campo educacional do Brasil vêm, ao longo dos anos, buscando alternativas de melhorar o ensino brasileiro, de maximizar sua abrangência e de torná-lo mais eficiente no atendimento às necessidades das pessoas e do meio social em que estão inseridas. Como resultado desses esforços, recentemente foi publicada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), desenvolvida por especialistas de várias áreas do conhecimento e em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Esse documento possui caráter normativo e busca orientar as escolas e os professores no desenvolvimento de currículos para as redes escolares.

A BNCC (BRASIL, 2018) determina quais aprendizagens essenciais devem ser trabalhadas nas escolas brasileiras, públicas e particulares, durante as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) para que todos os estudantes consigam desenvolver, ao longo dos anos, dez competências gerais. O documento apresenta uma descrição geral de cada uma dessas competências e detalha quais habilidades devem ser ensinadas em cada ano de escolaridade por matéria (com a explicitação dos objetos de conhecimento), expressando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, a BNCC propõe o uso de abordagens transversais e integradoras, perpassando diversas áreas de conhecimento, bem como o uso de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global. Inclusive, existe uma competência específica sobre o tema tecnologia, denominada “Cultura Digital”. De acordo com o documento, os alunos devem dominar as seguintes habilidades a fim de desenvolverem tal competência:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p.9).

Em suas diretrizes, a BNCC traz orientações voltadas à necessidade de a cultura digital ser trabalhada em sala de aula porque isso amplia as formas de participação social ao explorar a aprendizagem criativa, o pensamento computacional, a linguagem de programação e de robótica em seus currículos. A partir do momento em que as redes de ensino se debruçarem sobre essas questões, as crianças e os jovens brasileiros estarão em sintonia com as competências e habilidades exigidas para serem inseridos na nova sociedade. Diante disso, é fundamental que as instituições de ensino abordem a cultura digital e o pensamento computacional como processos que possibilitam a pesquisa e a solução de problemas.

Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN (2000a) e os PCN (2000b), percebemos que eles também são influenciados diretamente pelas transformações políticas, econômicas e sociais da época em que são produzidos e servem como base para o desenvolvimento social do país, pois assumem a função de atualizar os professores acerca das concepções de ensino, das abordagens teórico-metodológicas e do uso das tecnologias.

Esses documentos, que difundem as reformas curriculares, trazem as competências básicas essenciais para a formação do sujeito crítico e para o desempenho dele nas suas futuras atividades profissionais, que devem ser alcançadas ao término do Ensino Médio. Nisso entram as tecnologias digitais, as quais são vistas como ferramentas fundamentais no desenvolvimento de trabalhos cooperativos que possibilitam a atualização constante de conhecimentos, a socialização de experiências e a aprendizagem permanente. Para Maciel e Backes (2013, p.11), os recursos tecnológicos na educação ressignificam o processo educacional, pois “[...] a comunicação, a pesquisa e a aprendizagem assumem dimensões diferenciadas diante da velocidade com que muitas informações chegam aos alunos.”.

As tecnologias digitais, então, já vêm sendo amparadas desde 1998 pelos documentos oficiais de ensino da Educação Básica. Entretanto, pelo fato de haver enorme discrepância entre grupos sociais, ainda não foi possível inserir os alunos mais carentes na cultura digital. Urge, portanto, que se desenvolva, em professores e alunos, uma consciência acerca dessas mudanças e dos desafios relacionados à nova era virtual para que o ensino e a aprendizagem sejam mais eficazes.

Para isso, o governo precisa pensar em ações alternativas a fim de que os alunos menos privilegiados financeiramente possam ser inseridos na nova sociedade tecnológica que está se formando. Dessa forma, faz-se necessário discutir sobre os espaços virtuais como os novos suportes da alfabetização e do ensino, das linguagens contemporâneas e do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais são, hoje, uma realidade em nossa sociedade, que, devido ao rompimento de barreiras físicas, já que nos encontramos em distanciamento social devido à pandemia do COVID-19, são essenciais em todas as áreas, principalmente na educação, e, por isso, devem ser incluídas urgentemente nas práticas de ensino e aprendizagem e alcançarem todos os jovens em idade escolar nas diferentes regiões brasileiras.

Inicialmente, apresentamos alguns conceitos, como o de cultura, o de cultura digital, o de pós-modernidade e o de cronotopo a fim de compreendermos a relação existente entre eles e o processo sócio-histórico atual em que nosso país se encontra. Para darmos conta desse estudo, utilizamo-nos da análise de documentos parametrizadores do ensino e da revisão bibliográfica de pesquisas relacionadas à LA e às tecnologias digitais e tivemos como resultado não apenas uma necessidade emergencial do uso de tecnologias digitais, mas os movimentos históricos de movimentação e sedimentação das ações humanas, que se moldam a cada novo cenário, a cada nova época.

Nesse sentido, a pandemia do COVID-19 trouxe a necessidade de nós, professores e linguistas, repensarmos o ensino, a relação dele com a tecnologia e o modo como ela pode contribuir para o ensino e a aprendizagem. O sucesso no processo de ensino e aprendizagem demandará dos educadores muito mais que planejamento, mas um estudo aprofundado sobre as plataformas digitais disponíveis, as mais fáceis de serem utilizadas, quais os recursos disponibilizados por elas e quais procedimentos serão adotados para avaliar o que o aluno aprendeu, práticas essas condizentes à LA enquanto disciplina transformadora.

Com relação ao cronotopo, percebemos que ele é o responsável por modificar nossas ações, os sentidos e as significações de mundo que criamos. Com base nisso, esse cronotopo pandêmico está nos oportunizando repensar estratégias de ensino talvez até mais interessantes para os alunos, visto que os jovens – em sua maioria – já nascem conectados às mídias digitais. Inserir as tecnologias digitais no currículo brasileiro, ação já prevista e ancorada pelos documentos oficiais

de ensino, é, neste momento de isolamento social, um recurso essencial, e ousamos afirmar, inclusive, que será um novo e duradouro ambiente de ensino e aprendizagem.

Sendo assim, as instituições de ensino precisam estar atentas às novas demandas sociais e preparadas para uma nova realidade após o controle da pandemia, em que o professor dividirá seu papel de detentor de conhecimentos com as tecnologias digitais. Desejamos, então, que as discussões aqui levantadas possam contribuir com as práticas pedagógicas atuais e futuras em que as tecnologias digitais cada vez mais se farão presentes no nosso dia a dia.

REFERÊNCIAS

ACOSTA PEREIRA, RODRIGO.; RODRIGUES, ROSÂNGELA HAMMES. O conceito de valoração nos estudos do Círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v.14, n.1, p.177-194, Jan./Abr., 2014.

BAKHTIN, MIKHAIL MIKHAILOVITCH. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 4.ed. São Paulo: Hucitec; UNESP, 1998[1975].

_____. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015[1929].

BARATTO, SILVANA SIMÃO.; CRESPO, LUÍS FERNANDO. Cultura digital ou cibercultura: definições e elementos constituintes da cultura digital, a relação com aspectos históricos e educacionais. **Revista Científica Eletrônica UNISEB**, Ribeirão Preto, v.1, n.2, p.16-25, Ago./Dez., 2013.

BRASIL, MEC/SEMTEC. **Parâmetros curriculares nacionais**: bases legais. Brasília, 2000a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, 2000b.

_____. MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, 2018.

BUNZEN, CLÉCIO. A fabricação da disciplina escolar Português. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.11, n.34, p.885-911, Set./Dez., 2011.

CIEB. **Currículo de referência em Tecnologia e Computação**: da educação infantil ao ensino fundamental. 2018. Disponível em <http://curriculo.cieb.net.br/>, acesso em 17 jun 2020.

DELORS, JACQUES. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

FABRÍCIO, BRANCA FALABELLA. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescritões em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FILATRO, ANDREA. **Práticas inovadoras de educação mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (Universitária)**. São Paulo: Editora Senac, 2018.

GALLI, FERNANDA CORREA SILVEIRA. O sujeito-leitor e o atual cenário tecnológico e globalizado. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**, v.3, n.2, Jul./Dez., 2005.

HEINSFELD, BRUNA DAMIANA.; PISCHETOLA, MAGDA. Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.12, n.2, p.1349-1371, Ago., 2017.

LÉVY, PIERRE. **O que é virtual?** Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 1996.

MACIEL, CRISTIANO.; BACKES, EDIRLES MATJE. Objetos de aprendizagem, objetos educacionais, repositórios e critérios para sua avaliação. In: MACIEL, C. **Educação a distância**: ambientes virtuais de aprendizagem. Cuiabá: Edefmt, 2013.

MOITA LOPES, LUIZ PAULO. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORSON, GARY SAUL.; EMERSON, CARYL. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

PENNYCOOK, ALASTAIR. Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PEREIRA, ANA DILMA ALMEIDA. A intervenção didática em uma abordagem interacional de ensino-aprendizagem da língua materna: os percursos de uma pesquisa. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna**, v.3, n.5, Jul./Dez., 2006.

PISCHETOLA, MAGDA. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes, PUC, 2019.

RAJAGOPALAN, KANAVILLIL. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola, 2003.

RODRIGUES, BÁRBARA. **Entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio: um estudo dialógico.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis, UFSC, 2019.

UNESCO. **Educação – um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** São Paulo: Editora Cortez, 1998.

_____. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI.** 2015. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311>>. Acesso em 11 jun 2020.

INTERAÇÕES (IM)POSSÍVEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz

Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Professora da Rede Estadual Paranaense de Ensino. Goioerê, Paraná, Brasil.

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil.

RESUMO: No presente artigo damos voz aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Paraná, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a fim de que manifestem suas percepções sobre a transição do ensino presencial para o remoto, em virtude das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus - Covid-19. Nesse contexto, nosso objetivo é refletir sobre as (im)possibilidades de, no ensino de LP, propiciar interações por meio do trabalho com a língua(gem), sustentado por uma perspectiva enunciativo-discursiva. Procuramos, assim, responder ao seguinte questionamento: como esse formato de ensino possibilita ou dificulta interações por meio do trabalho com a linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva? Na perspectiva de ouvir os professores diretamente envolvidos, enviamos um questionário contendo oito questões abertas que pudessem suscitar reflexões sobre as interações no contexto que os envolvem, em consonância com os fundamentos teórico-metodológicos preconizados pelos documentos curriculares parametrizadores atuais e em diálogo com a concepção Dialógica de Linguagem. Os resultados evidenciaram que as interações foram impossibilitadas por vários motivos: a) falta de conhecimento (dos professores e alunos) sobre as ferramentas digitais; dificuldades de acesso a tais ferramentas por questões econômicas; falta de interesse dos alunos em participarem das aulas e atividades; quantidade e qualidade das atividades disponibilizadas. Em contrapartida, as experiências forjadas pela pandemia permitiram vislumbrar outras possibilidades de ensino, apontando para a necessidade de buscar novas metodologias ativas e outros conhecimentos para enriquecer o trabalho em sala de aula futuramente e o reconhecimento do *Google Meet* como um espaço para maior interação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Interações em Língua Portuguesa. Perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

ABSTRACT: In this present paper, we aim to hear Portuguese teachers from basic education level in Paraná State, that are developing their activities in the late years of Elementary School and High School, to understand their perceptions and about the transaction from the presential education to the on-line education, because of the health emergency caused by the Coronavirus disease – Covid-19. In this context, our goal is to deliver considerations about the possibilities/impossibilities to provide interactions by language using in an enunciative-linguistic perspective, in Portuguese language teaching. Therefore, we aim to answer the following question: *How does this way of language teaching enable or interfere the interactions in an enunciative-linguistic perspective?* Aiming to hear directly the teacher involved, we have sent a quiz containing eight opened questions, that could have brought thoughts

about the interactions in the context they are involved by, consonant to the theoretical-methodological fundamentals, found on the current official documents, maintaining a dialogue with the Dialogical perspective of language. The results point that the interactions were precluded by many reasons, such as: a) lack of knowledge (related to both teachers and students) about the digital tools; difficulties to access those tools because of economic problems; lack of students' interest to participate in classes and delivered activities. On the other hand, the experiences caused by the pandemic situation allowed us to understand other possibilities of teaching. Thus, there is a necessity of searching for new active methodologies in other sources of knowledge, to enrich classroom practices in the future, and the knowledge of Google Meet tool, as a virtual space of bigger interactions.

KEYWORDS: On-line teaching. Interactions in Portuguese language teaching. Enunciative-linguistic perspective of language.

A PROPOSTA DE INTERAÇÃO

Em 16 de março de 2020, toda a rede educacional do Estado do Paraná foi surpreendida por uma decisão, até aquele momento, inesperada. Em pronunciamento oficial, o governo do estado anunciou a publicação do Decreto nº 4230/2020 que dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus - Covid-19. Por meio desse documento, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) suspendeu as aulas e demais atividades escolares, por tempo indeterminado, a partir da data de 20 de março, em todas as instituições de ensino estaduais, privadas e escolas especializadas parceiras.

Diante da oficialização dessa situação de emergência e de suspensão total do ensino presencial, buscou-se alternativas para a continuidade das atividades educacionais, o que ocorreu não apenas no Estado do Paraná, mas em todo o território nacional. Entretanto, a cada estado coube estabelecer as diretrizes dessas ações.

Há que se destacar que não houve um plano imediato. Como a crise de saúde era algo sem precedente, não havia um “modelo” prévio, um caminho trilhado que pudesse nortear a situação, além do fato de as próprias autoridades e instituições educacionais não estarem convencidas de que essa suspensão perduraria por um tempo considerável. A expectativa inicial era de um eminente retorno à “normalidade” para a retomada do calendário escolar e posterior reposição da carga horária necessária.

Com o passar dos dias e agravamento da crise de saúde, a realidade instalou-se

com mais veemência e cobrou posicionamentos de todos. Diferentes forças, interesses, ideologias, mídias, segmentos sociais inseriam-se no debate sobre a educação e naquele emaranhado de vozes sociais, discursos, enfrentamentos, medo do desconhecido, crise de saúde, pandemias outras iam se instaurando. No embate, foi-se construindo/gerindo um modelo de ensino que buscasse suprir, de certa forma, as atividades educacionais.

É nesse cenário nacional (e por que não mundial) que emerge, no Estado do Paraná, a configuração do ensino remoto, termo até então desconhecido pelos educadores e educandos. Segundo Behar (2020), esse ensino não é a distância, nem presencial, pois constitui-se como uma modalidade nova. Para a autora,

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. Foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. O currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente (BEHAR,2020)¹.

As pessoas foram impulsionadas, em virtude da pandemia, até mesmo de forma impositiva diante do contexto histórico social, a adotar práticas de interação e mediação pedagógica por meio de ferramentas tecnológicas, desenvolvendo o que se caracterizou como ensino remoto.

Embora já houvesse discussões teóricas a respeito da inserção das tecnologias no ensino² e sobre adoção de metodologias ativas³, entre outras possibilidades, a implementação dessas práticas ainda estava distante do universo das salas de aulas; quer pela ausência ou insuficiência de equipamentos e recursos tecnológicos das próprias instituições escolares, de diferentes realidades socioeconômicas e de acesso a esses recursos pelos próprios estudantes; quer pela formação deficitária ou inexperiência dos

¹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em 05/08/2020. Sem paginação.

² Destaques para pesquisadores como MORAN (2009; 2012, 2018); ROJO (2009, 2012, 2013); FREIRE E LEFFA (2013), entre outros. Vale ressaltar o Projeto REA – Projeto Brasileiro sobre Recursos Educacionais Abertos: Desafios e Perspectivas, com início em 2008, fundado por Carolina Rossini. De 2009 a 2011, o REA.br foi coordenado no Brasil pela educadora Bianca Santana, via Casa da Cultura Digital. E a partir de 2011 até 2015, o REA.br passa a ser conduzido pelo Instituto Educadigital. Disponível em: <https://aberta.org.br/projeto-rea-br/>

³ Por metodologias ativas compreende-se as estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida, algumas bem relacionadas ao mundo conectado e digital. Tema este discutido por autores como VALENTE (2018); BACICH e MORAN (2018); MENDONÇA (2018), entre outros.

docentes frente ao uso dessas tecnologias e recursos digitais.

Toda essa situação vivenciada pela rede estadual de ensino motivou a reflexão que apresentamos neste texto. Por meio de um questionário encaminhado a professores de Língua Portuguesa (LP) da Educação Básica do Estado do Paraná, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, procuramos investigar como estão compreendendo/vivenciando este momento de transição do ensino presencial para o remoto. A partir de suas respostas e posicionamentos, nosso propósito, neste artigo, é refletir sobre as (im)possibilidades de, no ensino de LP, propiciar interações por meio do trabalho com a língua(gem) sustentado por uma perspectiva enunciativo-discursiva⁴. Uma vez que o surgimento da pandemia do Covid 19 instituiu a necessidade do uso das tecnologias de informação, de mobilizar as relações e interações em diferentes campos de atividades humanas, especialmente no campo educacional, procuramos responder ao seguinte questionamento: *como esse formato de ensino possibilita ou dificulta interações por meio do trabalho com a linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva?*

O questionário foi organizado com oito questões abertas, com o propósito de suscitar reflexões sobre o contexto que envolve o ensino de LP em tempos de pandemia, em consonância com os fundamentos teórico-metodológicos preconizados pelos documentos curriculares parametrizadores atuais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCPR - PARANÁ, 2018). Analisamos 35 respostas de professores de diversas regiões do Estado, à luz da compreensão dialógica de interação discursiva, relacionando as discussões e percepções com a concepção de linguagem defendida no documento parametrizador do Estado do Paraná.

Com o intuito de fomentar essas reflexões, iniciamos este artigo com uma breve apresentação do contexto e sujeitos envolvidos na interação; na sequência, explicitamos, resumidamente, os principais encaminhamentos adotados no Paraná diante desse cenário de interrupção das aulas presenciais; e, posteriormente, a partir dos posicionamentos assumidos pelos professores, refletimos se as medidas adotadas se aproximam ou se

⁴ Empregamos esse termo tal como está apresentado nos documentos parametrizadores que regem o ensino atualmente, quais sejam, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2017) em termos nacionais, e o Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCPR - PARANÁ, 2018), que orienta o ensino no Estado, e o sustentamos na Concepção Dialógica da Linguagem, uma vez que entendemos que a perspectiva enunciativo-discursiva contempla, também, essa abordagem. Todavia, estamos cientes de que, especificamente na BNCC, nem sempre essa compreensão parece sustentar o conceito, já que o trabalho com a linguagem proposto no documento, em muitas situações, parece voltar-se mais para uma concepção estruturalista/prescritivista da linguagem do que para um viés dialógico.

distanciam dos fundamentos teórico-metodológicos preconizados pela BNCC e, consequentemente, pelo próprio RCPR, documentos que enfatizam o “texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção [...] em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 65).

COM QUEM INTERAGIMOS: SUJEITOS E PROCEDIMENTOS DE INTERAÇÃO

Os sujeitos da pesquisa constituem-se de professores atuantes na rede básica de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) da rede pública estadual, os quais foram “ouvidos” nos meses de maio e junho de 2020. Naquele momento, o ensino remoto ainda estava em fase de implantação. Nos meses subsequentes, algumas ferramentas passaram a ser mais difundidas e incentivadas pela rede, ocasionando predominância de uso destas pela maioria dos professores.

Destacamos que os docentes participantes da pesquisa atuam em 29 municípios do Paraná, os quais se jurisdicionam a 13 dos 32 Núcleos Regionais de Educação, distribuídos nas regiões Noroeste, Centro Ocidental, Oeste, Centro Sul, Sudoeste e Norte Central do Estado Paranaense. Ao contemplar diversas regiões do Estado, nosso intuito foi mobilizar o diálogo em distintos contextos históricos sociais, para que pudéssemos concentrar as discussões nas situações problematizadas pelos diferentes sujeitos diante desse novo cenário que se apresenta ao campo educacional. A fim de situar o contexto de ensino em que atuam os profissionais entrevistados, demonstramos, no quadro 1, o percentual de atuação em anos/séries do EF, EM ou em ambos os níveis:

Quadro 01: Nível de Ensino de atuação dos sujeitos da pesquisa:

Nível de ensino	Número de professores	Percentual dos professores Entrevistados
a) Ensino Fundamental 6º ao 9º ano:	10	28,57%
b) Ensino Fundamental e Ensino Médio	20	57,14%
c) Ensino Médio	05	14,29%

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Ressaltamos que esses profissionais atuam em instituições de ensino localizadas em áreas urbanas (centrais e periféricas) e de campo, com atendimento nos turnos

matutino, vespertino e noturno. Tal caracterização se faz necessária, em virtude das percepções de acesso aos recursos tecnológicos sofrerem oscilações conforme a realidade das comunidades atendidas pelas instituições educacionais. Essa diversidade é um dos aspectos a ser considerado neste novo contexto educacional imposto pela crise de saúde.

Para interagir com esses sujeitos, elaboramos e encaminhamos, via e-mail, um questionário com as seguintes indagações:

Quadro 02: Questionário direcionado aos professores

Questionamentos direcionados aos professores
1. Com qual(is) ferramenta(s) online você está trabalhando/interagindo ou já trabalhou/interagiu com seus alunos no período de isolamento social por causa do Covid-19?
2. Você encontrou dificuldades para interagir por meio dessa(s) ferramenta(s)? Qual(is)? Explique.
3. O formato de ensino adotado pelo Estado do Paraná, em tempos de Covid-19, estabelece condições para que o trabalho com a linguagem no ensino de Língua Portuguesa priorize as interações sociais mediadas por práticas discursivas?
4. As interações entre Professora/Professor e alunas/alunos estão sendo garantidas ou há dificuldades para manter essa interação? Por quê?
5. Nos casos em que essas interações ocorrem, qual a sua percepção sobre o relacionamento/interação entre Professora/Professor e alunas/alunos?
6. As atividades de Língua Portuguesa disponibilizadas pela SEED para alunos do 6º ao 9º ano, por meio de plataformas digitais, consideram o texto como unidade de trabalho dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva, conforme preconiza a BNCC e encontra respaldo no RCPR?
7. Em que aspectos a propostas de trabalho com o texto se aproximam e/ou se distanciam da abordagem enunciativo-discursiva?
8. Ao definir os Direitos de Aprendizagem para o Ensino de Língua Portuguesa no RCPR, indica-se em um deles: “10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (PARANÁ, 2019, p. 535). a) É possível afirmar que o formato de aula a distância adotado pelo Estado do Paraná está contribuindo, tanto com professores e alunos, para ampliar o domínio de práticas da cultura digital? Explique.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Para a distribuição desse questionário, contamos com a colaboração, em algumas localidades, do coordenador da área de Língua Portuguesa dos Núcleos Regionais de Educação, e também com a parceria de alguns docentes que o distribuíram com seus colegas. De um total de, aproximadamente, 75 encaminhamentos, obtivemos um retorno de 35 questionários, a partir dos quais tecemos este artigo.

No decorrer das reflexões que se seguem neste texto, apoiamo-nos, portanto, nas respostas advindas, ora sintetizando-as, ora transcrevendo-as. Todavia, por questões éticas, o nome dos professores participantes, assim como o local/cidade/Núcleo Regional

de Educação onde atuam foram preservados. Sempre que nos reportarmos especificamente a um deles, identificamos como P01, P02, P03 e assim, sucessivamente.

INTERAÇÕES DISCURSIVAS (IN)VIABILIZADAS EM TEMPOS DE COVID-19

Ao refletirmos sobre as práticas de interação (in)viabilizadas pelo ensino remoto em tempos de Covid-19, buscamos respaldo teórico nos escritos do Círculo de Bakhtin por compartilharmos das palavras de Faraco (2013) quando afirma que, “dentre todos os filósofos que puseram o foco de suas reflexões na interação, foi Bakhtin o que mais avançou em termos de uma análise da linguagem” (FARACO, 2013, p. 156). Bakhtin foi um ávido leitor de vários pensadores e filósofos que já estimulavam reflexões e estudos sobre a relação *eu e o outro*, mas foi no Círculo que conseguiu articular essa relação às questões da linguagem, ao estabelecer o dialogismo como um dos pilares para a interação.

Nos textos do Círculo, percebe-se que há um vínculo entre interação e dialogismo. O discurso interior nasce das relações dialógicas estabelecidas com as palavras-signos que são apreendidas do mundo exterior, com outros enunciados e com a necessidade de interação com o outro. A linguagem é alicerçada na necessidade de interação entre os sujeitos, podendo essa interação ser de natureza imediata, da qual os interlocutores compartilham do mesmo espaço-temporal (VOLOCHINOV, 2019[1926]); ou mais ampla que, conforme Bakhtin (2015[1979]), pressupõe os supradestinatários que, para o autor, é um “elemento constitutivo do enunciado total” (BAKHTIN, 2015[1979], p. 333), como decorrência da natureza da palavra, que quer ser ouvida e, por isso, não fica restrita a uma compreensão imediata por outrem.

Com base nessa compreensão teórica, buscamos levantar, em nossa pesquisa, como a interação estava sendo promovida no meio educacional, haja vista que o contexto pandêmico instaurou outras/novas formas de interação, sejam estas imediatas ou mais amplas. Assim, questionamos: *1. Com qual(is) ferramenta(s) online você está trabalhando/interagindo ou já trabalhou/interagiu com seus alunos no período de isolamento social por causa do Covid-19?*

As respostas obtidas apontaram para várias ferramentas, pois um mesmo docente procurava diversificar as possibilidades, no intuito de promover e garantir a interação com seus educandos a partir do que lhe era familiar, além de buscar seguir as orientações de

uso das ferramentas oficializadas pela própria rede estadual de ensino, como o *classroom*, por exemplo. Para melhor visualização, organizamos as respostas obtidas no Quadro 3, indicando o percentual de utilização desses meios de interação *online* em relação ao número total de professores participantes da pesquisa (35 professores):

Quadro 03: Ferramentas digitais mediadoras da Interação Professor-Aluno

Ferramentas Citadas	Número de Professores que citaram	Percentual em relação ao total de entrevistados
Aplicativo Aula Paraná	08	22,86%
Google Classroom	34	97,14%
Google meet	17	48,57%
WhatsApp	28	80,00%
E-mail	08	22,86%
Vídeos via YouTube	06	17,14%
Messenger	03	8,57%
Facebook	04	11,43%
Google Forms e Docs	09	25,71%
Google apresentações	01	2,86%
Jamboard	01	2,86%
Instagram	01	2,86%
Gravação de tutoriais para os alunos	01	2,86%
Atividades Impressas	05	14,29%
Canal da TV	02	5,71%

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Os dados nos permitem inferir que está havendo um esforço amplo, tanto por parte dos órgãos governamentais quanto por parte dos professores, em se estabelecer a interação com os alunos, recorrendo, para isso, a diferentes ferramentas tecnológicas que possam permitir essa “aproximação”. O que se pretende, na verdade, é manter o diálogo com o aluno, de modo que ele não se distancie da escola e, conseqüentemente, no que se refere mais especificamente ao componente curricular LP, exercite diferentes formas de linguagem; afinal, “A interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 219).

Todavia, como se tratam de outras/novas formas de interação, deve-se levar em conta os condicionantes externos que influenciam a forma de enunciar. Estamos falando de práticas discursivas (in)viabilizadas por instrumentos que talvez fossem, até então, desconhecidos tanto para os professores quanto para os alunos. Para compreendermos melhor esse contexto, questionamos: 2. *Você encontrou dificuldades para interagir por meio dessa(s) ferramenta(s)? Qual(is)? Explique.*

Muitos foram os posicionamentos, no entanto, destacamos aqui as manifestações que predominaram no pronunciamento da maioria dos professores: a) as dificuldades oriundas do desconhecimento das ferramentas digitais, especialmente do *classroom*; b) ausência de uma formação prévia à implementação do ensino remoto; c) o fato de os alunos não terem acesso à internet por questões econômicas ou por dificuldades do sinal digital; e d) a dificuldade em estabelecer a interação efetiva com um número significativo de alunos.

Essas vozes chegaram até nós por meio de palavras que indiciavam as dificuldades encontradas. Selecionamos algumas delas, por exemplo, a de P1 em relação às dificuldades encontradas:

P01: Inicialmente com o Google Classroom por ser uma ferramenta nova e por não termos tido nenhuma capacitação prévia a sua implantação nas aulas remotas. Depois, recebi ajuda e orientações de um amigo professor que já conhecia e fazia uso dela nas suas aulas particulares[...]

Embora ressalte a dificuldade de interação com os educandos, por desconhecer a ferramenta, e critique o órgão governamental (SEED), por este não ter proporcionado uma formação condizente com a situação, P1 destaca a interação com outros colegas que, mesmo em época de isolamento, conseguiram criar possibilidades de interação imediata, oriundas dessa situação histórica e social em que estavam imersos. P2, por sua vez, assim se posiciona:

P02: O problema maior acredito que está sendo o uso Google Classroom, devido à complexidade da ferramenta, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Alguns professores conheciam o mesmo, porém a maioria só tinha ouvido falar e muitos nem sabiam do que se tratava. Tivemos que aprender e ensinar sobre a ferramenta “na marra”.

Na fala desse sujeito temos uma confirmação do posicionamento de P1 e um dado novo, o aprender e ensinar sobre a ferramenta “na marra”, denunciando que a dificuldade do professor também era a dificuldade do educando. Fato também ressaltado por P10 e P35:

P10: Inicialmente tudo foi assustador e eu não conseguia compreender os recursos do Classroom e a finalidade do Aplicativo Aula Paraná⁵. Eu assisti diversas lives, contudo

⁵ O Aplicativo “Aula Paraná” foi disponibilizado para ser baixado em celulares que utilizam o sistema Android e em aparelhos IOS, para acesso às videoaulas no turno e horário propostos pela SEED, para a série ou ano escolar, com possibilidade de interação em tempo real com um ou mais professores da turma na qual o aluno encontra-se regularmente matriculado. O Aplicativo Aula Paraná utiliza como regras de acesso o uso do CGM (Código Geral de Matrícula) do(a) aluno(a). No Aplicativo é possível assistir às

novos problemas surgiam, especialmente quando eu buscava meios para corrigir as atividades dos alunos e esclarecer suas dúvidas sobre os conteúdos. Os alunos também se demonstravam apavorados e pediam ajuda para compreender as ferramentas, mas nem sempre eu tinha as respostas, pois desconhecia completamente as configurações do ambiente dos alunos.

P35: Outra coisa a ponderar é que apesar de nativos digitais muitos estudantes não sabem anexar um arquivo no classroom; têm dificuldades com questões tecnológicas básicas. Muitos precisaram de orientação de como fotografar a reescrita de um texto e postar, por exemplo.

Alguns professores destacaram que houve tentativa de formação por parte dos órgãos governamentais, mas que estas ocorreram concomitantes ao processo de implementação do ensino remoto, com informações contraditórias, dificultando o acesso e compreensão dos professores:

P13. Não houve um processo de formação prévia, os professores tiveram que aprender sozinhos, ou, no máximo, por meio de raras e breves lives realizadas por técnicos da SEED e por técnicos terceirizados. Mesmo quem tinha conhecimentos básicos e até intermediários, ficou um tanto perdido no processo aligeirado proposto. [...]

P24 [...] Mesmo a SEED oportunizando muitas LIVES explicativas, foi muito difícil, pois, na minha escola os professores não faziam uso das ferramentas do Google. Havia muitas informações desconstruídas por parte da equipe gestora.

Essas observações remetem-nos a um problema anterior à implementação do ensino remoto: o fato de as Formações Continuidas (FC) destinadas aos profissionais da educação serem organizadas, na maioria das vezes, de forma descontínua e fragmentada, o que, no contexto da pandemia, dificultou o acesso aos meios efetivos de interação, que possibilitariam desenvolver trabalhos consoantes às necessidades do contexto das aulas remotas. Essa fragmentação gera dificuldade em atingir seu principal objetivo que seria subsidiar os professores quanto à atuação em sala de aula.

Embora muito se tenha discutido sobre a implementação da formação docente para responder às demandas da sociedade que vive um processo de digitalização, poucos cursos voltam sua atenção a essa questão. Desde a formação inicial do Professor, os programas de muitos cursos de Letras apresentam essa lacuna, todavia, espera-se que “o aluno egresso responda às necessidades e exigências do mercado de trabalho quando nele estiver, recorrendo a cursos de extensão, à eventual ajuda de colegas ou, simplesmente,

aulas, mas as atividades são disponibilizadas pelo *site*/aplicativo Google Classroom. Foi desenvolvido para não consumir os dados dos pacotes de internet (3G,4G) ofertados pelas operadoras de celular.

Informações adaptadas de: http://www.aulaparana.pr.gov.br/FAQ/aplicativo_aula_parana

assumindo a exclusão que lhe foi imposta e por ele aceita” (FREIRE; LEFFA, 2018[2013], p.76).

Quanto ao fato de os alunos não terem acesso à internet por questões econômicas ou por falta de acesso ao sinal digital; e quanto à dificuldade em estabelecer a interação efetiva com um número significativo de alunos, trazemos alguns trechos representativos desses posicionamentos e percepções dos docentes:

P13. Percebo que este modelo é excludente, uma vez que não considera as diferentes realidades que temos nas escolas. Infelizmente, o índice de desistência/abandono escolar está aumentando potencialmente.

P20- a realização, utilizando estas ferramentas, de um exaustivo processo de resgate de alunos que ficaram desestimulados com esta forma de ensino, principalmente quando deixam ou não conseguem postar determinadas atividades, pela complexidade ou pelo excesso das mesmas;

P22 encontro dificuldade porque os meus alunos moram no interior e nem sempre eles têm acesso a Internet.

P21: [...] Hoje, minha principal dificuldade é aceitar que uma parcela de alunos está desprovida desses recursos e, portanto, excluída. Se eles (todos) estivessem participando seriam estratégias que eu gostaria de usar quando retornássemos, em atividades complementares.

Na fala dos professores vislumbramos como o processo educativo assumido pelo Estado do Paraná está longe de alcançar a todos. Mais do que nunca, as relações de desigualdades foram desveladas, pois o sistema foi pensado e implantado para uma realidade que não condiz com uma grande parcela dos alunos. Compreendemos que a preocupação com o índice de desistência e abandono escolar é comum a professores e gestores da rede, entretanto, o ensino remoto não consegue atingir com equidade toda a população atendida pelas escolas públicas estaduais paranaenses.

É necessário compreender que essa dificuldade já existia no ensino presencial, porém está bem mais aparente nesse momento, em virtude da demanda de recursos tecnológicos gerada pela interação remota. O maior “perigo” diante dessa situação, é naturalizarmos ainda mais tais desigualdades em nome da pandemia, priorizando o ensino interativo para aqueles que têm maior acesso digital e considerando resolvida a situação por envio de materiais impressos, sem nenhuma interação humana, para aqueles menos favorecidos. Conforme nos alerta Santos (2020),

[...] ao contrário do que é veiculado pelos *media* e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do

Há professores que destacam bem essa preocupação e a angústia geradas pela nova situação que possibilita interações completamente diversas do contexto das salas de aula presenciais, apresentando questionamentos que, por ora, encontram-se sem respostas, sem ecos. A interação está encontrando outros sujeitos, outras vozes, posicionamentos a reverberar? P8 se posiciona, a esse respeito:

P8: Há, sobretudo, uma dúvida que nos angustia diuturnamente. Ao não cumprir uma atividade, o aluno: não teve acesso? Não compreendeu o enunciado? Não assimilou o conteúdo? Não quis fazer? “Escolheu” arbitrariamente as atividades para as quais daria atenção? Ignorou as postagens? Essa falta de interação, tão cara ao processo ensino-aprendizagem, parece neutralizar nosso discurso com os discentes, ao mesmo tempo em que imobiliza nossa intervenção e cria flagelo profissional constante. Enfim, “alcançar” nosso aluno tem sido o grande embaraço. Se o processo ensino-aprendizagem é, sobretudo, interação, como efetivá-lo se uma das partes não “aparece”?

Se a Interação é, por princípio, dialógica, ligada à concepção ampla de diálogo que vai muito além do plano face a face entre os interlocutores, como então dizer que a interação está sendo viabilizada, se grande parte dos alunos estão encontrando dificuldades para estabelecer o contato com o professor e vice-versa? A interação corresponde a contato direto ou indireto entre os sujeitos, está relacionada com conhecimentos e valores partilhados, ideologias, necessidades e interesses. E, nesse caso, os interesses impostos/estabelecidos pelo órgão governamental – SEED – está, de algum modo, encontrando ruídos, inviabilizando para muitos – professores e alunos – que a interação se estabeleça.

No entanto, é preciso insistir nessa direção, afinal, a escola/o ensino não pode parar. Com a pandemia instaurada tanto na saúde como na educação, é preciso vencê-la e a melhor via é por meio da linguagem. Logo, em termos de ensino, é preciso insistir na interlocução entre os sujeitos envolvidos (professores e alunos). Geraldi (2013[1991]) entende que a interlocução é espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, o que, segundo o autor, significa reconhecer que a língua não é algo pronto, um sistema do qual o sujeito se apropria conforme suas necessidades, mas, sim, um processo que se constrói e reconstrói. Logo, é preciso (re)construir um caminho digital que amplie as possibilidades de interação, uma vez que há objetivos a serem alcançados, os quais, dentre outros, devem aproximar os interlocutores.

Por outro lado, há um documento parametrizador – RCPR – que institui uma compreensão de linguagem: “Ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reforça-se a ideia de que o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas [...]” (PARANÁ, 2018, p. 529). Nesse caso, questionamos: *3. O formato de ensino adotado pelo Estado do Paraná, em tempos de Covid-19, estabelece condições para que o trabalho com a linguagem no ensino de Língua Portuguesa priorize as interações sociais mediadas por práticas discursivas?*

Quanto a essa questão, as opiniões divergem em alguns aspectos. Compreendendo que o ensino de LP está sendo viabilizado por vias remotas (Classroom, atividades impressas/Trilhas de Aprendizagem; videoaulas disponibilizadas por App Aula Paraná, Canal no YouTube ou de TV Aberta; Google Meet, entre outros), a maioria dos professores entrevistados entende que as interações sociais mediadas por tais práticas discursivas estão sendo prejudicadas. E justificam esse posicionamento ao afirmarem que a grande quantidade de conteúdos/atividades que devem ser executadas, tanto pelos professores como pelos alunos, impede qualquer tentativa de interação.

P3: Analisando o processo desde o início, uma grande poluição de conteúdos, exagero para 45, 50 minutos de aula; isso ocorrendo sem interrupções, sem questionamentos ou qualquer outra intervenção corriqueira de uma sala de aula. [...] o material impresso com exagero de folhas mal organizadas, muitos celulares incompatíveis para o aplicativo.[...]

P10: [...] Da forma como está se desenvolvendo, os conteúdos são transmitidos sem promover nenhum tipo de interação, além disso não contempla os usos reais da língua nas práticas sociais.

P25:[...]O processo de ensino se tornou transmissão do conhecimento e o aluno um realizador de tarefas.

P27: [...] não permite uma interação adequada ao ponto de o estudante conseguir fazer uma reflexão do uso da língua e apropriar-se de mudanças ou mesmo de ampliar seu conhecimento.

P30: [...] percebe-se que o aluno tem pouco tempo para interagir, pois está com uma carga horária cheia: assistindo às aulas Paraná e respondendo atividades.

Os professores ressaltam, ainda, que algumas atividades disponibilizadas pela SEED (principalmente no primeiro mês de aula), tanto via *Google forms* como impressas, são, em sua maioria, estruturadas de forma prescritiva/normativa, o que inviabiliza a interação do aluno com o professor ou com o texto:

P13: A abordagem dada aos conteúdos nas aulas de LP oferecidas pela SEED (por meio dos canais de TV, via aplicativo, via Classroom ou via Youtube) não apresenta relações com uma perspectiva discursiva de trabalho. Muito pelo contrário, os conteúdos apresentam-se fragmentados, sem sequência alguma, e com uma perspectiva descritiva e formalista, lembrando enfoques normativistas próprios da década de 1970/1980, quando o texto era utilizado como mero pretexto para o estudo exclusivo de aspectos normativos da língua. Não há sequência nos conteúdos (série a série), além da enorme preferência pelo trabalho com aspectos normativos da língua, de modo descontextualizado, desconsiderando completamente o estudo da dimensão extraverbal que orienta a constituição e o funcionamento de qualquer texto-enunciado; [...]

A crítica ao trabalho normativo com a língua apresentada por P13 (e também por outros professores com esse mesmo posicionamento axiológico), remete a uma luta empreendida há décadas, desde o debate que se consolidou no Estado, em virtude da construção do Currículo Básico do Paraná - CBPR (PARANÁ, 1990), documento pautado em uma concepção interacionista da linguagem, o qual, fundamentado na proposta de Geraldi (2007[1984]), apontava, pela primeira vez, em um documento orientador, para a prática de Análise Linguística, propondo a reflexão sobre os elementos expressivos da língua em situação real de uso e não como um conjunto de regras e nomenclaturas.

Diante disso, é compreensível o estranhamento/descontentamento dos professores quanto à fragmentação do trabalho com a língua presente na condução das atividades e das aulas, pois tais questões pressupõem-se superadas. Mesmo que preparadas por diferentes professores da rede, sujeitos com diferentes “caminhadas” e vivências, há que se considerar o fato de as atividades estarem veiculadas em ambientes “monitorados” pela rede de ensino.

Outro aspecto ressaltado por P13 e por outros docentes, diz respeito ao Plano de Trabalho Docente (PTD), pois em virtude do ensino remoto, de um momento para o outro, o PTD elaborado no início do ano letivo, nas instituições de ensino, não pode mais constituir-se como um documento norteador do processo educativo. A SEED disponibilizou um novo Plano Unificado para todo o estado, o qual foi construído e dado a conhecer aos docentes, no primeiro trimestre, de forma concomitante ao processo de implementação das videoaulas. Nesse sentido, a docente posiciona-se:

P13: Como, a cada aula, um novo gênero é focalizado, a superficialidade se torna uma constante, o que compromete a autonomia do professor, assim como, conseqüentemente, todo o processo de ensino e de aprendizagem. Ao discurso, não há espaço, o que é conflitante com o que é proposto no próprio plano de trabalho docente organizado e divulgado pela SEED, no qual consta que o enfoque dado aos conteúdos de LP nas aulas (TV, etc.) Sustentar-se-ia na perspectiva teórico-metodológica discursiva. [...] Na prática (aulas da SEED), o que podemos perceber é outro caminho, bem distante de uma perspectiva que privilegie práticas sociais de interação. [...] O professor tenta “letrar-se”

digitalmente, informar-se constantemente sobre as novas (re)orientações divulgadas pela SEED e esforça-se ao máximo para realizar na medida do possível seu trabalho em meio a uma pandemia.

P21: [...] No modelo de ensino que nos foi proposto, prevalece a voz do professor, o aluno está sendo visto como um ser ideal, não há aluno com dificuldade de aprendizagem, não há interpretações diferentes.

P33: As aulas do estado, na disciplina de língua portuguesa, são ministradas, em geral, por bons professores, que abordam em suas aulas diversos gêneros textuais de circulação social, e trabalham as questões gramaticais na mediação com os textos, porém, considerando que o processo de interação acontece entre locutor e interlocutor, e que essas aulas são ofertadas em vídeos aulas, gravadas por professores desconhecidos pela maioria dos estudantes, que recebem esse material sem condições de interagir com o professor, dando sua opinião, seu feedback se compreendeu ou não, no momento real da aula, podemos considerar que nesse recorte de trabalho, não há uma interação social mediada por prática discursiva entre estudante e o professor que ministra a aula.

Conforme constatamos nas palavras de P13, P21 e P33, as práticas discursivas que poderiam ser trabalhadas por meio de atividades de oralidade, leitura, análise linguística e produção textual estão sendo inviabilizadas pelo formato de ensino adotado. As atividades disponibilizadas pela SEED aos alunos, os conteúdos explorados nas videoaulas, bem como o Plano Único de trabalho adotado não tem propiciado um trabalho discursivo com a linguagem, de modo que promova a interação. Assim, não há espaço para o aluno falar; apenas para o professor “transmitir” o conteúdo. Nesse sentido, lembramos que é preciso conceber a palavra como forma de interação, seja com um interlocutor real ou virtual. Segundo Geraldi (2010), “Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo” (GERALDI, 2010, p. 81).

Por outro lado, ainda em relação ao mesmo questionamento acerca das práticas discursivas, alguns docentes ressaltaram a utilização, mesmo que inicial no período de realização da entrevista, da ferramenta *Google Meet*, como um processo, ainda que tímido, de possibilidade para maior interação discursiva. É o que constata, por exemplo, P6:

P6: No primeiro trimestre houve poucas interações, já que os alunos praticamente só recebiam os vídeos das aulas online, as informações e os meios de resolver as atividades, mas tinham pouca possibilidade de interagir diretamente com o professor e/ou seus colegas. No entanto, agora, alguns alunos e alguns professores encontraram maneiras mais efetiva de interação. Com o uso do “meet”, por exemplo, o qual possibilita maior contato entre professor/aluno e aluno/aluno no decorrer da aula, mas nas nossas escolas isso está acontecendo ainda de maneira muito acanhada, por diversos motivos: dificuldade de usar a ferramenta, insegurança de trabalhar via vídeo, o pouco acesso

dos alunos e os horários que coincidem com as aulas online, etc. Além disso, a maioria dos nossos alunos é carente e não dispõe de bons dispositivos para acessar as aulas e participar mais efetivamente, muitos moram no sítio e não conseguem acesso, outros não possuem celulares [...]

O *Google Meet* mencionado por P6 é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google e que tem sido muito utilizado em época de pandemia, não só no contexto da Educação Básica, mas também no ensino superior, por facilitar, como diz a professora, a interação entre professores e alunos, viabilizando a exposição de slides, de atividades digitalizadas, de chats para questionamentos ou participação síncrona, com uso de vídeo e microfone.

Embora em menor número, há professores que entendem que o formato remoto, adotado pelo estado do Paraná, permite sim a interação social por meio das práticas discursivas, uma vez que abre espaço para perguntas e contribuições dos alunos. É o que dizem P15, P19 e P23:

P15: O formato EAD, adotado pelo estado do Paraná, permite sim a interação social por meio das práticas discursivas, uma vez que abre espaço para perguntas e contribuições dos alunos.

P19: As aulas gravadas (7º ano) partem sempre de um gênero textual que é apresentado em suas características, bem como trazido vários exemplos de cada gênero. As atividades são dinâmicas e procuram fazer com que o aluno interaja com o texto. Ao trabalhar com análise linguística ela geralmente o faz partindo do texto e de suas necessidades. A questão das variantes linguísticas, temas atuais e literários são contemplados nos textos escolhidos.

P23: Acredito que sim, pois o material, conteúdo que vem para se trabalhar é razoavelmente bom, porém penso que os alunos devem fazer a parte que lhes cabe, assim como serem comprometidos com a aprendizagem, senão não há um resultado satisfatório.

Devemos lembrar que, por traz de cada manifestação, há sujeitos históricos, socialmente constituídos e que reverberam, por meio de suas palavras, as compreensões de linguagem que sustentam suas ações no ensino de LP. Portanto, cada um dialoga com o conhecimento que tem sobre “práticas discursivas” e “interação social”, evocando discursos outros que antecedem a esses posicionamentos.

Pautadas na concepção dialógica, entendemos, assim como Sobral (2009), que a interação é parte constitutiva dos textos-enunciados, e que, por meio dela, estabelece-se o diálogo que se configura como resposta, como réplica ao que já foi dito em algum momento, no plano concreto da vida social. Para o autor, o Círculo, ao discutir o conceito de Interação, demonstra vários níveis desse conceito amplo, ao longo de suas obras.

Sobral descreve, assim, quatro níveis de interação organizados por grau de amplitude, os quais parafraseamos a seguir:

1. Nível de intercâmbio verbal do ponto de vista da enunciação projetada no enunciado, o qual se refere às marcas deixadas pela situação material da interação.
2. Nível do contexto imediato do intercâmbio social. É mais amplo e mais abstrato do que o anterior, pois considera os papéis e posições sociais dos interlocutores envolvidos na interação.
3. Nível do contexto social mediato. Diz respeito ao plano de organização social e histórica dos participantes da interação; considera as exigências que aspectos como o tipo de lugar (espaço) e o momento (tempo histórico) impõem aos participantes da interação.
4. Nível do horizonte social e histórico. Envolve a interação entre pessoas de diferentes gerações e culturas, que podem estar distantes no tempo/espaço.

Ao considerarmos esses diferentes níveis, entendemos que, de alguma forma, o formato de ensino adotado pelo Estado do Paraná busca caminhos para promover a interação entre professores e alunos. Todavia, nem sempre os intercâmbios se estabelecem, haja vista os diferentes entraves encontrados no percurso. Trata-se de interferências advindas principalmente do nível de contexto social mediato que incide sobre o plano da organização social dos participantes da interação. Se de um lado há um órgão governamental que deseja instaurar procedimentos de interação via ferramentas diversas (*classroom*, atividades impressas, videoaulas etc.), e professores que “devem” seguir tais procedimentos; do outro lado, precisa haver alunos que queiram e tenham condições (materiais, econômicas, psicológicas etc.) de participar desse intercâmbio verbal. Trata-se de, no nível do horizonte social e histórico, compreender as necessidades de interação que envolvem as diferentes gerações e culturas inseridas no processo: a “situação pessoal, social e histórica dos participantes e as condições materiais e institucionais imediatas e mediatas em que ocorre o intercâmbio verbal” (SOBRAL, 2009, p. 44).

Logo, ao perguntarmos: *4. As interações entre Professora/Professor e alunas/alunos estão sendo garantidas ou há dificuldades para manter essa interação? Por quê?* É natural que sobressaíam respostas como:

- a) Há muitas dificuldades para manter as interações, já que apenas a minoria dos alunos está desenvolvendo as atividades online/via *classroom*;

- b) Há dificuldades para se chegar até o aluno, pois muitos não têm acesso à internet ou ferramentas necessárias para a interação;
- c) As atividades impressas inviabilizam o contato professor/aluno;
- d) As interações estão sendo mantidas com os alunos que procuram os professores pelo Whatsapp (embora esta não seja considerada uma ferramenta oficializada para o sistema de ensino).

Essas constatações advêm de respostas como as de P6 e P29:

P6: Alguns alunos nos procuram pelo WhatsApp e conseguimos estabelecer de algum modo certa interação, outros nós buscamos no particular, mas é tudo muito distante e difícil para eles, principalmente, e mais ainda para aqueles que só recebem o material impresso e não tem contato nenhum com o professor nem por mensagem [...] a quantidade de alunos que ainda não estão tendo acesso a esse formato de ensino, é um número bem considerável, o que nos leva a inferir a defasagem de conteúdos/conhecimentos que esses alunos levarão para o próximo ano.

P29: E considerando a realidade dos estudantes onde trabalho, tudo fica mais limitado e até excludente, pois o sistema de rede de computadores não é bem de consumo, principalmente via dispositivos móveis, nas famílias de nossos estudantes.

Conforme depõem tais professores, as dificuldades estão instauradas no processo de ensino, infiltrando-se na interação professor-aluno devido, principalmente, à falta de acesso às ferramentas disponibilizadas para esse fim. Conforme já discutimos, Sobral (2009) compreende que o aspecto físico, as circunstâncias e os meios podem propiciar/influenciar na interação, deixando marcas tanto na forma de enunciar, quanto de responder ou reagir a ela. Porém, os sujeitos envolvidos ocupam papéis fundamentais nesse processo. Papéis esses que existem, mesmo que de forma abstrata, mas que permitem determinada forma de dizer, o que dizer e a quem dizer.

Um papel fundamental que deve ser ocupado pelos sujeitos envolvidos (alunos e professores) é, de um lado, o interesse em buscar/promover a interação, e, do outro, ter acesso aos meios disponíveis para tal. Quando há o desejo de interagir, os sujeitos do discurso se alternam em seus papéis, na perspectiva de que ocorra um encontro dialógico entre eles. Tem-se, então, o professor que se desdobra para intermediar o conhecimento que está sendo disponibilizado e, para isso, assume a atitude de ouvinte, explicador, enfim, facilitador. E, como interlocutor, está o aluno que quer aprender, mas que nem sempre tem os recursos necessários.

Na tentativa de que a interação aconteça, elaboram seus enunciados das mais diferentes formas, veiculando-os por meio de diferentes recursos midiáticos. Cada

enunciado elaborado apresenta um acabamento provisório, no qual o locutor (professor ou aluno) conclui momentaneamente seu projeto de dizer para passar à palavra ao outro. Essa alternância entre os interlocutores pode ser compreendida como uma característica da própria interação verbal promovida pela linguagem. “que se realiza através da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 224).

Diante disso, a fim de percebermos como essa alternância entre os interlocutores vêm ou não ocorrendo, questionamos: 5. *Nos casos em que essas interações ocorrem, qual a sua percepção sobre o relacionamento/interação entre Professora/Professor e alunas/alunos?* As respostas obtidas foram as mais díspares. Um grupo posicionou-se afirmando que houve maior aproximação, enquanto outro entendeu que houve um grande afastamento, além de estabelecer-se uma aparente frieza que invadiu as relações mediadas pelas telas. Vejamos o que nos dizem os professores:

P6: É muito interessante e espontânea a maneira com que os alunos nos procuram. Na maioria das vezes, eles mandam áudios pelo WhatsApp sem identificação, seja por foto, nome ou série, e já fazem a pergunta. É como se eles estivessem falando pessoalmente conosco, fica perceptível a necessidade de proximidade. São muito atenciosos, queridos, mandam figurinhas, etc.

P8: A relação é, lamentavelmente, superficial, desprovida de conexão, afetividade. A sensação é que conversamos com alguém que está atrás de um muro: a fala é sintetizada ao máximo para poder ser compreendida (e por isso mesmo acaba não sendo? Os paradoxos...), a entonação, a expressão facial, a cadência, a vitalidade das palavras, enfim, perdem-se no afã de se ser prático e funcional. O foco parece que passou a ser o resultado e não mais o processo. Não temos mais a afetividade construída no esforço coletivo ou a energia boa que brota da alegria das descobertas. Parece que as telas nos envelhecem um pouco... Nossos alunos, em certa medida, viraram pontos que precisamos atingir e não mais vidas que queremos transformar.

P30: Houve um distanciamento, além do físico, emocional. Percebe-se que o aluno tem receio em conversar, perguntar ou até mesmo medo de está atrapalhando o professor em algumas outras atividades. Aparentemente, tornou-se uma relação fria.

Tais depoimentos confirmam o quanto a linguagem pode aproximar ou distanciar os sujeitos dentro de um processo de interação, dependendo dos fatores que interferem na sua constituição. Os diferentes graus de familiaridade com as ferramentas digitais, a quantidade de alunos participantes dos momentos interativos, a dificuldade de acesso às ferramentas disponibilizadas, a segurança que os educandos percebem (ou não) no professor quanto ao uso das tecnologias são fatores que podem aproximar ou distanciar os sujeitos, configurando, assim, as causas desses diversos posicionamentos. Conforme Costa-Hübes (2017), o caminho que nos permite compreender um sujeito “[...] é a

linguagem, pois ao manifestar-se para o outro, revela seu modo de ver o mundo, de ver o outro, de compreender a realidade” (COSTA-HÜBES, 2017, p.554).

Logo, quanto mais estamos inseridos em determinado contexto, as vivências e experiências estarão marcadas em nosso discurso e apreciações valorativas. Assim, nos cabe, enquanto pesquisadoras, cotejar ambos os posicionamentos, compreendendo-os como “respostas provisórias possíveis de serem captadas no contexto em estudo” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 555). Esta é a atitude que assumimos neste texto: de ouvintes que querem compreender o contexto de ensino no Estado do Paraná, a partir das vozes de sujeitos que se encontram totalmente imbricados nessa situação. E foi com esse intento que direcionamos os questionamentos para o uso do texto (multimidiático) nesse processo de interação.

O TEXTO (MULTIMIDIÁTICO) COMO MEIO DE INTERAÇÃO

O texto pode ser concebido no interior de muitas vertentes teóricas, mas ao assumirmos a perspectiva enunciativo-discursiva (dialógica) de linguagem, temos que considerar as contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin. À luz desses estudos, só podemos compreender texto como enunciado, uma vez que o “texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” (BAKHTIN, 2015[1979], p. 307 a 335).

Com base nessa compreensão, o texto encontra-se articulado aos elementos extraverbais – *das vivências* – que de alguma forma se fizeram presentes na realidade que o produziu: “Texto *como conjunto coerente de signos*” (BAKHTIN, 2015[1979], p. 307), que, nos estudos do Círculo, é sempre ideológico. Assim, o conceito de texto torna-se mais abrangente, pois compreende uma materialidade linguística expressa em signos que são ideológicos, pressupõe os papéis sociais e valores culturais constituídos.

Nessa perspectiva, o texto é concebido como enunciado, pois segundo o próprio Bakhtin, “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2015[1979], p. 308). Logo, todo texto é gerado/produzido a partir de uma ideia/intenção do sujeito-autor que o projeta em função de um tema e de seus possíveis interlocutores, ambos (autor e interlocutores) inseridos em um espaço-temporal. Em função de projeto discursivo e afetado pelo

contexto, o autor planeja o que e como dizer, estabelecendo, dessa forma, limites para seu texto-enunciado. Conforme Bakhtin,

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância de sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros. [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2015[1979], p. 275).

Ao articularmos a compreensão de texto à concepção enunciativo-discursiva (dialógica) da linguagem, entendemos que os conceitos de enunciado e discurso se interpenetram, já que discurso é “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2015[1929], p. 207). O texto-enunciado é, assim, o lugar no qual a língua(gem) se revela em toda a sua integridade, organizando-se conforme sua tipificação em um gênero do discurso. Em virtude da interação social e histórica, o texto-enunciado tomará a forma de um gênero ou outro, de acordo com o projeto discursivo do falante.

Nessa direção, as modalidades/tipificação de texto têm se ampliado para contemplar a exigência das interações decorrentes do uso dos veículos e ferramentas tecnológicas advindas das novas configurações das práticas sociais, que possibilitaram a inserção de diversas semioses para a produção de sentidos. Muitos textos-enunciados se moldam em gêneros multimodais ou multisemióticos, os quais devem ser considerados em nossas análises.

A própria BNCC tem “prescrito” para o ensino de Língua Portuguesa o trabalho com o campo jornalístico-midiático, para o qual sugere uma ressignificação dos modos de recepção, de circulação e de produção de textos: “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multisemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 68).

Diversos pesquisadores (ROJO, 2012; 2013; SANTAELLA, 2014; GOMES, 2017; 2018) vêm destacando que os estudos atuais devem contemplar as múltiplas linguagens que constituem os textos contemporâneos, e conclamar os professores para discutirem sobre as práticas de letramento, de forma a contemplar a multimodalidade/multissemiose e, conseqüentemente, a ampliar ou ao menos problematizar o próprio conceito de letramento. Rojo (2018) entende que, se o currículo para o ensino de LP permanecer configurado e cristalizado em materiais impressos,

mesmo que “busque acompanhar as renovações indicadas nos referenciais, mantém-se preso, de certa forma, às tradições do ensino beletrista” (ROJO, 2018[2013], p.165).

Assim, abordar o ensino de língua portuguesa concebendo o texto como cerne das atividades pedagógicas, orientado pelo viés da interação, significa articular a linguagem a seus interlocutores, de modo que o discurso se estabeleça por meio do texto-enunciado em diferentes multimodalidades/multisssemioses, levando-se em conta as condições sócio-históricas de sua produção.

Os documentos parametrizadores – a BNCC (BRASIL, 2017) e o RCPR (PARANÁ, 2018) – apontam para o texto como unidade do trabalho pedagógico com a língua(gem), aspecto que dialoga com outros documentos que vigoraram nas últimas décadas⁶ e com o que já foi apontado por Geraldi desde os anos de 1980.

Ao levarmos em consideração toda essa reflexão teórica que, de certa forma, está contemplada na BNCC (BRASIL, 2017) e RCPR (PARANÁ, 2018), questionamos: *6. As atividades de Língua Portuguesa disponibilizadas pela SEED para alunos do 6º ao 9º ano, por meio de plataformas digitais, consideram o texto como unidade de trabalho dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva, conforme preconiza a BNCC e encontra respaldo no RCPR?*

As respostas dos professores apontaram, em sua maioria (23 dos 35 entrevistados), que tais atividades não estão considerando o texto dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem. Os docentes entendem que há uma evidente preocupação estrutural com a língua, em detrimento do “discurso como prática social” (PARANÁ, 2008), uma vez que são recorrentes os exercícios focados em formas, normas e nomenclaturas. A Literatura é contemplada muito mais como pretexto para o estudo composicional de gêneros; e a interpretação de textos é abordada, muitas vezes, de forma deslocada do contexto social. Os excertos abaixo ilustram bem esse posicionamento valorativo:

P8: Parece haver uma preocupação muito mais estrutural com a linguagem do que efetivamente com o “discurso como prática social”. São recorrentes exercícios focados em formas, normas, nomenclaturas. A Literatura parece pretexto para o estudo composicional de gêneros e a interpretação de textos deslocada.

⁶ Referência ao Currículo Básico para a Escola Pública do estado do Paraná (PARANÁ, 1990); aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e às Diretrizes Curriculares Orientadoras Estaduais (PARANÁ, 2008).

P13: Os textos foram utilizados meramente como pretextos para o estudo exclusivo da materialidade linguística, como já dito, de modo descontextualizado e sob uma perspectiva formalista. [...] As determinações da esfera literária que incidem no enunciado citado são completamente invisibilizadas. O mesmo ocorre com as atividades propostas pela SEED para o estudo de outros gêneros, vinculados a outras esferas da atividade humana.

Por outro lado, os demais entrevistados, consideraram que atende parcialmente, em virtude de as atividades e videoaulas apresentarem, em sua construção composicional, um texto mobilizador, muitas vezes explorado com o propósito de que o aluno a perceba a finalidade, o contexto de produção e os aspectos linguísticos que o envolvem. Contudo, tais professores levantaram outros aspectos relevantes, como a baixa frequência de práticas de produção textual, a falta de coerência do trabalho com a mesma perspectiva teórico-metodológica em todos os anos/séries (EF e EM) por todos os docentes, uma vez que há alternância dos sujeitos que realizam as interações via gravações de aulas.

P2: Sim, o conteúdo abordado (pelo menos na turma que acompanho – 8º ano) está satisfatório. Todos os conteúdos trabalhados até agora, tiveram o texto como ponto de partida e explorado de forma a levar o aluno a perceber a finalidade, o contexto de produção, aspectos linguísticos que envolvem o mesmo.

P9: Alguns dos professores selecionados têm essa preocupação, mas muitas vezes o texto é só um pretexto para se trabalhar a gramática. Nas aulas do 1º ano do Ensino Médio por exemplo o foco é maior na gramática e no Ensino Fundamental muitas vezes foram trabalhados dois ou mais gêneros em uma aula apenas, mais a gramática.

P30: Em parte. Nota-se que os professores de língua portuguesa estão fazendo uso de inúmeros textos e interpretações textuais, além disso eles têm feito o uso de várias obras para ensinar gramática. Entretanto, no quesito produções de textos tem deixado a desejar. É notável que o aluno está pouco motivado para criar textos.

Outros elementos discutidos pelos professores recuperam a dificuldade em se retomar o texto trabalhado/explorado na aula anterior e o fato de as questões obrigatórias do *classroom*⁷, muitas vezes, não realizarem qualquer referência ao texto, ou valerem-se apenas de fragmentos curtos.

Um fato relevante que devemos considerar é que a própria concepção de linguagem defendida pela BNCC, a perspectiva enunciativo-discursiva, não encontra ecos em suas raízes epistemológicas, pois ao defender a centralidade do processo

⁷ Referência as duas questões postadas diariamente no *classroom* para cada disciplina, articuladas ao conteúdo veiculado pela videoaula (pela TV, YouTube e Aula Paraná), cujas respostas migram para uma plataforma específica (Power BI) a fim de serem computadas para registro de frequência e acompanhamento da Equipe Gestora sobre a participação e percentual de acertos dos estudantes.

educativo via desenvolvimento de competências e habilidades, distancia-se da vertente dialógica e, conseqüentemente, da compreensão de gêneros do discurso e de textos-enunciados. Estes conceitos, na verdade, são empregados para outros fins, quais sejam, atingir uma orientação de base estruturalista e prescritivista da linguagem.

Nesse caso, como os professores, sujeitos desta pesquisa, compreendem o texto dentro da abordagem enunciativo-discursiva, conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2017) e o RCPR (PARANÁ, 2018)? Com o objetivo de averiguar os princípios nos quais essa prática deveria pautar-se para estar em consonância com tal abordagem, questionamos: 7. *Em que aspectos a propostas de trabalho com o texto se aproximam e/ou se distanciam da abordagem enunciativo-discursiva?*

P6: Vejo que agora, as aulas gravadas de Língua Portuguesa começam a considerar o texto como unidade de trabalho dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva, contudo as atividades disponibilizadas para os alunos resolverem, limitam-se sempre a duas questões objetivas.

P10: Não observo nenhuma aproximação de uma abordagem enunciativo-discursiva, ao contrário, ocorre um distanciamento preocupante, pois mesmo as questões apresentadas durante as aulas, denominadas como “Quiz”, referem-se a materialidade linguística do texto e no caso das atividades postadas para os alunos, no momento para garantir a presença do aluno, não atendem a nenhum objetivo de aprendizagem.

P11: se distanciam, pois não exigem a reflexão do aluno sobre o contexto de produção, não trabalhando o “letramento”, por exemplo, relacionando-o com o contexto. Quando tentamos aproximá-lo, há a “ignorância” dos exercícios, pois se torna “extenso” demais para “paciência” dos alunos que querem ou estão acostumados com algo mais simples, desde que este sistema foi adotado.

Podemos perceber que muitos professores apontaram alguns problemas comuns relativos ao fato de as atividades priorizarem a materialidade do texto, secundarizando aspectos da dimensão social que o caracterizariam como enunciado; a relevância ao preenchimento das duas questões obrigatórias voltadas à sistematização da presença e acompanhamento dos alunos na aula, as quais, segundo os professores, não apresentam abordagem significativa para o conhecimento da língua(gem); as tentativas em estabelecer o trabalho com o contexto de produção gerarem atividades extensas, viáveis em um contexto presencial de ensino, mas dificultoso em meios digitais.

P18: Como essa abordagem foi implantada neste ano. Ainda estamos em um rascunho do que deverá ser. Ela está distante do proposto. Porém, diante da situação das aulas à distância acredito que ocorreu um avanço significativo do primeiro para o segundo trimestre.

P29: Embora o texto tenha sido o centro do trabalho, o objetivo de desenvolver habilidades necessárias às práticas de linguagem (escuta, fala, leitura e escrita) deixa a desejar. A prática de linguagem da Leitura está muito bem; a Análise linguística/Semiótica também é abordada, mas considero que a aprendizagem se torna limitada, já as práticas de linguagem: Oralidade e Produção de texto são literalmente excluídas do processo ensino/aprendizagem.

No que tange, ainda, à mesma pergunta, outros docentes indicam que houve avanços significativos quanto à concepção de linguagem contemplada nas aulas iniciais, principalmente do primeiro trimestre, em relação às aulas produzidas para o segundo trimestre; apontam, assim, para um necessário amadurecimento e aprendizagem tanto dos gestores, quanto dos professores ao longo do processo. A resposta de P29 chama a atenção para um problema complexo no ensino de LP: a produção textual escrita que muitas vezes é negligenciada mesmo no contexto presencial de ensino. O que nos parece, neste caso, que esta prática, quando acontece, se reduz à produção textual escrita, excluindo as outras semioses do processo.

Desde a emergência da cultura digital, nos anos 1980-90, e cada vez mais, estamos imersos em ambientes interativos, que também são de natureza dialógica. (SANTAELLA, 2014). Trazemos as palavras da autora para referendar nosso posicionamento de que a perspectiva dialógica de linguagem proposta ao longo da obra produzida pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, embora não tenha abordado explicitamente a questão da multimodalidade ou das interações multimidiáticas, é totalmente coerente com essa realidade, por compreender a linguagem como interativa e responsiva à vida social, em função das necessidades culturais e históricas mobilizadas em determinado tempo e espaço (cronotopo).

Tanto para enunciados verbais como verbo-visuais, nem sempre há um interlocutor fisicamente presente no momento de sua produção, mas nossa palavra tem sempre uma orientação para o outro, sempre se dirige a alguém – o interlocutor. Conforme defende o Círculo, “o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 204). É pela interação que nos constituímos e construímos nossos *discursos*, materializados em diferentes linguagens. Essa compreensão nos faz entender, assim como Machado, que “Ao desenvolver toda uma teoria sobre os gêneros a partir das

esferas de uso da linguagem, Bakhtin cria uma metodologia de análise semiótica” (MACHADO, 2013, p 163).

Cientes de que os estudos do Círculo nos permitem contemplar as linguagens multissemióticas do universo midiático e com o objetivo de averiguar o impacto desse momento de imersão no mundo digital para o domínio de práticas da cultura digital e para a própria ação futura em sala de aula, perguntamos aos professores: 8. *Ao definir os Direitos de Aprendizagem para o Ensino de Língua Portuguesa no RCPR, indica-se em um deles: “10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (PARANÁ, 2019, p. 535). a) É possível afirmar que o formato de aula a distância adotado pelo Estado do Paraná está contribuindo, tanto com professores e alunos, para ampliar o domínio de práticas da cultura digital? Explique.*

As respostas a este questionamento nos permitiram vislumbrar as relações dialógicas se estabelecendo, pois as interações possibilitadas ou silenciadas por esse contexto histórico e social, em meios outros de interação imediatas ou mais amplas, possibilitaram atos responsivos dos professores, posicionamentos valorativos, palavras e contrapalavras, conhecimentos e aprendizagens outras que se revelaram nos discursos proferidos:

P7: está nos possibilitando uma gama de conhecimentos importantes, que poderá constituir um recurso pedagógico adicional quando retornarem as aulas presenciais.

P8: [...] Chegamos ao entendimento de que as ferramentas tecnológicas estão também a serviço da Educação e da Ciência. Arrisco a dizer que avançamos uns cinco ou dez anos no uso da tecnologia! Eis um poderoso legado para se explorar continuamente pós-pandemia. Todo esse arsenal, se bem empregado, poderá redundar em uma melhor mediação docente do processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que assegurará o maior protagonismo discente.

Posicionamentos como estes nos revelam o ato político e ideológico de que as novas interações possíveis pelos meios digitais não substituem as interações face a face do ensino presencial, mas podem complementar-se, fazer parte do processo de interlocução, de modo que, o ensino de Língua Portuguesa possibilite a imersão nas práticas discursivas em meios tecnológicos. No enunciado desses professores, constatamos a internalização de novos conhecimentos revelados por meio de seu discurso, assumido de um novo *lócus* onde “pisam os pés”; um novo cronotopo diferente daquele no qual se implantou o ensino remoto. Parece-nos que o contexto da pandemia fez emergir

novas possibilidades para o ensino e que, a partir de então, novas interações serão viabilizadas.

Por outro lado, despontou-se com veemência a necessidade de formação, de preparação para lidar com os recursos tecnológicos, ampliando-se, assim, a cultura digital. Do modo como foi “imposto” no Estado do Paraná revelou, de forma dramática, o despreparo de muitos docentes de mobilizar práticas da cultura digital, envolvendo diferentes linguagens, mídias e ferramentas, o que gerou desconforto e insegurança.

P9: O processo ideal, na minha opinião seria de construção coletiva e de reflexão sobre o uso das tecnologias em sala de aula, mas da forma que ocorreu foi imposto que cada um dos envolvidos fosse obrigado a aprender e utilizar as ferramentas disponíveis para o ensino aprendizagem.

P13: O modelo imposto de modo aligeirado pela SEED (sem um trabalho prévio com professores e alunos, considerando suas diferentes realidades), na prática, está muito longe do que se propõe, comprometendo a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem com maiores resultados.[...]

P20: [...] para que haja o domínio de práticas digitais tanto para professores como para os alunos é necessário a mediação presencial daquele que ensina. O que temos é o aprendizado básico para a necessidade momentânea, o que não pode ser chamado de domínio de práticas da cultura digital.

Tais posicionamentos valorativos apontam para um aspecto fundamental: a necessidade de o professor ter voz no processo, de indicar o que se necessita discutir, a partir de suas práticas cotidianas. Além disso, denunciam anseios e percepções das essencialidades que surgem, muitas vezes, ao longo de um processo (como o da pandemia, por exemplo), o que demandaria uma interação mais próxima e efetiva entre os gestores e os profissionais da rede. Em outras palavras: os professores querem ser ouvidos por seus gestores, serem respeitados como profissionais, enfim, precisam de autonomia para decidir e conduzir o ensino, ocupando o papel de protagonistas da educação e não de subalternos, conforme ficou caracterizado nas decisões tomadas em época de pandemia. Conforme Bohn (2018):

Na esfera da educação, pode-se afirmar que a fala do subalterno, pela falta da autorrepresentação, raramente se efetua, pois o fato de ser ouvido não ocorre. Os subalternos, destituídos de sua representação de intelectuais orgânicos (ou históricos), dentro da perspectiva gramsciana, são silenciados. Quais são, então, as vozes, os sujeitos, que falam pela educação linguística nos documentos nacionais, na mídia nacional e, mesmo, na sala de aula? (BOHN, 2018[2013], p.83).

As palavras de Bohn problematizam o que nos apontam os professores, pois em situações de crise, muitas outras vozes se fazem ouvir, como a da mídia, dos políticos, da sociedade em geral propensas a “ensinar” sobre o que se fazer em educação; há uma cobrança aos gestores de soluções rápidas e estes, por sua vez, exigem dos professores a implementação de mudanças significativas. Contudo, e a voz do professor, ninguém quer ouvir? E o que dizem os alunos? Os principais sujeitos do processo ensino e aprendizagem, professores e alunos, são, quase sempre, vistos como sujeitos subalternos, silenciados pelas ruidosas vozes da mídia, das relações sociais e políticas.

Como professores e pesquisadores da área de língua(gem), precisamos estar atentos a todas essas interações ruidosas que imperam e silenciam, reverberando no contexto educacional, quer seja este presencial ou remoto. Que as aprendizagens que se constituem na e pela linguagem possam (re)significar a interlocução entre professores e alunos, contribuindo para desvelar as construções de sentidos dos diferentes textos-enunciados. Segundo Geraldi, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 2007[1984], p. 42).

Diante de todo esse processo, considerando também o que diz a própria BNCC:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, p.69).

O que fica para nós, professores e estudiosos da linguagem e do ensino de LP? Ou, nas palavras de SANTOS, “Ideias sobre alternativas certamente não faltarão, mas poderão elas conduzir a uma ação política no sentido de as concretizar?” (SANTOS, 2020, n/p).

INTERAÇÕES QUE FICAM...

No âmbito dessa pesquisa, propusemo-nos a investigar como os professores estariam compreendendo/vivenciando o momento de transição do ensino presencial para o ensino remoto em tempos de pandemia ocasionada pelo Covid-19. Nosso intuito foi

problematizar essa situação inesperada do contexto educacional e histórico-social, pois acreditamos que é preciso “olhar” para essas ações, compreendendo que se faz necessário estabelecer relações de diálogo acerca de questões cotidianas que geram consequências na prática de ensino e de aprendizagem, a fim de implantar a interação efetiva, o confronto e as negociações necessárias. Nessa perspectiva, buscamos respostas ao nosso questionamento: como esse formato de ensino possibilita ou dificulta interações por meio do trabalho com a linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva?

Com esse intento, analisamos os dados gerados na pesquisa, advindos das respostas apresentadas no questionário, e constatamos os principais desafios/dificuldades que (in)viabilizaram as interações no ensino de LP:

- ✓ Falta de conhecimento sobre as ferramentas digitais, agravada pela ausência de um período preparatório de formação voltada à utilização desses recursos tecnológicos, em especial o *Google Classroom*, que poderia ter ocorrido em período anterior ao processo de implementação do ensino remoto na rede estadual;
- ✓ Dificuldades de acesso do educando por indisponibilidade de recursos tecnológicos ou de redes de conexão adequadas e/ou falta de familiaridade com as ferramentas disponibilizadas;
- ✓ Ausência ou dificuldades de interações efetivas com os educandos;
- ✓ Dificuldade dos alunos/pais por desconhecerem as ferramentas e plataformas digitais utilizadas;
- ✓ A grande quantidade de conteúdos/atividades para serem executadas, o que dificultava espaço para interação;
- ✓ As atividades disponibilizadas inicialmente priorizarem abordagem mais prescritiva/normativa da língua(gem), o que não viabilizava a interação;
- ✓ As atividades impressas aos educandos que não dispõem de recursos tecnológicos inviabilizaram o contato/a interação professor/aluno.

Em contrapartida, as experiências forjadas pela pandemia permitiram vislumbrar outras possibilidades de ensino, apontando para:

- ✓ Oportunidade de buscar novas metodologias ativas e uma gama de conhecimentos importantes que poderá enriquecer o trabalho em sala de aula futuramente, ao constituir-se em um recurso pedagógico adicional no retorno das aulas presenciais;

- ✓ O reconhecimento do *Google Meet* como um espaço (embora tímido ainda) para maior interação;

De forma geral, podemos perceber que os docentes ressaltaram dificuldades ligadas ao plano do conteúdo, do discurso e das interações (in)viabilizadas pelos meios digitais, considerando-se os atravessamentos históricos, sociais, culturais, políticos e ideológicos que reverberam em todas os campos de atividades humanas.

Embora esses sujeitos tenham tido algum contato anterior com determinadas ferramentas tecnológicas e com os documentos curriculares implementados em 2020, a compreensão sobre como tais pressupostos teórico-metodológicos fundamentam (ou não) a condução das videoaulas e/ou dos materiais/atividades disponibilizadas pela SEED apresenta-se, para alguns, de forma aparente, necessitando de maior aprofundamento. Isso pode ser justificado pela recente implementação dos novos referenciais (RCPR – PARANÁ, 2018), o que requer um longo processo de leitura e reflexão, de interações entre os pares, ações que foram inviabilizadas no atual contexto educacional.

A interrupção abrupta do processo presencial de ensino prescindia de um processo de formação continuada, de preparação, de orientações mais pontuais para a implantação do ensino remoto, como apontado pelos professores entrevistados. As respostas dos docentes demonstram a consciência da ausência e/ou deficiência ocorrida nesse processo. Enfatizam que os breves e aligeirados momentos de formação à distância, proporcionados de forma concomitante à implementação inicial do ensino remoto não possibilitou aprofundar, nem ampliar as reflexões, de forma que os docentes pudessem conduzir o processo com autonomia e com o protagonismo necessário, de forma a promover a efetiva interação.

A passagem de um contexto de ensino presencial para o ensino remoto exigiria, praticamente, uma mudança de paradigma, o que não ocorre de um momento para o outro. Segundo Freire e Leffa,

Quando a percepção que se tem da realidade se preserva ao longo de dado período sócio-histórico-cultural, garantimos a manutenção de um mesmo paradigma e, portanto, das teorias e práticas vigentes, uma vez que elas, em alguma medida, respondem adequadamente às inquietações daquele momento. Ao contrário, se as respostas se mostram insatisfatórias, outros referenciais vão sendo buscados como possíveis fundamentos; teorias e práticas vão sendo criadas e, paulatinamente, o modelo de referência vigente vai cedendo lugar a mudanças, a formas inéditas de pensar e interpretar a realidade, originando, assim, um novo paradigma (FREIRE; LEFFA. 2018[2013], p 60).

Assim, a transição de um sistema para o outro pressupõe movimentos de aprendizagem, aceitação, rupturas, resistências, até se firmar em uma “visão outra”, um outro paradigma, o que não constitui um processo nem fácil e nem rápido.

Entretanto, o ensino remoto emergiu repentinamente no contexto da epidemia do Covid-19, como uma ação governamental, instituída pela Portaria do Ministério da Saúde n.º 356, de 11 de março de 2020, que regulamenta a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, amparada via Decreto Estadual n.º 4.230, de 16 de março de 2020. Tais leis se portam como legitimações discursivas que preveem medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, referendadas pelos Decretos n.º 4.316, de 21 de março de 2020 e 4.320, de 23 de março de 2020, além da Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná n.º 01/2020, de 31 de março de 2020.

Esses documentos legitimam um regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná e, como textos-enunciados que são, constituem-se como respostas a um momento histórico-social vivenciado, marcado por vozes sociais, políticas e posicionamentos valorativos. Ao promoverem os “discursos de autoridade”, essas leis/decretos impõem à comunidade educacional a utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos para a manutenção do ensino e da sua “suposta” ordem. Divulgam-se, assim, as videoaulas, os aplicativos, as redes sociais, a televisão aberta, dentre outras ferramentas, visando fazer chegar a todos os estudantes da Rede Estadual de Ensino, os conteúdos de aprendizagem, de forma que seu direito fosse garantido.

O uso de recursos foi mobilizado, de fato, mas a garantia de que chegassem e fossem acessíveis a todos os estudantes da rede estadual de ensino não pode ser efetivada apenas por força e discurso de leis. O desejo político de promover uma educação exemplar em tempos de pandemia esbarra em um longo contexto histórico de desigualdades sociais e econômicas, que afeta, além das escolas públicas, principalmente o aluno. Não podemos naturalizar, nem minimizar, as diferenças de acesso dos estudantes às condições necessárias para a interação e aprendizagem em virtude da crise de saúde. Na educação como em outros campos de atividade humana, “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SANTOS, 2020, n/p).

Por outro lado, o escasso investimento em formação docente resulta em dificuldades de acesso às plataformas e ferramentas digitais, seja por pouco ou nenhum conhecimento e/ou letramento digital.

De forma geral, entendemos que o processo desestabilizou a prática cotidiana da sala de aula. Se, por um lado, promoveu a internalização de conhecimentos quanto às tecnologias e ferramentas de interação midiáticas, por outro provocou prejuízos quanto à qualidade dessas interações, principalmente com a parcela de educandos que não têm acesso aos meios tecnológicos, além de ausências ou insuficiências de práticas discursivas da oralidade e de produção textual. Os docentes evidenciaram que o momento de interação é que possibilita a construção de vínculos entre professores/alunos; permite o diálogo e a concretização do processo de ensino e aprendizagem em qualquer contexto.

As interações que ficam como resultado desse processo de auscultamento dos professores é a necessidade de que as decisões tomadas pelos órgãos gestores das políticas educacionais se voltem mais aos problemas reais da escola pública, dando espaço para que os sujeitos diretamente envolvidos (professores e alunos) tenham voz, sejam ouvidos efetivamente em suas necessidades. Somente a interação constante entre professores, alunos, gestores, demais profissionais da educação, enfim, com a comunidade escolar é que pode possibilitar uma proximidade maior entre a proposta advinda da mantenedora e a realidade vivenciada no “chão da sala de aula”.

Nessa perspectiva, esperamos que os resultados evidenciados nesta breve pesquisa não fiquem restritos apenas aos sujeitos envolvidos diretamente com o processo, mas que possam colaborar, em alguma medida, para o necessário diálogo a esse respeito em outros contextos de ensino remoto que vivenciem as mesmas e/ou outras dificuldades a estas relacionadas. Embora se trate de uma modalidade recente de ensino, em construção, até mesmo aligeirada, por conta do contexto de pandemia, causará, com certeza, impactos no futuro educacional, com os quais estabeleceremos novas interações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail.(1929) **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Mikail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 06 de jul. de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 05/08/2020.

BOHN, Hilário I. Ensino e Aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p.79-98.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A Pesquisa em Ciências Humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FREIRE, Maximina M; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p.59-78.

GERALDI, João Wanderley (org.).(1984). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. (1991). São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. 2017, 260p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325318/1/Gomes_Rosivaldo_D.pdf. Acesso em 25 de set. 2020.

GOMES, Rosivaldo. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**. Alfenas (MG), v. 3, n. 1, p. 56-80, jan.2018.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth.(Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 151-166.

MENDONÇA, Helena Andrade. Construção de jogos e uso da realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.106-127.

MORAN, José. Desafios dos educadores com as tecnologias In: **Educação 2009 – As mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores**. Curitiba: Multiverso, 2009, p. 173-177.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.01-25.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Materiais Didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p.163-198

SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n.2, p. 211-221, Ago./Dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Biblioteca Nacional de Portugal, Coimbra: Almedina; 2020.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao Gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Mercado das Letras. 1 ed. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – Língua Portuguesa, EF**. Curitiba: 2018.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.26-44.

VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikoláievitch. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikoláievitch. (1926). **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Traduzido por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

SITES CONSULTADOS:

Instituto Educadigital. Disponível em: <https://aberta.org.br/projeto-rea-br/>

http://www.aulaparana.pr.gov.br/FAQ/aplicativo_aula_parana

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (BIA) NA PROPAGANDA DO BRADESCO: ISOTOPIA E APREENSÃO DE FIGURATIVIDADE

Annaldina Lucas Pelzl

Mestranda, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil

Patrícia Graciela da Rocha

Doutora, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil

RESUMO: Nosso objetivo, neste texto, é propor uma breve análise de propaganda, que integra uma campanha publicitária, sobre a oferta da inteligência artificial como produto, serviço de um banco privado brasileiro. A partir disso, procuramos mostrar como dois dos fundamentos da teoria Semiótica francesa, pertinentes ao campo da semântica discursiva, a saber, os procedimentos de tematização e figurativização, se estabelecem e se relacionam no filme publicitário “É você que inspira a BIA”.

PALAVRAS-CHAVE: Isotopia. Tematização. Figurativização. Inteligência artificial (IA).

ABSTRACT: Our objective in this text is to propose a brief analysis of advertising which integrates an advertising campaign, about the offer of artificial intelligence as a product, service of a Brazilian private bank. From this, we try to show how two of the foundations of French Semiotic theory, pertinent to the field of discursive semantics, namely, thematization and figurativization procedures are established and related in the advertising film “It is you who inspires BIA”.

KEYWORDS: Isotopy. Thematization. Figurativization. Artificial Intelligence (AI).

INTRODUÇÃO

As situações de comunicação na atualidade, principalmente no meio digital e com a presença cada vez mais constante da inteligência artificial nos artefatos tecnológicos, possibilitam novas experiências tanto em relação ao objeto de interação quanto aos diversos modos e usos dos recursos digitais, ao fazermos trocas, negociações de significados e de efeitos de sentidos, a partir dos códigos, gêneros digitais e seus respectivos suportes, mobilizando habilidades e competências de letramentos digitais que abarcam complexidade, heterogeneidade, hibridez e instabilidade; diversas linguagens e códigos circulam, coexistem e se entrelaçam em uma multiplicidade de sujeitos, de vozes, de discursos e de contextos (BUZATO, 2009), em uma relação análoga ao processo de polifonia (CIRCULO DE BAKHTIN, 2018) de linguagens.

Essa condição do estabelecimento rápido e fluído da comunicação, dos sentidos, do poder, das ideologias e de outras tantas formas de relação na era digital, desafia cada vez mais

o ser humano a ter habilidades de compreensão dos textos que circulam na e pelas mídias digitais e que, muitas vezes, se utilizam da tecnologia da inteligência artificial.

Com o intuito de construir conhecimento dentro desse campo complexo que é o ciberespaço, os sujeitos leitores precisam agir criativamente, e assim o fazem, ao realizar conexões interpretativas e ao reestruturar práticas e estruturas dos textos. Para isso, é necessário ler, debater, compreender, questionar, elaborar novos textos, disseminar ideias e conhecimento a partir de suas próprias necessidades e interesses, aprender a usar o que já existe de conhecimento para gerar novos conhecimentos ou melhorar o que já existe.

Essa dinâmica aponta para o fato de que os discursos presentes nos textos e signos têm a ver com o fato de que a prática social de uso da linguagem é um modo de agir sobre o mundo e no mundo, especialmente, sobre os outros, pois os grupos dominantes que elaboram e distribuem a inteligência artificial como recurso de comunicação e de atividade precisam ser surpreendidos com resistências baseadas em conhecimentos para não continuarem aumentando as desigualdades porque:

[...] a prática discursiva, a produção, a distribuição e o consumo (como também a interpretação) de textos são uma faceta de luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação não apenas da ordem de discurso existente (por exemplo, mediante a maneira como os textos e as convenções prévias são articulados na produção textual), mas também das relações sociais e assimétricas existentes. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 123-124).

A partir do pressuposto de que a comunicação é inerente ao ser humano, e que ele pode utilizar distintas formas para interagir com os outros (fala, gestos, canções, filmes, literatura, dentre outros), temos a publicidade como uma dessas formas de interação que procura agregar os modos de comunicação do ser humano com a finalidade de produzir e distribuir discursos para manutenção ou estabelecimento de relações sociais existentes, todas com disputa de poder, pautadas na lógica capitalista.

A partir dessas questões iniciais, selecionamos uma propaganda que integra uma campanha publicitária sobre oferta da inteligência artificial como produto, serviço de um banco privado brasileiro. A partir disso, procuramos mostrar como dois dos fundamentos da teoria Semiótica, pertinentes ao campo da semântica discursiva, a saber, os procedimentos de tematização e figurativização, se estabelecem e se relacionam no filme publicitário “É você que inspira a BIA”.

Para conduzir essa análise trataremos, inicialmente, dos conceitos de publicidade, propaganda e inteligência artificial e refletiremos sobre o uso da figura feminina e a ideia de tempo no filme publicitário mencionado. Na sequência, abordaremos os conceitos de figuratividade, tema e isotopia e apresentaremos uma proposta de leitura amparada na construção de sentidos por meio das isotopias temática e figurativa. Por fim, tecemos algumas considerações finais e arrolamos as referências utilizadas no texto.

A PUBLICIDADE, A PROPAGANDA E A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Antes de tudo, é necessário explicitar o que entendemos por publicidade e propaganda, uma vez que esses dois termos, no Brasil, são vistos ora divergentes ora equivalentes. Sendo assim, trataremos os termos segundo a perspectiva de Sant'Anna (2002), para quem *publicidade* significa divulgar, tornar público, enquanto *propaganda* significa implantar, incluir uma ideia, uma crença, uma ideologia na mente das pessoas.

Simplificadamente, o termo propaganda pode ser definido como uma propagação de ideias, teorias, com um objetivo final. Trata-se de uma forma de comunicação que serve de elo entre o novo produto e o cliente (público-alvo), com o propósito de informá-lo inicialmente, até, por fim, convencê-lo a experimentar tal produto. A mesma autora exemplifica o papel da publicidade da seguinte forma:

A publicidade cumpre a sua missão quando contribui para levar o consumidor através de um ou mais níveis de comunicações: o conhecimento da existência do produto, a compreensão de suas características e vantagens; a convicção racional ou emocional de seus benefícios e, finalmente, a ação que conduz a uma venda. (SANT'ANNA, 2002, p. 75)

Considerando que a campanha publicitária faz uso de vários gêneros textuais para atingir a finalidade descrita por Sant'Anna (2002), a manipulação do cliente, selecionamos uma propaganda realizada por meio de um texto sincrético: filme¹ partindo do pressuposto de que sincretismo é

¹ Entenda-se filme como qualquer produção de imagem em movimento, clipes, vídeos, animação, cinema

[...] uma característica da construção discursiva e está muito ligado e dependente das estratégias de manipulação as quais envolvem enunciador e enunciatário. Qualquer produção fílmica é um texto sincrético, porque é um texto construído com a reunião de várias linguagens que, organizadas hierarquicamente, produzem efeitos de sentido. (SANT'ANNA, 2002, p. 489)

O filme em questão tem a duração de 30 segundos e sua protagonista é a BIA (Inteligência Artificial do Bradesco), uma “personagem” inspirada em uma figura humana, feminina, que, embora seja máquina, aprende ao longo do tempo. Essa capacidade orgânica de aprendizagem do humano foi usada como fio condutor da campanha publicitária do banco, produzida pela agência publicitária Publicis, por meio do gênero textual filme.

Com ênfase no conceito “Deixa eu aprender com você?”, a propaganda/filme traz o ponto de vista da BIA observando as pessoas e se inspirando no processo de aprendizagem delas – isso é reforçado pela locução do filme que começa com uma voz robótica e termina com uma voz humanizada, e feminina. Ao mesmo tempo, as cenas mostram uma criança/menina ao lado da mãe/mulher, em diferentes fases da vida, em processo de crescimento e aprendizado constantes.

A propaganda em análise, embora realizada em poucos segundos, explora várias figuras, tais quais: a personagem Bia que a gente só reconhece na narratividade por meio da voz robótica dela e que gradualmente se transforma em uma voz humana feminina, uma mãe acompanhando o crescimento da filha, fazendo marcações na parede para observar e registrar as etapas de crescimento da criança, a dualidade entre as cores vermelho e azul que lembram as sinapses do cérebro e o sangue em movimento no corpo humano e que também são as cores do banco, portanto as cores da Bia. Um ambiente familiar (aparece a mobília da casa, onde a criança e a mãe estão), um *smartphone* sendo usado para comunicação, um *notebook* para a criança aprender música e a apresentação da frase “É você que inspira a BIA”. Toda essa composição do texto/filme explora a figuratividade para gerar os sentidos de relacionamento, para estabelecer a mensagem (o tema) da instituição aos usuários por meio de figuras do mundo real.

Segundo Fiorin (2000), “[...] para que um conjunto de figuras ganhe sentido, precisa haver a concretização de um tema, que, por sua vez, é o revestimento de enunciados narrativos. Por isso, ler um percurso figurativo é descobrir o tema que subjaz a ele” (p. 97). O linguista ressalta que as figuras remetem a elementos de um mundo natural, real ou ficcional, que podem ser percebidos pelos sentidos, no caso em questão: mãe, menina, neurônios/sinapses cerebrais, cores azul e vermelha, *smartphone*, banco e outros. Já os temas remetem a elementos que

organizam, categorizam e ordenam a realidade percebida: comodidade, celeridade, imaginação, idealização, sensação de felicidade.

Nesse sentido, um dos pontos que também podem ser analisados no filme é o semissimbolismo, estabelecido como um tipo de relação que produz sentidos decorrentes da articulação entre os dois planos que formam o filme: o plano de conteúdo e o plano de expressão. Como as relações semissimbólicas se dão entre categorias dos dois planos, nossa abordagem inclui o exame do plano de conteúdo, formado pelo percurso gerativo de sentido, e do plano de expressão, que, no caso do anúncio, inclui dimensões relacionadas à espacialidade, à cor e à forma.

Exploramos também a isotopia figurativa e a isotopia temática presente no anúncio, pois a isotopia permite que seja observada a homogeneidade que pode ser encontrada na análise de duas ou mais unidades comparáveis entre si (inteligência humana e artificial). Assim, amparadas em Ramalho e Oliveira, quando falamos em isotopia, procuramos nos referir a mais de uma manifestação que permitiu a possibilidade de comparação entre si, pois o termo isotopia é, segundo a citada autora:

“uma palavra derivada do grego *isos* (igual, semelhante) e *topos* (plano, lugar). Dessa forma, a isotopia pode ser entendida como a existência de uma espécie de parentesco, ou seja, algum tipo de similaridade, mais ou menos visível, entre as imagens inicialmente desconexas ou até mesmo imperceptíveis. (RAMALHO E OLIVEIRA, 2011, p. 93)

O desafio de lidar com a junção do conhecimento acumulado pelo ser humano, ao longo da civilização, somado à capacidade de aprender, pensar e agir, parece ser o que busca empreender os que estão fazendo uso da inteligência artificial, e os que elaboram esse tipo de propaganda, já se apropriaram dessa ideia para convencer e para levar os clientes ao consumo dessa tecnologia.

Outra ideia utilizada pelo banco é a otimização do tempo. A instituição negocia o tempo por meio da oferta da inteligência artificial como recurso para ser aplicado nas demandas da vida. Isso porque, atualmente, a sociedade se vê obrigada a ser ágil, precisa e econômica quanto ao uso desse recurso tão incontrolável. É exatamente aí que o banco estrutura sua proposta de relacionamento efetivo, porque as 24 horas do dia tem sido poucas para tantos compromissos e obrigações. Reforça-se assim a ideia de que “tempo é dinheiro”.

Nessa visada, o banco Bradesco lançou várias campanhas publicitárias para divulgar o uso da tecnologia inteligência artificial em seus produtos e serviços que oferece aos clientes,

inclusive criando um ambiente figurativizado e tematizado porque faz uso de figuras e temas comuns ao cotidiano das pessoas e empresas, enfatizando, na propaganda, o uso desse tipo de inteligência como nova possibilidade de relacionamento contínuo, em qualquer lugar e hora do dia e da noite. Tomando por base as possibilidades de aproveitar o tempo para trabalhar, a publicidade busca convencer o destinatário de que utilizar a inteligência artificial é algo que pode melhorar, e até ampliar, o relacionamento com o banco.

Para a semiótica francesa, escopo teórico deste estudo, a publicidade se apoia no percurso da manipulação e se efetiva quando o sujeito se deixa manipular, transformando-se no destinatário. Assim se estabelece um contrato entre destinador (marca/aqui o Banco Bradesco) e destinatário (público-alvo/cliente fidelizado ou a ser fidelizado), a partir do qual toda a narrativa irá se desenvolver.

Nessa vertente da comunicação, na tentativa de persuadir o cliente quanto ao uso da inteligência artificial como sendo uma forma de agilidade e comodidade em relação ao tempo, essa propaganda do banco Bradesco remete ao uso de estratégias discursivas de manipulação citadas por Greimas, a saber: tentação, intimidação, sedução e provocação (BARROS, 2008, p. 29) ao dizer, em suas propagandas, que já faz uso da inteligência artificial em seus produtos, que disponibiliza isso aos clientes e que está disposto a aprender durante o relacionamento para expandir a confiança e a fidelidade, procurando gerar no cliente a sensação de relacionamento sólido e duradouro.

Essa publicidade, de certa maneira, nos instiga a pensar sobre o uso da inteligência artificial nos produtos que tem aparecido no mercado se dizendo possuidores de tal recurso em suas máquinas, dispositivos ou serviços. Segundo Dias (2016), as grandes marcas criam uma narrativa sobre seus produtos para corporificar o discurso, ou seja:

Uma das grandes estratégias das marcas comerciais, hoje, é a busca de um diferencial, um texto exclusivo para atingir e manter os seus consumidores, buscando criar um reconhecimento e uma identificação. A marca quer ser percebida, quer ser lida; uma marca só passa a ser marca quando associada a um texto. (DIAS, 2016, p. 395).

Para o autor, trata-se de um processo de construção da marca com manifestações que interferem e constroem, ao mesmo tempo, na identidade e na imagem, para quem a marca se dirige, com o objetivo de produzir relevância da marca por meio do uso da mediação entre ela e o consumidor num processo de leituras com significados embutidos, processo no qual o

consumidor é envolvido em textos produzidos em diversas modalidades. Nas palavras de Dias (2016, p. 395):

A marca, assim, passa a ter uma história e interferir na maneira como as pessoas vêem os produtos. Os adeptos das marcas carregam seu logotipo (a expressão nominal visual da marca) em todos os lugares, nas roupas e em objetos de uso pessoal. Vão aonde a marca os espera: lojas, restaurantes, bares, shows e eventos. Como acontece entre as pessoas, há um processo de atração e paixão entre consumidores e marcas; há um primeiro impulso de atração, há um segundo impulso de experimentação, e há, enfim, a experiência do convívio e do uso. A grande síntese visual dessa imensa rede são os símbolos da marca, leitura de um longo e complexo texto corporativo que contém desde os benefícios e atributos físicos do produto a toda uma filosofia de vida e de comportamento que a marca busca transmitir. É por onde o consumidor se relaciona e se identifica (no duplo sentido da palavra): a expressão visual concreta.

Nesse ambiente de construção de uma ideia, de uma possibilidade, de produtos tecnologicamente próximos ao jeito de ser do humano, de uma nova forma de relacionamento com o mundo, com as pessoas, e por que não dizer com os androides/robôs/máquinas inteligentes, está em jogo a definição e ou construção de quais seriam os predicados que estamos dispostos a atribuir às máquinas, e, nessa lógica, o banco investe o discurso para se dizer próximo ao jeito humanizado de ser do cliente, porque os produtores da campanha sabem que “há uma noção fortemente enraizada de que o elemento distintivo da espécie humana é sua capacidade de processar símbolos” (GUIMARÃES, 2010, p.138,139), mas que, em decorrência da grande demanda de afazeres, o ser humano está cada vez mais dependente de equipamentos e tecnologias que lhe facilitem a vida.

A FIGURA FEMININA E A IDEIA DE TEMPO

Como mencionamos anteriormente, o banco Bradesco tem lançado, com certa frequência, propagandas sobre o uso da inteligência artificial em seus produtos e há muitas ideias que podem ser discutidas a partir dessa publicidade. Neste artigo, porém, vamos nos deter, principalmente, nas figuras da menina/filha e da mulher/mãe, figuras femininas atreladas a proposta da sigla BIA para denominar a ferramenta de inteligência artificial que remete a abreviação de um nome feminino – Beatriz; e no tema tempo como sendo o bem valorado para uso, apoiada na seguinte perspectiva de Barros:

Os anúncios publicitários são, sem sombra de dúvida, determinados sócio-histórica e ideologicamente. Os temas apontados sobre o tempo são valores atuais das camadas médias da população que trabalha fortemente para ter direito ao consumo e ao lazer da classe mais privilegiada, ou para manter os valores da família, mas que não tem, dessa forma, tempo para tanto. Daí a transformação do tempo em valor de uso que leve à felicidade, à tranqüilidade e ao prazer do lazer e da diversão, ou à segurança e ao aconchego da família e dos amigos. (BARROS, 2004, p. 20)

Para o autor, as figuras que concretizam os temas temporais são principalmente aquelas que retomam idades diferentes da vida das pessoas, que nessa propaganda fica evidente com o uso da figura da mãe e da filha pequena, “e são elas também determinadas ideologicamente. Assim, por exemplo, os temas da família são, em geral, figurativizados por mãe e/ou pai e crianças” (BARROS, 2004, p. 20). No filme publicitário em análise, as figuras da mãe e da criança/filha mostram bem o valor evidenciado na tematização do tempo como recurso a ser administrado com a ajuda da inteligência artificial.

Nas imagens a seguir podemos visualizar recortes da imagem da referida propaganda em que a mulher e a menina interagem com o dispositivo eletrônico:

Imagem 1: recortes da campanha publicitária: BIA – a Inteligência Artificial do Bradesco



Fontes: https://www.cidademarketing.com.br/marketing/wp-content/uploads/2019/04/bradesco_bia.jpg
e <https://i.pinimg.com/originals/5e/f0/7d/5ef07d95bbd5c7cc45ad0f5b6902a6f7.jpg>

Desta forma, para contextualizarmos essas figuras, começamos pelo nome dado à atendente virtual – BIA – que, embora seja uma palavra que em um primeiro momento soa como sendo um nome feminino, na verdade trata-se de uma sigla para a frase nominal “Bradesco Inteligência Artificial”, mas a conotação remete para um apelido bastante comum em nossa língua e que, na imagem, fica conectado a uma menina em fase de crescimento, para instituir no cliente a ideia de que contribuimos para o desenvolvimento e crescimento da Bia e,

consequentemente, para o crescimento das boas relações com a instituição financeira Bradesco, prova disso é que junto à garota aparece a mãe ensinando a filha a usar, no celular, a tecnologia da inteligência artificial oferecida pelo banco e também essa mãe medindo a estatura da criança para acompanhar-lhe o crescimento.

Trazendo essa discussão para o nível discursivo, cujas formas abstratas do nível narrativo são concretizadas na menina e na mãe, podemos perceber que são construídas isotopicamente. Isso ocorre quando as figuras são recobertas com temas, ou seja, categorias que ordenam os elementos do mundo natural, tais como inteligência, aprendizagem, dentre outros, acoplados à menina e ao smartphone. Esses elementos são ainda mais materializados ao serem revestidos com figuras, pois conforme Fiorin (2013, p. 90), a “tematização e figurativização são dois níveis de concretização do sentido”.

Bertrand (2003) prefere, por outro lado, acentuar o caráter restritivo da definição desses conceitos (tematização e figurativização). Segundo ele, essa concepção é totalmente estrutural e dedutiva, uma vez que pretendem explicar a totalidade do sentido por meio do desnudamento progressivo das menores unidades de significação, os semas. Ou seja, para ele, a isotopia se estabelece pouco a pouco, à medida que os semas acumulam-se, organizam-se e hierarquizam-se.

Para construir o discurso nessa propaganda, o sujeito da enunciação projeta “para fora de si, os actantes e as coordenadas espaço-temporais” (BARROS, 2008, p. 54), de forma a produzir a ilusão de verdade. Isto é, o enunciador delegou atributos humanos, femininos, à inteligência artificial personificando-a em uma voz feminina, que pode falar “em discurso direto, instaurando-se então como eu e estabelecendo aqueles com quem falamos como tu” (FIORIN, 2013, p. 56). A enunciação instaura o eu-aqui-agora e, por meio do mecanismo de debreagem, projetam-se as categorias de pessoa (actancial), espaço (espacial) e tempo (temporal). A debreagem actancial enunciativa, eu (que fala) e tu (para quem se fala), projeta o eu e produz efeito de subjetividade e proximidade no texto. Isso estabelece o diálogo entre o banco e o cliente.

No caso da propaganda em questão, o enunciador delega voz a um narrador, o sujeito-mulher, com voz feminina que começa de uma forma robótica e vai se tornando uma voz humana, envolvendo-nos de maneira a deixar-nos confortáveis ao interagirmos com uma máquina, um sistema dotado de inteligência artificial em expansão de sua aprendizagem, que encerra sua fala dizendo: “Eu sou a BIA, deixa eu aprender com você?”. Aqui se instaura uma

cumplicidade, tornando-nos importantes na relação. Produz-se, então, uma cadeia inferencial solidária entre o conector de isotopia e as pistas textuais, que enriquecem suas propriedades semânticas e atualizam o sentido do texto.

A narrativa usada na publicidade dessa instituição financeira, em uma análise rápida, vem carregada de sedução ao ofertar a possibilidade de um bom relacionamento com o banco, intermediado pela BIA. Isso ocorre por meio de mensagens subliminares que transmitem ou procuram dar a sensação de conforto, de amparo e de comodidade aos usuários. Desta forma, pode-se depreender que, para subsidiar o sentido da propaganda foi usada a isotopia, um dos mecanismos que conduz o leitor à construção da coerência figurativa e temática, que garante a continuação do sentido de um texto possibilitando a permanência e a transformação dos elementos de significação.

Os segundos usados na propaganda trabalham com várias figuras, no plano da expressão e no plano do conteúdo: a voz robótica gradualmente se transformando em uma voz humana; uma mãe acompanhando o crescimento da filha, fazendo marcações que mostram as etapas de evolução; dualidade entre as cores vermelha e azul que evidencia as sinapses dos neurônios e o sangue; posicionamento da tela do celular com um diálogo (para mostrar que estamos sendo alvo de pesquisa e alimentação da aprendizagem da Bia); há uma imagem colhida das sinapses dos neurônios que é feita adentrando o olho da menina, que posteriormente é transformada nos circuitos do celular como se fosse a manifestação da inteligência artificial semelhante às sinapses cerebrais; o acesso aos serviços do banco por meio do diálogo procura reforçar a facilidade de comunicação (principalmente por idosos e crianças), e uso de imagens/símbolos que, associados às informações verbais, demonstram isotopia quanto aos recursos pertinentes à inteligência artificial.

Ao observarmos esse anúncio publicitário em forma de filme podemos perceber que o tema central explorado é o do tempo, isto é, a fugacidade do tempo e a necessidade de poupá-lo, de economizá-lo, para viver momentos de lazer, de prazer e de tranquilidade, sozinho ou, principalmente, com a família e os amigos. O banco desenvolve esse tema de três formas diferentes: 1) propondo que se evite a perda de tempo de ir ao banco (por meio da inteligência artificial no APP do banco instalado no telefone é possível realizar várias atividades); 2) poupando o tempo dos clientes, ao assumir parte de suas tarefas (de investimentos, de pagamentos, de cobranças, de compras e outras); 3) oferecendo ao cliente as condições financeiras necessárias para aproveitar o tempo. Essa seria a forma de convencer o cliente de

que é possível fazer grandes investimentos em pouco tempo e de que há a possibilidade de deixar o banco cuidar disso através da BIA, ou seja, “o tema da passagem rápida do tempo desdobra-se no subtema de que o tempo pode ser poupado, mais bem aproveitado ou mesmo prolongado: Porque o tempo não pára. Mas às vezes ele fica meio distraído.” (BARROS, 2004, p. 18).

Acerca da questão da distração desse tempo, a publicidade explora isso muito claramente ao mostrar e valorizar cenas em que a mãe e a filha aparecem juntas, interagindo entre si, com os equipamentos eletrônicos prestando-lhes o apoio sem atrapalhar o relacionamento afetivo. Tudo isso é construído na mente do destinatário sem que, possivelmente, ele se dê conta dessa manobra argumentativa.

O tema associado a idade da vida (uma criança e uma mulher adulta) evidenciam que a valorização do tempo foi explorada de forma positiva ao retratar cenas que enfatizam que a aprendizagem da criança pode ser um valor a ser alcançado ou, de forma negativa uma irresponsabilidade a ser evitada.

Há também, no filme publicitário em questão, cenas do cotidiano familiar que tematizam e valorizam as figuras das diferentes idades da vida de uma criança e de uma mulher/adulta/mãe, pois aparece a mãe chegando do trabalho, a filha a recebendo alegremente e outras cenas desse núcleo familiar mostrando a mãe ensinando a filha a usar aparelhos tecnológicos (notebook, smartphone), nas quais elas se mostram felizes e cúmplices, cheias de afinidades.

A figura da criança está relacionada também aos temas de atividade e agilidade, a criança cobre o tema positivo de vida ativa em pleno desenvolvimento, graças ao banco; investe ainda no tema do cliente (pequena empresa ou autônomo) que tem agilidade de criança, devido ao banco, ou do banco ágil e ativo, como uma criança, que acompanha as mudanças de sua época; modernidade, avanço tecnológico, transformações rápidas, futuro: a figura da criança é usada para revelar o banco moderno, avançado, que traz o futuro para o presente, que cresce e se renova, como as crianças (o banco na internet e com a tecnologia mais recente, a inteligência artificial).

Os desdobramentos do tema tempo podem ser vistos na idade cronológica das personagens e na própria evolução da voz da BIA que se torna nítida/humana como se tivesse passado um bom tempo de aprendizagem que pode ser identificado nas figuras que se sobressaem no filme: mudança de voz de robô para humana, mãe/mulher e criança/menina. Essas duas últimas figuras acentuam um pensamento socialmente propagado atualmente, a da mulher responsável e

mantenedora do lar e provedora da educação dos filhos, e a criança do sexo feminino que representa o futuro das mulheres na sociedade, como aquelas que estarão à frente das coisas, da casa e do trabalho, mas com um diferencial, aprendendo a lidar com esses papéis desde a infância.

A figura da criança e da mãe recobre, portanto, valores positivos e eufóricos que o banco oferece ao cliente: a vida de criança com sua mãe têm que ter momentos juntas, de atividade e de aprendizagem; ou valores negativos e disfóricos dos quais o banco livra o cliente de risco, insegurança, medo, perigo, falta de relacionamento efetivo e de qualidade. Além disso, a figura da criança é usada, pelo banco, para o tema da ética (da inocência) uma vez que pouco se conhece sobre o funcionamento exato da inteligência artificial e a dimensão dessa tecnologia disponível na internet, e em algumas outras instituições, como é o caso do banco Bradesco.

Outro desdobramento do tempo está na figura da mulher adulta e mãe, valorizando a maternidade, deixando explícito tanto o tempo da responsabilidade em relação aos filhos quanto o tempo do prazer proporcionado por eles; é uma das facetas do tema do “ganhar tempo” – Chegue em casa a tempo de pegar sua filha na infância, e isso é explicitamente trabalhado no filme que tem uma cena exclusiva da mãe entrando em casa, deixando a chave do carro no aparador e imediatamente envolvendo a filha nos braços, e nesta cena aparece no centro da tela a frase “É você que inspira a Bia”. A frase tem dupla atribuição de sentido, ou melhor, recai sobre duas figuras, a menina e a Bia (inteligência artificial), para estabelecer o percurso gerativo de sentido em que ambas estão aprendendo e crescendo pela convivência estreitada no relacionamento (mãe e filha/banco e cliente).

Na transcrição do texto em áudio (falas da narradora), do filme publicitário, é possível identificar as figuras e temas destacadas anteriormente:

“Inteligência artificial sem o ser humano é só um tema estranho.”

“O que eu mais admiro em vocês é a capacidade de aprender.”

“Eu já conversei com milhares de pessoas por dia e isso é só o começo.”

“Por aí já dá pra ter uma ideia como vai ser lá na frente.”

“É você que inspira a Bia.”

“Você sempre me perguntou e agora chegou a minha vez, eu sou a Bia do Bradesco, deixa eu aprender com você?”

A partir dessa sequência textual, é possível inferir que a narrativa usada na publicidade dessa instituição apontou a estereotipia dos percursos temáticos e figurativos do tempo e das idades da vida, e mostrou claramente a determinação sócio-histórica desses percursos, no discurso publicitário dirigido, sobretudo às camadas médias da sociedade brasileira, cuja principal

responsável por tudo é a mulher, aquela que trabalha, sonha com um futuro melhor, provê e educa os filhos. A principal mensagem presente nessa narrativa busca dar sensação de relacionamento, confiança, aprendizagem, afetividade, comodidade aos usuários, e faz isso por meio do entrelaçamento de objetos (figuras) do mundo natural (criança, mulher, celular, a voz feminina, ambiente familiar, neurônios e outros), e essa visão semiótica só é construída por meio de um plano de expressão e um plano de conteúdo, pois

Ver não é apenas identificar objetos do mundo, é simultaneamente apreender relações entre tais objetos, para construir significações. As percepções fazem sentido na medida em que os objetos percebidos se inserem em cadeias inferenciais que os solidarizam, como se infere o fogo a partir da fumaça. (BERTRAND, 2003, p. 159)

FIGURATIVIDADE, TEMA E ISOTOPIA

Vale ressaltar que o termo figuratividade, segundo Bertrand (2003), designa a propriedade que a linguagem, seja verbal ou não-verbal, possui de produzir ou restituir parcialmente significações semelhantes àquelas produzidas pelas nossas experiências perceptivas mais concretas, permitindo, assim, localizar no discurso esse efeito de tornar sensível a realidade sensível.

Grosso modo, a figuratividade representa a presença de elementos concretos, do mundo natural na superfície do texto como foi, por exemplo, nessa propaganda, construído a partir das seguintes figuras: menina, mulher, celular, casa/lar, neurônios, dentre outras. Assim, estabeleceu significação para tudo o que se liga à nossa percepção do mundo exterior (pelos cinco sentidos: visão, tato, olfato, audição e gustação) por meio do discurso (verbal ou não-verbal).

Com isso, estruturados a partir de um processo de geração de sentido, a figurativização articula “propriedades sensíveis” com “propriedades discursivas”, sobre a qual Greimas adverte:

A figuratividade não é mera ornamentação das coisas; é essa tela do parecer cuja virtude consiste em entreabrir, em deixar entrever, em razão de sua imperfeição ou por culpa dela, como que uma possibilidade de além sentido. Os humores do sujeito reencontram, então, a imanência do sensível (GREIMAS 2002, p. 74).

Devemos, portanto, reconhecer a figurativização como uma espécie de campo de possibilidades de sentido, a fachada mais concreta do discurso, aquela que faz surgir na língua as imagens da experiência sensível do mundo. Sob o plano figurativo, cria-se, então, o “crer compartilhado”, capaz de gerar o reconhecimento de um mundo comum na leitura e a ilusão de verdade do texto/discurso:

[...] Como se diz na semiótica, um “contrato de veridicção”, uma relação fiduciária de confiança e de crença entre os parceiros da comunicação, que especifica as condições de correspondência, um crer partilhável e partilhado no interior das comunidades linguísticas e culturais, que determina a habilitação dos valores figurativos e enuncia seu modo de circulação e validade (BERTRAND, 2003, p. 406).

Entretanto, o plano figurativo do texto precisa ser recoberto ou assumido por um tema, já que este determina o sentido e o valor das figuras. O tema é um conceito que não remete ao mundo natural ou construído, pois se refere aos códigos sociais do mundo (família, relacionamento entre mãe e filha) e a figura é algo do mundo natural ou construído já que se refere as coisas da natureza e as criadas pelo ser humano (aparelho de celular, notebook, a inteligência artificial).

Em Semiótica, tema diz respeito às palavras ou expressões que representam algo não existente no mundo natural, como Inteligência, humanidade ou interatividade entre homem e máquina (temas presentes no texto sincrético aqui em análise). Expressa, assim, elementos abstratos, suscitados pela elasticidade semântica da figuratividade promovida pelo contrato de cooperação, cuja função seria explicar a realidade e representar o mundo através de conceituação. “Quando isso acontece, uma forma da expressão é articulada com uma forma do conteúdo, e essa relação é chamada semi-simbólica”. (PIETROFORTE, 2007, p. 21).

Os temas organizam, categorizam e ordenam a realidade significativa de modo a permitir sua interpretação. É possível tornar a definição de tema ainda mais precisa por meio do conceito de tematização – processo pelo qual se dota uma sequência de figuras “de significações mais abstratas que têm por função alicerçar os seus elementos e uni-los, indicar sua orientação e finalidade, ou inseri-los num campo de valores cognitivos ou passionais” (BERTRAND, 2003, p. 213).

Consequentemente, a coerência semântica do texto/discurso é função tanto de isotopias figurativas quanto de isotopias temáticas: enquanto a isotopia figurativa atribui ao texto/discurso uma imagem organizada e completa da realidade, ou uma ilusão total do irreal, através da redundância de traços figurativos, a isotopia temática revela sua dimensão abstrata. Para compreender melhor como ocorre as isotopias podemos recorrer a seguinte explicação de Fiorin:

A figura é o termo que remete a algo existente no mundo natural: árvore, vaga-lume, sol, correr, brincar, vermelho, quente, etc. Assim, a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural. [...] Quando se diz que a figura remete ao mundo natural, pensa-se não só no mundo natural efetivamente existente, mas também no mundo natural construído. É o caso, por exemplo, de um texto de ficção científica em que apareça um ser que em lugar dos pés tenha rodinhas para se locomover [...]. Tema é um investimento semântico, de natureza puramente conceptual, que não remete ao mundo natural. Temas são categorias que organizam,

categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso, etc. (FIORIN, 2000, p. 91)

Portanto é a partir desse encadeamento de isotopias figurativa e temática que o leitor/interlocutor constrói o(s) sentido(s) subjacente(s) ao texto, pois, “[...] para que um conjunto de figuras ganhe sentido, precisa ser a concretização de um tema, que, por sua vez, é o revestimento de enunciados narrativos. Por isso, ler um percurso figurativo é descobrir o tema que subjaz a ele” (FIORIN, 2000, p. 97). Portanto não há como ler e interpretar um texto sem que sejam consideradas as isotopias nele manifestas, ainda mais, “é preciso aprender os encadeamentos das figuras ou dos temas, ou seja, os percursos figurativos ou temáticos” (FIORIN, 2000, p.106).

Visualizadas por meio da figurativização e tematização, as isotopias são, na maioria das vezes, complexas, assim como podem encontrar-se entrelaçadas dentro do texto. Caberá à leitura hierarquizar, reconhecer e isolar uma ou mais isotopias que comandam a significação global do texto, para isso o desafio ao leitor é o de fazer experiências leitoras constantes em diversos gêneros textuais.

Por fim, tendo em vista a possibilidade de as isotopias figurativas serem recobertas ou assumidas por isotopias temáticas, a identificação de um tema poderá suscitar outros conjuntos complexos de significação, que incluirão a visão de mundo do leitor, estereótipos socioculturais, ideologias e outros efeitos heterotópicos na geração de sentido, tais quais: absurdo ou irreal/fictício, sobre os quais não tratamos aqui.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste artigo objetivou proceder a uma aplicação do modelo teórico clássico da semiótica greimasiana para identificar as estratégias narrativas e discursivas adotadas pela empresa de publicidade Publicis em seu discurso sobre o uso da IA pelo banco Bradesco. Procuramos, portanto, evidenciar os procedimentos de manipulação do destinatário-cliente pelo destinador-banco, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Semiótica discursiva francesa.

Para tanto, buscamos partir do nível mais abstrato de análise (nível fundamental e narrativas da enunciação) para os mais concretos (narrativas do enunciado e nível discursivo), por meio da análise breve do texto sincrético (filme publicitário) elaborado pela Publicis que fez uso de simulacros de certos sujeitos que compõem o mercado – dona de casa, consumidores, empresas de tecnologia (figurativizadas pelos equipamentos tecnológicos apresentados no comercial:

smartphone, notebook e outros) para construir a narrativa na qual os actantes em questão se vissem contemplados e com a possibilidade de interação entre si ao se revezarem no papel de destinatários de “histórias” cujo objetivo foi manipular o leitor, por sedução ou intimidação: se você não usa a tecnologia disponível, fica excluído das relações sociais, ao alinhar-se às recentes tendências de gestão por meio da adoção das inteligência artificial nos produtos e serviços.

Com isso, buscamos oferecer ao leitor um esboço do percurso gerativo de sentido ao olharmos o processo de análise da comunicação sob a perspectiva da Semiótica, deixando evidenciado que o fazer-comunicativo do destinatário não se restringe apenas a um fazer-saber, mas, acarreta um fazer-criar e um fazer-fazer, estruturado em paralelo à interpretação no fazer-comunicativo do destinatário (BARROS, 2005).

Ademais, para além da abordagem meramente teórica de análise do discurso explorado pela Publicis no filme publicitário aqui brevemente analisado, ao exibir alguns dos “mecanismos do discurso”, o percurso aqui empreendido deixa margem para pesquisas sobre a mídia de negócios, pois na propaganda em questão é possível identificar: (1) o culto de símbolos e figuras emblemáticas (banco, capacidade de inteligência do homem) e (2) a crença em tecnologias gerenciais inovadoras (IA) como os principais mecanismos de racionalização das atividades e práticas de gestão que, juntos, buscam responder às ansiedades e inseguranças dos leitores por intermédio de fórmulas gerenciais com um aspecto de mágica, que tudo pode ser resolvido de maneira maravilhosa e extraordinária.

Ademais, para ampliar a visão sobre os discursos empresariais, precisamos abrir uma rápida digressão. Na pandemia 2020, pudemos reconhecer o quanto o corpo humano pode ser ajudado por um corpo máquina, foram tantas pessoas salvas do covid-19 a partir do uso de respiradores mecânicos que desempenharam a função respiratória do ser humano e tantas outras perdidas por falta de equipamentos dessa modalidade. Por alguns dias, literalmente, essas pessoas foram *cyborg* (HARAWAY, 2000), foram seres híbridos (humano/máquina). Por isso, por sermos cada vez mais submetidos a essa composição híbrida e porque “não existe sujeito ou subjetividade fora da história e da linguagem, fora da cultura e das relações de poder” (TADEU, 2009, p.10), é inevitável que pensemos nos sujeitos pós-humanos que estamos nos tornando na tentativa de entendermos e explicarmos, por meio da linguagem na e pela sociedade em que vivemos, as narrativas que estão subsidiando as relações sociais e como podemos nos posicionar de maneira a preservar nossa saúde psíquica e física.

O fato é que estamos sendo invadidos pelos conceitos tecnológicos e por artefatos/máquinas que operam por meio da IA, conforme descrito por Donna Haraway em seu

célebre Manifesto para os cyborgs, no qual ela procurou nos alertar a prosseguirmos em ser cyborg, um híbrido de máquina e organismo, porque estamos vivendo cada vez mais em uma “pólis tecnológica” e que não basta reconhecer o que tem sido feito conosco (a nossa desconstrução e reprogramação enquanto sujeito) é preciso mais que isso, é essencial buscarmos uma saída não planejada, nos opormos ao que ela denomina de “informática da dominação”.

Vale destacar que o objetivo principal deste artigo não era propor uma análise sob enfoque consumista e/ou publicitário, apesar disso ser pontuado em alguns momentos, mas um olhar estético fundamentado nas concepções semióticas greimasianas relacionadas à leitura de textos multimodais, para desenvolvermos a habilidade de identificarmos verdadeiramente o que está sendo implantado em nós por meio do discurso sob a égide da modernidade tecnológica.

Para finalizar essa breve análise semiótica, endossamos as palavras de Buzato (2018), sobre tecnologia, para evocar a necessidade de se ampliar a atribuição de sentidos que podem ser depreendidas nos discursos advindos de todos os atores sociais:

- (i) tecnologias vão além dos artefatos, ou podem mesmo não ser consubstanciadas em um artefato, sendo também compostas pelas formas de pensar e pelos padrões de interação que emergem ao seu redor; (ii) tecnologias são criadas visando atender a necessidades, ou atingir fins, porém, uma vez adotadas e usadas, passam a definir uma atitude que os usuários projetam sobre o mundo à sua volta; (iii) uma tecnologia não é meramente um instrumento eficaz em mãos de sujeitos racionais capaz de delimitar seus efeitos no mundo e em si mesmos, tampouco a tecnologia determina mudanças sociais ou pessoais por força do seu design ou das bases ideológicas inscritas em seu design; (iv) as tecnologias cujo funcionamento podemos dar como transparente e garantido são, em verdade, redes heterogêneas em que performances humanas e não-humanas vinculadas entre si produzem um efeito de unidade e objetividade. Por serem redes performativas, podem, a qualquer momento, agregar ou perder componentes de tal sorte que sua identidade, seus usos e mesmo sua existência estejam ameaçados. (BUZATO, 2018, p. 11)

Para finalizar, consideramos que a leitura de textos sincréticos é, ainda, um desafio a ser superado tanto na educação básica quanto nos níveis mais avançados, tendo em vista as limitações que muitos alunos e professores apresentam ao se deparar com textos dessa natureza porque não foram expostos a esse tipo de leitura sistematicamente, limitando a experiência da construção e compreensão das ideologias e finalidades veiculadas nesses gêneros textuais.

Nesse sentido, entendemos que análises como as empreendidas neste artigo podem contribuir sobremaneira para a formação de professores e de alunos, conseqüentemente, para a ampliação da competência de leitura desses atores sociais que também aprendem conjuntamente durante as aulas com propostas dessa envergadura. Acreditamos que o filme publicitário analisado aqui é bastante produtor para o trabalho em sala de aula, pois além de propiciar a reflexão sobre o tema inteligência artificial, ainda pouco explorado e de relevância social porque é uma tecnologia

em expansão, permite observar como as diferentes cadeias isotópicas temáticas e figurativas se articulam nos modos de expressão verbal e visual, de modo a produzir efeitos de sentido e impactar o leitor.

Há que se destacar, por fim, a contribuição da semiótica discursiva para a abordagem de textos sincréticos, uma vez que ela fornece bases teórico-metodológicas e categorias de análise capazes de guiar o olhar do leitor na identificação das recorrências de temas e figuras que, materializadas no plano de expressão, remetem às relações de sentido estabelecidas no nível profundo, pois essa teoria tem o objetivo de descrever e explicar como os sentidos textuais são produzidos, ou seja, as premissas por ela estabelecidas podem representar um significativo avanço no ensino da leitura de diferentes gêneros, inclusive de textos publicitários.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Ática, 2008.

_____, D. L. P. de. **Publicidade e Figurativização**. Alfa, São Paulo, v.48, n.2, p. 11-31, 2004. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4294/3882>. Acesso em 20 de abril de 2020.

_____, D.L.P.de. **Estudo do discurso**. In: FIORIN, José Luiz (org.) Introdução à linguística II-Princípio de análise. São Paulo: Contexto, 2008.

BERTRAND, Denis. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru-SP: EDUSC, 2003.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Linguagem e tecnologia: da inclusão social à condição pós-humana (1ª parte: texto estruturado – tese de livre docência)**, 2018, Disponível em: https://www.academia.edu/37943714/Linguagem_e_tecnologia_da_inclus%C3%A3o_social_%C3%A0_condi%C3%A7%C3%A3o_p%C3%B3s_humana? Acesso em 12 de setembro 2020.

_____, Marcelo El Khouri. **Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC**. DELTA, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502009000100001&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 de maio de 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502009000100001>.

DIAS, Alvaro Roberto. **A aplicação da semiótica discursiva na análise da comunicação publicitária para a divulgação da marca**. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 37, p. 394-412, set/dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.19132/1807-8583201637.394-412>.

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

_____, J.L. **Elementos da Análise do Discurso**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

GUIMARÃES, André Sathler. **Uma resposta funcionalista ao argumento do quarto chinês de Searle**. Revista Eletrônica de Filosofia São Paulo, vol. 7, n. 2, julho - dezembro, 2010, pp. 132-140. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/cognitio/article/download/3269/3018>. Acesso em: 28 de abril de 2019.

GREIMAS, J.A. **Da Imperfeição**. Trad. Ana Cláudia M. A. Oliveira. São Paulo: Hacker, 2002.

HÉNAULT, A. **História Concisa da Semiótica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. 2ed. São Paulo: contexto, 2007.

Propaganda do Bradesco “Deixa a Bia aprender com você?” Filme “**É você que inspira a BIA**”. Lançada em abril 2019 pela Agência Publicis. Disponível em: <https://grandesnomesdapropaganda.com.br/anunciantes/em-nova-campanha-bradesco-mostra-como-a-bia-aprende-com-os-humanos/>. Acesso em: 22 de abril de 2019.

Propaganda do Bradesco **É você quem inspira a BIA**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CAAacetLLm0>. Acesso em: 17 de maio de 2020.

HARAWAY, Donna. KUNZRU, Hari. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Organização e tradução Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOPES, E. **A obra de Propp e a de Bakhtin**. In: A identidade e a Diferença: raízes históricas das teorias estruturais da narrativa. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

SANT’ANNA, Arlene Lopes. **A marca símbolo da campanha de prevenção às drogas**. Significação: Revista de Cultura Audiovisual, [S. l.], v. 30, n. 20, p. 205-220, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-7114.sig.2003.159023. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/159023>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

_____, A. L. **O sincretismo na construção textual da propaganda de prevenção às drogas**. 2008. Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_147.pdf. Acesso em: 23 de abril de 2021.

_____, A. L. **O Discurso na Propaganda de Prevenção às Drogas: Uma leitura Semiótica**. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2008/resumos/R10-0048-1.pdf>. Acesso em: 23 de abril de 2021.

SANT’ANNA, Armando. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

TADEU, Tomaz. **Nós, ciborgues: o corpo elétrico e a dissolução do humano**. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. **Antropologia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e

glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018 (2ª edição), 373p.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 16ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

RAMALHO E OLIVEIRA, S. **Explosão e isotopias**. IV Seminário Leitura de Imagens para a Educação: múltiplas mídias. Florianópolis, 12 de maio de 2011. Disponível em: https://www.udesc.br/arquivos/ceart/id_cpmenu/5930/artigoSandraRamalho_15505139847882_5930.pdf. Acesso em: 13 de maio de 2021.

POR UM LETRAMENTO DIGITAL EM TEMPOS PANDÊMICOS: APLICABILIDADES DO AUTODIDATISMO MEDIADO PELA TECNOLOGIA NOS CEL-SP

Otávio de Oliveira Silva

Mestre em Letras, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil.

RESUMO: Este trabalho traz à baila uma discussão pedagógica ao fornecer à área de educação linguística em línguas alóctones na Educação Básica (EB), em especial ao campo de pesquisa de ensino de língua japonesa no Brasil, um panorama sobre a situação crescente ainda pouco explorada concernente ao estudo autodidata e as múltiplas plataformas utilizadas por estudantes brasileiros no processo de aprendizagem *e-learning*. Em nosso marco teórico, realizamos uma revisão de literatura, partindo dos pressupostos teóricos que cingem o ensino mediado pela tecnologia, ancorando nossos argumentos nos estudos sobre ensino híbrido, sala de aula invertida, letramentos digitais e *e-learning* na autoconstrução do conhecimento (LEVY, 1997; WARSCHAUER; HEALEY, 1998; QUEVEDO; CRESCITELLI, 2005; BUZATO, 2006; GRAHAM, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; KRAMER; SADANHA; SEVERO, 2014; SILVA; ROTTAVA, 2015; FERRAZ; NOGAROL, 2019). A coleta de dados ocorreu por meio de questionário distribuído pela plataforma *online SurveyMonkey®*, observando, na elaboração das perguntas, os procedimentos metodológicos indicados por Gil (1999). A partir dos resultados, é possível delimitar o perfil dos estudantes brasileiros de japonês que hodiernamente recorrem aos meios digitais para aprender, por razões que vão desde o óbice financeiro à inexistência de escolas físicas e materiais didáticos em algumas regiões, outrossim, de que forma isso pode servir de modelo, visando novas possibilidades de ensino para professores e alunos dos Centro de Estudos de Línguas (CEL) da rede paulista, apesar da pandemia do novo Coronavírus.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Japonesa. *e-learning*. Educação Básica

ABSTRACT: This paper aims to provide a pedagogical reflection on the area of linguistic education in foreign languages in secondary and high schools, especially in the field of Japanese language teaching research in Brazil. We discussed the growing situation, concerning self-taught study and the multiple platforms used by Brazilian students in the *e-learning* process. As a theoretical basis, we conducted a literature review, based on technology-mediated teaching theories, especially on blended learning, flipped classroom, digital literacies and *e-learning* in the self-construction of knowledge (LEVY, 1997; WARSCHAUER; HEALEY, 1998; QUEVEDO; CRESCITELLI, 2005; BUZATO, 2006; GRAHAM, 2006; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; KRAMER; SADANHA; SEVERO, 2014; SILVA; ROTTAVA, 2015; FERRAZ; NOGAROL, 2019). Data collection took place through a questionnaire distributed by the *SurveyMonkey®* online platform, observing, in the elaboration of the questions, the methodological procedures indicated by Gil (1999). In the results, it is possible to identify the profile of Japanese language students who are currently studying the language in Brazil through digital media, for reasons ranging from financial difficulties to the lack of language schools and teaching materials in some regions in our country. Thus, it is possible to know how this can serve as a model, aiming at new teaching possibilities for teachers and students of the Foreign Language Studies Center (CEL) of public schools in São Paulo, despite the new coronavirus pandemic.

KEYWORDS: Japanese Language. *e-learning*. Basic Education.

INTRODUÇÃO

Este estudo traz à baila um relato de experiência como docente participante da Orientação Técnica (OT) para Professores de Língua Japonesa dos Centros de Estudos de Línguas (CEL) ¹das escolas de Educação Básica (EB) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) em 2015, acrescido de um estudo sobre ferramentas e plataformas *e-learning*, na perspectiva do aprendiz autodidata, com o intuito de encontrar formas de amenizar os impactos da pandemia do novo Coronavírus na educação linguística em línguas adicionais.

Naquele ano, do supracitado curso de formação docente, levantou-se a questão do problema da multisseriação, que de acordo com Silva (2017, 2020), acomete as turmas de japonês devido à gradual desistência dos estudantes gerando um número insuficiente de alunos matriculados já nas turmas de estágios e níveis iniciais. Dada essa circunstância, o professor responsável precisa lecionar num mesmo espaço de tempo (100 minutos) e sala de aula para alunos de diferentes níveis de conhecimentos sobre o idioma, muitas vezes simultaneamente para duas, três ou quatro turmas. Destarte, uma pergunta norteou aquele curso de formação docente, e que retomamos, novamente, dada a conjuntura social atual: quais as ferramentas e plataformas tecnológicas à disposição dos aprendizes e professores capazes de auxiliar no processo de aprendizagem e letramento digital? Contudo, a discussão centrou-se apenas em sugerir aos professores ferramentas e plataformas para que eles pudessem aplicar em suas aulas, com o intuito de amenizar os efeitos negativos da multisseriação das turmas de japonês, não atentando-se ao que já era utilizado por estudantes antes e durante o período em que ele cursava o idioma no CEL, ou seja, não levou-se em consideração a perspectiva do sujeito aprendiz e o papel de autonomia em seu próprio percurso linguístico-escolar, uma vez que o espaço das discussões era limitado às vozes docentes.

Na OT, surgiram os temas *Blended Learning*, Ensino a Distância (EAD) e *e-learning* como possíveis soluções aplicáveis às turmas de cerca de 20 professores, que também careciam

¹ O CEL é um programa da SEDUC-SP iniciado em 1987 que, de forma extracurricular e vinculado às escolas regulares da rede, proporciona ensino de até seis idiomas para alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Hodiernamente, de acordo com dados fornecidos pela SEDUC-SP em agosto de 2020, em todo o Estado de São Paulo, 186 unidades, instaladas em algumas das mais de 5.400 escolas da rede paulista, disponibilizam cursos de inglês, espanhol, francês, alemão, italiano, mandarim e japonês, conforme a demanda de cada região. Além do estudo da língua estrangeira, os estudantes ampliam sua formação cultural, explorando nas aulas os costumes de outros países. A oferta dos cursos – que duram 3 anos – atende uma necessidade do mercado de trabalho, aumentando as chances de inserção profissional para os alunos. O acesso aos cursos é gratuito. Podem se inscrever alunos do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dos mais de 3.500.000 de estudantes matriculados na EB paulista, 72.739 (2%) cursam línguas adicionais no CEL. Cf.: <<https://www.educacao.sp.gov.br/centro-estudo-linguas>>. Acesso em: 19/01/2021.

de letramento digital. Descobriu-se que muitos dos alunos de japonês do CEL já vinham com certo conhecimento sobre o idioma, uma vez que alguns deles estudavam via *internet*, contudo, como apontado anteriormente, não foi possível medir a extensão disso pelos discentes, dadas as idiossincrasias de cada comunidade escolar. A discussão incitou o pesquisador a procurar mais informações sobre o uso da tecnologia como ferramenta transformadora na atividade de ensino de línguas, o que acabou instigando indagações relacionadas às razões que levam aprendizes brasileiros a iniciar o estudo de um idioma considerado complexo, dada à distância linguística e cultural, o que ressurge agora, dado o momento atual da pandemia do *Codiv-19*.

Em uma conjuntura mundial, em que a propagação do vírus interrompeu as atividades escolares presenciais, é fulcral refletirmos sobre a educação linguística em línguas adicionais, em especial aos estudantes da rede pública brasileira, que têm precário acesso à *internet*, dispositivos e a recursos tecnológicos, sendo necessária uma apresentação de diversas ferramentas que podem, ao menos, amenizar os impactos da pandemia na educação brasileira, buscando, na perspectiva do sujeito aprendiz, uma possível solução a problemas que cercam a linguagem. Assim, o presente estudo traz como objetivos: 1) caracterizar os aprendizes autodidatas brasileiros de japonês, suas motivações, dificuldades e objetivos nessa modalidade de estudo; 2) apontar e delimitar quais as ferramentas e plataformas tecnológicas à disposição dos aprendizes e professores capazes de auxiliar no processo de aprendizagem de língua japonesa e letramento digital no contexto de EB; 3) identificar as plataformas abertas desenvolvidas por instituições internacionais de fomento exclusivamente *online* ao ensino de japonês, que não infrinjam direitos autorais e possam ser utilizadas livremente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo de natureza qualitativa. Recorremos a um questionário online, como principal método de coleta de dados. Nosso questionário foi constituído de oito questões, distribuído e hospedado na plataforma *online SurveyMonkey*®, ² composto por perguntas formuladas de maneira clara, concreta e precisa (GIL, 1999).

O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido como a técnica de investigação composta por um “número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos,

² O *SurveyMonkey*® é um *software online* multiplataforma utilizado para criar e distribuir pesquisas, enquetes e questionários, outrossim, tabular os dados em gráficos. Foi fundado, em 1999, por Ryan Finley.

interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Ademais, o autor apresenta as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999, p.128-129).

O *link* do questionário foi compartilhado em grupos de estudos de aprendizes de língua japonesa no *Facebook*. As respostas foram coletadas no período de 04 a 06 de fevereiro de 2018. O questionário contém 8 perguntas que visam traçar um perfil do aprendiz brasileiro autodidata de língua japonesa.

Concernente ao estudo *online*, sob a perspectiva de aprendizagem autodidata, as questões do questionário aos respondentes versavam sobre : 1) idade; 2) interesse pelo idioma japonês; 3) razão por optar pelo estudo autodidata online; 4) você tem acesso à internet em sua residência; 5) qual a sua principal fonte de recursos para o estudo ; 6) qual a principal dificuldade que você encontra no estudo autodidata online; 7) especifique qual sua principal plataforma de estudos e fonte de recursos materiais (livros, apostilas, vídeos, áudio etc.); e, 8) qual seu objetivo com o estudo de japonês.

O questionário foi respondido de forma anônima por 72 pessoas. As respostas foram tabuladas e dispostas em gráficos apresentados na parte de discussão dos resultados deste estudo.

A TECNOLOGIA E O USO DA *INTERNET* EM CONTEXTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Segundo Silva e Rottava (2015), a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) envolve interações diversas, que compreendem tarefas desenvolvidas para além do contexto de sala de aula em situações síncronas e assíncronas entre professor e sujeitos/aprendizes. Essas interações, ou situações, podem envolver atividades de aprendizagem assistidas por computador, fenômeno antigo que hoje ganha destaque dadas as atuais circunstâncias tecnológicas mais acessíveis da contemporaneidade, no entanto, observamos que, ao longo da história educacional, recursos tecnológicos serviram como mediadores do conhecimento em diversas épocas.

Os pesquisadores Warschauer e Healey (1998) apresentam uma introdução à história de aprendizagem de línguas mediada por computador. O estudo por eles desenvolvido apresenta um panorama histórico e entrelaça as fases aos períodos históricos, as tecnologias disponíveis, teorias de aprendizagem, e concepções de uso de computador no processo de ensino-aprendizagem. Levy (1997) explica que a denominação *Computer-Assisted Language Learning* (CALL) é a mais consagrada e utilizada na literatura internacional e nacional, portanto mantemos o acrônimo CALL para referirmos a aprendizagem de línguas mediada por computador. Tomamos como base Warschauer e Healey (1998) e apresentamos a seguir as diversas possibilidades de utilização dos computadores para fins pedagógicos, principalmente no que concerne o ensino de língua estrangeira. Os autores separam o uso do computador para o ensino de línguas em três fases³: *behaviorista* de CALL (primeira Fase), comunicativa de CALL (segunda fase) e a integrativa de CALL (terceira fase).

Vivemos hodiernamente a fase integrativa, onde tudo é *online* 24 horas por dia e compartilhado, o que incluiu o próprio conhecimento. A educação através de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em que ocorre a interação entre professores e alunos, é uma tendência crescente, destarte, no ensino de línguas, o uso de tecnologias com base na educação a distância através desses ambientes é um aliado para a promoção da aprendizagem (KRAMER; SADANHA; SEVERO, 2014). Essa aprendizagem pode ser hoje mista, híbrida, uma verdadeira mescla de ambientes virtuais, como *Moodle* e o *Blackboard*, *Facebook*, *Twitter*, Fóruns, *chats* e outras redes sócias e ferramentas multiplataformas, todas conectadas via internet, considerada por Levy (1997) como o artefato tecnológico de maior relevância e maior impacto da década de 90. Para o autor, o e-mail e a *internet* introduziram novas possibilidades para o processo de aprendizagem. O pesquisador explica que esses meios de comunicação rompem os limites tradicionais da sala de aula e expandem o ambiente de aprendizagem. Ao romperem com esses limites tradicionais, professores e alunos têm a oportunidade de exploração de novos ambientes. Isso possibilita, por exemplo, a participação ativa de falantes nativos da língua no processo de

³A primeira fase perdurou entre os anos 50 a 70 é apoiada nas teorias behavioristas de aprendizagem, com atividades linguísticas de repetição. Os autores apontam que nesse período o computador era concebido como um tutor mecânico, uma vez que o computador repetia incansavelmente a mesma prática até o aluno acertar; a segunda fase (70-80) é marcada pelo uso instrucional do computador e tenta reproduzir o ensino-aprendizagem de línguas conforme os conceitos e preceitos das teorias da abordagem comunicativa através de uso de programas com exercícios caracterizados como *drills* e jogos sofisticados; a terceira fase iniciou-se no fim da década de 1980 e perdura até os dias atuais e é marcada por abordagens baseadas no uso de computadores com multimídia e a internet, dessa forma estabelece-se comunicação 24 horas por dia, de maneira síncrona ou assíncrona e ainda de forma rápida, conveniente e barata com nativos da língua que se deseja aprender através de plataformas ou ambientes de aprendizagem virtual (originalmente em inglês *Virtual Learning Environment* - VLE).

aprendizagem. Este novo conceito de aprendizagem integrado à tecnologia é conhecido como *Blended Learning* (Ensino Híbrido) e é, hodiernamente, uma tendência em ascensão não apenas no que tange ao aprendizado de línguas estrangeiras, mas também na educação formal como, por exemplo, em cursos de graduação e pós-graduação. Graham (2006) cita casos de utilização desse tipo de ensino em universidades de países como Japão, Coreia, China, Malásia, Singapura, Austrália, Canada, Estados Unidos, México, Israel, Reino Unido e África do Sul.

Independentemente do país, é fulcral que as plataformas, *sites* e AVA, destinados à educação, estejam arquitetadas na WEB 2.0, pois é isso o que permite a interação virtual real entre todos os docentes e discentes participantes da atividade, com espaços para discussões como fóruns, troca de mensagens instantâneas, possibilidade de compartilhamento de arquivos, entre outros recursos, que não são possíveis na WEB 1.0. Segundo Lankshear e Knobel (2006), as principais diferenças entre esses formatos de WEB estão na dinâmica e interatividade. Um *site* com o formato de WEB 1.0 é estático e sem nenhuma forma de interatividade com os leitores. É possível visitá-lo muitas vezes, mas não haverá nada de novo em todas as novas visitas e não há motivo para retornar a ele. Com o tempo, a maior parte dos *sites* migrou do formato 1.0 para o formato 2.0, que consiste em uma maior interação dentro de cada página. Como exemplo de aplicabilidade da WEB 1.0, Lankshear e Knobel (2006) trazem como exemplo o *Ofoto*, a *Britannica Online*, *sites* pessoais, entre outros, todos com pouca, ou nenhuma, possibilidade de interatividade, dadas as limitações e estática desse formato WEB.

Por outro lado, a WEB 2.0 não se refere a um avanço específico na tecnologia, mas a um conjunto de técnicas para *design* e execução de páginas da WEB. Além disso, algumas dessas técnicas existem desde que a *World Wide WEB* (www) foi lançada, de modo que não é possível separar WEB 1.0 e a WEB 2.0, em termos cronológicos. A partir desse novo formato de WEB, foi possível a criação de *blogs* e da *Wikipédia*, em que o leitor não é passivo em relação ao que está publicado, e o próprio *Google*, de acordo com Lankshear e Knobel (2006). Destarte, é importante que para que as plataformas sejam, de fato, úteis ao processo de aprendizagem de línguas, essas proporcionem possibilidades interativas.

Concernentemente ao campo da educação linguística, dentre as possibilidades educacionais da WEB 2.0, encontra-se o *e-learning 2.0*. Diversas são as aplicações das tecnologias da WEB 2.0 em plataformas digitais para a educação. Entre eles, podemos citar o uso de *WEBlogs*, *Wikis*, Redes Sociais, e *RSS*. Como exemplo mais concreto da aplicação da WEB 2.0 no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos citar os diversos cursos *online* de idiomas que se utilizam dos AVA, a fim de facilitar o aprendizado, e ofertar

o ensino de línguas de forma remota, como: *Italk*, *Bussu*, *Duolingo*, *MindSnack*, entre outros, em que é possível a interação dos participantes dado o formato WEB 2.0 como instrumento articulador da produção e compartilhamento do conhecimento, e facilitador das práticas e habilidades de comunicação linguística.

BLENDED LEARNING, EAD E E-LEARNING: O PANO DE FUNDO POR TRÁS DA AUTOCONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO MEDIADO PELA TECNOLOGIA

De acordo com Kramer, Saldanha e Severo (2014) o termo *Blended Learning* surgiu por volta do ano 2000 com atividades de estudo autodidata para complementar o que havia sido ensinado em sala de aula. Atualmente, a metodologia de aprendizagem híbrida, ou mista, tem despertado interesse e o termo evoluiu para abranger um conjunto mais variado de abordagens de aprendizagem e de ambientes. De acordo com as pesquisadoras, atualmente, *Blended Learning* pode se referir a qualquer combinação de diferentes métodos, ambientes e estilos de aprendizagem. Esse tipo de metodologia consiste na combinação de dois modelos de ensino e aprendizagem: aula presencial e sistema de ensino que utiliza de tecnologia ou outros recursos possibilitando a extensão do curso para locais diferentes da sala de aula (GRAHAM, 2006).

No Brasil, falar de extensão da sala da aula e comunicação coaduna com a visão de Educação a Distância (EAD), termo possivelmente mais difundido que *Blended Learning*. Segundo Quevedo e Crescitelli (2005), desde sempre, uma das características básicas da EAD foi o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, ou seja, ambos não estão juntos no mesmo espaço físico da sala de aula presencial e precisam, desse modo, de meios que possibilitem a comunicação, os quais podem ser: correspondência postal, telefone, telex, fax, rádio e televisão apoiada em meios abertos de dupla comunicação, correspondência eletrônica etc. As pesquisadoras consideram que, em virtude das tecnologias de informática conversacionais da atualidade, pode-se afirmar com propriedade que nesse momento a comunicação entre professor e aluno e entre aluno e aluno é real, possível e plenamente viabilizada evidenciando que estamos vivendo uma era totalmente interativa.

Essa nova era em que vivemos é considerada pelas autoras como sendo mais promissora para a modalidade educacional a distância do que a comunicação massiva da época em que havia apenas rádio e TV, em um contexto de geração digital de EAD, onde a internet configura-se como o meio em que ocorrem novos formatos de interação ainda pouco estudados. Como a educação a distância vem sendo consolidada, mais recentemente, por meio dos inúmeros cursos ministrados via rede, o que era então visto como uma forma especial de ensino, que usava um

sistema não tradicional, está se tornando um fator importante na educação também, porque agora possibilita de fato o diálogo e a interação mais imediatos entre os participantes. Assim, vemos que a EAD ganha respeito como modalidade educacional de destaque (QUEVEDO; CRESCITIELLI, 2005). No entanto, quanto ao uso da tecnologia enquanto mediadora do conhecimento, as pesquisadoras destacam que o computador não viabiliza a construção de conhecimento e trata do letramento digital do professor de línguas que irá lidar com o uso de recursos tecnológicos, desse modo, é importante, de acordo com Quevedo e Crescitelli (2005), que o professor saiba efetivamente usar as ferramentas de modo adequado nos ambientes de aprendizagem de maneira a estimular o trabalho colaborativo, a levar o aluno a compartilhar os saberes individuais, a formular e solucionar questões e a buscar informações contextualizadas às dinâmicas sociais de aprendizagem.

Seria necessário, portanto, conscientizar o professor de línguas para a importância da utilização da tecnologia, e do letramento digital, o que o obrigaria a estar constantemente atualizado e buscando novas formações. Buzato (2006) aponta que a formação de professores apresenta um grande desafio para todos envolvidos no processo, principalmente considerando a perspectiva educacional devido ao dinamismo das novas tecnologias e a complexidade de suas implicações sociais e culturais. De acordo com Graham (2006), quando as aulas presenciais e mediadas por computadores são combinadas, os aprendizes agregam mais valor e dão mais ênfase às aulas presenciais. Segundo Kramer, Saldanha e Severo (2014), a vantagem desse modelo de ensino está na otimização do tempo de exposição do estudante à língua alvo e na diversidade de recursos e tecnologias que podem ser associadas ao AVA, possibilitando abranger aprendizes com diferentes estilos de aprendizagem.

Por fim, concernente ao ensino de línguas adicionais, como o japonês, na rede paulista, relacionado à migração EAD forçada pela pandemia, verifica-se que para o ano de 2020, a combinação das aulas presenciais e mediadas por computadores não pode ser realizada, em decorrência da propagação da *Covid 19*, o que inviabilizou a parte presencial. A SEDUC-SP, contudo, firmou acordos e parcerias para que alunos e professores contassem com plataformas e *internet* patrocinada para que as aulas pudessem ocorrer, pelo menos, de forma totalmente remota, ou seja, não ocorreu o ensino híbrido, apenas o EAD. À guisa de contextualização, citamos o desenvolvimento do AVA denominado Centro de Mídias SP (CMSP). O CMSP é uma iniciativa da SEDUC-SP para contribuir com a formação dos profissionais da rede e ampliar a oferta aos alunos de uma educação mediada por tecnologia. Contudo, a formação necessária para utilização da plataforma por docentes e discentes, o que inclui os do CEL,

ocorre continuamente pelo próprio AVA, tornando-se um desafio para ambos, em especial aos alunos que devem ter, no mínimo, dispositivos compatíveis com a plataforma para acessar os conteúdos e interagir com os professores, sendo, hoje, o uso do celular uma ferramenta indispensável para a educação linguística, cuja aplicabilidade deve ser fomentada desde os cursos superiores de formação básica em licenciatura para docentes e estendida à formação continuada, dado efeitos positivos, se usado corretamente (FERRAZ; NOGAROL, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos, nesta etapa de nosso estudo, os resultados obtidos pelo questionário respondido por aprendizes autodidatas brasileiros. O gráfico 1 mostra que esse contingente é composto por jovens entre 16 e 21 anos.

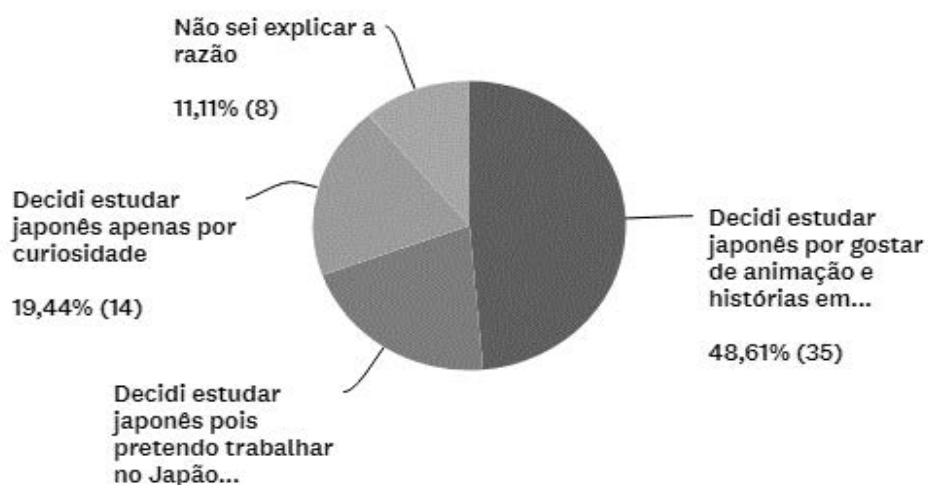
Gráfico 1 – Faixa etária



Fonte: o autor

Como observamos no gráfico 2, a motivação de 48,61% para que esses aprendizes busquem na *internet* o domínio da língua japonesa, vem da influência *pop* contemporânea do Japão, principalmente as animações e histórias em quadrinhos oriundas daquele país.

Gráfico 2 – Razão ou motivação que o(a) levou a estudar japonês



Fonte: o autor

Contudo, o gráfico 3 mostra que mesmo com a existência de cursos presenciais em escolas de idiomas, como unidades CEL, e aulas em associações japonesas, em algumas regiões, os aprendizes afirmaram que por questões financeiras permanecem nessa modalidade.

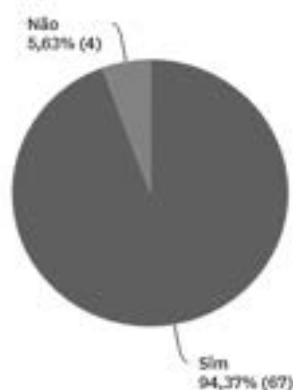
Gráfico 3 – Razão por optar por estudo autodidata online



Fonte: o autor

Isso é possível, uma vez que 94% desses indivíduos, como observado no gráfico 4, têm acesso à *internet* em suas residências.

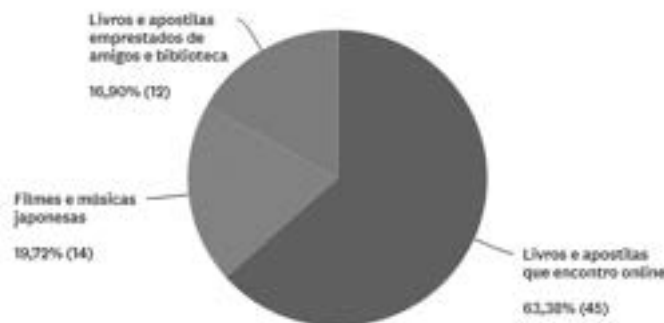
Gráfico 4 – Você tem acesso à *internet* e computador em sua residência?



Fonte: o autor

Esse acesso facilita a obtenção, via downloads digitais, de materiais e vídeos gratuitos, além de livros didáticos disponibilizados digitalmente em formato *Portable Document Format* (PDF) na rede em *blogs* e *sites* (63%), como visto no gráfico 5.

Gráfico 5 – Qual a principal fonte de recursos didáticos em seu estudo?



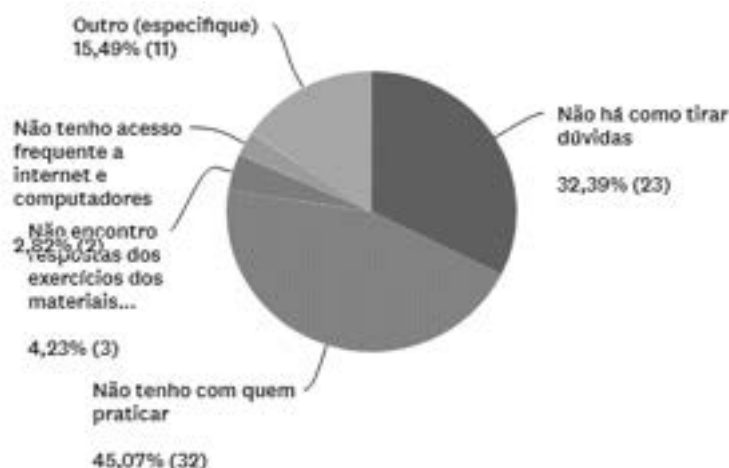
Fonte: o autor

Os PDF geralmente são cópias digitais ilegais de livros físicos escaneados por outros aprendizes-usuários e compartilhados na rede, em portais e *blogs*.

Contudo, é importante salientar que, de forma abnóxia, ou não, alguns *sites* que hospedam os arquivos em PDF, outrossim os MP3, referentes às lições, infringem os direitos autorais, cobrando ou não, do usuário uma taxa para que ele possa realizar o download, ou faz com que o usuário clique em diversos anúncios antes de poder baixar o arquivo que deseja, o que gera receita indevida aos que compartilham e hospedam em nuvem os materiais, prática que também ocorre com o download ilegal de filmes e músicas.

Apesar da abundância de materiais disponíveis na internet, os aprendizes relataram dificuldades em estudar japonês de forma autônoma. Sendo a ausência de alguém para praticar o idioma a mais apontada pelos participantes, conforme mostra o gráfico 6.

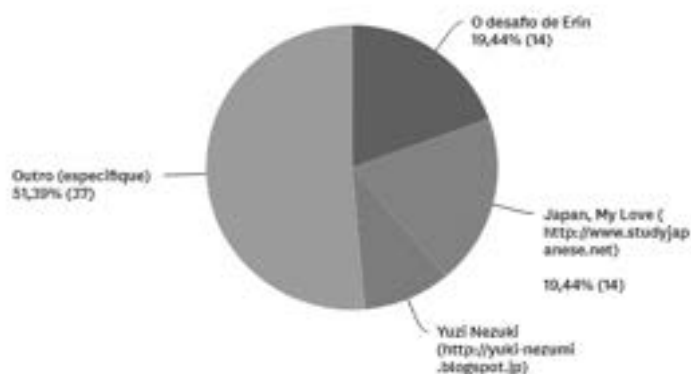
Gráfico 6 – Qual a principal dificuldade que você encontra no estudo autodidata online?



Fonte: o autor

Em nosso estudo prévio observamos que nas páginas de grupos de estudo no Facebook a maioria dos *links* direcionava os usuários a três plataformas distintas, sendo as mais recorrentes: O Desafio de *Erin*, *Japan My love* e *Yuzi-nezumi*. Entretanto, 51% dos respondentes indicaram outras fontes de recursos como apontado pelo gráfico 7:

Gráfico 7 – Especifique qual sua principal plataforma de estudos e fonte de recursos materiais (livros, apostilas, vídeos, áudio etc.)



Fonte: o autor

Cabe destacar as outras respostas apontadas pelos participantes à questão do gráfico 7, no campo outro, onde solicitamos que eles especificassem suas opções. Convém mencionar a importância do papel de entidades⁴ de fomento do ensino de japonês na criação e manutenção de plataformas e ferramentas gratuitas abertas a todos os interessados, sendo as de maior destaque as listadas a seguir – algumas também foram sugeridas aos professores de japonês do CEL, na ocasião da OT de 2015, contudo, elas não são AVA, pois não permitem a interação professor e aluno, e estão construídas sob a arquitetura de WEB 1.0, sendo :

- *Flipped Classroom:*

- *Rajakumar Sensei's Japanese Page:*⁵

Site destinado a aprendizes de língua japonesa de qualquer parte do mundo. Os materiais são baseados na *UK Japanese syllabus – GCSE, IB e A-Levels*, mas pode ser usado por qualquer pessoa que queira aprender japonês. O autor é Anne Rajakumar, líder da equipe de língua japonesa da *Hockerill Anglo-European College*, com apoio da *The Japan Foundation*, sediada em Londres.

- *DEKIRU Segédanyagok*⁶

⁴ O interesse e engajamento de entidades japonesas no desenvolvimento de *sites* e plataformas para o ensino de japonês está ligado a questões políticas, de uma autoimagem que o país tenta disseminar externamente. O Japão tem hoje uma estratégia galgada no que as relações internacionais definem por *Soft Power*, de dominação cultural em países estrangeiros, valendo-se da difusão de sua cultura pop contemporânea. Cunhado por Joseph Nye Jr, o termo é uma expressão usada na teoria das relações internacionais para descrever a habilidade de um corpo político – um Estado, por exemplo – para influenciar indiretamente o comportamento ou interesses de outros corpos por meio de artefatos culturais ou ideológicos. Para Nye (2004), *Soft power* não é apenas influência, pois a influência também pode depender do poder de ameaças ou pagamentos. *Soft power* é mais do que apenas persuasão ou a capacidade de mover as pessoas pelo argumento, embora seja uma parte importante disso. É também a capacidade de atrair. Destarte, o poder suave é um poder atrativo (NYE, 2004). Nesse quesito, o Japão tem investido em programas de bolsas de estudos para estrangeiros em suas universidades públicas e privadas, além da criação de agências glotopolíticas, ou seja, instituições que fomentam a imagem de um país marcando presença territorial através da língua estrangeira (LAGARES, 2018). Com esse propósito, criou-se a *The Japan Foundation* – doravante Fundação Japão – uma instituição fundada em 1972, vinculada ao Ministério de Relações Exteriores do Japão e que tem o objetivo de divulgar a cultura japonesa e promover a interação com outros países, desenvolvendo o intercâmbio artístico e fornecendo treinamentos de professores de japonês, sob a ótica ideológica da instituição. Contudo, como assevera Silva (2020), a tentativa de controle ideológico sobre a imagem externa do Japão, através da língua japonesa em outros países, acaba culminando em práticas questionáveis, ao observarmos, à guisa de exemplo, questões políticas e socioculturais que recaíram sobre o material didático utilizado por alunos de japonês do CEL, denominado *Kotobana*, elaborado pela filial brasileira da entidade, que carrega, em alguns textos, discursos de cunho dominador, não condizente com um material voltado para a EB, apresentando um Japão e sua sociedade de forma idealizada pela instituição governamental, não sendo inéditas, todavia na educação brasileira, conforme apontam Duboc, Furlan, Ferraz e Mizan (2019), movimentos e políticas sob forte influência ideológica, e até mesmo religiosa, e que se colocam afeitas ao controle, à padronização e à normatividade dos espaços escolares.

⁵ C.f.: <<http://japanese4schools.co.uk/>>. Acesso em 29/07/2020.

⁶ Cf.: <<http://www.jfbp.org.hu/hu/dekiru/dekiru-segedanyagok/13>>. Acesso em 29/07/2020.

Site da The Japan Foundation em Budapeste com videoaulas sobre a gramática da língua japonesa, quiz e links relacionados.

- Recursos *online* para utilização gratuita:

- *Nihongo e-na*⁷

Nihongo e-na é um *site* agregador de *links* que reúne outros *sites* que foram criados para fornecer estudo complementar para vários livros de japonês LE, incluindo a série " *Genki* ", " *japanese for busy peoples* ", entre outros.

- *O Desafio de erin*⁸

O *site* "O Desafio de Erin! Eu Entendo Japonês" é administrado pelo Centro Internacional de Língua Japonesa da *The Japan Foundation*. Para utilizá-lo, é necessário concordar com a política do *site*. Encerrou-se em 2020, contudo, ainda é possível encontrar todos os vídeos, quiz, exercícios básicos e revisão que complementam o material de três volumes impressos pela editora *Bonjinsha*.

- *Nihongo Starter (JMOCOS)*⁹

Japan Massive Open Online Courses– *site* que oferece cursos abertos online e de forma gratuita.

- Cursos online de língua japonesa – Algumas opções:

- *Tsukuba University e-learning*¹⁰

O sistema de curso *e-Learning* de língua japonesa, oferecido pela Universidade de Tsukuba (Japão), fornece três tipos de materiais de estudo autodidata: *manabu* (aprender), *kaku* (escrever) e *hanasu* (falar). Vários filmes, fotos e ilustrações são usados, portanto os alunos podem aprender japonês de maneira flexível. Um *software* julga automaticamente se uma resposta é certo ou errado, destarte, os alunos podem estudar sem a ajuda de um professor.

- *TUFS Language Modules*¹¹

Site de informações sobre o idioma composto de quatro módulos: pronúncia, de diálogo, gramática e vocabulário. A estrutura modular permite aos alunos escolher livremente a partir de qual módulo começar.

⁷ Cf.: <<http://nihongo-e-na.com/eng/>>. Acesso em 29/07/2020.

⁸ Cf.: <<http://www.erin.ne.jp/pt/>>. Acesso em 29/07/2020.

⁹ Cf.: <<http://www.jmooc.jp/>>. Acesso em 29/07/2020.

¹⁰ Cf.: <<http://e-nihongo.tsukuba.ac.jp/>>. Acesso em 29/07/2020.

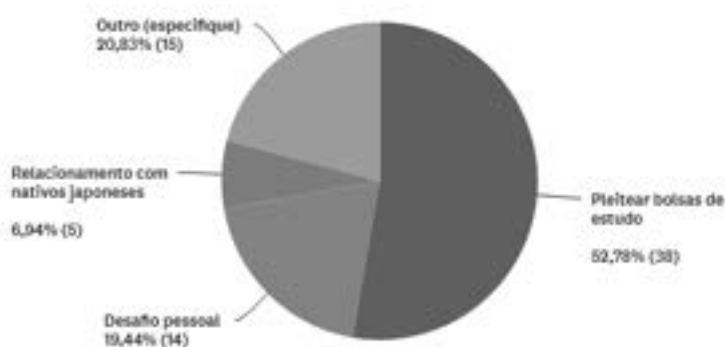
¹¹ Cf.: <http://www.coelang.tufs.ac.jp/ja/about_mod.html>. Acesso em 29/07/2020.

○ *Osaka University*¹²

Site de apoio do Kōdo gaikokugo kyōiku zenkoku haishin shisutemu purojekuto do Departamento e Estudos de Línguas e Culturas da Universidade de Osaka (Japão).

Por fim, nossa última pergunta aos aprendizes buscava compreender e elucidar qual o objetivo desses indivíduos quanto à aprendizagem de japonês. Como visto no gráfico 8, 52,78% deles pretende pleitear uma bolsa de estudos no Japão, visto que, para muitos essa seria a única possibilidade de conhecerem o país, dada a política restritiva de concessão de visto para brasileiros.

Gráfico 8 – Qual é o seu objetivo com o estudo de japonês?



Fonte: o autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, retomamos os objetivos de nosso estudo em forma de perguntas, acrescidas de algumas reflexões. Primeiramente, questionamo-nos sobre quem seriam os aprendizes autodidatas brasileiros de japonês, suas motivações, dificuldades e objetivos nessa modalidade de estudo. Constatamos que o contingente autodidata brasileiro é constituído de jovens entre 16 e 21 anos, motivados pela influência da cultura *pop* contemporânea do Japão, principalmente as animações e histórias em quadrinhos oriundas daquele país. A maioria opta pela modalidade autodidata por questões financeiras, dado os altos custos de um curso presencial.

Em seguida, o estudo buscou responder quais as ferramentas e plataformas tecnológicas à disposição dos aprendizes e professores capazes de auxiliar no processo de aprendizagem de língua japonesa e letramento digital no contexto de EB. Encontramos *blogs*, *sites* e plataformas

¹² Cf.: <<http://el.minoh.osaka-u.ac.jp/flc/>>. Acesso em 29/07/2020.

desenvolvidos por instituições, ou agências glotopolíticas, e pelos próprios usuários, incluindo livros didáticos, acompanhados de arquivos de áudio em MP3, digitalizados em formato PDF. Observamos que o avanço da *internet* tem facilitado caminho pèrvio aos conteúdos digitais relacionados à aprendizagem de língua japonesa. Contudo, isso também tem contribuído com a disseminação de material ilegal, como livros e material audiovisual, recurso adotado pela maioria dos aprendizes, pois ainda é o livro o recurso didático mais utilizado pelos aprendizes brasileiros.

A terceira, e última pergunta de pesquisa, concentrava-se em determinar quais as plataformas abertas desenvolvidas por instituições internacionais de fomento, exclusivamente *online*, para o ensino de japonês, que não infringem direitos autorais, e podem ser utilizadas livremente. O estudo trouxe à baila uma lista de plataformas, *sites* e ferramentas anteriormente sugeridas em um curso de formação continuada para professores, conduzido em 2015, outrossim novas plataformas apontadas pelos aprendizes autodidatas em nosso questionário. Todas são gratuitas, e compatíveis com a hodierna fase integrativa de CALL, onde tudo é *online* 24 horas por dia e compartilhado. Contudo, constatamos que nenhuma delas é um AVA. Ademais, pensando em ambientes multiplataformas, e levando em consideração que o celular (*smartphone*) é o principal meio de acesso por alunos e professores da rede pública à *internet*, constatamos que todos os *sites* e plataformas abertos desenvolvidos por instituições como *The Japan Foundation, Osaka University e Tsukuba University*, estão desatualizados, em formato WEB 1.0, não possuem aplicativos próprios, sendo necessária a utilização pelo navegador, e não possuem dados patrocinados de acesso, o que inviabilizaria, por exemplo, uma integração com a plataforma CMSP, desenvolvido pela SEDUC-SP aos docentes e discentes da rede estadual paulista – incluindo o curso de japonês do CEL – que não têm acesso à internet banda larga.

O novo conceito de aprendizagem integrado à tecnologia é conhecido como *Blended Learning* (ensino híbrido), contudo é preciso reconhecer que para que a rede pública estadual paulista, de fato, tenha um ensino híbrido que mescle o ensino presencial e o ensino a distancia de língua japonesa, é preciso, primeiramente, letrar digitalmente discentes e docentes, pois da forma como tem ocorrido, desde o início da pandemia, o ensino concentra-se apenas no EAD, e não é híbrido, prática que tem rejeição dos alunos, que priorizam aulas presenciais e materiais impressos. Dessa forma, acreditamos que mesmo que haja adaptações das ferramentas e plataformas já em uso pelos aprendizes autodidatas, de forma atrativa, adaptadas aos dispositivos moveis e com internet patrocinada, elas poucos surtirão efeito se os alunos e

professores de japonês do CEL, não passarem por um processo inclusivo de letramento digital prévio.

Mais do que nunca, reflexões sobre letramento digital na EB ganharam força. A pandemia do novo Coronavírus, nos trouxe aprendizados e ressignificações de diversos conhecimentos, enquanto docentes. Temos visto professores, e alunos, de diversas modalidades e gerações dominando novos recursos e aprendendo sobre novas plataformas e ferramentas juntos. Muitos professores de japonês do CEL, têm feito uso dessas novas ferramentas, sendo a primeira vez para muitos, isso confirma o pressuposto de obrigatoriedade dos docentes em estar constantemente atualizado e buscando novas formações. Ademais, essa formação constantemente atualizada de professores é um grande desafio para todos envolvidos no processo, principalmente considerando a perspectiva educacional devido ao dinamismo das novas tecnologias e a complexidade de suas implicações sociais e culturais.

Ademais, acreditamos que, além das ferramentas, plataformas e vídeos desenvolvidos por diversas instituições, é premente a necessidade de materiais didáticos de livre acesso, e que possam ser disponibilizados legalmente *online*, juntamente com material audiovisual que possa contribuir significativamente para os estudos daqueles que adquirem o idioma japonês de forma autodidata, por não poderem arcar com as despesas financeiras de um curso presencial, além de gastos como transporte, material e as mensalidades. Outrossim, é premente a necessidade de criação e disponibilização de materiais *online* gratuitos em língua portuguesa, especificamente para o Brasil, liberto de ideologias impregnadas de *soft power* de agências glotopolíticas. Destarte, acreditamos que o caminho está aberto para um futuro não tão distante, contudo, é preciso que haja conscientização tanto de aluno quanto do professor para o uso da tecnologia como aliada no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Por fim, retomando sua importância, acreditamos que o processo de letramento digital pode ser dialógico e alteritário. Nessa ótica, esse estudo tentou mostrar como os professores podem aprender com os alunos, a partir da própria perspectiva autodidata deles, pois são eles que também nos ensinam a ensinar dadas as idiossincrasias dessa geração de jovens. Concordamos com Ferraz e Nogarol (2016) que asseveram que apesar de muitos jovens de hoje em dia poderem ser considerados nativos digitais, as tecnologias digitais nem sempre são bem vistas dentro da sala de aula. Ainda há resistência ao uso, tanto por parte dos professores quanto dos alunos, mesmo sendo esses pertencentes a uma geração que tem crescido em uma sociedade digital, expostos a massiva quantidade de informações em uma variedade de formatos: texto, imagens, vídeo e áudio. São, de um lado, alunos, jovens, que vivem e realizam suas principais

atividades do cotidiano pelo celular e pela *internet*, e de outros professores que pouco dominam essas novas ferramentas, como as expostas neste estudo. Assim o letramento digital deve ser encarado como um desafio tanto para que o aluno aprenda a aprender pelas ferramentas, quanto para o professor que precisa dominá-las, em alguns casos às pressas e forçadamente, motivado, à guisa de exemplo, por uma pandemia.

REFERÊNCIAS

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Texto originalmente publicado pelo Portal Educarede. 2006. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em 04/07/20.

DUBOC, A. P; FURLAN, C.J.K; FERRAZ, D.M; MIZAN; S. **Apresentação: Letramentos e Educação Linguística**. In: Revista (Con)Textos Linguísticos, v. 13, n. 26, p.6 - 8, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/28319>>. Acesso em : 19/01/2021.

EDUCAUSE: *Things you should know about flipped classrooms*. 2012. Disponível em: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>>. Acesso em: 19/01/2021.

FERRAZ, D. M; NOGAROL, I.V. **Letramento digital: os usos dos celulares em aulas de licenciatura em letras-inglês**. In: R. Tecnol. Soc., Curitiba, v. 12, n. 26, p. 97-114, set./dez. 2016. Disponível em :< <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/3998>>. Acesso em 19/01/2021. DOI: 10.3895/rts.v12n26.3998

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAHAM, C. *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. São Francisco, CA: Pfeiffer, 2006.

KRAMER, R.; SALDANHA, F. SEVERO, S. **A potencialização da aprendizagem de uma língua adicional através do *blended learning***. In: X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação SEPesq – 20 a 24 de outubro de 2014. Disponível em: <http://www.uniritter.edu.br/uploads/eventos/sepesq/x_sepesq/arquivos_trabalhos/2969/446/468.pdf>. Acesso em 13/07/20.

LAGARES, X. C. **Qual Política Linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos**. São Paulo: Parábola, 2018

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. 2.ed. Glasgow: McGraw-Hill/ Open University Press, 2006.

LEVY, M. *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. Oxford University Press, 1997.

NYE, J.S. *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs, 2004

QUEVEDO; A. G.; CRESCITIELLI, M. F. C. **Recursos tecnológicos e ensino de língua materna e estrangeira (a distância ou semipresencial)**. In: Revista Linha D'agua. n° 18, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37278/39998>>. Acesso em: 03/02/2020.

SILVA, A. M.; ROTTAVA, L. **Blended learning no ensino de português língua estrangeira adicional: tarefas assíncronas extra-classe**. In: *Portuguese Language Journal*, Vol. 9, Article 1, 2015.

SILVA, O. O. **O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas**. 2017.178f. Dissertação de Mestrado (Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SILVA, O. O. **A Evolução do Ensino de Língua Japonesa nas Escolas Públicas do Estado de São Paulo através da análise e crítica de dois livros didáticos de japonês - LE**. In: *Revista Estudos Japoneses*, v. 43, p. 129-148, 2020.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. **Computers and language learning: An overview**. In: *Language Teaching*. v. 31, p. 57 - 71, 1998. Disponível em: <<http://hstrik.ruhosting.nl/wordpress/wp-content/uploads/2013/03/Warschauer-Healey-1998.pdf>>. Acesso em 03/08/20.

FORÇOSAS INTERAÇÕES E CONEXÕES: DO PRESENCIAL AO VIRTUAL

Ana Kelly Borba da Silva Brustolin¹

Mestra, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis, Santa Catarina
anakellybrustolin@gmail.com

RESUMO: É indispensável concebermos que a escola crie possibilidades aos alunos, construindo práticas leitoras que viabilizem leitores críticos, participativos, e capazes de encarar as imposições e as contradições da sociedade em que vivem, como mencionam Orlandi (1999) e Antunes (2009). A discussão deste versa sobre um relato de experiência em época de pandemia causada pela Covid-19, em que se realizaram aulas virtuais *on-line* e propôs-se aos estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental, da Rede Privada, a escrita de *Soneto*, com a temática “Coronavírus”. Para tanto, buscaram-se a escolha de leitura de textos poéticos, a audição de músicas, e reflexões a fim de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor e a análise literária dessas permitindo ao educando, construir sentidos para o texto com base em suas vivências, nas leituras realizadas em sala (e fora dela), na interação com as obras, os amigos, os familiares em casa e o professor – visto que se considera o estudante como um sujeito interativo e ativo na sua caminhada de construção de conhecimento e o educador um sujeito mais experiente, cujo papel é substancial nesse processo (VIGOTSKI, 1998). No que toca aos resultados observados na presente prática de ensino, os alunos aguçaram o gosto pela leitura e formaram vínculos mais estreitos entre o texto e outros textos, “construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural” (BRASIL, 1998, p. 71), além de trabalhar com as TDICs, tanto na escrita quanto na oralidade. (GERALDI, 1993; FREIRE, 2009; BRASIL, 2018).

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua. Educação Básica. Coronavírus.

ABSTRACT: It is indispensable to conceive that the school creates possibilities for the students, building reading practices that enable critical and participative readers, capable of facing the impositions and contradictions of the society in which they live, as mentioned by Orlandi (1999) and Antunes (2009). The discussion here is about an experience report at the time of the pandemic caused by Covid-19, in which virtual on-line classes were held and the writing of a sonnet with the theme "Coronavirus" was proposed to 8th grade students from a private school. To this end, we sought the choice of reading poetic texts, listening to music, and reflections in order to dialogue with the reader's horizon of expectations and literary analysis of these enabling the student to construct meaning for the text based on his experiences, on the readings performed in the classroom (and outside of it), in the interaction with the works, friends, family at home, and the teacher - since we consider the student to be an interactive and active

¹ Mestra em Linguística (UFSC/2009), professora do Colégio Energia/Florianópolis, pesquisadora (Varsul-UFSC) e colunista do Jornal OCP News. (<http://lattes.cnpq.br/6815269231999996>)

subject in his/her journey of knowledge construction and the educator a more experienced subject, whose role is substantial in this process (VIGOTSKI, 1998). Regarding the results observed in the present teaching practice, students sharpened their taste for reading and formed closer links between the text and other texts, "building references about the functioning of literature and between it and the cultural set" (BRASIL, 1998, p. 71), besides working with DICTs, both in writing and orality. (GERALDI, 1993; FREIRE, 2009; BRASIL, 2018).

KEYWORDS : Language teaching. Basic education. Coronavirus

INTRODUÇÃO

Algumas das grandes mudanças no ensino de português envolvendo as Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs) só aconteceram nas últimas décadas e, muitas delas, por força de políticas públicas e por interesses econômicos. A socialização deste relato de experiência (em processo) em época de pandemia, causada pela Covid-19, objetiva dialogar, refletir e contribuir com os docentes envolvidos no processo e com os pesquisadores nesses estudos acadêmicos, contextualizando a história para a construção de bases teóricas referentes às pesquisas nessa temática.

As transformações sociais, econômicas e culturais são razões que influenciam o sistema de ensino e ao professor compete a ação de acompanhar tais mudanças dentro e fora da sala de aula, adaptando-se às novas conjecturas. Recentemente, vivenciamos um momento atípico originado pela pandemia do coronavírus e presenciamos um grande movimento em torno do ensino escolar no que tange ao desenvolvimento tecnológico para a possível realização das interações em sala de aula, com destaque para as TDICs, uma vez que as respostas já não mais estão dadas, e sim os questionamentos sobre: o que fazer? De que modo? Até quando?

Todavia, o cenário atual mostra-se carente de referenciais estruturados e equânimes, sobressaindo-se a insegurança quanto aos encaminhamentos futuros nos sistemas públicos e privados de ensino. Cada Instituição cria suas próprias diretrizes e não há uma normatização comum em relação ao como proceder, de modo geral, à coletividade que envolve as escolas, no sentido de oferecer um norte. As escolas seguem suas atividades, sugerindo gravações de aulas, envio de atividades escritas via ferramenta da sua escolha, ministrando aula *on-line* ao

vivo e em período integral de aula, entre outras condutas. Assim, seguem somando horas-aula para totalizar as 800 h/a correspondentes ao ano letivo a fim de cumprirem com sua obrigação legal – e no caso das instituições privadas, soma-se a justificativa das mensalidades, porém sem a harmonia necessária sob responsabilidade do Poder Público, a quem compete deliberar sobre os procedimentos a serem observados pelo sistema educacional do Brasil, contrapondo-se à movimentação, ao esforço e ao dinamismo da classe docente.

O Artigo 24 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 regulamenta que as escolas, no Brasil, devem cumprir pelo menos 200 dias letivos anuais, distribuídos em dois semestres, totalizando, no mínimo, 800 horas, ou seja, 48.000 minutos:

Artigo 24 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). (BRASIL, 1996)

No dia 1º de abril, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) a Medida Provisória (MP) 934/2020, segundo a qual, diante da situação de calamidade pública pela qual passa o país, todas as redes de educação básica ficam desobrigadas de cumprir o mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar como lemos no texto da referida Lei de Diretrizes e Bases (LDB) acima citado, desde que cumprida a carga horária mínima anual de 800 horas ou a estabelecida pelos respectivos sistemas de ensino. Nesse ínterim, até o presente momento, final de junho, não há, ainda, diretrizes para o cumprimento legal dessas horas, o que abre espaço para que cada Instituição programe suas horas-aula e atividades e que, aparentemente, gera esse sentimento de desalinhamento e imprecisão.

Antes da pandemia, esse possível avanço do trabalho com as TDICs, muitas vezes, não era aproveitado e sequer aplicado em termos de melhoria na qualidade da educação e no processo de ensino aprendizagem. Para Libâneo (2007), as TDICs se mostram cada vez mais

presentes no cotidiano escolar. Contudo, grande parte dos professores, especialmente, da rede pública de ensino no Brasil ainda usa (somente) a metodologia tradicional em sala de aula, como, por exemplo, a apostila ou o livro didático, quadro negro ou branco e giz ou canetão. E por quê? Porque muitas escolas da rede pública não contam sequer com internet e computadores ou laboratório de informática para os alunos. Por esse motivo, os desafios estão sendo enormes na condução de um processo de ensino aprendizagem que se “origina” do dia para a noite, com agilidade e qualidade, sem levar em conta as condições materiais dos envolvidos (computador, internet, espaço, tempo e outros) e, tampouco, as condições físicas e psíquicas.

De acordo com a experiência de docência em sala de aula há, aproximadamente, 20 anos, a não utilização das TDICs, até então, pode ser atribuída à falta de (i) formação dos professores, (ii) infraestrutura escolar, (iii) políticas públicas (incluem-se a falta de valorização salarial e moral dos docentes).

Incorporar as TDICs não significa apenas oferecê-las às escolas, mas organizar o processo e o uso destas, seguido de acompanhamento, orientação e capacitação dos profissionais envolvidos, sobretudo dos professores, como também da sua adequada utilização, porque estas não podem ser usadas de modo desordenado e desorientado, visto vez que não substituem a aula expositivo-dialogada. Nesse sentido, o docente atuará como mediador e agente desse processo de ensino aprendizagem e, portanto, para que a ação aconteça o professor precisa estar seguro, bem preparado e orientado no sentido de criar um ambiente interdisciplinar que suscite nos alunos habilidades como autonomia, responsabilidade, criatividade e curiosidade, a fim de levá-los a novas descobertas.

Nesse contexto, há que se olhar sensivelmente para os alunos desta era tecnológica, uma vez que eles vivenciam uma estreita ligação com diversas ferramentas tecnológicas e as linguagens referentes a essa relação. Vigotski (1998) nos trouxe uma concepção de aprendizagem contextualizada com o meio social, isto é, passaram-se a conceber ideias relativas ao ensino aprendizagem com base em uma relação direta entre desenvolvimento e aprendizagem e o ambiente histórico-social em que se vivencia tal interação.

Desse modo, neste contexto, destaca-se que incorporar as TDICs na educação não se trata de usá-las só como meio ou suporte para promoção de aprendizagens ou para despertar o interesse dos alunos, mas sim de empregá-las juntamente com os estudantes a fim de que docentes e discentes possam construir conhecimentos “por meio de” e “sobre” o uso dessas TDICs, enriquecendo as possibilidades de interação na sala de aula presencial e/ou virtual. Essa realidade de ensino possibilita que os envolvidos no processo – professor/aluno ou aluno/aluno – partilhem da prática socioeducativa e da produção do conhecimento em rede digital. Nessa linha, Moran discorre (2007, p. 26) que “os processos de conhecimento dependem profundamente do social, do ambiente onde vivemos, dos grupos com os quais nos relacionamos. A cultura onde mergulhamos interfere em algumas dimensões da nossa percepção”. Nesse sentido, defende-se, neste relato, que desenvolvimento e aprendizagem relacionam-se diretamente com o ambiente histórico-social em que se vivencia a interação.

O modo como o pensamento desses sujeitos se constitui está carregado de referências formatos e substâncias vindos da TIDCs. Na linha de Vigotski (1978), o professor tem o papel de interagir com os alunos, atuando no que se denomina, *zonas de desenvolvimento proximal*. Nesse caso, o estudante não é somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende na interação com o outro e com o que seu grupo social produz. Em outras palavras, a proposta pedagógica sociointeracionista refere-se a uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. Sobre esse assunto observamos que:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (intersicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (VIGOTSKI, 1978, p. 57).

Portanto, destaca-se a presença de um arcabouço histórico que antecede as situações de aprendizagem. Assim sendo, no atual contexto histórico social do novo coronavírus o professor precisa levar em conta o conhecimento que ele tem sobre determinado assunto, o planejamento dos conteúdos para a nova relação de interação social mediada pelas TDICs a distância e as metodologias que cada docente utilizará em suas salas de aula virtuais.

A MÃO NA MASSA E NAS TECLAS... “O PROCESSO EM SALA DE AULA VIRTUAL”

Considera-se que a escola tem como um de seus papéis fundamentais a formação do indivíduo leitor, visto que ela ocupa o espaço fundamental de acesso à leitura. Deste modo, é indispensável concebermos que este lugar crie possibilidades aos alunos, construindo práticas leitoras que viabilizem leitores críticos, participativos, que sejam capazes de encarar as imposições e as contradições da sociedade em que vivam. Sociedade esta que se insere em um contexto histórico, social e cultural no qual a linguagem permeia de maneiras variadas, como mencionam Orlandi (1999) e Antunes (2009).

A discussão central deste, conforme já dito, versa sobre um relato de experiência em época de pandemia causada pela Covid-19, em que se realizaram aulas virtuais *on-line* e propôs-se aos estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental, de Escola da Rede Privada de Ensino, a escrita de texto *Soneto*, com base na temática “Coronavírus”. Para tanto, buscaram-se a leitura do material didático (PEREIRA; MARINHO, 2020), a escolha de leitura de textos poéticos, a audição de músicas, como, por exemplo, MPB, e reflexões de tais obras a fim de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor e a análise literária dessas permitindo ao educando, do 8º ano do Ensino Fundamental, construir sentidos para o texto com base em suas vivências, nas leituras realizadas em sala (e fora dela), na interação com as obras, os amigos, os familiares em casa e o professor – visto que se considera o estudante como um sujeito interativo e ativo na sua caminhada de construção de conhecimento e o educador um sujeito mais experiente, cujo papel é fundamental nesse processo.

Concebe-se essencial estimular o prazer pela leitura e escrita, a fim de instigar a criação, a imaginação, o prazer e o exercício para a promoção das habilidades de leitura e escritura textuais. No sentido de interagir em sala de aula – presencial e/ou virtual –, entram em voga os aspectos social e cognitivo, por meio dos quais o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo ganham destaque e permitem a

reflexão a respeito dos processos de interação apropriados à proposta de aprendizagem em ambiente virtual – que se caracteriza pela sala de aula *on-line*. Assim:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1997, p. 22)

Ressalta-se que este ambiente virtual é formado por interfaces ou ferramentas próprias para a construção da interatividade e da aprendizagem, acomodando o planejamento do professor com a prévia organização de conteúdos e atividades, bem como acolhendo a relação dos agentes atuantes no processo: alunos e professor, tanto individualmente quanto colaborativamente.

Isto posto, esta proposta de aula visou ampliar as oportunidades linguísticas, culturais e socioemocionais dos alunos com base na escrita e leitura em meio a um contexto singular: a pandemia 2020, causada pela Covid-19, ou coronavírus. Trabalharam-se com a arte da palavra e da imagem, com a poesia e a música, na sala de aula virtual, ancorados no deleite promovido pela leitura e audição das composições e produções de poetas consagrados como Vinícius de Moraes, Tom Jobim, Toquinho, Manuel Bandeira e outros.

Assim, o resultado da escrita dos textos, proporcionou a reunião em uma coletânea que originou – mesmo a distância – uma obra: “Sonetos como Alimentos” – obra esta que teve em vista uma oportunidade de proporcionar aos alunos uma visão mais abrangente do mundo da leitura e da escrita, a fim de sentirem-se poetas de verdade, “empoderados” pela escrita e pelo texto, vivenciando e experimentando o texto e as posições de “autor” e “leitor” proporcionadas por ele, além de poder saborear e sentir as diversas possibilidades de criar e imaginar, apesar do caos.

É imprescindível trabalharmos com desafios; indicarmos atividades, leituras e discussões que instiguem os alunos a criarem e terem curiosidade para buscar informações e conhecimentos que os rodeiam e, conseqüentemente, rodeiam o mundo.

Conforme Geraldi (1993), o primeiro ponto levantado para uma aula de leitura deve ser: *para que se lê o que se lê?* A resposta a esse questionamento, ratifica a incoerência

existente em muitas aulas, hoje, de língua portuguesa, visto que os alunos, leitores e, portanto, “interlocutores, leem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados” (1993, p. 169). Portanto, a ação pedagógica tem de buscar atitudes produtivas nas leituras realizadas em cada aula, embora estabeleçam-se finalidades diversas para estas.

Deseja-se que essa sementinha plantada neste período brote e dê muitos frutos e que “nossos poetas” e leitores agucem seus olhares diante da vida tornando-a poesia, tanto nos momentos bons quanto nos difíceis!

Atualmente, portanto, conhecimentos a respeito de literatura parecem apresentar um valor maior do que a experiência, de fato, com o texto e com o que ele pode provocar. Assim sendo, a leitura de literatura, em geral, torna-se limitada a trechos de obras ditas consagradas, trazidas pelo livro didático – um bom apoio para o professor, no entanto não a única opção deste, por essa razão o intuito de experimentar uma prática diferenciada com a literatura.

Com a intenção de aproximarmos do objetivo real do ensino de literatura – formar leitores – faz-se basilar proporcionar um letramento literário aos estudantes. Para tanto, é essencial a realização da leitura de obras literárias por parte do docente, em especial a que ele deseja abordar em sala, uma vez que, apenas, deste modo, poderá conversar, criticar, discorrer e construir sentidos para tais obras junto aos seus alunos.

Orlandi (1999, p. 83) menciona que o discurso não é fechado em si mesmo “e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do que se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos”; o que significa que o sujeito não tem domínio completo a respeito do sentido do seu discurso, visto que ele é construído social histórica-ideologicamente na relação locutor-interlocutor. Antunes (2007) traz que:

o funcionamento das línguas é uma atividade interativa, entres dois ou mais interlocutores, que se realiza sob a forma de textos orais ou escritos, veiculados em diferentes suportes, com diferentes propósitos comunicativos, e em conformidade com fatores socioculturais e contextuais (p. 146)

Para que se efetive um trabalho crítico e interativo com o texto na sala de aula é basal que os alunos tenham acesso à leitura deste, na íntegra, bem como tenham liberdade para discutir sobre suas impressões e leituras com os colegas e com o professor tornando-se sujeitos críticos e ativos no ambiente em que estão inseridos, seja ele presencial ou virtual. E, ainda, para que o aprendizado se estabeleça ele precisa ser previamente organizado – pelo professor, por exemplo, uma vez que na relação de interação com os alunos é o agente mais experiente e possui o conhecimento específico para mediar o caminho aos variados saberes. Assim, em concordância com Vigotski (1998, p. 101), o aprendizado “adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Deste modo, a fim de que os alunos do 8º ano, do Ensino Fundamental, construíssem um texto com base na literatura abordada em sala, propôs-se o trabalho com a leitura, escrita, oralidade e a literatura, da maneira como se descreve a seguir.

Primeiramente, os alunos estudaram sobre texto em verso e em prosa, linguagem denotativa e conotativa, verbal e não verbal, com base em leituras, exercícios e produções variadas. Posteriormente, os alunos estudaram a respeito de Haicais, produzindo seus próprios textos poéticos. Após, debateram acerca da temática trazida no material didático: *Literatura tem idade?* E foram convidados a assistirem às videoaulas produzidas pela professora de sala, com a possibilidade de interação virtual *on-line* ao vivo em aulas de assistência da disciplina ofertadas pela escola. Depois, conheceram e ouviram um pouco de Música Popular Brasileira (MPB) e da sua história. A professora destacou a atuação de Vinicius de Moraes, conhecido por ter marcado a história da música brasileira, e composto diversas músicas e, também, contou sobre a parceria entre Toquinho, Baden Powell, João Gilberto, Chico Buarque, Carlos Lyra, Tom Jobim, e outros.

Isto feito, seguiu-se com a leitura de diversos Sonetos de Vinicius de Moraes, da obra *Nova Antologia Poética* (2005) e do conhecido Soneto de Luís Vaz de Camões “Amor é fogo que arde sem se ver”, trazido no material didático da turma.

Posteriormente, houve um momento de conversa entre a professora e os alunos sobre o que é um texto poético, um soneto, versos, estrofes, metáforas e uma reflexão a respeito da

situação a qual estamos vivenciando. Foram visualizados em tempo real para todos, por meio do compartilhamento de tela da ferramenta *Teams* adotada pela escola (i) um vídeo em sala, (ii) clipes e audições de músicas MPB e, após, abriram-se comentários para a turma realizar leitura, socialização e reflexão sobre o assunto.

Em outro momento realizou-se a audição, acompanhada das letras de músicas populares brasileiras, as quais se destacam os compositores e cantores: Toquinho, Baden Powell, João Gilberto, Chico Buarque, Carlos Lyra e Tom Jobim, e realizou-se, ainda, uma roda de conversa virtual ao vivo a respeito das canções.

De acordo com Paulo Freire (2009) e Geraldi (1993), o texto se apresenta como um caminho para a construção de sentidos, daí reside a importância de se trabalhar com textos variados em sala de aula uma vez que estes permitem ao aluno lidar com uma realidade social e com os diversos significados constituídos pelas diversas leituras realizadas até então.

Ressalta-se que, na concepção da docente, a capacidade para aprender liga-se ao contexto pessoal do aluno. De tal modo, Lajolo (2002) assegura que cada leitor, entrelaça o significado pessoal de suas leituras de mundo, com os variados sentidos que encontrou ao longo da história de uma obra, por exemplo.

Na linha dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, é importante que o aluno possa:

estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural: da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor (BRASIL, 1998, p. 71)

Percebe-se, desta maneira, que os estudantes devem estar inseridos em um determinado contexto educacional onde o letramento literário é compreendido como possibilidades que os sujeitos têm de participar de modo efetivo de práticas sociais variadas.

Observa-se indispensável, desse modo, que haja na sala de aula, tanto presencial quanto virtual, uma abertura de espaço para leitura e estudo calcado em uma multiplicidade

de textos, em suportes distintos e não apenas em livros didáticos, além do enfoque e da experiência da leitura do texto literário canônico.

Quanto à produção escrita, esta requer um momento no qual os alunos possam tomar os textos, escrevendo-os e não apenas como uma mera ferramenta de aferição às regras gramaticais ou coisa do gênero. Quando tomamos posicionamento em nossos discursos, estamos nos constituindo como sujeitos e tornando-nos cidadãos ativos e críticos – integrando a humanidade. A própria

consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo (GERALDI, 1993, p. 31).

Chegou-se, então, ao momento da aula de produção e lançou-se a semente para colherem-se os frutos. Finalmente, sugeriu-se aos estudantes a proposta de uma escrita poética: um “Soneto”.

Nesse ínterim, solicitou-se aos discentes a produção escrita de um Soneto com a temática abarcada pelo “pano de fundo” referente à situação atual em que vivemos: *coronavírus*, podendo relacionar a pandemia 2020 aos variados temas que a ela se ligam, como: crianças, educação, professores, família, meio ambiente/natureza, perdas, ações solidárias, música, arte, transformação, cotidiano.

Na ocasião, evidenciou-se o trabalho com a escrita importante para o período peculiar no qual estamos imersos, pois com liberdade e autonomia, podemos expressar e organizar as emoções por meio do exercício de (i) imaginação, e o quanto nós, seres humanos, temos, dentro de nós, muitas possibilidades de transformação, tanto no sentido alegórico quanto no sentido real de alteração do ritmo de vida; e (ii) o quanto conserva-se da gente nas fases de transformação, por mais bruscas que pareçam ser.

Inicialmente, alguns estudantes demonstravam, na aula virtual, em suas expressões e comentários que a escrita de Sonetos era “interessante”, “diferente”, “bonita”, “poética” e até “difícil...” Mas, durante a escrita do texto, os alunos sentiram “a dor” de pensar e elaborar seus textos... e comentaram com a professora (principalmente na aula de assistência, no

contraturno). Muitos sentiram-se, inicialmente, inseguros, mal e “sem ideia” já, outros, animaram-se e empolgaram-se com o texto. Aos poucos, a poesia tomou conta dos sujeitos... E os textos foram surgindo como asas libertadoras, querendo alçar voos longínquos para além do isolamento social e das telas.

A escrita dos textos dos alunos ficou primorosa e fecunda, sendo muito gratificante ler e ouvi-los ler a respeito das suas próprias histórias – seus medos e anseios. Após a entrega oficial dos textos, realizou-se um “Sarau Literário Virtual” para a socialização das leituras dos sonetos.

Uma experiência frutífera e produtiva para ambas as partes envolvidas². No entanto, sem pretensões de chegar a um objetivo final, expande-se o discurso esperando-se a possibilidade de realizarem-se novas produções e reflexões acerca “do criar”, pois “numa folha qualquer eu desenho um sol amarelo e com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo, giro um simples compasso e num círculo eu faço o mundo”. (VINICIUS DE MORAES; TOQUINHO; MOURA; 1983³).

REFLEXÕES FINAIS... (EM ANDAMENTO)

Já me questionei muito (e imagino que vocês também) a respeito dessa maneira peculiar de ensinar e aprender e de realizar trocas. Avalio que encontramos o equilíbrio estando em movimento e, neste caso, todos buscamos meios de acertar a melhor alternativa para interagir com os alunos e os saberes, tanto no ensino presencial quanto no virtual. Daqui um tempo, analisar-se-ão as metodologias e vivências do período de pandemia 2020, no qual forçosamente fomos impostos a estabelecer interações e conexões virtuais para seguirmos o ano letivo de alguma maneira. Poder-se-ão até inferir que agimos errado, todavia estamos tentando agir e seguir em frente, apesar dos pesares, e corremos o risco de acertar em alguns

² Ao final do processo de escrita e leitura dos textos foi realizada uma exposição dos textos à comunidade escolar, na rede social da escola: <https://www.instagram.com/p/CCZTIIICAQnp/>.

³ FERNANDES, Camila. *Conheça a história da música Aquarela*, de Toquinho. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/historia-musica-aquarela/>. Acesso em 25 de junho de 2020, às 20 horas.

aspectos. No que toca à vivência de sala de aula, costumamos dizer aos alunos que aprendemos muito com os erros também, ou seja, tentar sempre; desistir jamais!

Então, interação na educação a distância é, hoje, necessária? Sim. E tem ajudado muito a nos mantermos conectados e em um ritmo de aprendizagem. Se tem aluno que está “mutado” e não vai assistir à aula? Tem. Contudo, a aula está sendo ministrada e, muitas vezes, o aluno também fica “mutado” em sala, apesar da presença física. Responsabilidade e autonomia são características necessárias para as aulas presenciais e *on-line*, e devemos considerar a parcela que nos cabe e a que cabe às famílias e aos alunos. A sala de aula virtual ou ambiente virtual tem favorecido, indubitavelmente, as interações entre professor/aluno; aluno/aluno; aluno/hipertexto na recente conjuntura.

Assim, as TIDCs estão submersas no contexto sociocultural e, por esse motivo, as transformações educacionais podem se congregam às inovações, cooperando à serviço da sociedade. Todavia, não há aprendizagem significativa se não houver organização prévia e comprometimento na inserção das novas tecnologias na educação. Faz-se indispensável a capacitação dos professores para a implantação dessas novas tecnologias, a fim de que se efetive a integração das mídias na prática pedagógica, como já sugerem os textos legais (BRASIL, 2018; BRASIL, 2020)

No que toca aos resultados observados na presente prática de ensino efetivada no 8º ano do Ensino Fundamental, na rede privada de ensino, com base, especialmente, nos estudos da obra *Nova Antologia Poética* (2005), de Vinicius de Moraes e de suas parcerias na música, é a possibilidade de aproximação que houve entre o aluno e o texto literário, a significação dos textos e a leitura, tendo em vista que o professor deixou de ser um mero mediador que assinala caminhos e os estudantes passaram à valorização, ao uso e ao deleite da leitura e da escrita (LAJOLO, 2002). Além disso, aguçaram o gosto pela leitura do texto literário, pela MPB, e puderam formar vínculos mais estreitos entre o texto e outros textos, “construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural” (BRASIL, 1998, p. 71). Outrossim, houve o trabalho com as TIDCs, o vocabulário, outros tipos de linguagem – verbal e não verbal – e novas ferramentas voltadas ao ensino aprendizagem em sala de aula virtual (neste caso), tanto na escrita quanto na oralidade, inserindo-se os

estudantes em um contexto histórico, social e cultural no qual a linguagem permeia de modos variados, como apontam Orlandi (1999) e Antunes (2009).

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla o uso e a criação de TDICs em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, P. 9)

Avalia-se que a prática docente precisa despertar nos alunos apreciação pelas atividades pedagógicas realizadas (GERALDI, 1993, 1997). Desse modo, eles serão atraídos pelas ações relacionadas à leitura e à escrita. Assim sendo, pensar o ensino de português, significa pensar em uma realidade que abranja nossos atos cotidianos, tendo em vista que o exercício com a linguagem nos possibilita articular tanto as relações que estabelecemos com o mundo, quanto a visão que construímos a respeito dele (GERALDI, 1993, 1997; FREIRE, 2009). E, neste momento de pandemia, este contato se faz significativo, pois, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), as competências socioemocionais têm uma função relacionada à formação ampla enquanto seres humanos e cidadãos, tendo como enfoque a habilidade de educar as emoções. O referido documento usa as premissas socioemocionais para trabalhar as habilidades em todas as disciplinas com base nos conteúdos a serem trabalhados, por exemplo, nas competências gerais da Base é possível verificar o desenvolvimento socioemocional em:

Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018)

Ainda que as mudanças sejam desafiadoras, com estudo, planejamento e vontade podemos criar, inovar e realizar uma formação de língua portuguesa com ética e empatia, visando à resolução de conflitos, à cooperação, à reflexão, à motivação e ao posicionamento enquanto agentes de transformações sociais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf> Acesso em set. 2020.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB – Lei nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Medida Provisória (MP) 934/2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRUSTOLIN, Ana Kelly Borba da Silva. *Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis*. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

COLÉGIO ENERGIA-FLORIANÓPOLIS. *Sonetos como Alimentos*. Florianópolis: 8 jul 2020. Instagram: @suaenergia. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CCZTIICAQnp/>. Acesso em 10 ago 2020.

FERNANDES, Camila. *Conheça a história da música Aquarela, de Toquinho*. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/historia-musica-aquarela/>. Acesso em 25 de junho de 2020, às 20 horas.

FREIRE, Paulo. *A Importância do ato de ler: em três artigos que completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos – v.1*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24. Aprender e ensinar com textos de alunos.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 26.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

PEREIRA, Thais Helena Miguel; MARINHO, Georgia Fabiana Mendes. (orgs). *Livro Integrado 8º ano*. 2ª ed. Fortaleza: Sistema Ari de Sá de Ensino. 2020. Coleção Asas. 332p.

ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SOARES, Magda Becker. As Condições Sociais da Leitura: uma Reflexão em Contraponto. In *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo. Editora Ática, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In:

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VIGOTSKI, L. S. (1930). *The Instrumental Method in Psychology*. Acesso: 09 jun. 2014.
Disponível: Disponível:
<https://www.marxists.org/archive/Vigotski/works/1930/instrumental.htm>.

VIGOTSKI, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. P. Bezerra.
São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).

VIGOTSKI, Lev S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VINICIUS de Moraes. *Nova Antologia Poética*. Seleção e organização CICERO, Antonio;
FERRAZ, Eucanaã. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ASPECTOS DA RESPONSABILIDADE EM ATIVIDADES DE ORALIZAÇÃO DA ESCRITA POR ENSINO REMOTO

Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

Doutora em Letras. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Paulo Cezar Czerevaty

Mestre em Letras. Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

Renilson José Menegassi¹

Doutor em Letras. Universidade Estadual de Maringá (UEM).

RESUMO: Neste artigo, objetiva-se discutir aspectos da responsividade em atividade realizada com a oralização da escrita no contexto do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da região Sudeste do Paraná, por ocasião do ensino remoto determinado pelas medidas de distanciamento social em virtude da pandemia do COVID-19, no ano de 2020. Com base nos pressupostos do dialogismo do Círculo de Bakhtin, analisam-se as produções do gênero discursivo depoimento pessoal, desenvolvidas e gravadas em vídeo pelos alunos, assim como os áudios enviados com os comentários de revisão do professor. A partir de análises sobre a responsividade constituída na enunciação, os resultados indicam que: a) o professor e o material didático utilizado determinam para o aluno uma atividade de oralização da escrita; b) os alunos cumprem a tarefa que lhes foi designada pelo material didático e pelo professor, a evidenciar responsividade reprodutiva; c) a manifestação da responsividade reprodutiva mostra-se positiva no contexto analisado, a propiciar depoimentos pessoais mais claros e organizados; d) as manifestações de responsividade ocorrem com nuances de expansão, em que os alunos extrapolam as determinações do professor e do material didático e alçam sua ação discursiva para além do esperado.

PALAVRAS-CHAVE: Oralização da escrita; responsividade, ensino fundamental.

Resumo: Abstract: This article aims to discuss aspects of responsivity in an activity performed with the oralization of writing in the context of the 6th year of elementary school in a private school in the Southeast region of Paraná, on remote education determined by social distancing measures due to the COVID-19 pandemic in 2020. Based on the assumptions of the dialogism from Bakhtin Circle, we analyze the productions of the discursive genre personal testimony, developed and recorded on video by the students, as well as the audios sent with the comments of the teacher's review. From analyses on the responsivity established in the enunciation the results indicate that: a) the teacher and the didactic material utilized determine for the student an activity of writing oralization; b) the students comply the task assigned to them by the teaching material and the teacher, to evidence reproductive responsiveness; c) the manifestation of reproductive responsivity is positive in the analyzed context to provide clearer and more organized personal testimonies; d) the manifestations of

¹ Artigo desenvolvido junto ao projeto de pesquisa “Escrita, revisão e reescrita na formação docente”, com fomento da Fundação Araucária, CP15/2017.

responsivity occur with nuances of expansion, where the students extrapolate the determinations of the teacher and the didactic material and increase their discursive action beyond the expected.

KEYWORDS: Oralization of writing; responsivity, elementary school.

Considerações iniciais

O sistema escolar deparou-se, em 2020, com uma série de desafios imprevistos, decorrentes da crise gerada pela pandemia do COVID-19. Por conta das medidas de distanciamento social, o ensino presencial, que tem como essência as interações face a face, cedeu lugar ao ensino remoto, com uso de tecnologias de informação e comunicação, com destaque à elaboração de vídeos postados no *YouTube*, vídeos conferência e aulas síncronas, interações via aplicativos virtuais, dentre outros recursos utilizados e descobertos para o trabalho efetivo de ensino. Acostumados, em sua maioria, às práticas mais tradicionais de ensino, como a aula expositiva com auxílio de quadro de escrever e projetor de slides, os professores depararam-se com o desafio de preparar e de apresentar os mesmos conteúdos de aulas presenciais com o uso de outros recursos e de outras linguagens e em espaço curto de tempo. Uma mudança que merece análises em sua constituição dialógica.

Para Shimazaki *et al.* (2020), a eclosão das atividades remotas suscitou inúmeros dilemas, não somente quanto ao despreparo das famílias e dos estudantes à educação domiciliar, mas, especialmente, quanto à relevância dada aos conteúdos a serem aprendidos durante o isolamento social – normalmente os mesmos da grade curricular já estabelecida para o ano letivo presencial – e às formas mais eficazes para dar continuidade ao processo de ensino e de aprendizagem.

No que se refere ao ensino da disciplina Língua Portuguesa, o atendimento remoto desencadeou diversas indagações sobre a) os conteúdos a serem aplicados na situação do distanciamento social; b) as alternativas possíveis para as práticas da leitura e da escrita; c) a avaliação, formativamente, das produções orais e escritas desenvolvidas pelos alunos em modo remoto, também denominado como *home office*; d) as atividades que se dão pela expressão da fala, especialmente as gravadas em áudios e vídeos, se caracterizariam nesse contexto como oralidade ou oralização da escrita; e) as formas de responsividade que se revelam nessas atividades. Essas indagações são dignas de análises a buscar respostas para auxiliar na compreensão e na constituição do ensino remoto, especificamente no contexto brasileiro.

Assim, apresentamos, descrevemos, analisamos e discutimos as atividades de oralização da escrita no contexto de um 6º ano do Ensino Fundamental II desenvolvidas como resposta às demandas escolares impostas em 2020. Interessa-nos, especificamente sustentados pelo dialogismo (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]; 2019[1926]; BAKHTIN, 2003 [1979]; 2010[1975]), discutir como se manifesta a responsividade nessas atividades, a envolver o professor, o material didático utilizado e o aluno. Para tanto, tomamos como *corpus* as produções do gênero discursivo depoimento pessoal, em 1ª e 2ª versões produzidas, desenvolvidas e gravadas em vídeo por alunos do 6º ano, assim como os áudios enviados, com os comentários do professor sobre a revisão do trabalho e a refacção dos vídeos pelos alunos, uma prática muito de processos de revisão e reescrita de textos (MENEGASSI, 2013; MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019), mas com as devidas distinções de execução, a considerar a produção textual na modalidade oral.

Ressalte-se que, neste artigo, tomamos as atividades de oralização da escrita como uma alternativa para o ensino de Língua Portuguesa. Segundo Marcuschi (2007), muitos docentes confundem oralidade e oralização, a tratá-las como similares, o que causa embaraços em um trabalho mais sistemático com tais práticas. O autor afirma que “não se pode confundir oralização com oralidade”, ao trazer, como exemplo, as notícias nas rádios e nos telejornais, que “são uma escrita oralizada, o que não equivale, em hipótese alguma, à língua falada como tal. Também a letra de música que geralmente só nos chega pelo canto, mas que não se chamaria legitimamente de língua falada” (MARCUSCHI, 2007. p. 71). Nesse sentido, consideramos a oralização como uma atividade realizada pelo meio fônico, mas que toma o texto escrito como padrão linguístico, por exemplo, as leituras em voz alta e realizações orais que se apoiam na estrutura linguística de um texto escrito.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas práticas inserem-se no eixo Oralidade, que “compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face [como também] a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2018, p. 78-79). O documento atribui um espaço relevante tanto para a oralidade como para a oralização de textos, a garantir que as duas práticas sejam trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa.

Aqui, a análise e a discussão das atividades de oralização desenvolvidas no 6º ano têm como ancoragem teórica a perspectiva dialógica da linguagem, sobretudo o conceito de

responsividade a partir dos escritos do Círculo de Bakhtin (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930]; 2019[1926]; BAKHTIN, 2003 [1979]; 2010[1975]) e de pesquisadores sobre o tema (MENEGASSI, 2008; 2009; SOBRAL, 2009). Ponderamos que todo enunciado demanda uma atitude responsiva ativa, que manifesta a compreensão e assinala o nível de interação estabelecido entre os interlocutores. Dessa forma, discutimos como o professor, nos comentários em áudios a produções dos depoimentos e dos vídeos dos alunos, responde e interage às atividades discentes à primeira versão do depoimento pessoal, bem como avaliamos como esses comentários demonstram e determinam a compreensão responsiva do professor e dos alunos, bem como a forma de interação para a revisão e a refacção dos vídeos de depoimento pessoal pelos envolvidos, num processo dialógico permeado pela interação de modo remoto.²

Palavra e responsividade

O dialogismo aborda a palavra na comunicação social viva, compreendida e avaliada não somente pelo falante, mas também pelo seu auditório, potencial ou concreto (VOLÓCHINOV, 2019[1926]). No cerne do movimento de endereçabilidade do enunciado ao outro, emerge um conceito fundante da perspectiva dialógica: a compreensão responsiva, denominada também como responsividade. O conceito traz elementos importantes para se compreender como os modos de dizer do professor delineiam as formas de responsividade dos alunos a movimentar os processos de ensino e de aprendizagem da língua, nas modalidades oral e escrita.

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*”, Volóchinov (2017[1929/1930], p. 95) aponta que a compreensão revela-se por meio de um material semiótico, na medida em que “a compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos”, o que nos leva à constatação da necessidade de se trabalhar com a materialidade linguística nos processos de ensino e aprendizagem com a língua materna, como no caso do gênero discursivo depoimento pessoal.

O signo só apresenta valor absoluto no interior da interação social, por isso, é um elemento sujeito a critérios ideológicos, assim, a compreensão encontra-se impregnada de

² Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá. Processo UEM 3415/2019, CAAE 54133216.6.0000.0104.

significações ideológicas. No intercâmbio comunicativo, “[...] a palavra do falante sempre está repleta de olhares, opiniões, avaliações que, no fim das contas, são inevitavelmente condicionadas pelas *relações de classe*” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 315, grifos do autor), na realidade, pelas interações entre os membros sociais de uma classe, de um grupo, até mesmo por outros grupos pelos quais o indivíduo interage. Diante dessa interação, o ouvinte não se põe apenas na condição de reconhecer e identificar a forma linguística utilizada pelo outro, mas, na condição de avaliar o significado, o conteúdo, o tema, a circundá-la com outras palavras e lhe aplicar uma compreensão ideológica viva, a lhe construir sentidos possíveis. Assim, a compreensão sempre contém “[...] um caráter de ‘*resposta avaliativa*’, um caráter de réplica” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 313, grifos do autor) a despertar no interlocutor ressonâncias ideológicas e concernentes à vida.

Volóchinov (2017[1929/1930]) prospecta a compreensão como fenômeno ativo, postura associada à visão de língua como interação discursiva. Assim, todo ato de compreensão é dialógico, visto que “[...] busca uma *antipalavra* à palavra do falante” (VOLÓCHINOV, 2017[1929/1930], p. 232), uma réplica, uma conduta de resposta discursiva a continuar o diálogo, marcada, por certo tempo na literatura em Linguística Aplicada do Brasil, com a denominação de *contrapalavra*, a partir de Geraldi (1991). Nesses termos, a compreensão de um discurso oral ou escrito consiste num modo de orientação discursiva para locutor e interlocutor: o locutor orienta-se em função do seu interlocutor e este, em função daquele e da antipalavra que solicita no processo de interação. Esta dupla orientação instaura a relação dialógica entre os sujeitos, a caracterizar a enunciação pelo processo da interação.

O conceito de antipalavra é ampliado a partir das noções de “palavra alheia” e “palavra minha”, na obra *Estética da criação verbal* (BAKHTIN, 2003 [1979]), a considerar as datas das publicações originais, 1929/1930 e 1979. Ao opor uma antipalavra ao enunciado proferido pelo falante/autor, o ouvinte/leitor apropria-se ativamente da “palavra alheia”, acrescenta a essa palavra as suas experiências individuais, convertendo-a em “palavra própria alheia”, para então gerar um novo dizer, a “minha palavra”, que já possui um caráter criativo, de novidade e autonomia. Nos termos de Bakhtin (2003 [1979], p. 295) “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos”. Portanto, a antipalavra consiste na “palavra minha”, no discurso próprio, resultado das ressignificações da palavra do “outro”, do discurso

constituído pelo discurso alheio, a formar o próprio do indivíduo, num movimento de ampliação sócio-ideológica.

Com base nos postulados do dialogismo, Menegassi (2009) afirma que há uma necessidade humana de desencadear no outro uma reação que responda às ações do locutor, a relacionar essa afirmação à noção de palavra persuasiva. Os enunciados orais e escritos possuem a peculiaridade de “permitir e exigir que lhe seja dada uma resposta” (MENEGASSI, 2009, p. 149), isto é, “não se trata apenas de poder oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas de compreender que a formação de um enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade” (MENEGASSI, 2009, p. 152), num processo de interação social contínuo.

Menegassi (2008) aponta níveis diferenciados de responsividade propostos pelo dialogismo: a) ativa, b) silenciosa; c) muda. A responsividade ativa caracteriza a resposta imediata e temporalmente situada do parceiro da comunicação; a silenciosa refere-se a uma responsividade não imediata, com uma necessidade de reelaboração mental; a muda ou de efeito retardado consiste em um nível de responsividade não imediato, perceptível “[...] nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 272), em situação comunicativa distinta daquela que lhe deu origem.

O conceito de responsividade reverbera nas pesquisas em Linguística Aplicada para demonstrar que as escolhas do professor orientam a qualidade das respostas do aluno na leitura e na produção escrita. Angelo e Menegassi (2011), em estudos sobre os níveis de responsividade na leitura, ressaltam que, nas tarefas escolares, o leitor manifesta diversas formas de expressão de compreensão: a) respostas reprodutivas, que consistem em manifestações discursivas presas aos limites do texto, que não alçam novos dados para o diálogo entre leitor e texto; b) atitude responsiva em processo de construção autônoma: em que o aluno revela-se um leitor em processo de maturação, pois a resposta se mostra num entremeio entre a cópia e a compreensão criativa; c) atitudes responsivas não-expansivas, em que o aluno não expande o diálogo com o texto, a requisitar um tempo maior para a manifestação ativa diante do lido; d) atitudes responsivas ativas criativas, em que o leitor age sobre a palavra do outro, confronta essa palavra com as suas experiências individuais para convertê-la em “palavra própria”.

Menegassi e Gasparotto (2019) sublinham que, no contexto de ensino de produção textual, a responsividade exerce papel crucial na revisão textual docente ao texto do aluno.

Assim, os comentários do professor favorecem resposta ativa e imediata pelo aluno no ato da reescrita quando atende prontamente ao que lhe foi solicitado, como também desencadeiam uma resposta delongada no tempo, na qual o aluno trabalha com a proposta de revisão, responde a alguns aspectos, ignora outros, traz novos dados para o texto. As alternativas de revisão docente são determinantes para “[...] a qualidade da responsividade do aluno, fazendo com que, ainda que tardia, sua resposta represente uma atitude responsiva ativa marcada pela compreensão, reelaboração, internalização e apropriação do processo de elaboração do discurso escrito” (MENEGASSI; GASPAROTTO, 2019, p. 111), a promover a ampliação da consciência sócio-ideológica.

Nas interações em contexto pedagógico, verificam-se os níveis de responsividade que os alunos manifestam nas atividades escolares, sejam atitudes responsivas reprodutivas, que se limitam a reproduzir os enunciados do professor e do material didático, sem manifestações de réplica ou expansão; sejam atitudes reprodutivas com nuances de expansão, em que o aluno ainda se limita a responder prontamente ao que lhe foi determinado, mas já manifesta algum indício de referências pessoais, opiniões, a evidenciar uma atitude responsiva ativa em processo; sejam ainda responsividade ativa, criativa, em que há emersão de palavras próprias do aluno, oriundas do diálogo com outros enunciados, do professor, do material didático ou dos pares. Dessa forma, a nossa pretensão é contribuir aos estudos da Linguística Aplicada, com uma investigação de como a responsividade se manifesta em atividades de oralização da escrita, no contexto do 6º ano do Ensino Fundamental, a considerar a relação entre professor e alunos na situação de distanciamento social imposta pelas medidas de combate à COVID-19.

Constituição dos dados da pesquisa

A pesquisa é definida como um estudo de caso (YIN, 2005), por ser uma investigação empírica que aborda contextualmente um determinado fenômeno, neste episódio, da abordagem das produções de depoimento pessoal, gravadas em vídeo por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental e comentadas em áudios pelo professor, como resposta às produções dos alunos. Também se classifica como um estudo de caso descritivo visto que o foco está em descrever uma realidade, explicar como se manifesta a compreensão responsiva nas atividades produzidas pelos alunos e pelo professor, no conjunto da situação enunciativa estabelecida.

Os dados foram gerados no contexto de uma escola particular da região Sudeste do Paraná. A pesquisa envolveu um professor de Língua Portuguesa, denominado PP, graduado em Letras: Português e Mestre em Letras, e vinte e dois (22) alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, com faixa etária de 12 e 13 anos. Para a geração dos registros, foi adaptada e aplicada uma proposta de produção de texto do gênero depoimento pessoal, constante em uma unidade didática do Sistema de Ensino Positivo: 6º ano do Ensino Fundamental³, material didático utilizado pela escola, pelo professor e pelos alunos. A proposta do material didático:

Antes de se tornar Dom Quixote, o fidalgo da região de La Mancha passava seus dias lendo novelas de cavalaria e imaginando muitas aventuras. A leitura era o centro da vida dele e passou a determinar seu próprio comportamento.

E para você, qual é a importância da leitura de textos literários? Compartilhe esse aspecto de sua vida com os colegas preparando e apresentando um depoimento pessoal. Você terá até 5 minutos para apresentação.

Depoimento: gênero textual cuja finalidade é contar/relatar uma experiência pessoal, emitindo uma visão particular dessa experiência (p. 21)

Preparação

1. Para fazer seu depoimento, planeje sua fala considerando as seguintes questões:

- Quais as primeiras histórias que você lembra de ter lido?
- De que histórias você mais gosta? E de quais não gosta?
- Que história lida mais chamou a sua atenção? Por quê?
- A leitura é ou não importante para você? Por quê?

Observação: se julgar necessário, faça um texto por escrito, a fim de garantir que as idéias fiquem registradas e você não esqueça de nenhuma informação importante. Mas o texto não deve ocupar menos que meia página nem mais que uma página.

2. Perceba que, ao contar a sua experiência de leitor (o que já leu, quando leu, o que leu, como se sentiu ao ler...), os verbos devem ficar no passado.
3. Você precisará argumentar ao expor sua opinião sobre a leitura de textos literários. Nesse momento, utilize o tempo presente: “Essa leitura é...”; “Quando leio me sinto...”
4. Treine sua fala. Se optou por escrever o texto, leia-o várias vezes para se lembrar do que vai dizer em seu depoimento. Não precisa decorar o texto, você não irá lê-lo. Ele deve servir como um roteiro para a sua fala, como auxílio se você esquecer algo.

Produção

5. No dia previamente marcado pelo professor, faça seu depoimento, compartilhando com os colegas sua experiência de leitor de obras literárias. Lembre-se de que seu depoimento não deve ultrapassar cinco minutos.
6. Ouça os depoimentos dos colegas. Em uma folha avulsa, registre o depoimento que você considerou mais interessante e o porquê de sua escolha. Depois compartilhe sua opinião com os colegas e o professor.

A considerar o contexto da pandemia que determinou o sistema de ensino remoto em 2020, foram realizadas algumas alterações na proposta inicial, até por necessidades de

³ Sistema de Ensino Positivo: 6º ano: livro do professor/ Bernadete Pontarolli, Ângelo Stefanovits, Isabela Domingues; reformulação dos originais de Rosalina Mariana Rathlew Soares; Cione dos Santos (livro de atividades de Língua Portuguesa), Bernadete Pontarollo (livro de atividades produção de texto); ilustrações Marcos Guilherme. Curitiba: Positivo, 2017. v. 2, p. 21.

adaptações aos alunos, ao material didático e às condições de interação: 1º) por conta da impossibilidade de ensino presencial, o professor optou pelo formato da exposição do depoimento pessoal em vídeo gravado pelo aluno; 2º) orientou-se o aluno para os cuidados com a questão visual, do cenário, por exemplo, a inserir, durante o vídeo, a apresentação de livros; 3º) sugeriu-se ao aluno a apresentação de uma frase de abertura, com explicitação do gênero e do tema do vídeo, por exemplo: “*Olá, nesse vídeo farei um depoimento pessoal sobre leitura...*”, bem como de uma frase de despedida: “*Obrigado por ter assistido até aqui, e não se esqueça de ler um bom livro*”; 4º) especificou-se que as etapas do vídeo e as orientações (organização, postura, voz) seriam critérios de avaliação. Anteriormente à produção, os alunos participaram de aulas virtuais em que foram questionados acerca de seus primeiros contatos com os livros.

Os depoimentos em vídeo foram produzidos e gravados pelos alunos, em suas próprias casas, no período de distanciamento social, e enviados ao professor via aplicativo virtual pelo celular pessoal de cada um dos participantes. O professor assistiu aos depoimentos, gravou um áudio com comentários sobre a produção realizada e enviou a cada um dos alunos, em forma de devolutiva de revisão e avaliação inicial do processo. Por sua vez, os alunos refizeram as produções e reenviaram ao professor, a partir dos comentários exarados no áudio remetido pelo docente.

Para as discussões de análises, foram considerados os depoimentos em vídeo – primeira e segunda versão – de três alunos: Eduardo, Jean e Sofia (nomes fictícios) – e as orientações e comentários do professor, em áudio. Optamos por selecionar registros de apenas três alunos por conta da limitação de espaço para trazer outros dados e analisá-los. Todos os depoimentos foram transcritos para a escrita, sem a preocupação com o estabelecimento dos padrões de transcrições usados nos estudos sobre oralidade, já definidos no Brasil.

Quadro 1: Depoimentos de Eduardo e comentários do professor

<p>EDUARDO Depoimento pessoal (primeira versão) – gravado em vídeo.</p> <p>Cenário: O aluno está em um quarto, sentado em uma cadeira. Ao fundo, há um armário com portas abertas. O aluno masca chicletes enquanto fala, e não olha diretamente para a câmera.</p>	<p>Apontamentos de revisão pelo professor – gravado em áudio.</p> <p>Data de envio aos alunos: 09/06/2020.</p>	<p>Depoimento pessoal (segunda versão) – gravado em vídeo.</p> <p>Cenário: O aluno está em um quarto, sentado em uma cadeira. Ao fundo, há um armário com portas fechadas. O aluno olha algumas vezes para a câmera.</p>
--	--	--

<p>Data de envio ao professor: 01/06/2020.</p> <p>Duração: 1min13.</p>		<p>Data de envio ao professor: 15/06/2020.</p> <p>Duração: 1min13.</p>
<p>Olá, nesse vídeo eu farei um depoimento sobre a leitura. Primeiro gênero textual que eu li foi revistas em quadrinhos. Essa aqui é só para ilustrar (O ALUNO APANHA UM LIVRO E MOSTRA PARA A CÂMERA). Eu gosto de tipos de livros longos e com ação ou comédia. Eu gosto desses gêneros por causa que eu me sinto, não sei, mas eu gosto de ler. E de melodrama e terror, não gosto muito, porque eu não sei. A história que mais me chamou atenção foi o Diário de um Banana, por causa que eu achei muito engraçado e longo ao mesmo tempo. A leitura é muito importante porque com a leitura você desenvolve a criatividade. E obrigado por ter assistido. E não se esqueça de ler um bom livro.</p>	<p>Olá, Eduardo! Tudo bem? Eu falarei aqui um pouquinho sobre o seu vídeo. Eu o assisti novamente, como já disse antes, gostei muito e vou deixar algumas dicas para que você possa refazê-lo e para que ele fique ainda melhor. Primeiro eu reparei que você enquanto falava estava mascando chicletes e isso não é muito bacana. Concorda comigo? Lembre-se de que nós estamos realizando uma atividade escolar, um trabalhinho. Então não é legal mascar chicletes. Tome cuidado sempre com isso, seja gravando um vídeo, seja apresentando ao vivo na escola, seja falando com uma pessoa mais velha, seja daqui alguns anos também quando você estiver no teu trabalho. Segundo, tente preparar um pouquinho a tua fala. Lembra que eu expliquei lá na vídeo-aula, que é legal quando a gente fala naturalmente, como se estivesse conversando com alguém, fazendo gestos. Mas tudo isso no momento de gravarmos um vídeo só é possível se treinarmos, se escrevermos e se lermos esse texto algumas vezes para estar preparado para a gravação. Eu percebi que você estava lendo pelo olhar e também pela fala. Então tente preparar um pouquinho a tua fala, tente cuidar um pouquinho com isso e aí o vídeo ficará ainda mais legal. E, terceiro, cuide com o cenário do vídeo, ou seja, o lugar onde você gravou. Eu expliquei algumas coisinhas na vídeo-aula e nos nossos encontros ao vivo. Por exemplo, a posição da câmara, sempre testar, se a gente está aparecendo pelo menos da metade do peito para cima ou cuidar também para que não fique torta a câmera. Também tem que cuidar com as coisas que aparecem no vídeo, por exemplo, uma porta de guarda-roupa aberta, alguma coisa que esteja jogada no chão. Tentar manter no vídeo somente aquilo que é importante, neste caso você é importante para o vídeo, você está dando um depoimento. É importante também algum livro, algo que lembre</p>	<p>Olá! Quando eu era menor eu gostava quando minha mãe lia livros de bichinhos para mim. Eu gostava porque tinha vários ensinamentos: amar, respeitar, cuidar etc. Agora quando eu cresci, tipo tinha uns 8 anos, eu comecei a ler de livros de gibi. Eu lia livros de gibi por causa que eu entendia bem e eu gostava. E na época era a única coisa que eu conseguia ler. Mas daí quando eu cresci, eu comecei a gostar de Diário de um Banana. (O ALUNO APANHA O LIVRO E MOSTRA PARA A CÂMERA) e livros mais longos e com histórias mais aprofundadas, não mais curtas. Eu gosto bastante detalhe (PAUSA). A leitura é muito importante pra mim por causa da curiosidade. Você lendo você aumenta a sua curiosidade você aumenta a sua inteligência. E é muito importante ler. Obrigado por ter assistido. E não se esqueça de ler um bom livro.</p>

	o assunto, o tema do teu depoimento. Eu espero que essas dicas ajudem para que teu vídeo fique ainda mais legal do que já está.	
--	---	--

FONTE: Elaboração dos autores.

Quadro 2: Depoimentos de Jean e comentários do professor

<p>JEAN Depoimento pessoal (primeira versão) – gravado em vídeo.</p> <p>Cenário: O aluno está em um quarto, sentado em uma cadeira. O rosto do aluno toma a maior parte do cenário.</p> <p>Data de envio ao professor: 01/06/2020.</p> <p>Duração: 34 seg.</p>	<p>Apontamentos de revisão pelo professor – gravado em áudio.</p> <p>Data de envio aos alunos: 09/06/2020.</p>	<p>Depoimento pessoal (segunda versão) – gravado em vídeo.</p> <p>Cenário: O aluno está sentado em uma cadeira. Ao fundo, há uma parede branca. O aluno olha diretamente para a câmera.</p> <p>Data de envio ao professor: 15/06/2020.</p> <p>Duração: 1min09.</p>
<p>Olá, professor. Bom dia. Uma das primeiras histórias que eu lia quando eu era pequeno era “Três porquinhos”. Eu lembro também de ter lido “Chapeuzinho Vermelho” e “Três mosqueteiros”. As histórias que eu sempre gostei foram as de aventura e comédia e o que eu não gosto é a de terror. Uma das histórias que me chamou muito a atenção foi a dos três mosqueteiros</p>	<p>Olá, Jean Gustavo! Tudo bem com você? Nesse áudio vou falar um pouquinho sobre o seu vídeo. Eu o assisti novamente e vou deixar algumas dicas para que você possa refazer, para que você siga a proposta colocada anteriormente e para que o vídeo fique ainda melhor. Primeiro não se esqueça na hora de gravar o vídeo de colocar aquilo que eu pedi para que fosse dito. “Olá, nesse vídeo farei um depoimento pessoal sobre leitura”. Não se esqueça de falar isso no comecinho do teu vídeo. Segundo, o seu vídeo ficou cortado e ficou faltando algumas coisinhas. Você não passou por todas as perguntas necessárias e não fez também a despedida. Volte na nossa vídeo-aula, veja quais eram as perguntas. Primeira pergunta quais histórias você lembra de ter lido por primeiro; quais histórias você gosta e quais histórias não gosta, e por quê; qual história mais chamou a sua atenção, e por quê; e por que é importante a leitura. Então, tem que passar por tudo isso no vídeo, no depoimento, Ok?. Eu também eu quero que você cuide um pouquinho com o cenário, lugar onde fará o vídeo, e com a posição da câmara. Arrume as coisas, deixe tudo bacana para a gravação. Evite ficar só com o rosto aparecendo, tente posicionar pelo menos da barriga pra cima, tente aparecer mais, tente fazer testes. Prepare bem</p>	<p>Olá, nesse vídeo eu vou fazer um depoimento pessoal sobre leitura. Um dos primeiros livros que eu li quando eu era pequeno se chamava Chapeuzinho Vermelho. Pena que eu não tenha ele aqui! (BALANÇA LEVEMENTE A CABEÇA, OLHA PARA BAIXO E FAZ UM GESTO DE DESAPROVAÇÃO COM AS MÃOS). Os tipos de livros que eu gosto de ler é de aventura e comédia e o tipo de livro que eu não gosto de ler é terror. Um livro que me chamou bastante atenção se chama Três Mosqueteiros (O ALUNO PEGA O LIVRO NA MÃO E FALA OLHANDO PARA O LIVRO). É uma história de superação onde um camponês consegue se aproximar do rei e se tornar um homem de riqueza e poder. E a leitura é bem importante para você desenvolver sua criatividade e ter no seu vocabulário algumas palavras que não estão no vocabulário diário das pessoas. Obrigado por ter assistido até aqui e não se esqueça de ler um bom livro.</p>

	o que for falar também. Treine, treine para fazer gestos e só então realize a gravação. Tenho certeza que assim teu vídeo ficará ainda mais legal, Jean. Tudo bem?	
--	--	--

FONTE: Elaboração dos autores.

Quadro 3: Depoimentos de Sofia e comentários do professor

<p>SOFIA Depoimento pessoal (primeira versão) – gravado em vídeo.</p> <p>Cenário: O aluno em pé, numa área externa; ao fundo observa-se uma árvore frutífera.</p> <p>Data de envio ao professor: 01/06/2020.</p> <p>Duração: 34 seg.</p>	<p>Apontamentos de revisão pelo professor – gravado em áudio.</p> <p>Data de envio aos alunos: 09/06/2020.</p>	<p>Depoimento pessoal (segunda versão) – gravado em vídeo.</p> <p>Cenário: O aluno está em um quarto, sentado em uma cadeira.</p> <p>Data de envio ao professor: 09/06/2020 (20 min após receber o áudio do professor)</p> <p>Duração: 1min28.</p>
<p>Bom dia, Pedro. Como você está? Hoje farei um depoimento sobre leitura. Na minha infância eu nunca cheguei a ler um livro grande. Mas o primeiro livro que eu me lembro foi a Santa Bíblia, Bíblia para as crianças (PAUSA NO VÍDEO). Leituras são muito importantes na nossa vida. Por isso eu cada dia eu me dedico para ler um livro maior. Como todo mundo já sabe, o livro é muito importante para sabermos coisas a mais e coisas que influenciam na nossa vida, para sermos uma pessoa melhor, para termos mais amigos (SORRISOS). (PAUSA NO VÍDEO) Hoje em dia eu (NÃO ENTENDI) um livro de 100 páginas ou mais. Então faça que nem eu leia livros cada dia maior. Beijos.</p>	<p>Olá, Sofia! Tudo bem? Nesse áudio aqui eu falarei sobre o seu vídeo. Eu o assisti novamente e vou deixar algumas dicas para que você o refaça. Lembre que nós sempre refazemos nossas atividades quando elas precisam de algo. Por quê? Primeira coisinha que eu queria dizer para você. Você precisa passar por todas as perguntas que foram disponibilizadas como roteiro. Lembre-se de que a primeira pergunta era que histórias você lembra de ter lido por primeiro. Depois pergunta de que histórias você mais gosta e de que histórias você menos gosta, e por que disso. Depois pergunta também qual história que você leu que mais chamou a sua atenção, e por quê. E por fim diz sobre a importância da leitura, qual a importância da leitura, se ela é importante para você. No teu vídeo, você responde basicamente apenas a primeira e a última pergunta. Você responde quais livros lembra ter lido. Cita a Bíblia. No final fala coisas como a importância de ler, dá dicas para que as pessoas leiam livros maiores e assim por diante. Então tente refazer o vídeo seguindo pergunta por pergunta seguindo aquele roteiro que eu mostrei para vocês na vídeo-aula, que está também no nosso livro didático algumas daquelas perguntas para que seu vídeo atenda aquilo que foi pedido. Segunda coisa, fale como se estivesse</p>	<p>Olá! Hoje farei o depoimento sobre leitura. Leitura é uma coisa muito importante que todos deverão adquirir. O meu primeiro livro que eu li na minha vida foi a Bíblia Junior (A ALUNA MOSTRA A BÍBLIA). Essa Bíblia é adaptada para as crianças. Contém letras grandes (ABRE O LIVRO, MOSTRA AS ESCRITAS E FECHA-O). Meu estilo de livro favorito é o romance, pois ele fala sobre a paixão que as pessoas têm. Um dos exemplos dos meus livros favoritos é este aqui: Minha vida fora do sério (MOSTRA O LIVRO). Fala sobre uma menina que saiu de sua cidade e foi morar em outra cidade em que sua prima morava. Sua mãe se separou de seu pai e ela tinha um muito contato com seus animais de estimação. Sem eles ela ficou muito triste. Mas ela conheceu amigas que fizeram muito bem pra ela. Eu me identifico muito bem com esse livro. Outro livro de que eu gosto muito é esse: Os caras malvados (APRESENTA O LIVRO). Esse livro conta a história de uma gangue de animais selvagens que não gostavam do jeito que as pessoas tratavam eles. Então eles se reuniram para fazer uma</p>

	<p>falando a mais pessoas, a um público, não precisa falar diretamente para mim, não precisa dizer, “professor, a atividade”. Comece o vídeo dizendo “olá, neste vídeo farei um depoimento pessoal sobre leitura” e também concluir o vídeo se despedindo. Mas mais uma vez lembre-se de seguir todas as perguntas do roteiro e aí ficará ainda mais bacana.</p>	<p>ganguê do bem (RISOS). Só que não deu muito certo. E é muito engraçado. Eu me sinto muito bem lendo esse livro. Quando eu fico triste eu leio ele. Então façam que nem eu leia livros.</p>
--	--	---

FONTE: Elaboração dos autores.

Os resultados são discutidos à luz da perspectiva dialógica de linguagem, em específico o conceito de responsividade.

A responsividade nas atividades de oralização da escrita

Para discutir como a responsividade se manifesta na oralização da escrita no 6º ano do Ensino Fundamental, analisamos os comentários do professor, a princípio, em resposta aos vídeos de depoimento pessoal elaborados pelos alunos – 1ª versão, e os vídeos produzidos pelos alunos – 2ª versão, para verificar quais formas de compreensão o discurso do professor determina para o aluno e de que modo refletem e refratam-se na produção dos alunos, em 2ª versão.

Nos comentários, observamos que PP exerce a responsividade ativa (BAKHTIN, 2003; MENEGASSI, 2008) para a situação enunciativa, ou seja, cumpre o papel que lhe cabe institucionalmente na circunstância da pandemia: de determinar as tarefas, conforme a apostila adotada pela escola, de receber e assistir aos vídeos e dar uma devolutiva aos alunos. Essa responsividade pode ser caracterizada como imediata temporalmente, uma vez que há um intervalo curto, de apenas um dia, entre o envio da primeira versão pelos alunos e o retorno pelo professor. Nesse contexto de distanciamento social, a devolutiva rápida às tarefas é necessária, para manter o foco, evitar a dispersão dos alunos às atividades e dar continuidade ao currículo escolar.

Verificamos que a responsividade de PP se manifesta por meio da oralização, o que significa que tomou a escrita como um padrão linguístico para a elaboração dos comentários gravados em áudio. Nos comentários, a oralização da escrita evidencia-se: a) na introdução dos áudios, repetem-se os mesmos comentários para os três depoimentos, com mínimas diferenças entre eles, a deixar à mostra uma organização e uma preparação anteriores à

produção, características da organização da escrita (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007); b) decorrente dessa preparação prévia, identifica-se nos comentários do professor a tendência a eliminar recursos típicos da produção oral, tais como as hesitações, os marcadores conversacionais, as repetições de elementos lexicais, as redundâncias informacionais, as constantes correções, a fragmentaridade sintática (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007), a ressaltar, por outro lado, uma sintaxe mais cristalizada, com a presença de orações subordinadas e paralelismos sintáticos, próximos dos usos da escrita. Compreendemos que o uso da oralização da escrita pelo professor é pertinente para o 6º ano em situação de distanciamento social, a servir como um modelo a ser seguido pelos alunos no que se refere à sequenciação das ideias e à organização do texto com relações sintáticas mais elaboradas.

O uso da oralização da escrita em vez de uma produção oral se deu para evitar uma resposta estigmatizante por parte dos interlocutores, a desqualificar o dizer do professor. Conforme ensina Sobral (2009), o locutor prevê em sua fala a avaliação do interlocutor, de acordo com as relações que mantêm com esse interlocutor e o momento da interlocução. Assim, PP, ciente de que a gravação de sua fala seria ouvida e valorada pelos alunos, pelos pais e outras pessoas que acompanham as tarefas domiciliares das crianças, opta por um modelo linguístico mais próximo da escrita, a evitar hesitações, truncamentos, correções e repetições – aspectos típicos da fala, tradicionalmente vistos como deturpadores da norma culta da língua e que levam à “estigmatização do indivíduo” (MARCUSCHI; DIONÍSIO, 2007, p. 27). A oralização com os cuidados em relação ao uso da norma culta assegura a PP a possibilidade de uma valoração positiva como professor de Língua Portuguesa.

Os comentários do professor determinam para os alunos a realização de uma atividade de oralização da escrita, o que se evidencia no áudio destinado a Eduardo, em que PP, ao repetir o item 4 da apostila, sugere que haja a escrita prévia do texto, a leitura, e o treino para a gravação do depoimento: *“Mas tudo isso no momento de gravarmos um vídeo só é possível se treinarmos, se escrevermos e lermos esse texto algumas vezes para estar preparado para a gravação”*, com intuito de ensiná-lo a planejar a sua produção textual e a ter cuidados como o modo de exposição por meio da oralização.

Para cumprir seu papel nessa situação interlocutiva, apresenta diversas orientações para a refacção dos vídeos, a determinar a) como o aluno deve iniciar e concluir o depoimento pessoal: *“Comece o vídeo dizendo ‘olá, neste vídeo farei um depoimento pessoal sobre leitura’ e também concluir o vídeo se despedindo”*; b) como deve organizar o texto:

“Você precisa passar por todas as perguntas que foram disponibilizadas como roteiro (...) tente refazer o vídeo seguindo pergunta por pergunta seguindo aquele roteiro que eu mostrei para vocês na vídeo-aula, que está também no nosso livro didático”; c) como deve organizar o cenário, a realçar elementos que devem ou não devem aparecer no vídeo: *“Também tem que cuidar com as coisas que aparecem no vídeo, por exemplo, uma porta de guarda-roupa aberta, alguma coisa que esteja jogada no chão”*; d) como a imagem do aluno deve aparecer: *“Evite ficar só com o rosto aparecendo, tente posicionar pelo menos da barriga pra cima, tente aparecer mais, tente fazer testes”*. Essas orientações são determinadas pelo material didático utilizado, que organiza o currículo da escola, a funcionar como o regulador das ações a serem efetivadas, visto que o modo como o aluno deve elaborar o depoimento é estabelecido pelo roteiro exposto.

Por investir seu enunciado da autoridade do material didático, PP manifesta uma responsividade reprodutiva e prescreve também para os alunos uma responsividade reprodutiva, o que se evidencia nas orientações a Sofia: *“Então tente refazer o vídeo seguindo pergunta por pergunta seguindo aquele roteiro que eu mostrei para vocês na vídeo-aula, que está também no nosso livro didático (...)”*; e a Jean: *“Você não passou por todas as perguntas necessárias e não fez também a despedida. Volte na nossa vídeo-aula, veja quais eram as perguntas”*. Eduardo não recebe essas mesmas diretrizes porque, já na primeira versão, cumpriu aquilo que estava prescrito. No contexto do atendimento remoto, essas determinações mostram-se positivas por trazer orientações certas e claras ao aluno de 6º ano, que pode necessitar desenvolver as atividades sem a colaboração de alguém mais experiente.

PP evidencia nos comentários aspectos de uma responsividade ativa expansiva, a imprimir traços de autonomia e singularidade ao seu dizer e suas ações, indo além do que é apregoado pela apostila. Isso se evidencia nas orientações para os cuidados com a questão visual, por exemplo, *“Eu também eu quero que você cuide um pouquinho com o cenário, lugar onde fará o vídeo, e com a posição da câmara. Arrume as coisas, deixe tudo bacana para a gravação”*, e para a apresentação de uma frase de abertura, com explicitação do gênero e do tema do vídeo: *“Olá, nesse vídeo farei um depoimento pessoal sobre leitura...”*; bem como de uma frase de despedida: *“Obrigado por ter assistido até aqui, e não se esqueça de ler um bom livro”*.

Acrescentamos diversos outros cuidados por parte de PP para se mostrar um parceiro, uma forma ativa de recepção aos depoimentos dos alunos: a) inicia o áudio com saudação ao aluno: *“Olá, XXX! Tudo bem com você?”*, a mencionar o nome e atribuir um caráter particular à interação; b) faz uso de perguntas retóricas: *“ok?”*; *“concorda comigo?”*; *“tudo bem?”*; c) expressa uma valoração positiva em relação aos depoimentos pessoais produzidos pelos alunos: *“gostei muito”*; *“ai ficará ainda mais bacana”*; *“Tenho certeza que assim teu vídeo ficará ainda mais legal”*; d) utiliza-se de uma variedade linguística mais próxima das crianças e adolescentes: *“bacana”*; *“legal”*; e) salienta que assistiu aos vídeos mais de uma vez; f) reproduz alguns elementos trazidos pelos alunos no vídeo. Todos esses aspectos envolvem o fato de PP tecer uma avaliação dos depoimentos, levando em conta a circunstância, o momento e a forma da interação e a avaliação e a resposta possível do interlocutor. Conforme aponta Volóchinov (2017[1929/1930]), o locutor orienta-se em função do seu interlocutor e este, em função daquele e da antipalavra que solicita no processo de interação. Assim, PP prevê que Jean, Eduardo e Sofia, em circunstância de distanciamento social, possivelmente incumbidos de realizar sozinhos as atividades escolares, necessitam de alguém que se mostre próximo, parceiro, que incentive, que de fato leia e qualifique positivamente suas produções.

Ao mesmo tempo que PP manifesta, na maiores das vezes, uma responsividade reprodutiva, prescreve para os alunos uma compreensão responsiva reprodutiva (BAKHTIN, 2003[1979]; ANGELO; MENEGASSI, 2011), isto é, uma manifestação discursiva que responde de forma idêntica ao que é posto pelo professor e pelo material didático. Desse modo, notamos que os alunos seguem as orientações do professor e produzem um trabalho de oralização da escrita, a cumprir o roteiro disponibilizado pela apostila e a aceitar a autoridade desse material.

Observamos que, no depoimento de Sofia, o caráter de responsividade imediata temporalmente (MENEGASSI, 2008) se mostra, já que há uma diferença de apenas 20 minutos entre o envio do áudio pelo professor e o retorno efetuado pela aluna, em vídeo, a demonstrar um rápido cumprimento à solicitação feita. Essa responsividade imediata se manifesta de modo reprodutivo, pois Sofia segue em seu depoimento a maior parte das orientações do professor e da apostila, a aceitar a relação assimétrica entre falante e ouvinte e cumprir o que lhe foi solicitado. Consideramos que essa responsividade reprodutiva é ativa na medida em que demonstra a compreensão do ato enunciativo, isto é, da necessidade de

realizar a tarefa escolar que, na situação de distanciamento social, assegura a manutenção de uma rotina de estudo e o atendimento ao currículo escolar.

A compreensão ativa de reprodução propicia mudanças qualitativas no vídeo de Sofia, ao compararmos a primeira e a segunda versão. Uma alteração observada se refere ao fato de que, no segundo vídeo, Sofia coloca em foco suas experiências de leitura, a leitura da Bíblia, a preferência pelos romances, e os livros favoritos: *“minha vida fora do sério”* e *“os caras malvados”*, diferente da primeira versão, em que o foco esteve na experiência em ler livros cada vez maiores: *“nunca cheguei a ler um livro grande”*; *“eu me dedico para ler um livro maior”*; *“um livro de 100 páginas ou mais”*; *“leia livros cada dia maior”*. Ao atender os comentários de PP, Sofia também elabora justificativas para as suas escolhas de leitura: *“Meu estilo de livro favorito é o romance, pois ele fala sobre a paixão que as pessoas têm”*, atitude a demonstrar que orientações certas, fechadas trazem aspectos positivos para o trabalho de oralização a alunos que necessitam desenvolver as atividades sem a colaboração de alguém mais experiente, como na situação de distanciamento social.

É possível observar que o depoimento de Sofia expressa, em alguns momentos, nuances de uma compreensão responsiva expansiva (ANGELO; MENEGASSI, 2011), Assim, até certo ponto, Sofia reproduz o que é esperado, manifesta a compreensão responsiva imediata de reprodução, mas, por outro lado, traz elementos novos para o enunciado, atitude já esperada de alunos do 6º ano. Isso se mostra quando Sofia, ao expor os livros favoritos, a cumprir a tarefa determinada, mostra algo pessoal, como se sente e se identifica ao ler esses livros, *“[...] Sem eles ela ficou muito triste. Mas ela conheceu amigas que fizeram muito bem pra ela. Eu me identifico muito bem com esse livro. Outro livro de que eu gosto muito é esse: Os caras malvados [...] eles se reuniram para fazer uma gangue do bem (RISOS). Só que não deu muito certo. E é muito engraçado. Eu me sinto muito bem lendo esse livro. Quando eu fico triste eu leio ele”*, a trazer à sua ação discursiva aspectos singulares no que se refere ao convívio com as obras literárias.

No que se refere ao depoimento de Eduardo, há um intervalo de seis dias entre o envio do áudio pelo professor e o retorno efetuado pelo aluno, em vídeo, o que revela uma atitude responsiva não imediata temporalmente, mas imediata enquanto ação. Da mesma forma que Sofia, Eduardo demonstra a responsividade ativa reprodutiva, visto que cumpre as orientações de PP, no que se refere aos aspectos de cenário - deixa as portas do armário fechadas - e de comportamento do aluno - não se mostra mascarando chicletes. Essa atitude

evidencia-se quando o aluno cumpre a solicitação do professor para que escrevesse, lesse e treinasse o texto antes de gravar, o que lhe permite eliminar aspectos típicos da oralidade e produzir sentenças mais complexas, bem formuladas, próximas ao uso da escrita. Esta é uma característica da oralização da escrita, atividade coerente e certa para o que se pediu, a partir das orientações de PP, como em *“Mas daí quando eu cresci, eu comecei a gostar de Diário de um Banana. (O ALUNO APANHA O LIVRO E MOSTRA PARA A CÂMERA) e livros mais longos e com histórias mais aprofundadas, não mais curtas”*.

Embora o professor não tenha requisitado a Eduardo mudanças no vídeo quanto ao roteiro, notamos que o aluno realiza alterações no conteúdo, a expandir o depoimento. Assim, no início insere uma experiência de leitura: *“Quando eu era menor eu gostava quando minha mãe lia livros de bichinhos para mim”*, a demonstrar uma relação afetiva para essa experiência. O aluno apresenta justificativas que são construídas para agradar o professor: *“Eu gostava porque tinha vários ensinamentos: amar, respeitar, cuidar etc.”*; *“comecei a gostar de Diário de um Banana e livros mais longos e com histórias mais aprofundadas, não mais curtas”*. Essas avaliações sobre leitura aparecem também nos vídeos de Eduardo e Jean: *“A leitura é muito importante pra mim por causa da curiosidade. Você lendo você aumenta a sua curiosidade você aumenta a sua inteligência”*; *“E a leitura é bem importante para você desenvolver sua criatividade e ter no seu vocabulário algumas palavras que não estão no vocabulário diário das pessoas”*. Tais avaliações revelam o que se espera da escola: a incorporação nos alunos de um discurso “politicamente correto” sobre a leitura, um discurso em que a virtuosidade da leitura é enaltecida, a repetir discursos de estudiosos do assunto, de programas oficiais de leitura, de documentos oficiais. Assim, os alunos, cientes desses valores que estão em jogo, reproduzem-nos, a prever a valoração do professor, de acordo com as relações que mantêm com esse interlocutor e o momento e o espaço da interlocução (SOBRAL, 2009)

Assim como Eduardo, Jean manifesta uma responsividade não imediata temporalmente, a cumprir a atividade seis dias após o envio do áudio pelo professor. Jean também revela majoritariamente uma responsividade reprodutiva a aceitar a organização imposta pelo material didático e pelo professor: expõe a frase de introdução e de despedida; segue pergunta por pergunta do roteiro da apostila; escreve o texto e treina antes de gravar; grava o vídeo com mais cuidados com relação ao cenário e à exposição corporal e com apresentações dos livros que fizeram parte de sua vida.

O atendimento a essas determinações propicia um texto mais completo e com relações interacionais mais elaboradas, características da oralização da escrita orientada pelo professor: *“É uma história de superação onde um camponês consegue se aproximar do rei e se tornar um homem de riqueza e poder. E a leitura é bem importante para você desenvolver sua criatividade e ter no seu vocabulário algumas palavras que não estão no vocabulário diário das pessoas”* (Jean). Assim, essa responsividade reprodutiva traz ganhos para a qualidade do vídeo de depoimento pessoal.

No depoimento de Jean, há também nuances de responsividade expansiva, por exemplo, quando o aluno justifica não ter o livro, com entonação valorativa de desapontamento: *“Pena que eu não tenha ele aqui! (BALANÇA LEVEMENTE A CABEÇA, OLHA PARA BAIXO E FAZ UM GESTO DE DESAPROVAÇÃO COM AS MÃOS)”*, indo além de uma resposta pontual.

Constatamos que, nesta situação analisada, o ensino remoto definiu que os alunos cumprissem a tarefa que lhes foi designada, ou seja, respondessem as questões propostas e enviassem-nas ao professor, como uma atividade rotineira da sala de aula. Assim, eles respondem ao que o material didático e o professor solicitaram, a seguir todas as suas determinações e a manifestar a responsividade reprodutiva. Entretanto, em alguns momentos evidenciam-se nuances de atitudes de réplica, isto é, Jean, Sofia e Eduardo buscam expandir a ação discursiva para além das determinações institucionais.

Considerações finais

Discutimos, neste artigo, como a responsividade se manifesta na oralização da escrita no contexto de um 6º ano do Ensino Fundamental. Constatamos que os comentários do professor, em respostas aos vídeos de depoimento pessoal elaborados pelos alunos, 1ª versão, mostram-se como oralização da escrita visto que se toma a escrita como um padrão linguístico a orientar a produção discursiva nesse contexto. Além disso, o professor preceitua para os alunos também uma atividade de oralização da escrita com responsividade reprodutiva, ou seja, uma manifestação discursiva que se mantém atrelada às determinações do docente.

Como resultado desse processo reflexivo, a partir de excertos dos depoimentos pessoais, verificam-se alguns aspectos: a) responsividade reprodutiva, que se manifesta nas oralizações como assimilação e respostas idênticas ao posto pelo professor e pela apostila;

b) nuances de responsividade expansiva, em que há exposição alguns novos dados para as produções discursivas a revelar que o aluno está em processo de maturação.

Essa responsividade reprodutiva no contexto do ensino remoto, determinada por meio de atividades de oralização, direcionadas, fechadas e detalhadas, permite a manutenção de uma rotina e o cumprimento do currículo escolar, a constituir-se como um processo que orienta a construção de conhecimento na situação de ensino emergencial. Além do mais, a preparação e a organização prévia do texto e a possibilidade do fazer e do refazer antes de enviar a atividade ao professor – ações típicas da oralização da escrita – permitem a potencialização e o enriquecimento das práticas discursivas, a servir como possível abordagem para outras situações, além das emergenciais, como a determinada pela pandemia do COVID-19.

Referências

- ANGELO, C. M.; MENEGASSI, R. J. Manifestações de compreensão responsiva em avaliação de leitura. *Linguagem & Ensino*. Pelotas, v.14, n.1, p.201-221, jan./jun. 2011.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de: BEZERRA, P. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução de: BERNADINI, A. F. [et al.]. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília - MEC/SEF, 2018.
- GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, A. P. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MENEGASSI, R. J. Responsividade e dialogismo no discurso escrito. In: NAVARRO, P. (Org.). *O discurso nos domínios da linguagem e da história*. São Carlos, SP: Claraluz, 2008.p. 135-148.
- MENEGASSI, R. J. Aspectos da responsividade na interação verbal. *Revista Línguas e Letras*, Cascavel, v. 10, n. 18, 1º sem. 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/2257>>. Acesso em 28 jul. 2020.
- MENEGASSI, R. J. A revisão de textos na formação docente inicial. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (orgs.). *Interação, gêneros e letramento: a (re)escrita em foco*. Campinas: Pontes editores, 2013.
- MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão dialógica: princípios teóricos-metodológicos. *Ling. (dis)curso*, Tubarão, v. 19, n. 1, p. 107-124, Jan. 2019. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-76322019000100107&lng=en&nrm=iso Acesso em 21 ago. 2020
- SHIMAZAKI; E. M.; MENEGASSI, R. J.; FELLINI, D. G. N. Atendimento Ensino remoto para alunos surdos em tempos de pandemia. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p.1-17, p.1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 16 jul. 2020.
- SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Campinas: Mercado das letras, 2009.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem*: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Editora 34, 2017[1929/1930].

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). *A palavra na vida e a palavra na poesia*: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de: GRILLO, S.; AMÉRICO, E.V. São Paulo: Editora 34, 2019[1926].

YIN, R. K. *Estudo de caso*: planejamento e métodos. 3. ed. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

O RISO NO COMBATE À DESINFORMAÇÃO SOBRE A COVID-19: ANÁLISE DO GÊNERO *MEME*

Elisa Akiko Maruyama Nunes

Mestranda em Estudos de Linguagens, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, PR-Brasil

Maria de Lourdes Rossi Remenche

Doutora em Linguística pela USP – SP, Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - PPGEL, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Curitiba, PR-Brasil

RESUMO: Considerando o contexto pandêmico de produção discursiva, neste artigo tomamos como dados textos-enunciados do gênero *meme*, publicados em mídias sociais no primeiro semestre de 2020, com vistas a analisar como esse gênero discursivo pode se constituir em estratégia para combater a desinformação por meio do riso e, dessa forma, contribuir para o letramento crítico dos sujeitos. O percurso de reflexão tem como ancoragem epistemológica a perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin (2016) relacionados aos gêneros do discurso e à categoria do riso; e as ideias de Knobel e Lankshear (2020) *sobre* meme e letramento. Os resultados da análise, de abordagem qualitativo-interpretativista, apontam que o caráter universal do riso ambivalente está presente no *corpus* analisado e que o riso não é direcionado contra um em particular, mas contra o todo, o universal, o total. Nessa abordagem, o meme contribui para o letramento crítico ao acionar o conhecimento de mundo dos leitores e problematizar diferentes situações por meio da reflexão, da intertextualidade, da justaposição de imagens e da multimodalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero discursivo. Meme. Letramento crítico.

ABSTRACT: Considering the pandemic context of discursive production, in this article we take as enunciated texts of the meme genre, published on social media in the first half of 2020, in order to analyze how this discursive genre can constitute a strategy to combat disinformation through laughter and, thus, contribute to the subjects' critical literacy. The reflection path has as an epistemological anchor the perspective of the studies of the Circle of Bakhtin (2016) related to the speech genres and the category of laughter; and Knobel and Lankshear's (2020) ideas about meme and literacy. The results of the analysis, with a qualitative-interpretative approach, point out that the universal character of ambivalent laughter is present in the analyzed corpus and that laughter is not directed against one in particular, but against the whole, the universal, the total. In this approach, the meme contributes to critical literacy by activating readers' knowledge of the world and problematizing different situations through reflection, intertextuality, juxtaposition of images and multimodality.

KEYWORD: Speech genre, Meme. Critical literacy.

A história age profundamente e passa por uma multidão de fases, quando conduz ao título a forma ultrapassada da vida. A última fase da forma universal histórica é a sua comédia. (Marx e Engels)

A pandemia gerada pelo COVID-19 (2019-2020) produziu novas e diferentes relações em virtude das medidas de distanciamento social. Dentre elas, a intensificação de acesso e uso de diferentes mídias como espaço-tempo de interação, informação, entretenimento, educação, entre outros. Esse adensamento de acesso foi terreno fértil para a proliferação de informações falsas em relação ao contexto de pandemia o que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan Americana da Saúde (OPAS), favoreceu a propagação do vírus e a infodemia¹, considerada um fator preocupante no combate ao novo coronavírus.

Nesse contexto conturbado, retomamos as reflexões de Santos (2020) ao argumentar que o vírus é mais prejudicial para as pessoas que são despossuídas do mínimo, ou seja, embora a chegada de um novo vírus atinja a todos, é mais letal para os povos que constituem a metáfora do sul. Segundo o autor, “De outro modo, os cidadãos estarão indefesos perante os únicos que sabem falar sua linguagem e entender suas inquietações” (SANTOS, 2020, p. 14).

Considerando esse contexto pandêmico de produção discursiva, neste artigo tomamos como dados textos-enunciados do gênero *meme*, publicados em mídias sociais no primeiro semestre de 2020, com vistas a analisar como esse gênero discursivo se constitui em estratégia para combater a desinformação por meio do riso e, dessa forma, contribuir para o letramento crítico dos sujeitos. Essa seleção pautou-se no fato de que, em muitas situações, os *memes* relacionados à Covid-19, que circularam nas mídias sociais, provocavam reflexões que desestabilizaram discursos propagados nas diferentes mídias que não consideravam informações com validade social ou científica. A pergunta que direcionou nossa análise foi como as novas possibilidades de produção, remixagem e compartilhamento do meme em larga escala, proporcionadas pela web, podem contribuir para o letramento crítico no combate à desinformação em relação à Covid-19?

Este estudo, de caráter qualitativo-interpretativista (Denzin; Lincoln, 2006), insere-se no campo da Linguística Aplicada e funda-se nas ideias de Bakhtin (2010, 2016, 2018) em relação aos gêneros do discurso, ao riso e à carnavalização; e nas discussões de Knobel e Lanksher (2020) sobre o gênero *meme* e letramento. No desenvolvimento das reflexões, inicialmente faremos uma discussão teórica sobre os gêneros discursivos, o

¹ A infodemia refere-se a “um excesso de informações, algumas precisas e outras não, que tornam difícil encontrar fontes idôneas e orientações confiáveis quando se precisa” (OMS; OPAS, 2020, p.2),

riso, o *meme* e os letramentos. Em seguida, apresentamos os dados e os resultados da análise para, por fim, tecermos algumas considerações finais.

GÊNEROS DISCURSIVOS, CARNAVALIZAÇÃO E RISO NO GÊNERO MEME

Os processos de interação social ocorrem por meio de enunciados que se constituem pela tríade conteúdo temático, estilo e composição, considerando as particularidades de um campo comunicacional, no interior do qual circulam os gêneros do discurso, caracterizados, por Bakhtin (2016, p. 12), como “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Nesse sentido, a esfera discursiva determina as possibilidades dos gêneros discursivos que, por sua vez, organizam os enunciados por meio de certos temas, estilos e formas composicionais. O resultado desse processo é a materialização de enunciados, por meio dos diversos processos de produção de sentido – oral, escrita, visual, imagética, sonora – em textos escritos, orais e multimodais.

Para Bakhtin, os gêneros discursivos são heterogêneos e a variedade é tão grande quanto a quantidade de atividades humanas, portanto, em cada campo da atividade humana, há “Uma função (científica, técnica, publicística, oficial, cotidiana) e certas condições de comunicação discursiva, específicas de cada campo” (BAKHTIN, 2016, p. 18), que geram determinados gêneros. Assim, os gêneros discursivos não só organizam nosso discurso nas mais variadas esferas sociodiscursivas, como também personificam valores ideológicos, fatos sociais e históricos em que circulam e são produzidos, pois “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas”. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 42). Em sua reflexão, Bakhtin/Volochinov jogam luzes sobre a situação social e os sujeitos no processo de interação por meio de enunciados. Nessas relações, os gêneros se constituem e, por isso, são permeados por certa plasticidade e maleabilidade, conforme as práticas sociointeracionais

As redes sociais digitais, com sua configuração particular, desvelaram a emergência de produção e de circulação de enunciados que problematizam os contextos contemporâneos por meio de signos de diferentes linguagens e designs que produzem sentido a partir de diferentes arranjos verbo-viso-sonoros. Esses enunciados favorecem a produção e reconfiguração de novos gêneros circulantes nas mídias digitais como, por

exemplo, o *meme*. Para Chagas (2020), é difícil determinar quando o conteúdo que circula atualmente na internet foi reconhecido como *meme*, mas sabe-se que houve uma grande reapropriação até o formato que conhecemos atualmente.

Knobel e Lankshear (2020) explicam que o conceito de *meme*, como um objeto de estudo e modelo de desenvolvimento cultural baseado na replicação de ideias, foi atribuído ao cientista biólogo Richard Dawkins, em 1976. No transcorrer dos anos, outros sentidos foram encontrados, como as concepções biológicas (efeitos dos memes sobre o comportamento), concepções psicológicas e cognitivas (vinculados aos processos de tomada de decisão), definições sociológicas e culturais (enfatizam os papéis desempenhados pelos memes em espaços culturais específicos).

Knobel e Lankshear (2020) argumentam que o *meme* da internet se relaciona ao rápido aceite e disseminação na *web* de uma ideia específica, materializada em diversas semioses, como o texto escrito, imagem, movimento e áudio. Dessa forma, o *meme online* é predominantemente multimodal em sua composição

Em relação às características temáticas, de estilo e composicionais do gênero, o conteúdo temático do *meme* contempla críticas, comentários, ironia ou humor em relação a algum acontecimento ou fato recente; o estilo é marcado pela linguagem informal, com enunciados curtos e sucintos. Já a construção composicional é, geralmente, determinada pela união entre uma imagem e um enunciado sobreposto, sendo que um ou outro, ou a junção dos dois remetem ao acontecimento ou fato, objeto do *meme*. Rocha e Remenche (2018, p. 575) argumentam que o *meme* “possui ampla circulação nas redes sociais e condensa características provenientes de outros gêneros, como a charge e a tirinha, porém com diferenças macro e microestruturais, inclusive no que diz respeito à questão da autoria”.

Outros fatores importantes são as referências intertextuais que se deslocam e criam novas significações e a multimodalidade representada (Vieira e Ferreira, 2017), pela junção das diferentes semioses, como a imagem, cor, textura, som, tipografia, palavras e movimento, que constituem os textos e a produção de sentidos. Em seus estudos, Bakhtin (2016, p. 20) explica que os gêneros possuem essa capacidade de adaptação, pois “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”, ou seja, os gêneros expressam as mudanças que ocorrem na vida social.

Nesse sentido, o *meme*, criado em 1796, passou por ressignificações no ambiente digital, ganhou nova roupagem para se adaptar ao ciberespaço. É um gênero que traz em seu bojo “algum elemento de humor, variando de peculiar e inusitado” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2020, p. 99), que dão visibilidade ao gênero e podem revelar “verdades” não oficiais.

Bakhtin (2018, p. 147) explora essa questão ao argumentar que as comemorações carnavalescas influenciaram “toda a cultura, inclusive a literatura, que teve alguns de seus gêneros e correntes submetidos a uma carnavalização especialmente vigorosa”. O princípio cômico presente nos rituais carnavalescos que podiam durar até três meses, formada pelos bobos da corte, os ritos e cultos cômicos, os palhaços, os gigantes e anões constituíram a cultura cômica popular e estabeleceram terreno fértil para a construção de uma percepção carnavalesca da verdade, ou seja, um outro modo de ver o mundo, pois nesse período, as hierarquias sociais podiam ser revogadas e propiciavam o encontro do ser humano com o seu próprio ser: múltiplo, onírico e capaz de vivenciar outras formas de viver.

A cosmovisão carnavalesca para Bakhtin (2018) possui uma força transformadora e uma vitalidade poderosa, capaz de transformar a vida cultural. Nesse sentido, a carnavalização não se refere a uma concepção simplista e boêmia ou ao espetáculo teatral da festa dos tempos modernos. Trata-se de uma visão universal e popular que, segundo Bakhtin (2018, p. 184), “com o seu contentamento com as mudanças e sua alegre relatividade, opõe-se somente à seriedade oficial unilateral e sombria, gerada pelo medo, dogmática, hostil aos processos de formação”. Essa percepção ampliada libertava, aos poucos, as amarras da sociedade medieval, marcada pela opressão do Estado feudal e da Igreja. Nessa concepção, o riso coletivo contrapõe o tom sério e a solenidade repressiva da cultura oficial, contudo não é negativo ou destrutivo, pois projeta o *povo-que-ri* em liberdade e de forma a extravasar as próprias dores.

Na concepção Bakhtiniana, o carnaval se constitui em espaço-tempo para se revelar aspectos da realidade que, em muitas situações, são muito perturbadores para se revelar de forma aberta, situando-se entre a arte e a vida. Na realidade, é a própria vida apresentada como elementos característicos da representação e do jogo teatral vivido como vida real. No carnaval, “é a própria vida que representa e interpreta (sem cenário, sem palco, sem atores, sem espectadores, ou seja, sem os atributos específicos de todo espetáculo teatral) uma outra forma livre da sua realização” (BAKHTIN, 1999, p. 06).

Baseado nas ideias de Bakhtin, Faraco (2009) esclarece que o senso carnavalesco do mundo é uma força contra “qualquer monologização da existência humana; é ele que materializa a força cultural do riso” (FARACO, 2009, p. 80), pois o riso tem a capacidade de relativizar e alterar os limites, descentralizando as vivências e subjetividades. Nessa concepção, o riso carnavalesco

“é em primeiro lugar um patrimônio do povo (esse caráter popular, como dissemos, é inerente à própria natureza do carnaval); todos riem, o riso é “geral”; em segundo lugar, é universal, atinge a todas as coisas e pessoas (inclusive as que participam do carnaval), o mundo inteiro parece cômico e é percebido e considerado no seu aspecto jocoso, no seu alegre relativismo; por último, esse riso é ambivalente: alegre e cheio de alvoroço, mas ao mesmo tempo burlador e sarcástico, nega e afirma, amortalha e ressuscita simultaneamente.” (Bakhtin, 2010, p. 10).

Esse caráter universalizante e ambivalente do riso festivo incluiu o povo e possibilita zombar dos opressores e de si mesmo, pois para além de ser uma resposta ao discurso oficial, o riso liberta o sujeito “do *ensor interior*, do medo do sagrado, da interdição autoritária, do passado, do poder, do medo ancorado no espírito humano há milhares de anos.” (BAKHTIN, 1999, p. 81)

Por meio do riso, a sociedade medieval venceu o terror divino, o medo em relação às forças da natureza e o maior dos medos, o medo moral, o medo do que a assombrava e obscurecia, como os tabus, o poder divino, o inferno, e os autoritarismos do sistema. Nessa linha, os *memes*, contemporaneamente, foram mobilizados para enunciar diferentes situações produzidas pela pandemia Covid-19 que provocaram, mesmo que efemeramente, o riso e contribuíram para vencer o medo da doença.

MEME COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO E COMBATE À DESINFORMAÇÃO

Os memes constituem-se em fenômenos socioculturais contemporâneos e, segundo Knobel e Lankshear (2020), precisam ser compreendidos em dimensões

relacionadas a experiências de letramento com “L maiúsculo”², ou seja, “investidas em produzir sentido, construir significados sociais e fabricar identidades na vida do indivíduo (e de seus mundos)” (KNOBEL, LANKSHEAR, 2020, p. 112), pois além do processo de produção do meme, para o qual são necessários conhecimentos de técnicas que produzem a multimodalidade (montagem com áudio, vídeo, texto escrito e imagem), o fenômeno do compartilhamento e distribuição estão implicados em redes de interesses, interações, experiências, visões de mundo e valores.

O letramento, nessa perspectiva, diz respeito a participação dos sujeitos em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita que, no espaço fluido da cibercultura, tomam o sujeito como alguém responsável por agir no mundo e por integrar uma sociedade de reflexividade, atuando como usuário, jogador, criador ou consumidor (COPE; KALANTZIS, 2009).

No processo de ensino-aprendizagem, os pesquisadores defendem a necessidade do entendimento da lógica do meme, principalmente naquilo que eles chamam de funcionamento do *meme on-line* bem-sucedido, ou seja, quais são as características contextuais ou sociais que fazem esse texto ser bem-sucedido e alcançar um grande número de visualizações. Em suas pesquisas, Knobel e Lankshear (2020, p. 99) apontam alguns padrões que contribuem para a fecundidade dos *memes*, a saber:

- Algum elemento de humor, variado de peculiar e inusitado, ao humor escatológico, ao bizarro, às paródias e à ironia mais ácida;
- Uma rica gama de intertextualidade, como referências cruzadas irônicas a acontecimentos diferentes do cotidiano e da cultura popular, ícone ou fenômeno;
- Justaposições anômalas, usualmente de imagens.

Esses padrões, segundo os pesquisadores, promovem o compartilhamento e a aceitação pelos interlocutores, além de favorecer novas formas de participação social que envolvem desenvolvimento, refinamento, remixagem, replicação e criatividade.

² Para os autores, o letramento com “l minúsculo” refere-se apenas ao básico (escrever, escutar, manipular imagens e sons, entre outros), por outro lado, o letramento, com “L maiúsculo” está “diretamente ligados a modos de interagir com os outros, de construir significados, e a modos de ser/estar, saber, aprender e fazer no mundo”. (KNOBEL; LANKSHEAR, 2020, p. 114).

Ao longo das pesquisas, Knobel e Lanshear (2020, p. 121) perceberam que³ os *memes on-line* contemporâneos “parecem ser consequências de ideologias e espaços de afinidade já consolidados”, ou seja, não são necessários esforços para captar a mente e atenção do usuário, pois é feito ou compartilhado para um público que já o aceita antes mesmo de sua circulação, dessa forma, apenas reforçam ideias pré-existentes. Podemos observar esse fato nos casos dos memes realizados por políticos cujo grupo já não contesta os conteúdos postados, ou em grupos anti-vacina, por exemplo.

Entendemos que outro fator relevante do meme *on-line* como prática de linguagem que contribui para o letramento crítico se deve ao fato do poder que exerce sobre as pessoas e os efeitos materiais, pois os memes que circulam na *web* produzem significados sociais diversos: da mesma forma que alguns memes nos fazem refletir sobre os problemas da sociedade, não restam dúvidas que muitos *memes* são usados para reforçar estereótipos raciais, machismo ou como persuasão, nos casos dos *memes* políticos populistas e eleitorais. Chagas (2020, p. 275), nesse sentido, salienta que “o *meme* político pode ser compreendido como uma forma de propaganda na medida que atua como função persuasiva sobre as audiências a que se destina”.

Na perspectiva do letramento, o *meme* foi utilizado pelo Governo de Taiwan⁴, segundo Soprana (2020), como estratégia contra a desinformação relacionada à Covid-19. A Ministra do governo taiwanês Audrey Tang informou que mobilizou o meme, na campanha federal de combate à desinformação intitulada “humor sobre rumor”, para combater a desinformação e, dessa forma, reduzir o contágio e o número de óbitos da população, ou seja, usou o riso como estratégia para gerar reflexão e ação.

Nessa perspectiva, o gênero discursivo meme *precisa* ser considerando em sua complexidade que vai além do enquadramento (estilo, forma composicional e tema), e envolve também a maneira como é criado e recebido pelos sujeitos que navegam na *web*, pois, nessa interação, é influenciado pelo social. O meme, como prática de linguagem, é fecundo na produção de sentido por meio da produção e da remixagem. Soma-se a isso a responsabilidade de cada usuário ao fazer a redistribuição em rede, pois, ao fazê-lo, reforça-se visões, significados e modos de ser.

³ Começaram os estudos “por volta de 1997” (KNOBEL; KANKSHEAR, 2020, p. 85).

⁴ Segundo o Ministério das Relações exteriores de Taiwan, são 23.590 milhões de habitantes e apenas 7 casos de morte relacionados à Covid-19, conforme dados do dia 20/11/2020 do Centro de Controle de Doenças de Taiwan.

O RISO COM ESTRATÉGIA DE COMBATE À DESINFORMAÇÃO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O novo coronavírus mobilizou o mundo em virtude da complexidade que envolve o combate à doença. Declarado como uma pandemia em março de 2020 pela OMS, o vírus adentrou a nossa realidade e alterou o modo de vida das pessoas. As quarentenas (em maior ou menor escala) se tornaram realidade em várias partes do globo e, nesse espaço-tempo de distanciamento físico, as mídias digitais serviram como um conforto para nos conectarmos com o “novo normal”. Contudo, ao mesmo tempo que nos integraram, por meio da possibilidade do *home-office*, das aulas *on-line*, dos eventos virtuais e das conversas com familiares e amigos, reforçou um mal que possui a capacidade de se replicar e contaminar tão letal quanto o novo coronavírus: a desinformação.

Para Martins (2020, p. 10), a desinformação implica “intencionalidade na produção e na propagação de informações falsas, equivocadas ou descontextualizadas para provocar uma crise comunicacional”, ou seja, envolve informação falsa, criada intencionalmente, com o intuito de enganar e provocar crises.

A infodemia em relação à Covid-19 originou a circulação de informações falsas que foram criadas e compartilhadas via Facebook, WhatsApp, Instagram, Twiter, entre outros. O número foi tão grande, que a OMS e a OPAS (2020) relataram que apenas algumas das informações sobre a Covid-19 que circularam nas redes sociais estavam corretas. Em outras palavras, a desinformação tornou a pandemia muito mais agressiva e grave, comprometendo dessa forma, a saúde mental e a sustentabilidade da saúde global.

Considerando esse cenário, temos como objetivo analisar como o gênero *meme*, com temática relativa à Covid-19, pode contribuir para o combate à desinformação e com o letramento crítico. Para tanto, selecionamos quatro memes publicados e compartilhados nas mídias sociais no primeiro semestre de 2020. Essa seleção pautou-se em memes que tinham tema relacionado à Covid-19 e que traziam em seu bojo o riso. Os textos selecionados foram elencados no quadro:

Figura	Título do meme	Data Publicação	Endereço
1	Meme do caixão 78	05/04/2020	https://www.museudememes.com.br/sermons/meme-do-caixao/
2	Batman e Robin	10/04/2020	https://www.opopular.com.br/noticias/magazine/sorrir-em-meio-ao-caos-quarentena-torna-se-uma-f%C3%A1brica-de-memes-nas-redes-sociais-1.2033174
3	Senhor, você deu positivo para coronavírus	18/03/2020	https://twitter.com/soueuavida/status/1240340222505820161 Acesso em 30.10.2020
4	Vacina X Cloroquina	sem data	https://pt.dop13r.com/memes/engra%C3%A7ado/eu-nao-vou-tomar-a-vacina-sem-ela-ter-todos-os-testes-cloroquina/1090390

Fonte: As autoras (2020)

Os textos selecionados tratam da temática a partir de diferentes semioses e mobilizam estratégias e repertórios diversificados com vistas a produzir humor a partir de situações que dialogam com o contexto pandêmico.

Dada essa delimitação de dados, a análise se deu a partir de alguns questionamentos que tomamos como parâmetros analíticos, tais como: Como o meme se constitui como gênero discursivo, considerando os conceitos bakhtinianos? Como o riso ambivalente e a visão carnavalesca do mundo se materializa nos memes? Os padrões de Knobel e Lankshear (2020) no tocante à fecundidade dos memes (algum elemento de humor; intertextualidade e justaposições anômalas e as características relacionadas ao L/letramento) são, de fato, produtivos? A análise, apresentada na sequência, se deu a partir dessas questões investigativas.

Figura 1: Meme do Caixão 78



Este *meme* tem como fundo as imagens dos carregadores de caixão contratados pelas famílias em Gana para homenagear a pessoa falecida. Segundo a *BBC News Brasil* (2020), o vídeo com os carregadores ganeses foi publicado pela BBC em 2017 e, depois disso, viralizou como *meme* e ficou conhecido como o “*meme do caixão*”. Com a Covid-19, esse texto foi ressignificado em outros, e a Figura 1 aponta uma dessas materializações.

Em uma abordagem intertextual, a justaposição das imagens dos carregadores ao contexto da pandemia, para a qual o distanciamento social é recomendado para a diminuição do contágio, resultou em um humor irônico. O enunciado “vou escapular da quarentena, não dá nada” e logo abaixo das imagens, uma resposta “*and 31others followed you*”, provocam um riso ambivalente que é alegre e cheio de alvoroço e, ao mesmo tempo, burlador e sarcástico, negando e afirmando simultaneamente. Considerando a perspectiva bakhtiniana na qual o carnaval possui múltiplas faces, pois é ao mesmo tempo textual e contextual, o riso relativiza e altera os limites, descentralizando as vivências e subjetividades e diminuindo a desinformação, pois promove a reflexão em torno das pessoas que desrespeitam ou gostariam de desrespeitar o isolamento social. Nessa abordagem, ganha relevo a força cultural, pois, ao mobilizar, por meio de uma linguagem informal, a temática da Covid-19, evidencia-se as consequências de determinadas ações no espaço-tempo pandêmico.

Essa estratégia funda-se nas relações de intertextualidade e em aspectos multimodais por meio de da referência cruzada em relação aos carregadores ganeses que simbolizam o funeral e a morte, consequência possível, caso não se respeite o distanciamento social. Esse cruzamento produz o apagamento da real finalidade da contratação dos carregadores ganeses em seu país de origem onde, segundo Rodríguez (2020), os carregadores são contratados pelas famílias para celebrar quando a pessoa a ser enterrada teve uma vida longa, ou seja, é uma cerimônia festiva que tem o objetivo de prestar uma homenagem.

Nessa abordagem, o *meme* evidencia a força da *web* na disseminação on-line, mesclando diferentes realidades para gerar reações que vão do estranhamento ao riso, assim como explicita a responsabilidade ética do sujeito em criar e distribuir/compartilhar conteúdos digitais, pois, nessa dinâmica, produzimos significados sociais, conforme apontam Knobel e Lankshsear (2020).

Na Figura 2, temos os super-heróis Batman e Robin da banda desenhada americana publicada pela DC Comics e criados pelo escritor Bill Finger e pelo artista Bob Kane. Os dois personagens são ícones culturais e já foram licenciados e adaptados por uma diversidade de mídias que vão da televisão, a filmes, games, entre outros, ou seja, são personagens conhecidos do público em geral. O personagem Robin foi adotado ainda menino por Batman e, no transcorrer da história, acaba por se tornar um jovem parceiro de Batman na constituição da chamada *Dupla Dinâmica*. Batman tem ainda como ajudante o mordomo Alfred, que é um senhor idoso. Temos aí três personagens que representam o jovem, o homem adulto e o idoso. A partir do que essas faixas etárias representam para o grupo de risco da Covid-19, constrói-se o humor do próximo *meme*:

Figura 2: Batman e Robin



O texto apresenta uma situação de conflito entre a dupla de super-heróis que, nas histórias em quadrinho, mantém uma relação harmoniosa. Depreende-se que o jovem Robin quer sair de casa, e sua justificativa é ser jovem e saudável, o que, no senso comum, foi e é usado como argumento para justificar o não distanciamento social, pois esses sujeitos são menos propensos a manifestar os sintomas da Covid-19. Batman, contudo, adverte o parceiro de que as coisas não são tão simples, pois Alfred, o mordomo que mora com eles, é um senhor idoso que se enquadra no grupo de risco devido à idade.

Para estabelecermos essas relações, precisamos mobilizar nossos conhecimentos sobre o mundo do herói das trevas e, ao realizarmos essas conexões entre os personagens dos quadrinhos que habitam um mundo multiverso e o contexto real da pandemia, estabelecemos também conexões com a nossa realidade e com pessoas do nosso convívio na mesma condição do personagem Alfred. Afinal, se até um super-herói com Robin

precisa ficar em casa para não colocar em risco uma pessoa idosa do convívio dele, as pessoas comuns, como os leitores do *meme*, também precisam.

Esses aspectos, somados à reação violenta de Batman, mais o uso do vocativo “sua besta”, contribuem para gerar o humor, pois não dialogam com o comportamento típico desses personagens. Em relação ao estilo, vale observar que Batman é, originalmente, caracterizado como um ser sisudo e controlado, que não se utiliza de expressões coloquiais, tampouco de atos agressivos para o companheiro de luta, como a bofetada aplicada no texto.

Temos ainda a ocorrência da justaposição anômala das imagens, na qual o criador do *meme* colocou os heróis dos quadrinhos em um ambiente colorido, diferente dos cenários pelos quais esses sujeitos circulam. Nesse sentido, a compreensão do funcionamento do gênero *meme* foi importante para o produtor interagir com os leitores e, dessa forma, construir possibilidades de sentido.

O riso provocado promove a reflexão sobre o tema e possíveis consequências, pois, como Bakhtin (2003, 370) nos ensina, “o riso não coíbe o homem, liberta-o”. Nessa perspectiva, o riso produzido problematiza a informação e reforça o compromisso social de todos, jovens e adultos, de cuidar e proteger os idosos. Tal abordagem mobiliza práticas de letramento crítico, pois a forma como interagimos com o meio e nos posicionamos está diretamente ligada “a modos de interagir com os outros, de construir significados, e a modos de ser/estar, saber, aprender e fazer no mundo” (KNOBEL E LANKSHEAR, 2020, p. 114).

No próximo *meme*, Figura 3, há uma alusão ao contexto de preparação e abastecimento para o enfrentamento do isolamento social provocado pela pandemia. Dentre os produtos mais estocados, o papel higiênico foi, desde o início da pandemia, um dos itens mais requisitado, o que ocasionou o desabastecimento em alguns locais. Segundo o jornal *El País* (2020), esse problema foi global, ocorrendo, em vários países, o que também aconteceu no Brasil. Conforme o jornal, além de uma relação psicológica com a compra e a segurança de tê-los em casa, há também o medo de não ter o que os outros estão compulsivamente comprando, ou seja, um efeito refratado. O *meme*, em análise, retrata um homem em contexto hospitalar que, ao ser informado sobre o resultado positivo para a Covid-19, responde que não é possível, pois ele já havia se abastecido com papel higiênico.

Figura 3: Senhor, você deu positivo para coronavírus

- Senhor, você deu positivo para
coronavírus

- Impossível ! Eu tenho 700 rolos de
papel higiênico



O riso provocado possui caráter universalizante que, para Bakhtin (2010, p. 12), constitui-se em um riso popular ambivalente que “expressa uma opinião sobre o mundo em plena evolução no qual estão incluídos os que riem”, portanto, o riso serve como resistência e constatação de uma outra realidade possível.

Na construção composicional, temos uma justaposição de imagens da realidade hospitalar somadas aos enunciados relacionados ao tema (Covid-19), com mobilização de informações divulgadas sobre as ações decorrentes da pandemia. Nesse sentido, esclarece que “Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. (BAKHTIN, 2003, p. 297)

Knobel e Lankshear (2020) afirmam que os memes são objetos interessantes para o estudo das interações sociais, pois dizem respeito, em muitos casos, à forma como processamos e somos produto das interações. Nesse sentido, as questões abordadas, na Figura 3, problematizam fatos reais e funcionam como uma resposta à desinformação ao expor ao riso o excesso na compra de um produto que contribuiu para o aumento da insegurança que os carrinhos repletos de papel higiênico geraram nas pessoas.

O nosso último texto, Figura 4, brinca com o personagem Barney Gumble, amigo do Homer Simpson, da série de animação e *sitcom* norte-americana, que satiriza a cultura e a sociedade norte-americanas, a televisão e vários aspectos da condição humana. Nesse *meme*, contudo, a sátira mobiliza aspectos da realidade brasileira ao explorar o *non*

sense de pessoas contrárias à vacina da Covid-19, com a alegação de que não existem estudos científicos que comprovem a eficácia do imunizante. Contudo, muitas dessas pessoas, recomendam e dizem usar o medicamento Cloroquina como proteção em tratamento precoce, apesar de estudos científicos, divulgados até o momento, constatarem a ineficácia do medicamento no tratamento precoce à Covid-19.

Figura 4: Vacina X Cloroquina



Na série de animação, o personagem Barney Gumble é conhecido por ser o cliente mais fiel da Taverna do Moe, marcando presença constante nas cenas que ocorrem no bar. Barney era inteligente no passado, mas, depois que provou uma cerveja, sua história mudou completamente e ele vive constantemente bêbado, o que faz com que ele esteja sempre fora da realidade do cotidiano da fictícia cidade onde acontece a história. Essa relação é estabelecida com inúmeras situações surreais provocadas pela desinformação que ocorrem no Brasil em tempos de pandemia.

O recorte da imagem é ressignificado para um novo contexto e os enunciados criados situam a temática da Covid-19 e reforçam a posição responsiva entre os sujeitos em diálogo com o texto, pois “ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação”. (BAKHTIN, 2016, p. 26). Por sua vez, o riso irônico e ambivalente

do meme, mas ao mesmo sarcástico, nega ao afirmar, de forma simultânea, a incoerência entre o discurso e a ação de parte da população brasileira.

A análise empreendida revela que, com a grande quantidade de informação relativa ao novo coronavírus, os memes analisados promoveram, de forma intencional, a desestabilização de algumas ideias circulantes por meio da justaposição verbo-visual de diferentes personagens, contextos e situações. A abordagem dos recortes temáticos desliza entre problematizações e situações possíveis que, quando inseridas em contextos conhecidos pelos leitores, não se sustentam e provocam o riso. Muitos dos aspectos abordados buscam, de forma intencional e crítica, desestabilizar as ideias prontas, o senso comum, sobre determinado assunto, o que marca, muitas vezes, “uma divisão entre “pessoas como nós” e “outras pessoas”” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2020, p. 122), reforçando as polarizações existentes nas sociedades.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os resultados na análise revelam que o caráter universal do riso ambivalente está presente no *corpus* analisado. Verificamos que o riso não é direcionado contra um em particular, mas contra o todo, o universal, o total, marcado pela intencionalidade em questionar. Nessa abordagem, o riso produzido pelos *memes* analisados possuem, em suas margens, já ditos, diferentes materialidades e outros risos. Nessa dinâmica, o meme contribui para o letramento crítico ao acionar o conhecimento de mundo por meio de implícitos e problematizar diferentes situações por meio da reflexão, da intertextualidade e da multimodalidade em uma prática leitora que envolve modos de compreender o mundo.

Da mesma forma como a sociedade medieval se renovou por meio do riso e da percepção carnavalesca de uma outra verdade, tendo como resultado a formação de uma concepção de mundo distinta, o riso provocado pelo *meme* contribui para a compreensão de como os significados são organizados e como conectam as pessoas.

REFERÊNCIAS:

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5º edição. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. 1º edição. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016

BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BBC NEWS BRASIL. **Carregador de caixão dançarino de Gana celebra memes, mas lamenta pandemia: “Derrubou meu negócio”**. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-52553546> Acesso em 27/10/2020.

CHAGAS, V. A febre dos memes de política. In: Viktor Chagas (Org.). **A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital**. Salvador: EDUFBA, 2020.

COPE, Bill. KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: New Literacies, New Learning**. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/files/2009/03/M-litsPaper13Apr08.pdf>>. Acesso em: 15 jan 2021.

DENZIN N. K. & LINCOLN, Y.S. “A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa”. In: **O planejamento da Pesquisa Qualitativa – teorias e abordagens**. Editora Artmed. Porto Alegre, RS. 2ª edição. 2006. p.15-40.

EL PAÍS. **Por que o papel higiênico está se esgotando no mundo com o coronavírus**. El País: Madri, 18/03/2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cinco dias/2020-03-19/por-que-o-papel-higienico-esta-se-esgotando-no-mundo-com-o-coronavirus.html> Acesso em 27/10/2020

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Memes on-line, afinidades e produção cultural (2007-2018). Tradução de Viktor Chagas. *In*: Viktor Chagas (Org.). **A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MARTINS, H. Muito além das Fake News: O problema da desinformação em meio à crise social. *In*: MARTINS, H.(Org.); WESTRUP, A. C.; MARINONI, B. *et al.* **Desinformação: crise política e saídas democráticas para as fake news**. São Paulo: Veneta, 2020. Edição do Kindle.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS); ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (OPAS). Departamento de Evidência e Inteligência para Ação em Saúde. **Entenda a Infodemia e a Desinformação na Luta contra a COVID-19**. 2020. Disponível em https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52054/FactsheetInfodemic_por.pdf?sequence=14 Acesso em 26/10/2020

ROCHA, Jonas E., REMENCHE, Maria de Lourdes R. Ditadura militar e memória discursiva: uma análise a partir do gênero *meme*. *Revista Letra Magna*, Ano 14 - n.23, 2018, p. 570 a 585.

RODRÍGUEZ, J. I. M. **Carregador de caixão, uma profissão comum em Gana que virou meme internacional**. El País: Gana,14/04/2020. Disponível em <https://brasil.elpais.com/verne/2020-04-14/carregador-de-caixao-uma-profissao-comum-em-gana-que-virou-meme-internacional.html> Acesso em 27/10/2020.

SANTOS, B. S. A cruel pedagogia do vírus. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. Edição do Kindle

SHIFMAN, L. Uma biografia telegráfica de um encenqueiro conceitual. Tradução de Viktor Chagas. *In*: Viktor Chagas (Org.). **A cultura dos memes: aspectos sociológicos e dimensões políticas de um fenômeno do mundo digital**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SOPRANA, P. **Meme é arma de Taiwan contra desinformação sobre coronavírus, diz ministra.** Folha de São Paulo: São Paulo, 12/09/2020. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/09/meme-e-arma-de-taiwan-contra-desinformacao-sobre-coronavirus-diz-ministra.shtml> Acesso

em 12/09/2020.

TAIWAN. *Ministry of Foreign Affairs.* Disponível em <https://www.taiwan.gov.tw/about.php> Acesso em 26/10/2020

TAIWAN. **Taiwan Centers for Disease Control.** Disponível em <https://www.cdc.gov.tw/En> Acesso em 20/11/2020.

VIEIRA, M. S. de P.; FERREIRA, H. M. O letramento multimodal nas práticas sociais de leitura: potencialidades para a ampliação dos multiletramentos. In: MAGALHÃES, T; GARCIA-REIS, A.; FERREIRA, H. *Concepção Discursiva de Linguagem: ensino e formação docente.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2017

A RESPONSABILIDADE DO SUJEITO-LEITOR EM RESENHAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Francinete Costa Soares Barroso

Doutoranda em Letras. Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Maria das Graças Alves dos Santos

Doutoranda em Letras. Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Ângela Francine Fuza

Doutora em Letras. Universidade Federal do Tocantins (UFT)

RESUMO: Neste estudo, objetivamos analisar a refração discursiva manifestada na compreensão ativa (responsividade ativa) do aluno-leitor, estudante do Ensino Fundamental II, por meio de resenha escrita e resenha digital em vídeo por ele produzidas, originárias de perguntas de leitura, condutoras do ato de ler. Para tanto, são consideradas as evidências dos elementos linguísticos apresentados nesses gêneros, responsáveis pela avaliação crítica, valorativa e persuasiva do aluno-leitor, relacionados ao contexto pandêmico atual. A partir dos conceitos relacionados ao dialogismo do Círculo de Bakhtin e de estudos sobre leitura, escrita e compreensão responsividade, segundo a Linguística Aplicada, deu-se a discussão teórica e metodológica responsável pela condução da análise desta prática de linguagem. Com base no *corpus*, material linguístico de produção escrita e oral, evidenciamos a efetividade do trabalho de leitura e a construção de uma responsividade ativa-crítica-autoral, uma réplica argumentativa do sujeito-leitor, sobre a situação pandêmica na qual se insere.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Interação. Compreensão responsiva.

ABSTRACT: In this study, we aim to analyze the discursive refraction manifested in the active comprehension (active responsiveness) of the student-reader, student of Elementary School II, through written review and digital video review produced by him, originating from reading questions, conducting of the act of reading. For this purpose, the evidence of the linguistic elements presented in these genres is considered, responsible for the critical evaluative and persuasive evaluation of the student-reader, related to the current pandemic context. From the concepts related to the dialogism of the Bakhtin Circle and studies on reading, writing and responsiveness comprehension, according to Applied Linguistics, there was a theoretical and methodological discussion responsible for conducting the analysis of this language practice. Based on the corpus, linguistic material of written and oral production, we show the effectiveness of the reading work and the construction of an active-critical-authorial responsiveness, an argumentative replica of the subject-reader, about the pandemic situation in which it is inserted.

KEYWORDS: Reading. Interaction. Responsive comprehension.

Considerações iniciais

As ressurgentes problematizações suscitadas em torno da prática docente com a leitura em sala de aula têm oportunizado diversos posicionamentos críticos sobre essa prática. Embora a temática seja alvo de vários estudos e problematizada por diversos pesquisadores, constitui-se ainda como fonte inesgotável de questionamentos, tendo em vista que o ato de ensinar a ler no contexto escolar, devido à fragilidade do cumprimento desta ação, ainda não se tem mostrado capaz, nem de longe, de silenciar seus questionadores. Contudo, se já é percebido um quadro de insucesso em torno do ensino da leitura no âmbito da sala de aula, esse cenário tende a acentuar dificuldades ao complexo trabalho com a leitura, com o advento do ensino remoto, no atual contexto de pandemia que assola a humanidade. No íterim dos acontecimentos, para que se evite uma completa anomia diante do ato de ler é que rearranjos têm sido implementados; ações de leitura ganham uma nova configuração, como as do projeto de extensão que sustentam este estudo. Os dados que servem de base para a análise a ser realizada neste artigo advêm de um projeto de leitura em execução que, devido à situação atípica no âmbito do ensino, reconfigura-se para adaptar-se a um cenário virtual, a fim de continuar oportunizando ao aluno-leitor a construção de enunciados ainda mais representativos dos novos tempos.

No contexto da pós-modernidade, em que os acontecimentos se propagam de modo abrupto e as verdades não mais se consolidam como absolutas, ensinar a ler é empoderar o ser para uma tomada de posição frente aos desdobramentos sociais. É, sobretudo, criar oportunidades de construção de dizeres autênticos, de enunciados que enunciam a partir da análise de realidades diversas. Na condução dessa ação, o papel do docente é preponderante, pois pela primazia do ato de ensinar, contribui-se com a formação do ser que age, reage e apresenta seu contradiscurso, sua responsividade. Ensinar a ler é, antes de tudo, considerar o sujeito como cognoscente em sua inteireza, mesmo em face às dificuldades, carências e inquietações. Um ser multirreferencial, que é sempre uma organização ativa e produto de interações (MORIN, 1991).

Consoante ao que sustenta Boaventura de Sousa Santos (1996) sobre os dias atuais, é preciso que educadores adotem, cada vez mais, uma postura educativa do inconformismo, uma hermenêutica da suspeição ao se considerar a fluidez das informações e a necessidade de um posicionamento ainda mais crítico diante da percepção sensorial dos discursos oportunizados.

Com efeito, ao aliar tal asseveração do autor no tocante ao ensino de leitura, postula-se ser imprescindível um olhar descortinado sobre a prática docente pelos próprios educadores, a fim de construir no sujeito-aluno aprendiz uma condição relevante de aquisição de um repertório linguístico de leitura, que auxilia o ser na construção do senso crítico, do estímulo à criatividade, e, conseqüentemente, na realização de sua enunciação responsiva, quer seja oral, quer seja escrita, considerando o contexto situado.

No ínterim de súbitas mudanças, o estudo aqui realizado insere-se dentro de uma discussão e representação de práticas de leitura, sob o foco da interação, ao se estabelecer uma relação dialógica entre o texto e o contexto vivencial da pandemia COVID-19, para a elaboração de uma réplica responsiva de estudantes-sujeitos-leitores do Ensino Fundamental II. Nessa perspectiva, objetivamos, aprioristicamente, analisar a manifestação da compreensão ativa (responsividade ativa) do aluno-leitor participante do projeto de leitura, que, por meio de questões orientadoras do ato de ler, profere seu enunciado e o consolida nos gêneros discursivos resenha escrita e resenha digital em vídeo. De modo específico, pretendemos evidenciar os elementos linguístico-discursivos do gênero discursivo resenha escrita e do gênero da oralidade, resenha digital em vídeo, responsáveis pela avaliação crítica, valorativa e persuasiva do aluno-leitor, em nível textual, inferencial e interpretativo, frente à temática da obra lida, aliada ao contexto pandêmico atual.

O enfoque deste estudo, situado no campo da Linguística Aplicada, é de natureza qualitativo-interpretativista, e evidencia práticas de ensino de leitura no âmbito da sala de aula. Para tanto, fundamenta-se, sobremaneira, na proposição teórico-metodológica de desenvolvimento do processo de leitura (Solé, 1998, Menegassi, 2010, 2011, 2016a; Fuza e Menegassi, 2017, 2018a, 2018b, 2019; Fuza, 2017) e na perspectiva de escrita como trabalho¹ (Fiad; Mayrink-Sabison, 1994; Sercundes, 1997; Menegassi, 2016b) alicerçados nas bases do dialogismo (Bakhtin/Volochinov, 2014 [1929]; Bakhtin, 2000 [1979]).

O presente artigo encontra-se organizado com as seguintes seções: leitura na perspectiva da interação; análise da compreensão responsiva da situação de leitura e construção da réplica

¹ A escrita é entendida como trabalho processual-discursivo, pois a maneira como as perguntas de leitura foi elaborada e sequenciada leva o estudante a estabelecer um elo entre o que leu e o que será escrito. A partir das respostas às perguntas é que o aluno se prepara para a produção escrita, a estabelecer um elo entre as práticas e sua escrita em situação de ensino. Por uma questão de espaço, esse aspecto não é aprofundado, aqui, já que o foco se volta para o trabalho com desdobramentos teórico-metodológicos com a leitura.

argumentativa, a partir de gêneros discursivos orais e escritos; análise da construção de uma contrapalavra autoral, proporcionada pela relação dialógica entre texto e contexto real da pandemia COVID-19.

Leitura na perspectiva interacionista: a compreensão responsiva

As discussões suscitadas em torno da linguagem asseveram, incontestavelmente, seu caráter vivencial, real e propagador de sentidos. Para Bakhtin/Volochinov (2014 [1929]), a linguagem humana está para o indivíduo e vice-versa numa relação sociointerativa, impossível de realizar-se quando os atos linguísticos são concebidos desvinculados de um contexto real, socialmente determinante.

Bakhtin/Volochinov (2014 [1929]) estudam as particularidades da linguagem a partir de um enfoque dialógico, pois acreditam que a linguagem somente tem vida na comunicação dialógica; em outras palavras, compreende-se que o ser humano exerce seu papel social à medida que estabelece uma relação comunicativa com o outro, sendo a linguagem um elemento preponderante nessa relação. Com base nessa proposição, o diálogo é compreendido, num sentido mais estrito, como a mais importante forma de interação verbal; num sentido mais amplo, não se resume apenas à “comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2014 [1929] p. 127). Nesse sentido, os autores exemplificam que o livro é um ato de fala impresso, que se define como um elemento da comunicação verbal, pois proporciona discussões ativas na forma de diálogo; por meio desse elemento, os discursos são comentados e criticados de modo aprofundado, uma vez que nele encontram-se diversas esferas da comunicação verbal. O discurso escrito, presente no livro, faz parte de uma discussão ideológica maior, porque é sempre uma resposta para um questionamento intrínseco.

Sob essa perspectiva, o ensino e a aprendizagem da produção de texto devem ser trabalhados de modo que possibilitem ao aluno a realização de sua dialogicidade com seu interlocutor/ *o outro*, quer seja o mundo ou o outro de si mesmo, tendo em vista que o texto é considerado como o lugar da interação. Fuza (2010) destaca que este seleciona o que lhe faz sentido de acordo à criticidade, à preferência e à maturidade; além disso, examina de forma criteriosa o conteúdo do que lê, para não se comportar, de forma ingênua, diante do texto. Barroso (2018) adverte que, em uma sociedade letrada, a relação com a linguagem escrita é

imprescindível e a percepção desse mundo da palavra, dos significados e significantes tem sido propagada muito cedo, antes mesmo de a criança adentrar ao contexto escolar. Aprender o universo da palavra escrita é, acima de tudo, fazer-se presente no mundo.

Nessa esteira de raciocínio, de acordo ao que se objetiva para o desenvolvimento do leitor, confirma-se o que dizem Angelo e Menegassi (2016), sobre a asseveração de que a leitura não pode ser considerada como um ato monológico, pautado na identificação ou na repetição. Desse modo, o texto é um enunciado que proporciona ao leitor uma ação de resposta construída também por seu discurso; esse leitor, no sentido amplo da significação do termo, é considerado “um respondente ativo e crítico frente ao material trabalhado, permitindo a produção de sentidos próprios, que se revelam por meio de palavras próprias” (ANGELO; MENEGASSI, 2016, p. 477).

Ao se postular uma situação discursiva envolvendo a leitura e, por ato conseguinte, também a escrita, considera-se, para tanto, o que aduz Geraldi (1997, p. 135) quando de sua afirmação de que a produção textual é fato justificador de todo o trabalho com escrita, “é o ponto de chegada e o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem”. O autor afirma que, ao pensar dessa forma, não se justifica apenas a maneira de devolução, por direito, da palavra às classes desprivilegiadas ocupantes dos bancos escolares, para que estas relatem sua própria história; o que este estudioso afirma é, sobretudo, porque compreende que é por meio do texto que a língua se revela em sua totalidade; nos discursos proferidos pelos sujeitos é que são reveladas as impressões e os pontos de vistas que estes têm sobre o mundo. Nesse sentido, em específico, objetiva-se, ainda, a partir de uma ação interativa de leitura e produção: conscientizar o educando e a comunidade educativa sobre a importância do ato de ler e escrever; estimular a linguagem oral e a linguagem escrita ao socializar momentos de leitura e discussão de temáticas abordadas; proporcionar leituras diversas, a fim de fomentar a construção da contrapalavra do educando.

Bakhtin (2000 [1979]) assevera que os enunciados proferidos pelos interlocutores, dentro de uma relação dialógica, desencadeiam atitudes de resposta ativa, definidas também como responsividade, que é a compreensão plena e verdadeira dos enunciados, momento em que se processa um ato responsivo. Ao compreender os significados dentro de uma relação dialógico-discursiva, o ouvinte emite uma resposta, uma atitude responsiva, sobre a qual ele adota diferentes comportamentos diante das significações dos dizeres. Durante o processo da

compreensão o ouvinte “concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (BAKHTIN, 2000 [1979], p. 290).

Segundo Menegassi (2009), o caráter responsivo que permeia a interação não reside apenas no fato de oferecer uma resposta ao que foi dito pelo locutor, mas na compreensão de que o enunciado lançado ao outro, na situação discursiva, já se constitui uma resposta ao que já foi proferido em discursos socialmente veiculados, uma vez que, para Bakhtin (2000 [1979], p. 290): “toda compreensão é prenhe de resposta, e de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor.” Conforme o que aponta esse autor, infere-se que o entendimento dos enunciados proferidos pelo falante/escrevente oportuniza a continuidade ininterrupta da dialogicidade dos discursos. Sendo assim, no âmbito das situações de linguagem exercidas no ambiente de ensino, é necessário que se analise como a interação tem sido legitimada, a partir dos enunciados dos alunos. Ao emitirem uma resposta, diante do que leem ou do que escrevem, que características são evidenciadas nesses discursos, pois consoante ao que aduz Ohuschi (2006), a partir dos pressupostos do dialogismo, a escrita/produção é produto de uma interação.

Diante da necessidade de se trabalhar a leitura como ação cognitiva produtora de sentidos, alguns caminhos vêm sendo trilhados. À luz da Psicolinguística e da Língua Aplicada, estudiosos como Solé (1998), Leffa (1996), Colomer; Camps (2002), Menegassi (2010), Fuza (2010, 2017) têm evidenciado que, mediante um processo de leitura em perspectiva de interação entre todos os interlocutores na situação enunciativa, constrói-se uma aprendizagem significativa de compreensão responsiva do enunciado. E, na condução desse processo de desenvolvimento e formação do leitor, a ação docente exerce um papel mediador de suma importância, haja vista que é no contexto da sala de aula, pela interação autor-texto-leitor aluno-leitor professor, que a compreensão das diversas enunciações proporciona a construção legítima de uma responsividade crítica diante de leituras apreendidas.

Com base no exposto, a fim de que o processo de desenvolvimento do leitor se realize, esses estudiosos, já mencionados nessa discussão, apresentam quatro etapas de trabalho bem definidas: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. Na decodificação têm-se o reconhecimento do código escrito e a sua ligação com o significado pretendido no texto e

de informações que se encontram na superficialidade textual. Esse momento é de suma importância à etapa posterior, denominada compreensão, na qual são aflorados os conhecimentos prévios do leitor em formação, provenientes de outras leituras realizadas, possibilitando-lhe compreender a leitura de um texto ao realizar inferências textuais e/ou extratextuais, captar sua temática e resumi-lo. Ainda pela compreensão, o leitor interliga-se à fase da interpretação, etapa subsequente, na qual realiza sua responsividade crítica, ao construir uma argumentação identitária de sua percepção, aliando os conhecimentos que possui aos conteúdos proporcionados pelo texto, possibilitando outras leituras e saberes mais legítimos. Nesse ínterim, o sujeito-leitor “amplia seu cabedal de conhecimentos e de informações, reformulando conceitos e ampliando seus esquemas sobre a temática do texto” (Menegassi, 1995, p. 88), evidenciando uma apreensão de discursos ditos e presumidos no contexto da leitura. Ao trilhar por esses caminhos, o sujeito-leitor avança à fase de retenção, última etapa do processo, responsável pelo armazenamento das informações, das várias leituras e de discursos outros que, conseqüentemente, aflorarão em algum momento representativo do amadurecimento intelectual e cognitivo do sujeito.

A partir das assertivas em análise, a construção do enunciado do aluno-leitor materializa-se em sua ação responsiva, diante de dizeres compreendidos. Para tanto, o professor constitui-se como mediador na cadeia dialógica da língua. Ao mediar o contato, ele passa a proporcionar um novo diálogo entre todos os interlocutores: professor-texto-aluno. Desse modo, pela ação mediadora, sob a ótica da interação, o professor possibilita ao aluno-leitor, a construção de uma palavra autoral e autônoma, para construir os sentidos do texto, assumindo para com este, a prerrogativa de ser o elo entre o aluno e o texto, oportunizando-lhe a realização de sua dialogicidade com seu interlocutor, denominado de (*o outro*), quer seja o mundo ou o outro de si mesmo.

Projeto “Jovem leitor: uma leitura além do texto” e sua reconfiguração para o atual contexto da pandemia

Com base no arcabouço teórico, apresentado em seção específica neste trabalho, idealizamos, construímos e implementamos o projeto de leitura, intitulado: “JOVEM LEITOR: uma leitura além do texto” (uma parceria IFTO/ESCA), cujo objetivo geral é inserir os educandos no mundo da leitura significativa, ao proporcionar situações diversificadas de leitura

e escrita, objetivando a formação de um sujeito/leitor crítico e construtor do seu próprio discurso.

O referido projeto, cuja construção deu-se em fevereiro de dois mil e dezenove, com implantação a partir do mês de março a dezembro do mesmo ano, configura-se como extensão de trabalho universitário de professores e alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Tocantins – IFTO, Câmpus Araguatins, e estabelece parceria de implementação com a Equipe pedagógica e comunidade escolar, da Escola Comunitária de Augustinópolis – ESCA, para o desenvolvimento do letramento literário dos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental².

Conforme preceitua os estudos com a linguagem em perspectiva da interação, há um imbricamento entre leitor e texto capaz de promover o diálogo e a construção de uma compreensão e de uma resposta ativa ao que está exposto. Para Geraldi (1997, p. 112), na promoção desse diálogo, encontra-se a figura do professor, visto como “um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai caracterizando nas atividades de sala de aula”. Assim, o professor, por sua vez, constitui-se como mediador na cadeia dialógica da língua, ao mediar o contato, ele passa a proporcionar um novo diálogo entre todos os interlocutores: professor-texto-aluno, possibilitando, dessa forma, que a palavra do aluno ganhe autoria e autonomia para construir os sentidos do texto.

Ao legitimar o aprendizado da leitura e da escrita pelo viés da interação, considerando o docente como sujeito imprescindível na construção dos atos discursivos dos sujeitos-alunos-leitores, é que o presente projeto empreendeu-se, inicialmente, a partir de diálogos formativos sobre leitura, produção do gênero resenha e práticas metodológicas, com os docentes de língua materna, da Escola Comunitária de Augustinópolis-ESCA.

Em momento dialógico, foi discutida toda a feitura do trabalho literário, evidenciando sua abordagem interdisciplinar de execução, mediante a ação docente, corroborando a afirmação de Fazenda (2011, p. 170), de que ser interdisciplinar é ter atitude “[...] de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade frente à limitação do próprio ser; atitude de perplexidade frente a possibilidade de desvendar novos saberes” [...] . Sobre tal asseveração,

² O projeto “Jovem leitor: uma leitura além do texto” encontra-se registrado nas bases de dados do Sistema Eletrônico de Informações – SEI/IFTO, como extensão de trabalho universitário, sob o número 23233.025831/2019-74.

compreende-se que a atitude interdisciplinar pode ser a diferença metodológica que conduz o professor, cuja postura é reflexiva e intercultural, para que possa interferir, sobremaneira, na aprendizagem de leitura crítica de seus educandos.

Ao prosseguir com informações sobre a proposta, foram delimitadas, sequencialmente, três fases de realização: na primeira, sob à orientação da coordenação do projeto, houve a seleção das obras literárias, pertencentes ao gênero romance. A preferência pelo referido gênero justificou-se, devido à quantidade de obras disponíveis na biblioteca escolar e por estas obras serem, em sua maioria, adequadas à faixa etária dos estudantes. Em momento posterior, foi realizada uma reunião, com toda a equipe pedagógica da ESCA, para apresentação dos colaboradores, acadêmicos extensionistas do IFTO, e para ajustes na logística de realização das atividades. Por fim, encerrou-se a primeira fase, com uma reunião pedagógica de pais e mestres, na qual foi apresentado o projeto de leitura e, no ensejo, solicitar colaboração e apoio, a bem do êxito da ação.

Na segunda fase ocorreu a implementação da ação junto aos discentes. A princípio, em sala de aula, docentes e coordenação da ação de leitura detalharam todo o percurso da atividade a ser desenvolvida, ao dar ênfase para a importância do ato de ler em perspectiva de interação, como condição de fazer-se sujeito diante do que se lê. Ademais, tratou-se da escrita do gênero resenha; este foi adotado porque em sua configuração de gênero/enunciado proporciona, a partir da leitura de uma obra, além de um resumo, uma apreciação valorativa de temáticas em discussão, associada a um contexto real. Tal apreciação, com essas características, é, indubitavelmente, a refração da palavra do outro (autor) e, conseqüentemente, a efetivação da leitura em fase interpretativa, quando se percebe a construção da réplica discursiva tão necessária à descrição de leitor crítico. Nessa linha de raciocínio da interação autor-texto-leitor, o projeto apresenta sua base ideológica; e, semana após semana, sob a condução dos professores e do apoio dos acadêmicos extensionistas, presentes em sala de aula, os discentes levavam para casa suas obras de títulos diversos, liam-nas, respondiam aos comandos de leitura (roteiros adaptados), produziam seus textos, a serem entregues ao professor, e socializavam a compreensão em momento síncrono em sala.

O projeto passou por dois momentos de exposição ao público. O primeiro, de caráter interdisciplinar, realizado em junho de dois mil e dezenove, em que as primeiras mostras do trabalho de leitura foram por meio de exposição das obras lidas e comunicação oral dos leitores,

respectivamente; momento em que já se vinha percebendo a desenvoltura da habilidade leitora, materializada na escrita e na oralidade; o momento serviu também como avaliação para posterior redirecionamento e ajustes necessários. A fase final da ação culminou num evento, também interdisciplinar, denominado “Mostra Literária”, realizado em dezembro de dois mil e dezenove, no qual houve apresentações artístico-literárias, baseadas na leitura e na releitura das obras e que recebeu a apreciação dos pais, da comunidade educativa de Augustinópolis e cidades vizinhas e da instituição extensionista IFTO, Câmpus Araguatins. De modo geral, o projeto foi constituído das seguintes fases:

Quadro 1. Fases do projeto “Jovem leitor: uma leitura além do texto”

PERÍODO DE REALIZAÇÃO	AÇÃO	OBJETIVO DA AÇÃO
fevereiro de 2019	Idealização e construção do projeto	Promover o desenvolvimento crítico do leitor.
fevereiro de 2019	Seleção de colaboradores extensionistas	Adquirir parceria na implementação do trabalho de leitura.
março de 2019	Apresentação do projeto em reunião de pais e professores da ESCA	Visibilizar o projeto de formação leitora.
março de 2019	Apresentação da equipe de trabalho IFTO/ESCA	Apresentar os parceiros do projeto.
março de 2019	Seleção de obras literárias	Relacionar obras literárias, considerando a faixa etária dos discentes.
março de 2019	Interações discursivas com os docentes sobre a construção do comando de leitura com perguntas norteadoras e a construção do comando de produção do gênero discursivo resenha.	Apresentar a proposta e discutir os procedimentos metodológicos de viabilização das leituras.
março a dezembro de 2019	Implantação e realização de ações.	Executar a realização da proposta de leitura.
junho de 2019	1ª etapa de exposição de trabalhos	Visibilizar as ações de leitura
dezembro de 2019	Mostra Literária	Evidenciar o trabalho de leitura realizado.

Fonte: as autoras.

Ao término de implementação do projeto “JOVEM LEITOR: uma leitura além do texto”, são necessárias algumas considerações que tornam evidentes sua relevância. As perspectivas a respeito do estudo implementado, estão em processo de consolidação, haja vista que consideramos o caráter contínuo de formação do leitor como sujeito. São perceptíveis nuances de desenvoltura de um letramento em construção, pois conforme Menegassi (2010), o trabalho com a leitura está em constante desenvolvimento. Isso tem evidências nas produções cênicas/teatrais e de escrita das resenhas, apresentadas no momento de culminância do projeto,

a Mostra Literária. Os discentes que participaram do projeto, em todo o seu período de execução, têm demonstrado um conhecimento mais efetivo sobre a compreensão e a interpretação do que se lê, e, assim, construído pontes mais robustas entre a palavra do outro (autor/contexto atual) e a palavra minha (sujeito/leitor).

Em 2020, com o advento da pandemia COVID-19, houve, conseqüentemente, um distanciamento físico do ser humano, segundo asseveração de Rajagopalan (2020). O referido autor opõe-se, veementemente, ao discurso do distanciamento social, por considerar o caráter ideológico do signo (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014[1929]), axiologicamente negativo para as relações interpessoais. De qualquer modo, o fato é que a tentativa de contenção da pandemia, aliada ao discurso da não-aglomeração, afetou, sobremaneira, o espaço físico da sala de aula, e este passa, inevitavelmente, a se reinventar, adaptando suas formas de ensino ao contexto virtual. A Educação institucionalizada atestou seu despreparo para com o enfrentamento da pandemia, acentuando as desigualdades sociais; e, como tábua de salvação, o professor passa a assumir novo papel social, em um novo ambiente de trabalho para o qual não fora instrumentalizado, o de educador virtual. De modo análogo, alunos e suas famílias, diante da imprevisibilidade da crise sanitária, têm enfrentado novos desafios, nunca antes previstos nessa proporção, o ensino remoto.

Diante do contexto descrito, fez-se necessária uma nova configuração para o projeto “JOVEM LEITOR: UMA LEITURA ALÉM DO TEXTO”, outrora implementado na Escola Comunitária de Augustinópolis – ESCA. Na tentativa de adequar-se ao cenário atual, o projeto passa a ser intitulado “MINHAS LEITURAS EM TEMPOS DE PANDEMIA” e constitui-se como um rearranjo do processo de formação de leitura e escrita, já em desenvolvimento na escola. Ao prosseguir com a mesma linha de raciocínio, objetiva-se, em âmbito geral, “Inserir os educandos no mundo da leitura significativa, ao proporcionar situações diversificadas de leitura e escrita, objetivando a formação de um sujeito/leitor crítico e construtor do seu próprio discurso” (2019, p. 3).

No entanto, além dos objetivos específicos, já apresentados no projeto anterior, um novo objetivo foi elencado, o qual propõe ao educando estabelecer juízo de valor entre a temática abordada no texto e o contexto da pandemia COVID-19. Com mais esse objetivo, requisita-se, ainda mais do aluno-leitor, a habilidade de percepção dialógica do texto com as vivências do

mundo real. Para tanto, ajustes adaptáveis ao ambiente virtual fizeram-se relevantes. E assim, propôs-se uma readequação com as seguintes características:

Quadro 2. Fases do projeto “Minhas leituras em tempos de pandemia”

PERÍODO DE REALIZAÇÃO	AÇÃO	OBJETIVO DA AÇÃO
maio de 2020	Idealização e construção do projeto.	Promover situações de leitura em contexto pandêmico.
maio de 2020	Interação virtual com os docentes - apresentação do projeto reconfigurado ao contexto de pandemia.	Apresentar a proposta e discutir os procedimentos metodológicos de viabilização das leituras.
maio de 2020	Apresentação do projeto - reunião de pais e professores da ESCA em ambiente virtual.	Apresentar a proposta e discutir os procedimentos metodológicos de viabilização das leituras e solicitar a adesão de pais e responsáveis à execução do projeto.
maio de 2020	Interações discursivas com os docentes sobre a condução do processo de leitura: perguntas norteadoras da compreensão; configuração do gênero discursivo resenha escrita e resenha digital em vídeo.	Apresentar as fases constitutivas do projeto, desde a compreensão da obra subsidiada pelas perguntas de leitura à produção do gênero resenha escrita e oral.
junho de 2020	Seleção de obras literárias.	Relacionar obras literárias, considerando à faixa etária dos discentes.
junho de 2020	Apresentação do projeto aos discentes: explicação do gênero resenha digital em vídeo.	Apresentar as fases constitutivas do projeto, os comandos de leitura e produção, relacionados à compreensão do contexto atual da pandemia.
junho a dezembro de 2020	Implantação e realização de ações.	Executar a realização da proposta de leitura.
setembro de 2020	Reunião de pais e docentes em ambiente virtual: avaliação do projeto.	Avaliar a execução do projeto, considerando o ambiente extraescolar.
dezembro de 2020	Mostra Literária em ambiente virtual.	Evidenciar, por meio de interação virtual, o trabalho de leitura realizado.

Fonte: as autoras.

Diante de um novo cenário em que o contato físico entre as pessoas foi bloqueado por barreiras sanitárias e um vírus ocupou os ambientes sociais, a pandemia COVID-19 exigiu do ser humano uma readaptação ao contexto, sob pena de este ser o algoz de si mesmo ou, pelo menos, de ser responsabilizado pela infecção em massa de seu semelhantes com a saúde mais fragilizada, sobretudo, os idosos. É nessa conjuntura que a escola, fisicamente, fecha suas portas e transporta-se ao ambiente virtual. E, conseqüentemente, o que havia sido realizado, outrora, no projeto “Jovem leitor: uma leitura além do texto”, passa a ser realizado de modo *on line*: aulas, orientações sobre a leitura e a produção textual e a exigência em se produzir o novo

gênero, resenha digital em vídeo. A pandemia delimitou tempo e espaço e se fez presente na nova ação de leitura da escola ESCA; “Minhas leituras em tempos de pandemia” surge como um ato responsivo sobre o novo cenário que não pode ser ignorado. A temática da pandemia perpassa entre a leitura da palavra e a leitura do mundo e proporciona a interpretação do leitor.

Compreensão ativa (réplica ativa) do aluno por meio de resenhas escrita e digital

Conforme a apresentação feita em relação às características elencadas, observa-se a feitura do novo projeto e a produção de mais um gênero, além da resenha escrita, denominado, resenha digital em vídeo³, explorando a habilidade de síntese e comunicação oral dos sujeitos-leitores. Os resultados da ação em execução, já são perceptíveis na produção textual do gênero discursivo resenha.

A produção do gênero resenha foi proposta, partindo-se sempre da premissa de que o enunciado/texto é o lugar da interação (BAKHTIN 2000 [1979]). Ademais, pautamo-nos também na asseveração de Geraldi (1997, p. 135) de que a produção textual, um fato justificador de todo o trabalho com escrita, dada a partir de um trabalho com a leitura, “é o ponto de chegada e o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem”. Segundo o referido autor, dessa forma, consolida-se a devolução, por direito, da palavra às classes desprivilegiadas ocupantes dos bancos escolares, para que estas relatem sua própria história; a afirmação desse estudioso corrobora a compreensão de que, é, sobretudo, por meio do texto que a língua se revela em sua totalidade; nos discursos proferidos pelos sujeitos é que são reveladas as impressões e os pontos de vistas que estes têm sobre o mundo.

Para implementar o trabalho com a leitura, com base no que se evidencia no Quadro 4, a seguir, os estudantes, inicialmente, em momentos de interação sobre a leitura, marcados pela mediação docente, receberam orientações na condução do processo, por meio de questões norteadoras do ato de ler. Conforme expõe Menegassi (1999), a prática pedagógica do professor, ao trabalhar as perguntas em sala de aula, objetiva orientar e direcionar a

³ A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) endossa o caráter legítimo do conhecimento artístico-literário nos anos finais do Ensino Fundamental, sobre o qual se deve oportunizar aos estudantes, condições de compreensão e fruição de modo significativo e crítico. Nessa perspectiva, o documento apresenta, para tanto, uma gama de gêneros discursivos que proporcionam a apreensão desse conhecimento e, dentre esses, destacamos a resenha escrita e a resenha digital em áudio ou vídeo, cujas características linguístico-enunciativas adequam-se aos objetivos de implementação deste presente projeto.

compreensão dos alunos; esta prática é, inquestionavelmente, basilar no desenvolvimento do sujeito-leitor. Em momento posterior, ao finalizarem a leitura das obras selecionadas, houve momentos de interação discursiva entre professor e alunos-leitores, sobre os textos lidos, perpassando às orientações de produção do gênero resenha, mediante exemplificações dos elementos constitutivos: conteúdo temático, forma composicional e estilo do gênero, consoante ao que orientam Arcoverde e Arcoverde (2007); Machado, Lousada; Abreu-Tardelli (2004). Para essas autoras, é importante que o resenhista considere as informações contextuais da obra produzida, o que possibilita ainda mais a compreensão de aspectos que relacionem a obra a um contexto sócio-histórico. As estudiosas enfatizam, como pontos específicos de construção do gênero, considerados características mínimas para o seu reconhecimento e produção, o resumo e a opinião. Estes dois aspectos conferem a identidade do enunciado.

Ao considerarmos as proposições dos autores arrolados, apresentamos o seguinte comando de leitura e produção, condutor do trabalho de leitura, oferecido aos alunos-leitores.

Quadro 3. Comando de leitura e produção apresentado aos alunos-leitores

FASE DA LEITURA

- 1) Quem é o autor da obra que você leu? Qual é o título do livro? Por que ele tem esse título?
- 2) Como é a história (enredo) contada no livro? Onde ela se passa e quem são seus principais personagens?
- 3) Quais pontos de discussão são apresentados no livro pelo autor? Na sua análise, esses pontos discutidos são importantes? Por quê?
- 4) Você percebe alguma relação entre o que é discutido no livro e o contexto (momento) atual da pandemia COVID-19? Explique essa relação.
- 5) Para quem você indicaria a leitura dessa obra? Por quê?

FASE DA PRODUÇÃO

2 - A partir da leitura da obra (nome da obra lida), produza um texto: resenha, o qual deve apresentar os seguintes aspectos em sua composição:

- 1) Título da resenha (apresente um título para o seu texto que tenha relação com o que você leu).
- 2) Nome do autor da resenha (seu nome).
- 3) Referências da obra/autoria (identifique o nome do autor, título da obra, edição, ano de publicação).
- 4) Resumo (descreva de forma breve e resumida o contexto, personagens protagonistas e principais etapas do texto livro).
- 5) Opinião (comente criticamente algumas ideias contidas no livro, revelando sua opinião sobre elas e relacionando-as com o contexto/momento atual da pandemia COVID-19).
- 6) Indicação da obra (conclua o seu texto, indicando-o para outros possíveis leitores).

3 – Após a escrita da resenha, produza uma resenha digital, a qual consiste na gravação de um vídeo de no máximo, 5 minutos, apresentando informações sobre a obra lida, resumo da história e opinião sobre o que se discute no texto.

Fonte: as autoras.

O ato de ler não é uma mera extração de informações, tampouco uma atividade mecanizada em que se decodificada letra por letra, palavra por palavra, pressupõe a construção

de significados a um enunciado que poderá ser compreendido antes mesmo de uma etapa de leitura propriamente dita. A efetividade desse processo, certamente perpassa por diversas fases, cuja culminância esperada é a responsividade diante do texto/enunciado, supostamente apreendido. Consoante a esse raciocínio, procedemos à análise da construção do gênero resenha, evidenciado a seguir, que representa a produção responsiva de um dos alunos-leitores, participante do projeto, denominado Meliodas⁴. O texto desse estudante foi selecionado como *corpus* por demonstrar, de modo representativo, uma apropriação substancial de compreensão leitora, desencadeada, *à priori* pelas perguntas, e, *à posteriori*, marcada na construção composicional do gênero e no discurso argumentativo/opinativo, propostos no trabalho de leitura e produção escrita e oral, sendo este último eixo, analisado em sequência.

Na análise textual, embasadas em Arcoverde e Arcoverde (2007); Machado, Lousada; Abreu-Tardelli (2004), enfatizamos a descrição do que é posto no contexto de produção (informações básicas sobre o texto), no plano global do texto (características mínimas de composição) e a expressão subjetivo-enunciativa (avaliação temática e relação interdiscursiva com o contexto da pandemia COVID-19).

Quadro 4. Resenha do aluno-leitor, participante do projeto

Resenha da obra “O irmão que veio de longe”
A relação entre índios e brancos
SCLIAR, Moacyr. O irmão que veio de longe. 1ª edição. Companhia das Letrinhas. São Paulo, 2002

O livro conta a história de um menino indígena que veio da Amazônia e foi morar com sua nova família. No texto, o narrador-personagem Cauê é filho de Carlos, um famoso indigenista, que viveu e trabalhou muito tempo com os índios na Amazônia. Carlos faleceu de repente sem revelar um segredo que escondeu de sua família há muito tempo: a existência de um filho indígena de seu primeiro casamento, Carlinhos. Com a morte de Carlos, um amigo da família chamado Geraldo revela o segredo e pede a esposa de Carlos que cuide do filho indígena órfão de pai e mãe. A família fica decepcionada com a descoberta, mas acaba aceitando o novo integrante.

O livro discute pontos importantes sobre a diferença entre a vida das pessoas, como no caso de Carlinhos que era um indígena, vivia em uma tribo, tinha costumes diferentes de seus irmãos e passa a conviver com eles. Tanto Carlinhos quanto seus irmãos precisaram aprender a respeitar suas diferenças. Nos dias de hoje, isso é muito necessário porque vemos muitas pessoas que são desrespeitosas com a vida dos índios. Agora que estamos vivendo a pandemia COVID-19, muitos brancos invadem o território dos índios e acabam infectando-os. Isto é muito triste porque muitos índios estão morrendo com esse vírus.

A história “O irmão que veio de longe” traz muito conhecimento e é indicada para todos que discutem sobre diferença entre as pessoas e respeito aos povos indígenas.

Fonte: as autoras.

⁴ A designação do aluno com a denominação de Meliodas, deve-se ao fato de o estudante apreciar e evidenciar em seus desenhos, os feitos do herói da série, anime japonesa, Nanatsu no Taizai.

Menegassi (2016) afirma que é a partir das reflexões feitas pelo aluno que este constitui seu enunciado. Sendo assim, percebemos no texto resenha em análise, que a responsividade do aluno-leitor se deu de modo significativo à compreensão do enunciado do autor, relacionando esse dizer pretérito a um dizer atual, representativo do contexto de pandemia no qual toda a humanidade, homens brancos e indígenas, encontram-se inseridos. A relação texto-contexto atual-momento social do leitor é evidenciada na refração discursiva desse sujeito-leitor, originada a partir da apreensão de outros enunciados marcados textual e extratextualmente. Percebemos também, a compreensão dos aspectos constitutivos do gênero discursivo em destaque, evidenciados mediante a apresentação de informações pertinentes. Considera-se, aqui, a capacidade de apreensão das ideias apresentadas pelo aluno-leitor em construir todo o seu enunciado, subsidiado por questões norteadoras da leitura, já evidenciadas no Quadro 3 perpassando pelos níveis de compreensão textual, inferencial e interpretativo.

Numa abordagem textual, são perceptíveis os reflexos da busca de informações que se configuram tanto no contexto de produção (informações básicas sobre o texto), como no plano global do texto (características mínimas de composição). Assim, no parágrafo inicial, o autor-resenhista faz um breve resumo do livro, expondo dados importantes, com a pretensão de ambientar o leitor sobre a história. Isso pode ser notado quando se menciona sobre quem é Carlos, descrito como “famoso indigenista que viveu e trabalhou muito tempo com os índios na Amazônia”. A exemplo desse excerto e em todo o parágrafo que se configura como resumo, o resenhista representa, com um discurso literal, uma estreita relação com a voz do autor e demonstra sua compreensão responsiva e sintetizada de todo o enunciado concreto.

No segundo parágrafo, representativo da opinião do aluno-leitor, aspecto básico e indispensável à composição do gênero em análise, o resenhista evidencia sua compreensão, perpassando da inferência à interpretação de um contexto real. Segundo Fuza (2013), a construção da palavra/resposta do leitor, dada sob a perspectiva da interação, evidencia-se como postura ativa, tende em vista que ele vai ao texto em busca de informação, extrai dele o que condiz com o seu objetivo, atribui seu conhecimento prévio e produz um sentido. Para Arcoverde e Arcoverde (2007), os conhecimentos prévios acumulados pelo leitor ao longo de sua vida, inclusive os de ordem textual e discursiva, vão favorecer na elaboração textual do gênero resenha. Consoante ao que postulam as autoras, evidenciamos na discursividade do resenhista, as marcas de uma responsividade crítica que sustenta a valorização das diferenças

entre as pessoas, ao dizer que “tanto Carlinhos quanto seus irmãos precisaram aprender a respeita suas diferenças”. Tal asseveração vem pautada num universo significativo de conhecimento de uma condição social e vivencial, possivelmente, já discutida e apreendida pelas situações de leitura de que participa. Vemos então que é do conhecimento prévio do leitor argumentar sobre a importância em se valorizar as diferenças.

Numa referência ao contexto atual, o aluno-leitor pauta-se na compreensão interpretativa do mundo real e assume um posicionamento axiológico sobre o respeito ao homem indígena e suas diferenças e o contato deste com o homem branco em meio à pandemia COVID-19. Desse modo, já demarca no título da resenha uma percepção e argumenta na sequência opinativa do texto que: “Agora que estamos vivendo na pandemia COVID-19, muitos brancos invadem o território dos índios e acaba infectando-os. Isto é muito triste porque muitos estão morrendo com esse vírus”. Por meio desse enunciado, percebemos que o aluno-leitor interage com o discurso do autor, avaliando-o e estabelecendo para com ele uma apreciação valorativa de respeito à diversidade.

A postura apreciativa do sujeito-leitor, constituída pelo juízo de valor que este exerce, materializa-se em suas palavras pela interpretação de uma situação vivencial atual; por conseguinte, ele enuncia sua voz ativa ao analisar um quadro pandêmico, a partir de uma situação de leitura, proposta pela seguinte questão, apresentada no comando de produção do texto: “5. Opinião (comente criticamente algumas ideias contidas no livro, revelando sua opinião sobre elas e relacionando-as com o contexto/momento atual da pandemia COVID-19). Desse modo, o resenhista constrói uma teia dialógica entre o texto lido e o contexto circundante, evidenciando a compreensão do discurso exigido pelo gênero, ao mesmo tempo em que mantém um elo com a proposição maior do projeto de leitura, a saber, a relação entre a leitura e os tempos atuais de pandemia. Sobre esse comportamento do sujeito-leitor, Faraco (2009, p. 24), subsidiado pelos preceitos defendidos pelo Círculo de Bakhtin, afirma que a “dimensão axiológica é parte inalienável da significação da palavra viva”. Sendo assim, ao assumir uma posição valorativa dentro do seu discurso/enunciado, esse sujeito exerce uma tomada de posição ao avaliar seu contexto.

Ao prosseguir com sua apreciação de valor, na construção do gênero apreendido, o sujeito-leitor cumpre o objetivo de fazer o leitor convencer-se de que a obra lida realmente é importante à discussão de respeito à diversidade entre indígenas e não indígenas. E assim,

demonstra os caminhos da compreensão exercida, ao finalizar sua resposta, o seu enunciado concreto.

Para a BNCC (2018), a “Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BNCC, 2018, p. 71). Nesse sentido, a prática linguística de produção do texto oral, evidenciada nesse trabalho realiza-se conforme esse postulado, haja vista que, segundo o referido documento curricular, as linguagens contemporâneas trazem a exigência de produção, configuração e integração de novos gêneros que, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos (BNCC, 2018). Notadamente, em face do exposto, amplia-se o entendimento da necessidade em se trabalhar o enunciado em contexto não somente escrito, mas no campo da oralidade, com significativa relevância dos gêneros digitais, exigidos em novos tempos. Sendo assim, solicitou-se aos alunos a escrita da resenha digital em vídeo que foi transcrita, neste momento, em função dos limites deste texto.

Quadro 5. Transcrição da resenha digital em vídeo do aluno-leitor, participante do projeto

Olá, pessoal!

Este foi o meu livro, que tem como título “O irmão que veio de longe”, do autor Moacyr Scliar.

Esta história conta sobre um menino que se chama Carlinhos. Ele é um indígena que vive na Amazônia. Ele é filho de uma indígena e de um homem branco. Depois da morte de seus pais, ele é obrigado a sair da Amazônia e ir morar na cidade com seus três irmãos que não são indígenas. Assim quando ele vai pra cidade, a sua vida muda muito, ele vai tentar se readaptar, mas tem muitos problemas. E assim por diante, ele vai ensinar a seus irmãos os hábitos indígenas e seus irmãos ensinam pra ele os hábitos dos homens brancos.

Este livro tem muitos pontos importantes que eu quero relacioná-los com a pandemia do Coronavírus. Todos sabemos que muitos indígenas estão pegando a COVID-19 dos homens brancos e estão morrendo. Isto é muito triste... muitos índios estão sendo infectados e morrendo.

Obrigado pela atenção!

A partir de um enunciado que traz como marca principal a oralidade, conforme proposto no comando de produção deste novo gênero, resenha digital em vídeo, o leitor-resenhista evidencia sua compreensão de leitura sobre a obra lida, ao apresentar, brevemente, o contexto de produção, marcado pelas informações básicas sobre o texto e o plano global textualizado, representando as características mínimas de composição. Conforme evidenciado na transcrição, o sujeito-leitor, inicialmente, resume sua compreensão em nível textual e apresenta, sinteticamente, as informações pertinentes. Ao prosseguir com seu discurso oral, o jovem leitor relaciona o conhecimento de mundo presente e real ao texto e posiciona-se, criticamente, diante da situação, atribuindo-lhe um juízo de valor. Embora não esteja presente no gênero discursivo,

resenha digital em vídeo, uma indicação da obra a futuros leitores, este gênero cumpre seu propósito comunicativo de resumo e apreciação opinativa.

No quadro 7, a seguir, apresentamos uma análise comparativa da construção do enunciado responsivo do sujeito-leitor Meliodas, ao produzir o texto resenha escrita e resenha digital em vídeo. Esta comparação possibilita verificar as marcas linguísticas realizadas pelo estudante na produção dos dois gêneros.

Quadro 6. Comparação entre textos: resenha escrita e transcrição da resenha digital em vídeo

<p>Resenha da obra “O irmão que veio de longe” A relação entre índios e brancos SCLIAR, Moacyr. O irmão que veio de longe. 1ª edição. Companhia das Letrinhas. São Paulo,2002</p> <p>O livro conta a história de um menino indígena que veio da Amazônia e foi morar com sua nova família. No texto, o narrador-personagem Cauê é filho de Carlos, um famoso indigenista, que viveu e trabalhou muito tempo com os índios na Amazônia. Carlos faleceu de repente sem revelar um segredo que escondeu de sua família há muito tempo: a existência de um filho indígena de seu primeiro casamento, Carlinhos. Com a morte de Carlos, um amigo da família chamado Geraldo revela o segredo e pede a esposa de Carlos que cuide do filho indígena órfão de pai e mãe. A família fica decepcionada com a descoberta, mas acaba aceitando o novo integrante.</p> <p>O livro discute pontos importantes sobre a diferença entre a vida das pessoas, como no caso de Carlinhos que era um indígena, vivia em uma tribo, tinha costumes diferentes de seus irmãos e passa a conviver com eles. Tanto Carlinhos quanto seus irmãos precisaram aprender a respeitar suas diferenças. Nos dias de hoje, isso é muito necessário porque vemos muitas pessoas que são desrespeitosas com a vida dos índios. Agora que estamos vivendo a pandemia COVID-19, muitos brancos invadem o território dos índios e acabam infectando-os. Isto é muito triste porque muitos índios estão morrendo com esse vírus.</p> <p>A história “O irmão que veio de longe” traz muito conhecimento e é indicada para todos que discutem sobre diferença entre as pessoas e respeito aos povos indígenas.</p>	<p>Olá, pessoal!</p> <p>Este foi o meu livro, que tem como título “O irmão que veio de longe”, do autor Moacyr Scliar.</p> <p>Esta história conta sobre um menino que se chama Carlinhos. Ele é um indígena que vive na Amazônia. Ele é filho de uma indígena e de um homem branco. Depois da morte de seus pais, ele é obrigado a sair da Amazônia e ir morar na cidade com seus três irmãos que não são indígenas. Assim quando ele vai pra cidade, a sua vida muda muito, ele vai tentar se readaptar, mas tem muitos problemas. E assim por diante, ele vai ensinar a seus irmãos os hábitos indígenas e seus irmãos ensinam pra ele os hábitos dos homens brancos.</p> <p>Este livro tem muitos pontos importantes que eu quero relacioná-los com a pandemia do Coronavírus. Todos sabemos que muitos indígenas estão pegando a COVID-19 dos homens brancos e estão morrendo. Isto é muito triste... muitos índios estão sendo infectados e morrendo.</p> <p>Obrigado pela atenção!</p>
---	--

Em ambos os textos, as marcas enunciativas do estudante-leitor se mantêm em acordo às orientações propostas pelo comando de leitura e pelo comando de produção, apresentado no Quadro 3. A partir do primeiro comando, protagonista das ações do segundo, o leitor evidencia as informações em nível textual, infere sobre comportamentos e atitudes e relaciona a leitura do enunciado/texto ao contexto real sugerido na análise; nessa ação de leitura, conduzida sob o viés da interação, novos dizeres são proferidos por um sujeito-leitor-aprendiz mais crítico que vê além das marcas textuais. No plano da produção textual, os elementos constitutivos do

gênero são evidenciados nos dois textos; no entanto, no gênero digital, as características de discurso oral podem ser consideradas responsáveis pela condensação do enunciado proferido.

Ao se empreender uma análise comparativa sobre a competência discursiva do sujeito-leitor em propagar o seu dizer argumentativo, observamos um imbricamento entre os discursos, projetados em situações distintas de prática de linguagem: a escrita e a oralidade. No bojo dessa constatação, oportunamente, trazemos à baila a contribuição do olhar de Marcuschi (2008), advindo dos construtos teóricos da Linguística Textual, o qual postula sobre as operações linguísticas, evidenciadas na passagem ou transformação de textos que pode ser assim realizada: da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a fala, da escrita para a escrita; esse ato de passagem denomina-se retextualização e representa uma continuidade entre duas modalidades de uso da língua e não uma superioridade da escrita sobre a fala. Conforme expõe o referido autor, o processo da retextualização realiza-se sob uma perspectiva interacionista da linguagem e é considerado como a passagem de uma prática de linguagem ordenada para outra, também ordenada, uma vez que não há supremacia nessas realizações linguísticas. Retextualizar exige, acima de tudo, compreender. “Portanto, antes de qualquer atividade de transformação textual ocorre uma atividade cognitiva denominada *compreensão*” (MARCUSCHI, 2008, p. 47). Em suma, o dizer do outro é uma realização linguística que, mesmo dito de outro modo, deve manter a fidedignidade de sua enunciação.

Apontar, nesse estudo, caminhos para a percepção da realização linguística do sujeito-leitor, na relação entre discurso escrito e discurso falado, é, sobretudo, evidenciar que há um elo entre a compreensão responsiva de Meliodas e as duas ações de linguagem, representativas dessa compreensão. Fica evidente, no plano formal de construção dos textos, resenha escrita e resenha digital, a competência de responsividade ativa do estudante para com a apreensão do enunciado/texto e a análise do contexto. Isso é evidenciado com marcas linguísticas do mundo da fala e do mundo da escrita, que, como bem assevera Marcuschi (2008) não são dicotômicas, tampouco hierárquicas. Essas marcas delimitam a especificidade de cada gênero discursivo e representam dizeres outros em continuidade. E assim, o estudante, pela leitura do texto, refrata a realidade extratextual, ao se posicionar axiologicamente como sujeito-leitor, constituído responsivamente em autor.

Em nossa análise, a produção textual do sujeito-leitor Meliodas, é, indubitavelmente, uma prática de linguagem efetiva, a qual se configura como desenvolvimento do processo de leitura, consubstanciado pela escrita e a oralidade.

Considerações finais

Fuza (2010) assevera que, quando se promove uma leitura crítica, abre-se espaço para que o aluno construa seu enunciado diante do que foi solicitado, assumindo seu papel de sujeito diante do texto. Corroboramos a assertividade da autora ao evidenciarmos, em todo esse estudo, que ensinar a ler é uma ocorrência processual de práticas linguísticas que precisam ser ensinadas. O aluno-leitor é um aprendiz que potencialmente elabora seu dizer por palavras outras e, dentre estas, encontra-se também a do professor como mediador de todo o processo. Em suma, não há construção de enunciados críticos, tampouco, de sujeitos-leitores, com posturas acrílicas e assujeitadas diante da leitura. Ensinar a ler é preciso.

Ao evidenciar sua contrapalavra para com as leituras realizadas, o estudante-leitor deste trabalho insere-se num contexto de aprendizagem linguística, representativa tanto do gênero resenha em construção como da temática textual apreendida e evidenciada em sua enunciação; são indeléveis as marcas da apreensão resumitiva e da apreciação valorativa. Ademais, é perceptível na responsividade discente os elos linguísticos que evidenciam a interação discursiva autor-texto-leitor, na escrita e na oralidade, perpassando por níveis de compreensão oportunos à discussão de uma temática vigente, o que representa a segurança de um dizer marcado pela interpretabilidade. Desse modo, pelas teias do interacionismo, um discurso primeiro frutificou, por meio de tantos outros, uma nova voz, um novo dizer, uma réplica argumentativa.

Em análise à construção de uma ação responsiva diante do grande enunciado/texto, desencadeada pela prática de leitura aqui em evidência, numa breve mostra de sujeito-leitor, endossamos a legitimidade da proposição deste ensino, pois percebemos uma formação de leitor em desenvolvimento que perpassa do texto ao contexto e mantém para com este uma relação dialógica de discurso réplica, exercendo, assim, sua responsividade ativa, perceptível neste agora, momento presente e, certamente, será a florada em outras interações discursivas.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, C. M. P.; MENEGASSI, R. J. *A produção escrita e o trabalho docente na sala de apoio*. Alfa, São Paulo, v. 60, n. 3, p. 475-506, 2016.
- ARCOVERDE, M. D. L. ARCOVERDE, R. D. L. *Leitura, produção, interpretação textual*. Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.
- BAKHTIN, M. [VOLOSHINOV, V. N.]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].
- BAKHTIN, M. 2000 [1979]. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo, Martins Fontes.
- BARROSO, F. C. S. *Ordenação e sequenciamento de perguntas de leitura para o gênero poema no Ensino Médio*. 2018. 214 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Tocantins, Porto Nacional, TO, 2018.
- BARROSO, F. C. S. *Projeto de extensão Jovem leitor: uma leitura além do texto*. IFTO, 2019.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- COLOMER, T.; CAMPS, A. 2002. A avaliação da leitura. In: *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre, Artmed, p. 171- 190.
- FUZA, A. F. *O conceito de leitura da Prova Brasil*. 2010. 108 f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós- Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.
- FUZA, A. F. *Proposta teórico-metodológica de ordenação e sequenciamento de perguntas de leitura a partir do princípio temático*. Relatório Final de Estágio Pós Doutoral em Letras (Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Resenha*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- MENEGASSI, R, J.. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. Boa. (Orgs.). *Leitura: aspectos teóricos e práticos*. Maringá: Eduem, 2010.
- MENEGASSI, R. J. Ordenação e sequenciamento de perguntas na aula de leitura. In: YAEGASHI, S. F. R. et al. (Orgs.). *Psicopedagogia: reflexões sobre práticas educacionais em espaços escolares e não-escolares*. Curitiba, CRV, 2016.
- OHUSCHI, M. C. G. *A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita*. 2006. 118f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.
- RAJAGOPALAN. K. *Linguagem e sociedade em tempos de isolamento*. In: Conferência ABRALIN on-line, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g-vEw5u4V3M>>. Acesso em: 6 maio. 2020.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ANÁLISE DE NECESSIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA: A CONSTRUÇÃO DE UM PROGRAMA DE ENSINO DE INGLÊS POR TAREFAS

Rosely Perez Xavier, PhD, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil
Deise Stolf Krieser¹, Me., Escola de Educação Básica Professor Júlio Scheidemantel, Timbó, SC, Brasil
e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil

Resumo: O objetivo deste artigo é descrever a condução de uma análise de necessidades realizada com cinco turmas de estudantes de 1ª série do ensino médio cursando inglês como língua estrangeira, em regime provisório de ensino remoto, devido à pandemia da Covid-19. Por meio dessa análise, buscou-se obter as “tarefas-alvo” (LONG, 1985, 2005, 2016) que esses estudantes realizam em seu cotidiano para a construção de um programa de ensino por tarefas. Esse tipo de programa tem vantagens em relação aos programas sintéticos por contemplar o uso da língua estrangeira em contextos situados e propositados. Os dados foram coletados por meio de uma atividade que solicitou aos alunos a confecção de duas listas em inglês, uma com atividades que eles realizavam antes da pandemia e outra com aquelas que estavam realizando durante o distanciamento social. A coleta de dados foi realizada na plataforma Google Sala de Aula, usada pelas escolas da rede estadual pública de Santa Catarina para as aulas remotas das disciplinas do currículo escolar. As tarefas-alvo foram categorizadas em tarefas-tipo, seguindo os estágios de construção de um programa baseado em tarefas nos moldes de Long (1985, 2007, 2016). Os resultados constituem um inventário de tarefas que permitirão *insights* para a produção de tarefas pedagógicas para a sala de aula de língua inglesa.

Palavras-chave: Tarefas. Ensino de inglês. Ensino médio.

Abstract: The aim of this article is to describe a needs analysis survey that was conducted with five groups of high school 1st-year students attending English as a foreign language in a temporary condition of remote teaching due to Covid-19 pandemic. By means of this survey, it was possible to collect the “target tasks” (LONG, 1985, 2005, 2016) that these students perform every day aiming at the construction of a task-based syllabus. This type of syllabus has advantages in relation to synthetic syllabi since it is designed to provide the students with situated and purposeful contexts for language use. The data were collected through an activity that required the students to write two lists in English, one with the activities they used to perform before the pandemic, and the other with the activities they were performing during social distancing measures. The data collection was carried out in the Google Classroom platform used by the state public schools in Santa Catarina for remote teaching of the school subjects. The target tasks were categorized in task-types following the stages of construction of a task-based syllabus (LONG, 1985, 2007, 2016). The results consist of a task inventory that is expected to give insights into the design of pedagogic tasks for the English classroom.

Key-words: Tasks. English teaching. High school.

¹ Bolsista do Programa Uniedu/Fundes Pós-Graduação.

INTRODUÇÃO

O termo *análise de necessidades* refere-se a um conjunto de dados sobre um determinado grupo de estudantes, que é coletado para orientar o professor na definição dos objetivos de aprendizagem, dos conteúdos, das atividades de ensino e da avaliação. São informações que o ajudam na elaboração de um programa de ensino para o público-alvo desejado. Na disciplina Língua Inglesa, esses dados podem informar as demandas linguísticas e comunicativas no contexto acadêmico ou ocupacional em que os estudantes estão inseridos, os usos e contatos da língua estrangeira nas situações cotidianas dos estudantes, suas dificuldades nessa língua, seus interesses e expectativas, etc (BRINDLEY, 1989; LONG, 2013; VIAN JUNIOR, 2008; WEST, 1994).

Segundo West (1994), a análise de necessidades predominou (e ainda predomina) em contextos de ensino de inglês para propósitos específicos (ESP – *English for Specific Purposes*) como, por exemplo, em cursos para profissionais do turismo (receptionistas de hotel, garçons), da saúde (médicos, enfermeiros), da aviação (pilotos, comissários de bordo), entre outros. Nesses contextos, buscam-se as “necessidades instrumentais” (BRINDLEY, 1989) necessárias para o profissional exercer o seu trabalho na língua estrangeira, isto é, as tarefas que realizam no seu cotidiano de trabalho e as amostras discursivas predominantes. No entanto, pode-se dizer que uma análise de necessidades é também fundamental para outros tipos de curso, como aqueles para propósito geral (GPE - *General Purpose English*). É o caso da Língua Inglesa na Escola Básica. Os cursos de GPE visam desenvolver a capacidade de o estudante usar a língua estrangeira em contextos gerais de comunicação, e foi com esse objetivo que o presente trabalho foi desenvolvido com estudantes do Ensino Médio.

Neste artigo buscamos relatar uma análise de necessidades, conduzida com estudantes de 1ª série do Ensino Médio, e discutir como os dados dessa análise podem constituir um programa de ensino baseado em tarefas. A análise de necessidades reuniu as tarefas cotidianas que cinco turmas de estudantes de 1ª série do Ensino Médio realizam com e sem o uso da linguagem, aqui denominadas de “tarefas-alvo”. Segundo Long (1985, p. 91), tarefas-alvo “possibilitam ao indivíduo agir adequadamente [na língua estrangeira] em um determinado domínio, seja ele ocupacional, vocacional ou acadêmico”. No caso deste estudo, o domínio

discursivo reside nas muitas tarefas que os estudantes realizam no seu dia-a-dia, no trabalho e no lazer. É o caso de ler um livro, escutar músicas, enviar mensagens de *whatsapp*, etc. São também conhecidas como tarefas de mundo real (*real-world tasks* – NUNAN, 1989), cuja concepção projeta atividades pedagógicas voltadas para a função genuína dos textos e das interações na língua estrangeira.

Uma análise de necessidades baseada em tarefas-alvo permite ao professor estabelecer objetivos de aprendizagem mais próximos à realidade dos estudantes, criando-lhes oportunidades para relacionar o que eles fazem em seu cotidiano (e os seus modos de fazer) com os contextos de uso da língua estrangeira, resguardando o propósito comunicativo das interações. Essa premissa adere-se ao que propõe a BNCC (2018, p. 15): “[...] dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem”.

Este artigo é dividido em quatro seções. A primeira apresenta e discute os estágios de construção de um programa por tarefas nos moldes de Long (1985, 2005, 2007, 2016), que defende uma análise de necessidades baseada em tarefas-alvo como ponto de partida. A segunda seção descreve o contexto da pesquisa realizada no período de pandemia da Covid-19 e, na seção seguinte, a metodologia é abordada. Na última seção, analisamos e discutimos os dados e como eles podem gerar tarefas pedagógicas. O artigo finaliza com as conclusões.

O MODELO DE LONG

Visando romper com programas sintéticos de ensino², Long (1985, 2007, 2016) propõe a construção de programas baseados em tarefas. Para o autor (2016), tarefas são atividades que envolvem o uso da língua estrangeira em práticas sociais, o que implica uma ação dialógica (BAKHTIN, 2003) em contextos propositados para o aprendizado dessa língua. Nas palavras de Long (2016, p. 6), tarefas são “as coisas que fazemos na e por meio da língua estrangeira”, nos mais variados domínios discursivos ou nas diferentes esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2003).

² Programas sintéticos de ensino referem-se aos conteúdos previstos para serem aprendidos por um processo de acúmulo gradual, item por item, para o seu uso na comunicação (LONG; ROBINSON, 1998). Como exemplos, temos os programas gramaticais, os lexicais, os nocionais-funcionais, entre outros.

A construção de um programa por tarefas inicia com uma análise de necessidades, que visa identificar as “tarefas-alvo” que os estudantes realizam (irão realizar) num determinado domínio para o qual precisarão da língua estrangeira: ocupacional, vocacional ou acadêmico (LONG, 1985, 2005, 2016). Nesta pesquisa, as tarefas-alvo são aquelas que o estudante realiza em seu cotidiano, uma vez que estamos lidando com alunos da educação básica, que estudam a língua inglesa para propósitos gerais (GPE), e é com eles [os estudantes] que o currículo tem o compromisso de promover a sua “educação integral” (BRASIL, 2018, p. 14).

O conceito de educação integral é defendido na BNCC e entendido como a “construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2018, p. 14). Segundo Long (2007), a noção de educação integral foi o princípio orientador de filosofias e pedagogias libertárias, exemplificada nos trabalhos de filósofos da Educação, como John Dewey e Paulo Freire. Programas baseados em tarefas são, para Long (2007, p. 6), um exemplo de “aprender fazendo e de educação integral”, pois permite preparar o estudante no atendimento de suas necessidades comunicativas atuais e futuras, identificadas por meio de uma análise de necessidades baseada em suas tarefas cotidianas.

Como segundo passo na construção de um programa por tarefas, Long (2016, p. 7) propõe a coleta de “amostras de uso da língua falada e escrita por falantes nativos engajados nas tarefas-alvo”. Essa etapa nos parece restritiva quando consideramos a “função social e política” da língua inglesa no currículo das escolas brasileiras (BRASIL, 2018, p. 241). Em outras palavras, não nos parece fazer sentido a coleta de amostras de língua produzidas por falantes nativos do inglês, uma vez que o seu *status* é de língua franca, que inclui outros modos de dizer, impulsionado por falantes pluri/multilíngues (BRASIL, 2018, cf. p. 242). Nesse sentido, essa etapa pode ser realizada com amostras de interações que não sejam, necessariamente, de falantes nativos da língua estrangeira, assim como não precisam ser coletadas nesse momento da construção curricular, mas no planejamento das tarefas pedagógicas.

O terceiro passo é a classificação das tarefas-alvo em -tipo. As tarefas-tipo são um nível mais geral e abstrato de tarefa que permite agregar tarefas-alvo semelhantes. Por exemplo, as tarefas-alvo: preencher um formulário médico, preencher um cartão de uso da biblioteca, preencher um formulário de emprego e preencher um formulário de abertura de conta bancária

são todos exemplos de “preenchimento de formulário” (tarefa-tipo) (LONG, 2016). Segundo o autor (1985, 2007, 2016), a tarefa-tipo permite ao professor trabalhar, de forma mais econômica, com uma pequena amostra de tarefas-alvo (nesse caso, preencher formulários), pressupondo o efeito da transferibilidade dessa capacidade comunicativa para outras situações do mesmo tipo, sem que o estudante tenha que, necessariamente, realizar as várias tarefas-alvo que envolvem o preenchimento de formulários/ documentos.

O quarto passo é a produção de tarefas pedagógicas (*pedagogic tasks*), que são aquelas realizadas pelos alunos em sala de aula. Entende-se que um conjunto de tarefas pedagógicas deve ser elaborado para possibilitar a realização efetiva de uma tarefa-alvo. São as tarefas pedagógicas, portanto, que constituem o programa de ensino. Para Long (2007), a atividade final de um módulo ou de uma unidade didática deve culminar na tarefa-alvo. O exemplo, a seguir, ilustra o processo de desenvolvimento de oito tarefas pedagógicas para a tarefa-alvo: “Seguir direções de rua”. O público-alvo são alunos americanos aprendendo coreano como língua estrangeira.

1. Ouvir várias amostras discursivas de coreanos fornecendo direções de rua.
2. Ouvir fragmentos de direções elaboradas para reproduzir o caminho em um mapa simples 2D. Nesta tarefa, os fragmentos aumentam em complexidade.
3. Ouvir fragmentos ainda mais complexos para reproduzir o caminho em um mapa mais complexo, em 3D, eventualmente respondendo a perguntas como: "Where are you now?".
4. Ler um *script* com a direção de rua para o colega seguir em um mapa simples.
5. Ouvir amostras discursivas elaboradas e seguir as rotas marcadas em um mapa de Seul.
6. Partindo de um mesmo ponto, seguir uma rota desconhecida com solicitações periódicas de compreensão, como "Where are you now?", ao longo do caminho e ao final.
7. Fazer o mesmo da tarefa anterior, mas sem interrupções ao longo do caminho para solicitar compreensão. Desta vez, nomeando alguns locais no mapa ao final de cada rota como evidência de ter alcançado os destinos com sucesso.
8. Tarefa com mapa de realidade virtual. Usando um vídeo de uma dada localização e o áudio com a amostra discursiva, completar a simulação da tarefa-alvo.

(LONG, 2007, p. 10 – tradução nossa)

No exemplo acima, as tarefas pedagógicas foram sequenciadas com base em sua complexidade intrínseca, partindo de variáveis que as tornam mais ou menos complexas, como, por exemplo, elementos próximos ou distantes do conhecimento prévio dos estudantes (*here-and-now vs. there-and-then*), número de elementos envolvidos na realização da tarefa, nível de

complexidade linguística e cognitiva, quantidade de ajuda do professor, etc (LONG, 2007; NUNAN, 1989; ROBINSON, 2001).

O último passo na construção de um programa por tarefas é a avaliação do desempenho dos alunos nas tarefas-alvo. Esse estágio pode ser realizado por tarefas do mesmo tipo e avaliadas com base em critérios previamente determinados.

Todos esses procedimentos, iniciando com uma análise de necessidades até a avaliação do desempenho do estudante, são realizados por meio de tarefas, o que explica o nome do programa (baseado em tarefas). Neste trabalho, limitamo-nos a apresentar os resultados de uma análise de necessidades, categorizar algumas tarefas-alvo em -tipo e exemplificar um conjunto de tarefas pedagógicas baseando-se nos dados obtidos.

O CONTEXTO DA PESQUISA

Devido à pandemia da Covid-19, as atividades escolares de educação básica no Estado de Santa Catarina foram suspensas a partir do dia 19/03/2020, nas redes pública, estadual e municipal, assim como na rede privada, em atendimento ao Decreto N° 509, de 17 de março de 2020 (SANTA CATARINA, 2020a) e em consonância com os seguintes decretos, pareceres, editais e portarias subsequentes do Governo do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2020b): Decreto n° 525/2020, Decreto n° 547/2020, Decreto n° 535/2020, Decreto n° 554/2020, Parecer CEE/SC n° 146, Parecer CEE/SC n° 179, Parecer CEE/SC n° 180, Resolução CEE/SC n° 009, Portaria SES n° 233/2020, Edital n° 835/2020, Portaria n° 924 de 23/04/2020, Decreto n° 562, de 17/04/2020, Decreto n° 587, de 30/04/2020 e Decreto n° 630, de 1° de junho de 2020.

Particularmente, no contexto escolar da rede pública estadual de Santa Catarina, nas duas primeiras semanas de suspensão das aulas, os alunos entraram em recesso escolar, antecipando o período de recesso previsto para o mês de julho. Os professores e a equipe administrativa, por sua vez, permaneceram em recesso somente na primeira semana e, na segunda, foram requisitados a participar de uma formação *on-line*. Foi uma ação da Secretaria de Estado da Educação que objetivou preparar os professores para o atendimento aos alunos durante o período de distanciamento social, apresentando ferramentas e estratégias pedagógicas para o ensino remoto.

A formação aconteceu por meio de seminários *on-line*, transmitidos via YouTube, onde permanecem disponíveis para a visualização³. Os seminários iniciaram na segunda semana de recesso dos alunos, em 02/04/2020, e as formações continuaram a ser ofertadas até o dia 15/05, totalizando trinta e um webinars. Nesse período também foram realizadas reuniões pedagógicas e orientativas com a equipe escolar (gestores e professores) por meio de videoconferências. Alunos e professores receberam contas institucionais para utilizar as ferramentas do serviço *G Suite - Google for Education*.

O *G Suite - Google for Education* é uma plataforma de educação em rede da empresa Google, que disponibiliza gratuitamente ambiente de ensino virtual e ferramentas digitais às unidades escolares. Bem antes da pandemia, no final de 2019, um acordo de uso dessas ferramentas foi firmado entre a Secretaria de Estado da Educação (SED), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a companhia Google, para o início de um projeto piloto com duas escolas, visando conectar, futuramente, todas as unidades de ensino da rede estadual catarinense a essa plataforma. No entanto, com o distanciamento social, que se fez necessário no final de março de 2020, todas as escolas estaduais de Santa Catarina começaram a ser conectadas a essa plataforma, como meio de os estudantes terem acesso às atividades de ensino não presenciais.

Entre as ferramentas disponibilizadas, estão o Google Formulários, Google Docs, Google Apresentações, Google Sites, *Hangouts Meet*, Youtube Edu, *Google Earth*, *Jamboard* e *Canvas* do Google, por meio das quais é possível criar apresentações interativas, questionários, fazer videochamadas, produzir e/ou disponibilizar videoaulas, criar arquivos compartilhados para a produção de textos colaborativos, entre outras possibilidades (SANTA CATARINA, 2020c).

A organização e a disponibilização das atividades de ensino-aprendizagem são feitas pela plataforma Google Sala de Aula, que permite ao professor postar atividades, textos, recados, responder a dúvidas e acompanhar a resolução e a entrega das atividades pelos alunos, que é feita na mesma plataforma. A postagem de materiais e a resolução das atividades é assíncrona. Atividades síncronas só acontecem quando o professor agenda videoconferências pelo Google *Meet*. Além das ferramentas mencionadas, os professores podem ainda utilizar

³ Os webinars podem ser acessados no endereço:
<<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/forma%C3%A7%C3%B5es?authuser=0>>.

outros recursos, como o *e-mail* e o Whatsapp, que também são modos assíncronos de comunicação (SALABERRY, 2000).

Ao final das duas semanas de recesso dos alunos, a equipe gestora de cada escola contactou as famílias dos alunos para orientá-las sobre como se daria o ensino remoto de seus filhos a partir da semana de 06/04/2020. A comunicação com as famílias e os alunos foi feita por meio de redes sociais, como o Facebook e o Whatsapp.

Aos alunos sem acesso à internet, foi disponibilizado material impresso na escola, que era retirado pelo seu responsável a cada quinze dias. Ao retirar o material da quinzena vigente, o aluno entregava as atividades realizadas da quinzena anterior. O material impresso contemplava os mesmos conteúdos fornecidos na plataforma Google Sala de Aula. Embora o ambiente virtual possa oferecer melhores condições de aprendizagem, o mesmo não supera o ensino presencial, em nossa opinião.

Para acompanhar e subsidiar o trabalho dos professores, a direção escolar convocava reuniões pedagógicas e orientativas semanalmente, realizadas por meio de videoconferências entre gestão escolar e professores. Nessas reuniões, eram discutidas e alinhadas questões pedagógicas, desafios, dúvidas, ajustes necessários no processo de ensino e questões relacionadas ao preenchimento do Professor *On-line*⁴.

Decorridos pouco mais de dois meses nesta modalidade de ensino, tendo os alunos e professores superado o período inicial de adaptações e maiores dúvidas, procedeu-se à coleta de dados durante as atividades da disciplina de língua inglesa em cinco turmas de 1ª série do ensino médio de uma escola da rede pública estadual catarinense.

METODOLOGIA

Para realizar uma análise de necessidades, vários métodos podem ser utilizados, como questionários, entrevistas, diários de alunos, testes de língua, entre outros, dependendo das informações que se deseja, com mais ou menos detalhes. Para o propósito deste estudo, optamos por uma atividade que também fizesse parte dos objetivos de aprendizagem. Para isso, os alunos

⁴ Professor *On-line* é uma ferramenta digital da Secretaria de Estado da Educação que permite ao professor o acesso a registros e informações da(s) escola(s) em que atua e de suas turmas e alunos. Ao professor, cabe registrar dados como: frequência dos alunos, planos de aula, formas de atendimento e avaliações (agendamento e registro de notas). O estudante tem acesso às informações disponíveis na ferramenta para acompanhar sua situação escolar no decorrer do período letivo.

foram solicitados a especificar suas atividades diárias, em inglês, antes da pandemia e durante o seu isolamento social.

O estudo contou com a participação de 68 estudantes de 1ª série do ensino médio, entre 14 e 17 anos. Foram, no total, cinco turmas.

Para a atividade proposta, foi atribuída uma nota e um prazo de uma semana para a sua realização. Algumas respostas foram postadas na plataforma Google Sala de Aula (94%) e as demais foram entregues por escrito na escola e, posteriormente, retiradas pela professora-pesquisadora (6%).

Além das listas, cinco entrevistas foram conduzidas por meio de videochamadas, utilizando a ferramenta *Google Meet*. Cada entrevista foi realizada com uma turma. Todos os alunos que produziram as listas pela plataforma Google Sala de Aula foram convidados a participar, de forma voluntária, mas, por questões pessoais diversas, nem todos puderam estar presentes. No total, 27 alunos participaram. O objetivo das entrevistas grupais foi compreender, em profundidade, algumas tarefas-alvo mencionadas nas listas. Segundo Gaskell (2002, p. 75), o propósito do grupo focal “é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que a entrevista em profundidade”.

Os dados das entrevistas não foram analisados para este artigo, devido à delimitação de escopo que fizemos para atender ao nosso principal objetivo; porém, eles serão úteis posteriormente para prover direcionamentos mais apurados na elaboração das tarefas pedagógicas.

Neste estudo, não buscamos nomear os autores das listas, pois o foco do trabalho reside no levantamento geral das tarefas-alvo que eles realizam, a fim de organizá-las em tarefas-tipo, seguindo os procedimentos de construção de um programa baseado em tarefas nos moldes de Long (1985, 2007, 2016).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Como já mencionado, a análise de necessidades reuniu as tarefas cotidianas de alunos entre 14 e 17 anos (suas tarefas-alvo), como primeiro passo para a construção de um programa baseado em tarefas. Por se tratar de um levantamento geral, o fato de as tarefas se referirem ao período antes da pandemia ou durante o isolamento social não foi um fator de análise e

classificação dos dados. No entanto, observou-se que, dentre as tarefas mencionadas antes do período de distanciamento social, muitas estão relacionadas a gestos de afetividade, que antes podiam ser manifestados naturalmente, mas que, em virtude das medidas de precaução, devem ser evitados. É o caso de: “abraçar amigos e pessoas”, “tocar e abraçar outras pessoas”, “dizer adeus com um abraço e um beijo”, “cumprimentar com um abraço ou aperto de mão”, “abraçar e beijar amigos e família”, “ver os professores na escola” e “ver os amigos todos os dias e conversar com eles”.

Com base nas listagens dos estudantes, um total de 1.475 tarefas-alvo foi identificado. Muitas delas se repetiram entre os alunos, diferenciando-se, apenas, na forma como dizê-las. A tarefa “ir à escola”, por exemplo, foi citada por 27 estudantes, sendo também enunciada com o advérbio de modo (“ir à escola de bicicleta”, “ir à escola todos os dias de carro”) e de causa (“ir à escola buscar atividades”), entre outras variações. Assim, ao ter contabilizado todas as tarefas que se referem a “ir à escola”, obtivemos um total de 38 ocorrências. Outras tarefas que tiveram maior frequência, incluindo suas variações na forma de enunciar, foram: “assistir a séries” (47 ocorrências), “sair com amigos” (29 ocorrências), “ouvir música” (27 ocorrências) e “andar de bicicleta” (26 ocorrências).

Para Long (1985), as tarefas-tipo são categorias superordenadas, ou seja, com caráter mais genérico do que as tarefas-alvo. Assim, as tarefas-alvo organizadas em uma mesma tarefa-tipo compartilham características em comum, ainda que se diferenciem nos detalhes.

Na categorização proposta pelo autor (LONG, 1985, p. 91), as tarefas-alvo são compostas por verbo seguido de uma frase nominal, e as tarefas-tipo por um verbo sem complemento ou por um verbo seguido de uma frase nominal mais genérica. Um dos exemplos trazidos por Long (1985) para essa categorização é o caso de um comissário de bordo que desempenha as seguintes tarefas-alvo: “servir café da manhã”, “servir almoço” e “servir jantar”. Essas três tarefas-alvo podem ser categorizadas na tarefa-tipo “servir refeições”. Segue-se, assim, uma categorização linguístico-semântica.

Foi nesta perspectiva que agrupamos, inicialmente, determinadas tarefas-alvo. No entanto, percebemos que tal critério não era suficiente. Por exemplo, a tarefa-alvo “cuidar mais da pele” ou “cuidar da pele e do cabelo” não é a mesma coisa que “cuidar de um bebê”. Embora essas tarefas apresentem o mesmo verbo principal (“cuidar”), elas não poderiam ser categorizadas numa mesma tarefa-tipo, visto que se referem a contextos que não compartilham dos mesmos recursos linguísticos e discursivos. Assim sendo, preferimos classificar as duas

primeiras tarefas, juntamente com “tomar banho” e “ir na tia fazer as unhas”, na tarefa-tipo: “cuidar da higiene pessoal e aparência”, enquanto que a tarefa “cuidar de um bebê” poderia ser classificada como fazendo parte da tarefa-tipo “trabalhar (in)formalmente”. Assim sendo, o critério linguístico-semântico para o agrupamento das tarefas-alvo em –tipo precisou ser complementado com o critério de uso da linguagem em contexto interativo. Desta forma, chegamos a 41 tarefas-tipo. O Quadro 1 ilustra a forma como algumas tarefas-alvo foram agrupadas em tarefas-tipo.

Quadro 1 - Exemplo de classificação de tarefas-alvo em tarefas-tipo

Tarefas-alvo	Tarefas-tipo
Ir ao shopping - comer em restaurantes de <i>fast food</i>	Comer fora de casa
Andar pela cidade com os amigos para fazer um lanche	
Almoçar em restaurantes alguns dias	
Comer fora, em restaurantes ou padarias	
Comer na cantina	
Comer sorvete no centro	
[...]	
Ir ao shopping - comprar roupas	Fazer compras
Fazer compras com a mãe	
Fazer compras em lojas e mercado	
Ir ao mercado com a avó	
Comprar pão toda manhã	
Fazer algumas compras <i>online</i> (algumas decorações para o quarto)	
[...]	

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base no Quadro 1, observa-se que as tarefas-tipo representam um rol muito grande de contextos comunicativos, numa perspectiva genérica. Por exemplo, a tarefa-tipo “Fazer compras” envolve a compra de roupas, pão, produtos diversos. Porém, sabemos que fazer compras em uma loja mobiliza recursos lexicais e linguísticos diferentes daqueles exigidos num contexto de compra e venda no supermercado, ou ainda, no ambiente virtual, que exige competência comunicativa distinta. Novamente, na categorização, deparamo-nos com a falta de um critério mais robusto. Long (1985) e Long e Crookes (1992) já haviam apontado o problema da falta de um critério teórico para a categorização das tarefas-alvo em -tipo. Em artigo mais recente, Long (2016) não aprofunda essa questão.

No estudo de Amorim e Xavier (2017), que visou realizar uma análise de necessidades de recepcionistas de hotel por meio de suas tarefas-alvo, as autoras mostraram que esse problema poderia ser eventualmente resolvido com a noção de gênero discursivo:

[P]odemos afirmar que estruturas esquemáticas ou discursivas semelhantes puderam servir de critério para o estabelecimento de uma categoria genérica de tarefa, isto é, uma tarefa-tipo. Essa forma de agrupamento possibilitou considerar uma tarefa-tipo representante de um gênero discursivo e as tarefas-alvo possíveis variantes desse gênero. (AMORIM; XAVIER 2017, p. 142)

Embora esta possa ser uma saída, o problema que se coloca é que “Fazer compras” não é um gênero discursivo, mas um campo comunicativo de atuação do estudante onde diversos gêneros se manifestam, como a transação de compra e venda, o cupom fiscal, a reclamação e as ofertas. Além disso, pensar a tarefa-tipo como um gênero discursivo seria construir um programa baseado em gêneros ao invés de tarefas. A tarefa como unidade curricular não apresenta o gênero como um objeto de estudo, mas pode utilizá-lo para “gerar eventos comunicativos dos quais os alunos participam com a intenção de resolver problemas ou elaborar novas informações” (AMORIM; XAVIER, 2017, p. 143).

Na tarefa-tipo “Fazer compras”, por exemplo, importa ao aluno a transação de compra e venda, o que implica a interação entre cliente e atendente na língua estrangeira. Esse gênero, também conhecido como “encontro em serviço” (HASAN, 1989) ou “gênero transacional” (EGGINS, 2004), é o que parece manifestar-se nas tarefas-alvo mencionadas pelos estudantes, agrupadas no campo comunicativo “Fazer compras” (tarefa-tipo).

No entanto, esse campo enunciativo é bastante amplo e genérico, pois envolve o uso da linguagem em diferentes formas de se fazer compras. Em outras palavras, fazer compras em uma loja ou em uma farmácia requer uma “configuração contextual” (HASAN, 1989) diferente do fazer compras em um supermercado, cuja interação verbal entre cliente e atendente é mínima, ou, ainda, fazer compras *on-line*, que envolve a modalidade escrita ao invés da oralidade. Assim, a tarefa-tipo “Fazer compras” precisaria ser refinada para considerar as tarefas-alvo que envolvem diferentes variações do gênero transação de compra e venda, como propõe o Quadro 2.

Quadro 2 - Reorganização das tarefas-alvo e da tarefa-tipo “Fazer compras”

Tarefas-alvo	Tarefas-tipo
Ir ao shopping - comprar roupas	Fazer compras presencialmente
Fazer compras com a mãe	
Fazer compras em lojas e mercado	
Ir ao mercado com a avó	
Ir ao supermercado	
Comprar pão toda manhã	
Ir mais [...] [à] farmácia	
[...]	
Fazer algumas compras <i>on-line</i> (algumas decorações para o quarto)	Fazer compras <i>on-line</i>
Ver roupas, maquiagens e sapatos para comprar na internet	
Comprar <i>on-line</i>	

Fonte: Dados da pesquisa

O Quadro 2 apresenta uma nova categorização das tarefas-alvo relacionadas a “Fazer compras”, resultando em duas tarefas-tipo: “fazer compras presencialmente” e “fazer compras *on-line*”, uma vez que elas envolvem configurações contextuais distintas entre si na realização do gênero transação de compra e venda. As tarefas-alvo “comprar roupas”, “ir ao mercado”, “ir ao supermercado”, “comprar pão toda manhã” e “ir mais [...] [à] farmácia” (comprar medicamentos) nos remetem a várias estruturas textuais do gênero transação de compra e venda, marcadas por elementos obrigatórios e opcionais (HASAN, 1989), e com maior ou menor quantidade de uso da linguagem, dependendo do grau de autonomia, movimentação e indicação que o contexto da situação proporciona ao cliente. É possível, por exemplo, ir à padaria sem proferir um único enunciado de fala ou somente responder ao agradecimento do caixa. Independentemente da quantidade de fala no contexto comunicativo, há uma comunicação discursiva envolvida, pois, segundo Bakhtin (2003), toda compreensão é ativamente responsiva, seja de forma imediata, postergada ou silenciada. Por outro lado, a tarefa-tipo “Fazer compras *on-line*” é vista como um campo comunicativo diferenciado e distinto do campo “Fazer compras presencialmente”, devido ao uso das tecnologias digitais e das modalidades de linguagem envolvidas (leitura e escrita). As tarefas-alvo “comprar decorações para o quarto” e “roupas, maquiagens e sapatos” *on-line* também requerem configurações contextuais distintas, mas compartilham o mesmo estilo na transação de compra e venda.

Se considerarmos os estudos de gênero textual/discursivo na categorização das tarefas-alvo em -tipo, teríamos as tarefas-alvo como representantes de campos comunicativos que demandam o uso da linguagem para determinados fins, como fazer compras, comer fora de casa, acordar cedo, frequentar cursos, participar de eventos festivos etc.

Os contextos de comunicação em que as tarefas acontecem podem ser relacionados ao conceito de esferas sociais, conforme descrito por Bakhtin (2004). Em uma esfera social, os enunciados são relacionados aos contextos, que, por sua vez, são vinculados a um conteúdo ideológico pertencente a essa esfera. Assim, um determinado enunciado pode ser aceito em um campo, mas ser inadequado em outro: “Cada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade à sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social” (BAKHTIN, 2004, p. 33). As esferas admitem os enunciados necessários e adequados para as demandas sociais daquele meio, ou seja, admitem determinados gêneros textuais em detrimento de outros. Nesse sentido, a nomeação das tarefas-tipo leva em consideração, neste estudo, a esfera da realização da tarefa.

Na construção de um programa de ensino nos moldes de Long, as tarefas pedagógicas são elaboradas para permitir a realização efetiva das tarefas-alvo. No caso das tarefas relacionadas a “Fazer compras” (presencial e *on-line*), importa a realização da transação de compra e venda pelos estudantes ao final das tarefas pedagógicas, como sendo o objetivo maior da aprendizagem. Para isso, o gênero textual não é tomado como objeto de estudo, mas como insumo necessário para a realização de um conjunto articulado de tarefas pedagógicas que permita ao estudante aprender a língua estrangeira vivenciando o propósito do texto em situações que acontecem na vida real. Nesse caso, a aprendizagem do gênero acontece pela exposição dos estudantes a inúmeras amostras de suas variantes para o trabalho comunicativo com o texto. O conjunto de tarefas pedagógicas, a seguir, é um exemplo.

Quadro 3 - Proposta de tarefas pedagógicas a partir da tarefa-alvo “comprar roupas”

Tarefa-alvo: comprar roupas
Tarefa-tipo: fazer compras presencialmente
Tarefas pedagógicas:

1. Assistir a um vídeo mostrando a interação entre atendente de loja e cliente para anotar o valor à vista e a prazo a ser pago por uma calça jeans.
2. Assistir a um vídeo mostrando interação similar para também anotar o valor à vista e a prazo a ser pago pela mesma calça jeans.
3. Assistir aos dois vídeos novamente para decidir em qual loja comprar a mercadoria. Justificar a escolha.
4. Assistir a um vídeo mostrando a interação entre atendente de loja e cliente para saber os tamanhos e as cores de camiseta que a loja está vendendo em promoção e para decidir qual delas levaria (ou não), conforme o seu tamanho e cor preferida.
5. Assistir a um vídeo mostrando outra interação entre atendente de loja e cliente para mandar uma mensagem de Whatsapp informando o colega sobre a promoção.
6. Simular uma interação de compra e venda em uma loja com o colega e, após alguns ensaios, gravá-la em vídeo pelo celular.

Fonte: As autoras

Quadro 4 - Proposta de tarefas pedagógicas a partir da tarefa-alvo “comprar roupas”

Tarefa-alvo: comprar roupas
Tarefa-tipo: fazer compras *online*
Tarefas pedagógicas:

1. Acessar a página <<https://www.moneyadviceservice.org.uk/en/articles/shop-safely-online>> para ler e explicar uma das seções sobre a matéria: “Comprar e pagar com segurança *on-line*”. Cada grupo fica responsável por explicar aos colegas uma das seções.
2. Supondo estar interessado em comprar um conjunto de moletom, acessar o *site* ASOS para olhar as ofertas, escolher um dos que lhe mais agradou, descrevê-lo aos colegas e converter o seu valor em reais.
3. Ainda interessado em comprar um moletom, acessar outro *site* (myntra.com) para olhar as ofertas, escolher um dos que lhe mais agradou e relatar a média dos preços do produto nesse *site*, que vem em reais.
4. Navegar pelos dois *sites* para relatar as informações que cada um fornece sobre o produto.
5. Navegar pelos dois *sites* novamente para citar as vantagens de um sobre o outro (no mínimo três).
6. Ir a qualquer um dos dois *sites* navegados para realizar uma compra fictícia. Liste todos os passos (as escolhas que você fez), desde o início que entrou na página até onde pode ir para realizar a compra fictícia.

Fonte: As autoras

As tarefas pedagógicas apresentadas nos Quadros 3 e 4 são uma proposta de organização com base na tarefa-alvo “comprar roupas”, pertencente à tarefa-tipo “fazer compras presencialmente” e “fazer compras *online*”. Contudo, outras tarefas pedagógicas poderiam ser desenhadas para expandir, complementar e aprofundar o contexto de uso da linguagem. As que foram propostas nos Quadros 3 e 4 não estão sequenciadas por um critério teórico específico, mas precisariam estar para a produção de um currículo bem informado. Como já mencionado, há critérios linguísticos e cognitivos que poderiam ser considerados, mas deixamos esta questão para ser discutida em outro momento.

CONCLUSÃO

O ensino de língua baseado em tarefas tal como preconizado por Long (1985, 2007, 2016) constitui-se em uma abordagem comunicativa, com base em práticas situadas e significativas para o estudante, partindo de suas reais necessidades, no contexto em que ele está inserido e de acordo com as tarefas que realiza no mundo real.

No período de distanciamento social decorrente da pandemia de Covid-19, a rotina dos estudantes modificou-se e estes passaram a desempenhar novas tarefas em seu cotidiano, especialmente as mediadas pelas tecnologias, como fazer compras *online*, estudar remotamente, conversar com amigos e familiares por videochamadas, entre outras. Assim, como reflexo das circunstâncias sociais, as necessidades comunicativas dos alunos também se modificaram. O aprendiz de língua estrangeira espera aprender o que ele precisa para se comunicar; ele espera que os conteúdos ensinados sejam relevantes e desenvolvidos especialmente para ele, ou para aprendizes iguais a ele (LONG, 2015). Um programa de ensino de inglês baseado em tarefas mostra-se pertinente e sensível a essas mudanças, visto que o conteúdo a ser abordado parte de uma análise de necessidades, que visa identificar as tarefas que são realizadas pelos alunos no mundo real.

Uma análise de necessidades constitui o primeiro passo para a construção de um programa de ensino baseado em tarefas nos moldes de Long (1985, 2007, 2016). Por meio das listas de atividades produzidas por 68 alunos de 1ª série do ensino médio, foi possível identificar diversas tarefas-alvo que eles realizam em seu cotidiano. A partir deste levantamento, procedemos à categorização das tarefas-alvo em -tipo com base na perspectiva linguístico-semântica. No entanto, essa categorização mostrou ser problemática, levando-nos a rever os

dados sob a ótica dos estudos de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, 2004; HASAN, 1989). Sob essa perspectiva, as tarefas-alvo foram agrupadas em campos comunicativos ou esferas sociais. Dessa forma, a tarefa-tipo pode ser entendida, neste trabalho, como um campo enunciativo específico onde circulam gêneros textuais/discursivos pertencentes a esse campo. É o caso de “Fazer compras presencialmente” e “Fazer compras *online*”.

Com base nessa nova categorização, as tarefas-tipo nos ajudam a delimitar o(s) gênero(s) que se deseja trabalhar, não como um objeto a ser dissecado ou explicitamente ensinado, mas como um texto que carrega uma função social no campo de atuação dos estudantes. Além disso, a tarefa-tipo pode constituir uma unidade de ensino do programa comportando as tarefas-pedagógicas. O objetivo final da unidade didática é avaliar a capacidade de o aluno desempenhar as diversas tarefas-alvo do campo comunicativo específico.

Por fim, apresentamos dois conjuntos de tarefas pedagógicas, organizados para trabalhar a tarefa-alvo “comprar roupas”, como proposta para compor um programa de ensino por tarefas, que se justifica por trabalhar o ensino da língua estrangeira de maneira contextualizada, situada e propositada, considerando o que fazemos com os textos na vida real.

REFERÊNCIAS

AMORIM, T. P. P.; XAVIER, R. P. Uma análise de necessidades de recepcionistas de hotel para a construção de um programa de ensino de língua estrangeira baseado em tarefas. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 123-146, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução de Paulo Bezerra e Tzvetan Todorov. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRINDLEY, G. The role of needs analysis in adult ESL programme design. *In*: JOHNSON, R. K. (Org.). **The second language curriculum**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p. 63-78.

EGGINS, S. **An introduction to functional linguistics**. 2 ed. Londres: Continuum International Publishing Group, 2004.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 2 ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2003. p. 64-89.

HASAN, R. Part B. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 52-118.

LONG, M. H. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. *In*: HYLSTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (Ed.). **Modelling and assessing second language acquisition**. Clevedon: Multilingual Matters, 1985. p. 77-99.

LONG, M. H. **Second language needs analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

LONG, M. H. Texts, tasks, and the advanced learner. *In*: LONG, M. H. **Problems in SLA**. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum, 2007, p. 1-19. Disponível em: <<https://studylib.net/doc/7895343/texts--tasks--and-the-advanced-learner>>. Acesso em 20 jul. 2020.

LONG, M. H. Identifying language needs for TBLT in the tourist industry. *In*: BOSCH, G.; SCHLAK, T. (Ed). **Teaching foreign languages for tourism**. Research and practice. Bern: Peter Lang, 2013. p. 25-48.

LONG, M. **Second language acquisition and task-based language teaching**. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell, 2015.

LONG, M. H. In defense of tasks and TBLT: nonissues and real issues. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 36, p. 5-33, 2016.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. Focus on form. Theory, research, and practice. *In*: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Org.). **Focus on form in classroom second language acquisition**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15-41.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ROBINSON, P. Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. **Applied Linguistics**, v. 22, p. 27-57, 2001.

SALABERRY, M. R. Pedagogical design of computer mediated communication tasks: learning objectives and technological capabilities. **The Modern Language Journal**, v. 84, n. 1, p. 28-37, 2000.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Decreto Nº 509, de 17 de Março de 2020**. Dá continuidade à adoção progressiva de medidas de prevenção e combate ao contágio pelo

coronavírus (COVID-19) nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta e estabelece outras providências. 2020a. Disponível em: <http://www.doe.sea.sc.gov.br/material2/Edicao_Extra/Jornal_2020_03_17-A_ASS.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Legislação:** Período do COVID-19. 2020b. Disponível em: <<http://sed.sc.gov.br/principais-consultas/legislacao/30586-legislacao-periodo-do-covid-19>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **SC em formação.** 2020c. Disponível em: <<https://sites.google.com/sed.sc.gov.br/scemformacao/manuais-de-acesso>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

VIAN JÚNIOR, O. A análise de necessidades no ensino de inglês em contextos profissionais. **The ESpecialist**, v. 29, n. 2, p. 139-158, 2008.

WEST, R. Needs analysis in language teaching. **Language Teaching**, v. 27, n. 1, p. 1-19, 1994.

A TEORIA ATOR-REDE DE BRUNO LATOUR: PERSPECTIVAS SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM CONTEXTO DE PANDEMIA

Eliane Miranda Machado

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ensino de Língua e Literatura
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Xinguara – Pará - Brasil

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira

Professor Doutor
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Araguaína – Tocantins - Brasil

RESUMO: O ensino de língua materna vem deixando lacunas no que se refere à aprendizagem dos educandos. A subdivisão interna entre linguística e norma tem contribuído para que os planejamentos de ensino se percam na proposta de ensino para a educação básica. Dessa maneira, observa-se o distanciamento do aluno em relação às aulas, à leitura e também à escrita, fazendo com que a escola não atinja o seu objetivo principal que é a ampliação dos saberes linguísticos do aluno. Por este motivo, verifica-se a necessidade de reformulação do ensino da língua materna, buscando a reorganização curricular e, acima de tudo, os métodos, com isso visa-se a inserção de tecnologias no ambiente escolar que, nesse momento é crucial em decorrência desse contexto de pandemia. Desse modo, a presente pesquisa busca responder o seguinte questionamento: Como a Teoria Ator-Rede pode contribuir nas discussões acerca do uso das Tecnologias Digitais no Ensino de língua materna? Buscando responder o questionamento, usou-se como diretriz teórica as perspectivas da Teoria Ator-Rede de Bruno Latour, fazendo apontamento acerca de suas abordagens no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem. Para analisar estes elementos, optou-se pela pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo, uma vez que visa discutir teorias relacionadas à temática abordada. Assim, verificou-se que a teoria Ator-Rede pode contribuir, principalmente, no que tange a reformulação do ensino de língua materna, apresentando as condições de ensino e aprendizagem mediado por um terceiro incluído, aqui denominado tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Textos Digitais. Práticas de Leituras Digitais. Contexto de Pandemia.

ABSTRACT: The teaching of mother tongue has been leaving gaps with regard to the students' learning. The internal subdivision between linguistics and the norm has contributed for the teaching plans to get lost in the teaching proposal for basic education. In this way, the student's distance from classes, reading and writing is observed, causing the school not to achieve its main objective, which is the expansion of the student's linguistic knowledge. For this reason, there is a need to reformulate the teaching of the mother tongue, seeking to reorganize the curriculum and, above all, the methods, with this aim at the insertion of technologies in the school environment, which at this time is crucial as a result this pandemic context. Thus, this

research seeks to answer the following question: How can the Actor-Network Theory contribute to discussions about the use of Digital Technologies in teaching mother tongue? Seeking to answer the question, the perspectives of Bruno Latour's Actor-Network Theory were used as a theoretical guideline, pointing out their approaches to the teaching and learning process. To analyze these elements, a descriptive bibliographic research was chosen, as it aims to discuss theories related to the topic addressed. Thus, it was found that the Actor-Network theory can contribute, mainly, with regard to the reformulation of the teaching of the mother tongue, presenting the conditions of teaching and learning mediated by an included third party, here called digital technologies.

KEYWORDS: Digital Texts. Digital Reading Practices. Pandemic Context.

INTRODUÇÃO

Gradativamente o recursos tecnológicos vêm ganhando espaço na sociedade de modo geral, no sentido de melhorar as condições de vida e trabalho do ser humano. Diante desse novo cenário que se desenha na contemporaneidade, as escolas e o sistema de ensino também tem buscado se adaptar, de modo a atender esse novo público de alunos que são atendidos na atualidade. Com isso, tem promovido discussões e debates acerca da inserção destes recursos tecnológicos enquanto instrumentos metodológicos de ensino para a dinamização das aulas e aprimoramento do ensino e da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a Teoria Ator-Rede difundida por Bruno Latour vem contribuir com estas discussões em decorrência de fazer abordagens relevantes no que se refere ao envolvimento de actantes humanos e não – humanos no desenvolvimento da pesquisas. Sujeitos estes que passam a integrar uma grande rede em que todos, interconectados estabelecem trocas de saberes.

Cabe destacar ainda que os apontamentos abordados no tocante à teoria Ator-Rede vai ao encontro de dois pontos relevantes e necessários a serem discutidos. O primeiro deles é a necessidade de reflexão da praxe docente no que se refere ao ensino de língua materna, levando em consideração que este não ocorrido de maneira eficiente, como demonstram os resultados mensurados por meio dos sistemas brasileiros de avaliação e também pelos relatos docentes sobre a desmotivação dos alunos e, o segundo, que se refere ao contexto atual de pandemia, em que as escolas e todo o sistema educacional e de ensino deve encontrar alternativas de, mesmo distante, dar continuidade no processo formativo dos alunos.

Assim, as tecnologias da informação e comunicação vêm ganhando espaço tanto no que se refere a sua inserção enquanto recurso metodológico para dinamizar as aulas e atender aos anseios dos alunos contemporâneos, quanto no que se refere à atender esta emergência do contexto de pandemia. Dessa maneira, como já vinham sendo discutidas a necessidade de inserção destes recursos na sala de aula, porém com a resistência de muitos professores, por estarem distantes das tecnologias e, por vezes, por não acreditar no potencial das mesmas para a aprendizagem dos alunos; agora, diante desse novo cenário que se desenvolveu em decorrência da pandemia da Covid-19 esta proposta foi acelerada e é premente.

Assim, verifica-se a importância dessa pesquisa, levando em consideração que ao mesmo tempo que discute uma nova ferramenta metodológica para o ensino de língua materna que visa dinamizar as aulas e, ao mesmo tempo, mostrar e desenvolver práticas de leitura e escrita dentro de uma perspectiva contemporânea apresenta também um recurso que vai contribuir para a continuidade das atividades de ensino neste cenário de pandemia em que alunos e professores não podem estar diretamente em sala de aula, mas necessitam dar continuidade ao processo formativo dos alunos, no sentido de finalizar o ciclo referente a este ano.

Desse modo, as tecnologias vêm apresentando dupla finalidade que só vem a acrescentar na vida dos sujeitos envolvidos, tendo em vista que trazem condições de ensino em consonância com a realidade dos alunos, por meio de gêneros textuais que são constantemente usados pelos mesmos em situações comunicativas concretas. Com isso, estes recursos tendem a provocar condições para o letramento e, além disso, o letramento digital que é uma necessidade na contemporaneidade.

Nesta perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida sob o método bibliográfico, de caráter descritivo, uma vez que propõe investigar as contribuições da Teoria Ator-Rede no que se refere à inserção das Tecnologias Digitais no ensino de língua materna, bem como acerca da importância destes recursos para o ensino em contexto de pandemia.

A TEORIA ATOR-REDE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A teoria Ator – Rede difundida por Bruno Latour (1988), Callon (1986) e Law (1987) foi pensada no sentido de refazer abordagens referente a constituição do social, no sentido de

apresentar a necessidade das associações e da coletividade no estabelecimento de trocas, incluindo novos sujeitos, novos métodos e propostas para a pesquisa e para a constituição do social. Neste sentido, vem fazer abordagens acerca de vários pontos que são cruciais no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que traz apontamentos que há muitos anos vem se colocando como ideal para a melhoria da qualidade da educação básica e, conseqüentemente, do ensino superior. Assim, Braga e Suarez (2018):

Para a TAR, as coisas são mais do que ferramentas, pano de fundo ou palco em que atores sociais humanos desempenham os papéis principais. Em seus ensaios sobre antropologia simétrica, Latour (1994) propõe uma perspectiva que advoga o mesmo status e atenção para os atores humanos e não humanos (BRAGA; SUAREZ, 2018, p.219).

Por trazer abordagens diferentes no que tange aos recursos tecnológicos, esta teoria pode contribuir também na reflexão do ensino da língua materna, uma vez que apresenta possibilidades de reestruturação de todo o sistema de ensino. Além disso, cabe destacar também que diante de uma sociedade globalizada, imersa em meio, as tecnologias, não tem como pensar o ensino, de modo geral, sem o uso desses recursos, levando em consideração que esse contexto redefine uma nova sociedade e o novo sujeito, que, conseqüentemente demanda novos anseios e necessidades. Daí a necessidade de pensar nos recursos tecnológico como ferramentas metodológicas que podem contribuir para aprendizagens significativas ao aluno e, ao mesmo tempo, o traga para uma nova postura neste processo, que é a de agente, de sujeito ativo que estabeleça trocas entre os professores e os colegas, por meio de seu conhecimento prévio. Conforme corroboram Moran et al. (2013):

Ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais da educação escolar, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, só conseguiremos dar-lhe verniz de modernidade, sem mexer no essencial. A internet e as tecnologias digitais móveis trazem desafios fascinantes, ampliando as possibilidades e os problemas, num mundo cada vez mais complexo e interconectado, que sinaliza mudanças muito profundas na forma de ensinar e aprender, formal e informalmente, ao longo de uma vida cada vez mais longa (MORAN; MASETTO; BEHRENS; 2013, p.71).

Assim, as Tecnologias Digitais traz muitas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, e em consonância com a teoria Ator-Rede, redefine os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que na teoria denomina de pesquisadores. Dessa forma, professores e alunos tornam-se actantes que são os sujeitos humanos e não - humanos (tecnologias) que estabelecem relações de trocas. Nesse contexto, a interconectividade

proporciona condições para que os actantes façam buscas, pesquisas e estabeleçam trocas que enriquecem o conhecimento, tanto no que se refere ao objeto pesquisado, quanto em outras áreas, levando em consideração que estes recursos apresentam uma gama de elementos textuais, imagéticos e outros que extrapolam os limites das áreas de conhecimento vagando por ciências que convergem e estabelecem algum tipo de relação.

Desse modo, os recursos tecnológicos trazem consigo algo que foi colocado como elemento ideal para o processo de ensino e aprendizagem que é a interdisciplinaridade e, além disso, a transdisciplinaridade, haja vista que, por meio destes recursos não se permite ficar isolado numa ciência específica, tendo em vista que eles apresentam oportunidades de estabelecer relações entre os saberes, acrescentando informações que vão além dos conteúdos de uma única disciplina. Como aponta Claude Raynaut (2011, p. 103) “a interdisciplinaridade é sempre um processo de diálogo entre disciplinas firmemente estabelecidas em sua identidade teórica e metodológica, mas conscientes de seus limites e do caráter parcial do recorte da realidade sobre a qual operam”.

Diante disso, pode-se dizer que as tecnologias conseguem, por meio de seus recursos, transitar por diversas ciências, apresentando as relações existentes e, ao mesmo tempo, trazendo abordagens sob diferentes óticas, o que proporciona o crescimento crítico, intelectual e reflexivo do aluno. Com isso garante também que o processo de ensino e aprendizagem seja interdisciplinar fazendo com que os alunos percebam os vínculos existentes entre as ciências. O que mais uma vez converge com a teoria Ator-Rede que apresenta os actantes dentro de uma grande rede, em que todos estão interconectados em um mesmo plano estabelecendo trocas. Assim, diante dessa grande rede, se encontram também todas as ciências e as tecnologias denominada por ele de agentes (não humanos) e, a partir de seus usos em sala de aula, por professores e alunos é possível realizar investigações que vão além do objeto inicial de estudo. Ainda nesse contexto Martins et al. (2011) acrescenta que:

Transdisciplinaridade é o nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar, um esforço deliberado para re-ligação do saber fragmentado, é o reconhecimento da interdependência de todos os aspectos da realidade, uma grande relação e cooperação entre disciplinas diversas de tal forma que estas compartilham um mesmo paradigma, um conjunto de conceitos fundamentais e/ou elementos de um mesmo método de investigação (MARTINS et al., 2011, 781).

Diante do exposto, verifica-se que as Tecnologias Digitais para atuação no campo da transdisciplinaridade, tendo em vista que esta apresenta a religação da fragmentação dos saberes e, além disso, apresenta as relações estabelecidas entre as ciências, no intuito de apresentar os

alunos a interdependência existente entre elas. Dessa maneira, ainda que tenhamos uma prática de ensino fragmentada, na contemporaneidade, percebemos que estes métodos desenvolvidos não tem apresentado eficácia no que se refere à aprendizagem dos alunos, como demonstram os baixos índices de rendimentos destes, os altos índices de reprovação e evasão, que vem sendo maquiado pelo próprio sistema de ensino.

Assim, as reflexões tendem a inserir novos métodos de ensino que dialoguem com os alunos contemporâneo e, estes por sua vez, devem ser sustentados pelas tecnologias, levando em consideração que estas estão vinculadas à vida social do aluno, que já faz uso das mesmas em seu cotidiano, que as dominam para os mais diversos fins e, também por serem uma geração de nativos digitais daí a grande necessidade de fazer com que a escola e o próprio ensino estejam também fazendo uso das Tecnologias Digitais para dinamizar as aulas, para instruir os alunos e também para fazer com que os alunos percebam na escola, a continuidade de sua vida social. Como confirma Giraffa (2013):

Novas metodologias são feitas por professores e não por recursos de Tecnologias Digitais. Estes recursos em si não nos ajudam a apoiar o processo de ensino e de aprendizagem. Agora temos a oportunidade de incluir as TD no processo. Se os alunos podem lidar com ferramentas de TD melhor do que seus professores... Isso é ótimo! (GIRAFFA, 2013, p. 07-08)

Para isso, é necessário também que os professores, que são os responsáveis para que os métodos de ensino sejam aplicados com eficiência, estejam plenamente capacitados, de modo que estes verifiquem a importância desses recursos para a formação dos alunos contemporâneos e façam uso destes recursos colocando os alunos em processo de construção de seus próprios saberes, como acrescenta Stahl (2008):

Os professores precisam entender que a entrada da sociedade na era da informação exige habilidades que não têm sido desenvolvidas na escola, e que a capacidade das novas tecnologias de propiciar aquisição de conhecimento individual e independente implica num currículo mais flexível, desafia o currículo tradicional e a filosofia educacional predominante, e depende deles a condução das mudanças necessárias. (STAHL, 2008, p. 299).

Nesse contexto, para que as mudanças no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem sejam efetivas, é necessário primeiro, fazer com que os professores se sensibilizem para a reflexão de sua praxe e, a partir disso, dar condições para que estes possam se atualizar, no sentido de realizar formações continuadas, visando aprofundar seus conhecimentos acerca do uso das tecnologias em sala de aula, conhecendo seus benefícios e contribuições para um ensino significativo e interessante aos olhos dos alunos.

Ainda em consonância com a Teoria Ator-Rede, o que se espera de um ensino de língua materna mais dinamizado entre alunos e professores é que o objeto de estudo seja investigado e analisado sob um contexto de usos. Assim, como Bruno Latour descreve sobre “a caixa preta de Pandora”, assim também deve ser o ensino de língua, partindo do conhecimento prévio dos alunos, de suas gramáticas internalizadas e das heterogeneidades gramaticais, levando-os a perceber as múltiplas gramáticas existentes no ambiente de sala de aula e, que cada uma delas possam ser laboratórios de investigação da língua. Para Latour (2011) “no mundo da ciência e da tecnologia [dá-se] pela porta de trás”. Isso significa dizer que a apresentação das normas enrijecidas não contribuem para a evolução linguística do aluno, pois ainda como acrescentam os Parâmetros Curriculares Nacionais “[...] o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa” (PCN, 2001, p. 81-82). Isso justifica o princípio do estudo da língua por meio dos saberes prévios de cada aluno em sala de aula.

Dessa forma, o processo investigativo da língua, torna-se mais atraente partindo de materialidades linguísticas, que é o uso dos alunos para as construções teóricas acerca do funcionamento dos elementos na língua, a partir daí é possível, gradativamente, evoluir para outras gramáticas, inclusive a padrão, que a escola tenta ensinar, por meio de métodos tradicionais que distanciam cada vez mais o aluno da leitura, da escrita, da interpretação e também da produção textual. Como reafirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM):

Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever [...] (BRASIL, 2000a, p. 21).

Nesta perspectiva, o princípio para o ensino da língua materna deve ser sempre as situações concretas de comunicação para, a partir disso, realizar, as análises dos elementos integrantes deste ato social, como os aspectos gramaticais e estilísticos. Assim, estes devem ser objetos de análises posteriores ao ato de fala e/ou situação comunicativa. E não o contrário, como vem ocorrendo no ensino atual, em que se usa a aplicação das regras e normas da gramática padrão sem estabelecer relações destas com o contexto comunicativo.

No que tange às tecnologias no ensino de língua materna, pode se destacar que as mesmas tendem a contribuir, uma vez que é constituída por textos dos mais diversos tipos e gêneros, envolvendo recursos verbais e não-verbais que os tornam mais atraentes além de apresentar links que conseguem fazer com que o aluno perpassasse por vários textos em decorrência de suas similaridades. São os chamados hipertextos, que contribuem com as discussões do texto principal e, ao mesmo tempo, agregam valores a eles com outras vertentes ideológicas. Conforme Xavier (2005, p.171) “por hipertexto entendo ser uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”. Assim, estes recursos dinamizam a leitura fazendo com que o aluno percebam a interligação dos conhecimentos e, ao mesmo tempo, instiga para a busca, para a investigação e para a pesquisa. E, é o que se espera dos alunos contemporâneos, que sejam instigados que se sintam atraídos pelas aulas de língua materna e, ao mesmo tempo que construam seus saberes mediados pelos professores por meio das tecnologias digitais, e o principal, que se tornem sujeitos críticos, reflexivos e que tenham plenas condições de fazer uso da língua nos mais diferentes contextos de comunicação, fazendo escolhas linguísticas eficientes que sejam capazes de atender as exigências do contexto de uso.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Assim como as tecnologias tem se inserido nos ambientes escolares, são fortes também as discussões acerca do uso dessas tecnologias para o ensino de língua materna, tendo em vista a gama de tipologias e gêneros textuais que estão disponibilizadas nestes instrumentos mediados pela internet. Além disso, muito se discute também sobre os novos olhares sobre o livro, a leitura e a escrita na era digital, uma vez que todo esse avanço tecnológico tem frutificado também no aspecto social da língua criando novas nuances comunicativas. Devido ao fato de que a linguagem é um elemento social, pode-se dizer que “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Nessa perspectiva, diante de uma sociedade globalizada e, em processo de evolução, é inegável também que “maneiras de pensar e conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática” (LEVY, 1993, p. 7).

Diante desse cenário que se desenha, a escola como um ambiente social que deve acrescentar uma educação formal, deve prepara-los para esta nova realidade. Assim, é imprescindível que as Tecnologias que já estão presentes em todos os segmentos da sociedades,

assim como no constante uso dos alunos, esteja também integrada à escola, contribuindo com a formação o educando e promovendo o seu desenvolvimento pleno.

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem tem se apresentado novas formas de letramentos que engloba o letramento digital. Este, por sua vez, além de trazer perspectivas de uma formação significativa, da realização de leituras e escritas que dialoguem com o contexto e/ou com a realidade do aluno, acrescenta do fator tecnológico que, na atualidade, é uma necessidade, dada a sobrecarga de influência que exercem sobre a sociedade de modo geral. Para Buzato (2016b, p.16):

letramentos digitais (LDs) são redes de letramentos (práticas sociais) que se apóiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais (computadores, celulares, aparelhos de TV digital, entre outros) para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais limitados fisicamente, quanto naqueles denominados online, construídos pela interação social mediada eletronicamente.

Nesse contexto, o letramento digital parte do pressuposto de um ensino significativo, interligando às tecnologias digitais aos objetos de ensino propostos, no sentido de promover o desenvolvimento do aluno e, além disso, estabelecendo relações sociais e contextuais com o entorno e com a realidade.

Dessa forma, buscando dinamizar as aulas de língua materna, visando resgatar os alunos para a efetiva aprendizagem e aprimoramento da língua de modo a leva-los a transitar pelos mais diferentes tipos de gramáticas partindo das internalizadas, percebendo as gramáticas dos colegas, até a gramática padrão, deve se levar em consideração os múltiplos letramentos, o uso de tecnologias e, o letramento digital, no sentido de elaborar planos de ensinos que dialoguem com os anseios dos alunos contemporâneos e atendam suas necessidades atuais. Com o letramento digital, torna-se mais profícuo também o rendimento do aluno, uma vez que, além de lidar com o manuseio dos recursos, com a instrução de navegações, ainda contribui, no sentido de orientá-los para a seleção de elementos que sejam pertinentes no processo de ensino e aprendizagem. Esta forma de letramento garante a eles condições “de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49).

Em conformidade com este novo cenário de tecnologias, verifica-se novas discussões também acerca dos elementos essenciais para o estudo e práticas linguísticas, como o livro, a leitura e a escrita. Uma vez que é crescente a multimodalidade textual que tem se apresentado e necessitam ser analisados, estudados e pesquisados, levando em consideração que fazem parte do cópús linguístico e da linguagem atual. É nesse sentido que o ensino de língua deve ser

repensado, deve ser refletido, tendo em vista que as necessidades linguísticas atuais não são as mesmas das gerações passadas, o que requer mudanças de práticas, de teorias, de métodos e análises.

Há que se pensar na atualidade em discutir os textos virtuais, dividir a análise do gênero carta com a análise do gênero e-mail, dada as circunstâncias de usos. Além de analisar os discursos orais de conversas entre interlocutores, sejam presenciais ou via telefone, analisar também os discursos apresentados, via whatsapp, e outros aplicativos de bate-papo, pois são recursos comunicativos que integram e fazem parte da vida social dos alunos que estão nas escolas na contemporaneidade. Daí a necessidade de reflexões de praxe, de mudanças de metodologias e também de formações continuadas, no sentido de promover a atualização dos professores para esta nova realidade e, além disso, apresenta-lo às novas abordagens da língua, que demandam novas práticas de ensino, pautando nos textos de uso dos alunos e que lhes chamam a atenção. Segundo Rojo (2012), a multiplicidade de linguagens (imagens, sons, links, vídeos, cores) dos textos contemporâneos, que se apresentam tanto em ambientes virtuais e/ou digitais quanto os impressos, requer dos alunos capacidades linguísticas e práticas de compreensão e produção de cada uma delas de modo a torna-lo eficiente e capaz de atuar em escolhas comunicativas que atendam à cada uma delas.

Nessa perspectiva, o ensino não deve se prender apenas às novas multimodalidades textuais, contudo, não pode ficar apenas nos cânones literários, sem estabelecer relações com os textos contemporâneos, em virtude de incorrer no risco de enfadar os alunos e não estimulá-los ao seu crescimento. Dessa forma, o que se pretende é usar as tecnologias para a mediação do ensino e da aprendizagem e estimular os alunos à pesquisa, à leitura e a escrita dos mais diferentes tipos de textos.

Essas possibilidades de ensino, são subjacentes à concepção de letramento digital que dá condições para um novo ethos oriundo da cultura digital, onde estão as novas práticas de letramentos, sejam elas digitais ou não que, requerem uma reformulação no ensino, colocando os sujeitos (professores, alunos e tecnologias), em um trabalho participativo, colaborativo e distribuído (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, 2011), fazendo interconexões entre os espaços (virtuais e reais) e entre os tempos (transitando por diversas épocas), ratificando a Teoria Ator-Rede.

É pertinente discutir aqui as novas nuances assumidas nos processos de leitura e escrita da língua materna no tocante ao contexto das Tecnologias Digitais. Vilaça (2012) reconhece a existência de estudos que comprovam as novas exigências de leitura e escrita resultantes das

tecnologias digitais. No que se refere à leitura é possível destacar que os textos virtuais também contribuem com a formação de leitores, haja vista que trazem consigo elementos e recursos peculiares do campo virtual que enriquecem o texto e chamam a atenção do leitor. Segundo Chartier (1999) surgem aí nesse contexto tecnológico, novos modos de leitura subsidiadas por novos suportes que, vão além do livro, e do texto físico, apresentados pelos computadores, celulares, mudando, conseqüentemente, o papel do leitor, pois “o texto eletrônico lhe permite maior distância com relação ao escrito” (CHARTIER, 1999, p. 13).

Assim, devido ao fato de a internet estar imersa a textos e elementos textuais, é inegável dizer que esta contribui para a sua formação linguística, sua ampliação lexical, sua capacidade de interpretação e, além disso, de analisar todos os elementos que constituem o texto. E, diante desse cenário, os livros virtuais, também chamados *ebooks* tem ganhado espaço nas tecnologias da informação e comunicação, contribuindo com a facilitação de acesso ao conhecimento e instigando às pesquisas e buscas de leituras diversas. Como acrescenta Chartier (1999) “todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico e uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler” (CHARTIER, 1999, p. 13). Isso justifica o surgimento de novos leitores na era digital que além de perpassar pelo livro físico, por sua materialidade, perpassam também pelos livros virtuais usufruindo de suas interfaces (hiperlinks) que proporcionam novas condições de leituras, com maior acesso à leitura e dinamicidade do texto que pode ser construído por meio de recursos verbais, não – verbais e, outros que são específicos da linguagem tecnológico que acrescentam valor ao texto. Como afirma Moraes (2001, p. 93), o “mundo das letras já não gravita apenas em torno de livros impressos, prontos e acabados, nem se vincula, atavicamente, a crivos acadêmicos e aos filtros da grande mídia”. Diante disso, pode se dizer que a ampliação do uso das tecnologias da informação e comunicação difundiu também o desenvolvimento de formas de leituras e escritas que são oriundas desses novos contextos comunicativos.

No que se refere à escrita, vale dizer também que várias mudanças vêm ocorrendo em decorrência do constante uso das tecnologias, tais mudanças perpassam desde a criação de neologismos específicos dessa área, até a criação de elementos lexicais por grupos de usuários, para atender uma necessidade do contexto comunicativo. E, como ratifica Ferreira (2002, p. 25) “novos estilos de fala e de escrita estão sendo gerados graças a esses meios”. Desse modo, se há mudanças de hábitos linguísticos no tocante ao contexto social, conseqüentemente haverá mudanças relacionadas também à escrita, no intuito de acompanhar as peculiaridades emergentes, levando em consideração que, embora a fala e a escrita trilhem por caminhos

distintos, mas as mesmas estão interligadas por meio dos signos. Como corrobora Bohadana e Marques (2004):

No que tange especificamente à linguagem digital, assistimos a uma das importantes problemáticas: por um lado, esses recursos implementam e valorizam a imagem, o espetáculo, o já-sentido, dando-lhes supremacia com relação a outros recursos; por outro, mesmo com a fluidez e a mobilidade desse suporte, deparamos com a necessidade da escrita, uma escrita teclada. Entretanto, essa escrita teclada não prescinde da linguagem escrita (BOHADANA; MARQUES, 2004, p.64).

Diante disso, é possível constatar que as tecnologias de informação vem provocando mudanças significativas no tocante ao sistema linguístico de modo geral e estas mudanças geram, conseqüentemente, mudanças também nas práticas de ensino, uma vez que esta deve atender aos anseios dos grupos emergentes. Assim, deve se atentar para as novas práticas de leituras, para os mais novos tipos e gêneros textuais oriundos destes recursos e, além disso, deve se abrir para discussões referentes à escrita, uma vez que, a língua não muda apenas em uma de suas interfaces, haja vista que todos os elementos linguísticos são interligados por meio do signo. Dessa forma, as mudanças no tocante a leitura, aos leitores migram também para o âmbito da escrita, haja vista que a escrita é a representatividade gráfica da fala. O que permite que os usuários estabeleçam relações entre elas e, com isso, construa novas formas de escrita.

O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA EM CONTEXTO DE PANDEMIA

No que se refere ao ensino de língua materna na contemporaneidade, além dessas dificuldades que este já vinha passando em relação aos seus métodos e práticas de ensino, no atual contexto, ainda requer mais reflexões em relação a sua praxe em decorrência da situação de pandemia. Assim, devido ao cancelamento das aulas no Brasil e no mundo, pelo fato da grande repercussão do Corona Vírus que tem deixado grande número de mortes na sociedade global. Tem se discutido mais veementemente as Tecnologias Digitais, enquanto recurso metodológico para a continuidade das atividades escolares. Conforme (BAUMAN, 2001, p. 152):

A modernidade leve permitiu que um dos parceiros saísse da gaiola. A modernidade “sólida” era uma era de engajamento mútuo. A modernidade “fluida” é a época do desengajamento, da fuga fácil e da perseguição inútil. Na modernidade “líquida” mandam mais os escapadiços, o que são livres para se mover de modo imperceptível (BAUMAN, 2001, p. 152).

Assim, a modernidade vem apresentando fortes rupturas ideológicas e comportamentais que, automaticamente, requer mudanças na sociedade. Diante dessa liquidez ora apresentada,

novas percepções e necessidades também vem surgindo, como a inserção das tecnologias digitais no âmbito da educação para redirecionar o processo de ensino e aprendizagem nesse contexto de pandemia do Corona Vírus, causador da Covid-19.

Nesta perspectiva, a Teoria Ator-Rede agora, mais que antes, é uma necessidade. E, por isso, as discussões que já se apresentavam, foram aceleradas e a sua aplicabilidade nas escolas e no ensino, agora já é fato desde a educação básica até o ensino superior. Como acrescenta Pasini et al. (2020):

O tempo de pandemia pelo Coronavírus (COVID-19) trouxe uma ressignificação para a educação, nunca antes imaginada. A dor causada pela perda de pessoas, o afastamento, o isolamento social, causaram uma desestruturação no sistema regular e presencial de ensino. A crise sanitária está trazendo uma revolução pedagógica para o ensino presencial, a mais forte desde o surgimento da tecnologia contemporânea de informação e de comunicação (PASINI, 2020 p.2).

Nesse sentido, a Teoria Ator-Rede vai suprir as demandas do ensino presencial, dando condições para que as práticas de ensino continuem sendo desenvolvidas, mesmo à distância, eliminando as possibilidades de contaminação entre os membros deste grupo e, dando uma nova roupagem para o ensino. Assim, além de tentar resolver o problema da interrupção das aulas, estas novas práticas de ensino oferecerão outras perspectivas para que os alunos possam se envolver no processo de ensino e aprendizagem, lidando com ferramentas de seu cotidiano e que chamam a atenção dos mesmos, levando em consideração que estes passam boa parte de seu tempo, usando recursos disponibilizadas por elas.

Em conformidade com estes apontamentos, a Teoria Ator – Rede segue contribuindo no redimensionamento do processo de ensino aprendizagem não só no tocante à língua materna, mas agora contribuindo para a continuidade da educação formal. Impondo com isso, o engajamento dos sujeitos, em especial, dos professores para a adequação a esta nova realidade que se apresenta.

Assim as Tecnologias Digitais passa a constituir-se enquanto o terceiro sujeito incluído no processo de ensino e aprendizagem, sendo o elemento de articulação entre os professores e os alunos e proporcionando condições para que as aprendizagens sejam significativas, reais e contextuais, no campo da língua materna, trabalhando com elementos linguísticos que façam parte da realidade dos alunos contemporâneos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos apontamentos realizados por meio da pesquisa, verificou-se que a Teoria Ator-Rede tem contribuído nas discussões acerca do ensino da língua materna, sob duas vertentes: a primeira delas, no que se refere à necessidade de reformulação do ensino e a segunda, no que se refere às práticas de ensino nesse contexto de pandemia.

Em relação às reflexões acerca da necessidade de reformulação do ensino, por meio das mudanças das práticas desenvolvidas na contemporaneidade, a Teoria Ator-Rede vem redimensionar todo o ambiente escolar, atribuindo novos valores e posicionamentos aos sujeitos envolvidos nestes processo. Nessa perspectiva, os sujeitos (professores e alunos), passam à actantes, e se insere um novo elemento neste processo, que são os recursos tecnológicos, chamados por Bruno Latour de agentes não humanos. Ainda em conformidade com a Teoria em tela, estes sujeitos são inseridos em uma grande rede e interligados por meio da conectividade, e são estabelecidas relações de trocas, ou seja, os alunos com seus saberes prévios, tanto conhecimento de mundo, quanto conhecimento tecnológico, em decorrência de dominarem estas ferramentas, contribuem com o processo de ensino e aprendizagem e juntamente com o professor, que passa a mediador. Assim, dentro dessa rede estabelecida são construídos e elaborados conhecimentos significativos que perpassem pelos saberes prévios do aluno até atingir os objetos de estudo analisado/pesquisado.

Além desse aspecto, a Teoria Ator-Rede agora passa a atuar nesse contexto de pandemia, no sentido de oferecer condições para que sejam retomadas as atividades educativas que foram interrompidas, devido à necessidade de distanciamento entre as pessoas. Com isso, esta teoria proporciona condições de mais uma vez, inserir as tecnologias da informação e comunicação no âmbito da educação, trazendo com isso novas metodologias e práticas de ensino que, além de dialogar com os anseios emergentes dos alunos contemporâneos, resgata a possibilidade de retorno das aulas, das práticas educativas e retomada do ensino de todas as ciências desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Nesta perspectiva, a teoria Ator – Rede assumiu uma postura dupla dentro do aspecto do ensino da língua materna, uma vez que traz abordagens relacionadas às novas posturas dos sujeitos e da inserção das Tecnologias, enquanto recurso metodológico para a dinamização das aulas e apresentação dos novos conceitos da língua (fala, escrita, leitura e produção textual), sob o viés das tecnologias e levando em consideração os textos virtuais, com seus novos gêneros e tipos que são oriundos da era digital e, por a língua, ser um elemento social, esta acompanha

as evoluções que ocorrem na sociedade trazendo pra si, mudanças para atender o novo grupo de usuários da língua que se constitui.

Diante disso, a presente pesquisa buscou levantar apontamentos acerca da importância da Teoria Ator-Rede no ensino da língua materna, assim como fazer abordagens sobre os elementos que são oriundos das tecnologias digitais e devem ser levando em consideração nas práticas de ensino da língua, tendo em vista o caráter social da língua, bem como a influência exercida pelas tecnologias para o surgimento de novas abordagens linguísticas e que devem ser levadas para a sala de aula para reflexão junto aos alunos, já que constituem a realidade destes. Desse modo, o contexto de pandemia vem acelerar o processo de inserção das tecnologias digitais no ensino, o que já vem sendo discutido como fator necessário a algum tempo, porém com resistência, por parte de alguns sujeitos que, por vezes não querem sair do comodismo das práticas enrijecidas que vem desempenhando ao longo dos anos.

Logo, agora é uma necessidade que vai moldar o sistema de ensino de modo geral, levando em consideração que vai redimensionar os papéis dos sujeitos dentro da perspectiva de ensino e aprendizagem e, além disso, proporcionará condições para o ensino de língua materna mais significativo e atraente, desde que estes recursos sejam utilizados, como método de inovação para disseminar e proporcionar condições para construções mútuas de saberes que sejam contextuais e direcionados para todas as manifestações da língua, inclusive as peculiares do espaço virtual.

REFERÊNCIAS

BAKHITIN, M. Estética da criação verbal. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAUMAN, Z. Modernidade Líquida. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOHADANA, Estrella; MARQUES, Marcio Mori. A Escritura e o Papel na Era Digital. APRENDER - Cad. de Filosofia e Pisc. da Educação - Vitória da Conquista, Ano II, n. 3, p. 63-78, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Downloads/3072-313-5126-1-10-20180320.pdf>. Acesso em 20 ago. 2020.

BRAGA, Camila; SUAREZ, Maribel. Teoria Ator-Rede: novas perspectivas e contribuições para os estudos de consumo. Cad. EBAPE.BR, v. 16, nº 2, Rio de Janeiro, Abr./Jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cebape/v16n2/1679-3951-cebape-16-02-218.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CHARTIER, Roger. A aventura do livro. Do leitor ao navegador. São Paulo: Unesp; Imprensa Oficial do Estado, 1999.

FERREIRO, E. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. New literacies: everyday practice and social learning. 3. ed. Buckingham: Buckingham Open University Press, 2011.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Sampling “the new” in new literacies. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.). A new literacies sampler. New York: Peter Lang, 2007. p. 1–24.

LATOUR, Bruno. Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. Tradução de Ivone C. Benedetti. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

LÉVY, P. As tecnologias da inteligência. Rio de Janeiro: 34, 1993.

MARTINS, Thais Yamasak de Campos; RIBEIRO, Rita de Cássia; PRADO, Cláudia. Transdisciplinaridade na educação à distância: um novo paradigma no ensino de Enfermagem. Rev Bras Enferm - REBEN, Brasília 2011 jul-ago; 64(4): 779-82. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/reben/v64n4/a23v64n4.pdf>. Acesso em 28 ago. 2020.

MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. 3ª ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

MORAES, D. O concreto e o virtual: mídia, cultura e tecnologia. Rio de Janeiro: DP & A, 2001.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos e BEHRENS, Marilda. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. São Paulo, Papirus Editora, 2013.

RAYNAUT, Claude. Interdisciplinaridade: mundo contemporâneo, complexidade e desafios à produção de conhecimentos. In: PHILIPPI JUNIOR., Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação. Barueri, SP: Manole, 2011.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Ellen Coutinho. A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: algumas considerações. Observatório Socioeconômico da COVID-19, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020.

ROJO, R. BARBOSA, J. P. Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; ARAUJO, Elaine Vasquez Ferreira de. Questões de comunicação na era digital: Tecnologia, Cibercultura e Linguagem. In: Escrita Revista do curso de Letras da UNIABEU Nilópolis, Vol. 3, n. 2, 2012.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: ____ Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido. 2º ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CONSIDERAÇÕES SOBRE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E TECNOLOGIA DIGITAL: UMA REFLEXÃO A RESPEITO DAS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL VIGOTSKIANA.

Milton Cássio Andrade do Prado¹.

Mestrando em Letras Área de Concentração em Estudos Literários - Universidade Federal do Tocantins (UFT), Porto Nacional, Tocantins, Brasil.

Profa. Dra. Neila Nunes de Souza²

Doutora em Educação – Universidade de Brasília – (UNB-DF) (Políticas Públicas) (2017).

RESUMO: Buscou-se neste trabalho discutir a mediação na ação pedagógica desempenhada com o auxílio da tecnologia digital e apresentando contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski tratando, principalmente, do caráter indissociável envolvendo o fator humano e tecnológico para a garantia da funcionalidade desse processo. Optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa para tratar do assunto assim como da apreensão da teoria histórico-cultural de Vigotski em relação ao materialismo histórico-dialético e o método dialético marxista de investigação debruçando sobre a importância de se analisar professor e tecnologia digital salientando indivíduo e objeto como dois aspectos de uma mesma realidade. Fora trago para o centro da discussão os conceitos, origem e finalidade da tecnologia e suas benéficas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem sendo considerada como via indispensável de mediação entre homem e conhecimento (leia-se “mundo”). Para tratar da mediação via tecnologia digital a lume da teoria histórico-cultural foram adotados como referenciais teóricos principalmente os estudos de: Vigotski (2000, 2010), Silva (2013), Morin (2010), Levy (1993), Kuhn (2013), Laraia (2001), Heidegger (2002, 2005), Pinto (2005), Freitas (2009), Leite (2018), Sartre (2014), Libâneo (1998), Peixoto (2011), Camargo (2018), Riviere (1985), e Manacorda (2007). Os resultados do trabalho apontam a importância de se discutir a mediação pedagógica pautada no construto teórico histórico-cultural vigotskiano principalmente no que diz respeito a uma apropriação adequada do professor/mediador relativa aos recursos tecnológicos digitais, partindo da premissa que esses recursos estejam a serviço de uma prática pedagógica integrada entre homem e tecnologia digital.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação. Tecnologia digital. Teoria histórico-cultural.

¹ O autor é mestrando em Estudos Literários (PPG-Letras) Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional, Tocantins, Brasil. Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) (2016). Email: Milton.cassio@mail.uft.edu.br.

² A autora é Doutora em educação - Universidade de Brasília – UNB-DF (2017). Mestre pela Universidade Católica de Brasília (2000). Graduada em Pedagogia – Universidade Católica de Pelotas – RS (1991). Email: neila@uft.edu.br.

ABSTRACT: This paper sought to discuss mediation in the pedagogical action accomplished with the support of digital technology and presenting contributions from Vigotski's historical-cultural theory, dealing mainly with the inseparable character involving the human and technological factor to guarantee this process' functionality. It opted for the bibliographic research methodology with a qualitative approach to deal with the subject even as the apprehension of Vigotski's historical-cultural theory in relation to historical-dialectical materialism and the Marxist dialectical method of investigation focusing about the importance of analyzing teacher and digital technology highlighting man and object as two aspects of the same reality. It had been brought to the center of the discussion the concepts, origin and purpose of technology and its benefits related to the teaching-learning process, it being considered as an indispensable means of mediation between man and knowledge (it reads “world”). In order to deal with mediation by digital technology in the light of historical-cultural theory theoretical studies were adopted as theoretical references mainly the studies of Vigotski (2000, 2010), Silva (2013), Morin (2010), Levy (1993), Kuhn (2013), Laraia (2001), Heidegger (2002, 2005), Pinto (2005), Freitas (2009), Leite (2018), Sartre (2014), Libâneo (1998), Peixoto (2011), Camargo (2018), Riviere (1985), and Manacorda (2007). The results of the work point out the importance of discussing pedagogical mediation based on the Vigotskian historical-cultural theoretical construct, especially with regard to a proper appropriation of the teacher/mediator regarding digital technological resources, it based on the premise that these resources are at the service of an integrated pedagogical practice between man and digital technology.

KEYWORDS: Mediation. Digital technology. Historical-cultural theory.

INTRODUÇÃO

Com o advento da cultura digital, em especial a que está direta ou indiretamente associada ao cotidiano do homem pós-contemporâneo, faz-se necessário discutir de maneira aprofundada as demandas pleiteadas pelas transformações sociais no campo econômico, sócio-político e pedagógico trazendo para o centro da especulação filosófica os desafios colocados frente aos educadores no que se refere às tecnologias digitais e, principalmente, as formas de melhor utilizá-las para fins pedagógicos e construção de conhecimento. Etapas que compõem a praxe pedagógica como: a escolha de material, técnicas e abordagens devem primar pela absorção e fixação de conhecimento por parte do aluno.

Tornam-se cada vez mais genéricas discussões relacionadas às reflexões sobre ensino-aprendizagem e tecnologia digital — como aporte daquele — assim como sua indissociabilidade. Tais discussões ganham ainda mais campo quando a tecnologia é pensada não apenas como meio, mas como parte determinante e indispensável desse processo.

Adotada como meio fundamental (porque fundamenta) de recursos que subsidiam os modos de existência humana pelos quais o indivíduo atua e transforma a realidade a sua volta,

é insustentável qualquer narrativa que negue a emitente indispensabilidade da tecnologia digital na vida do homem, tanto para o desenvolvimento quanto para o seu estabelecimento no mundo.

O objetivo desse trabalho é discutir as consequências da divisão entre o homem e tecnologia digital, em especial, no que se diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, tratando aqui da tecnologia digital não como um acessório secundário do processo de ensino-aprendizagem, e sim como elemento indispensável da prática pedagógica, em especial no que se refere ao papel do professor/mediador em relação ao aluno e conhecimento (mundo).

Tal pesquisa justifica-se, pois, percebe-se que ao se tratar de tecnologia digital integrada à sala de aula nota-se um problema que há muito se perpetua na escola já que ainda é comum que hajam relacionadas a sua aplicação, que ora a veem como “a panacea universal³”, ora como mero acessório secundário e passível de ser postergado.

Optou-se pela metodologia de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa na busca de discutir o quanto a cisão ou integração no que se refere ao professor e tecnologia digital podem comprometer ou corroborar para a formação integral e satisfatória dos indivíduos.

TECNOLOGIA DIGITAL E MEDIAÇÃO NUMA COMPREENSÃO VYGOTSKIANA

Dentre as discussões que povoam o campo educacional, incluem-se as que tratam da inevitabilidade da aplicação dos recursos tecnológicos na ação pedagógica, compostas por crenças presentes — e não por acaso — *pari passu* ao campo das ciências. Abordam-se aqui correntes de aprendizagem interacionistas como o socioconstrutivismo⁴, e mais especificamente, a teoria histórico-cultural⁵ de Vigotski como aporte teórico na busca de desnudar os vieses tomados em mediação pedagógica, em especial os que tratam do ensino concebido via mídia digital.

É importante ressaltar que a linguagem é um elemento transdisciplinar e trivial das práticas mediadoras de ensino-aprendizagem, reiterando a respeito, Vigotski (2010, p. 10, grifo nosso)

³ “Remédio para todos os males ou dificuldades” ver MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa.

⁴ Concepção de abordagem de ensino que considera a aprendizagem como um processo dialógico estabelecido na interação entre os sujeitos (VIGOTSKI 2000).

⁵ Trata do conceito de mediação (instrumental e simbólica) como sendo intrinsecamente ligada ao arcabouço histórico-cultural de funções psicológicas superiores do indivíduo, que não possuem uma origem natural, mas acima de tudo social e histórica (RIVIÈRE, 1985).

conta “[...] os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem (semântica) e estruturados não em localizações anatômicas fixas no cérebro, mas em sistemas funcionais, dinâmicos e historicamente mutáveis”.

O homem nasce e se depara com a necessidade de interpretar e se relacionar com o mundo a sua volta, porém isso não acontece de maneira direta, só sendo possível pelo desencadeamento de uma mediação (simbólica e instrumental [reiterando que mesmo as ferramentas instrumentais de mediação são essencialmente simbólicas]) ininterrupta entre os indivíduos e indivíduo e mundo. No que se refere ao *status quo*⁶ e suas demandas a tecnologia digital desponta como elemento indispensável para que essa mediação possa se consumir.

Nesse trabalho aborda-se a relação entre a teoria sociocultural e materialismo histórico-dialético assim como a sua aplicação na psicologia (numa perspectiva vigotskiana), reiterando a respeito, Vigotski (2000, p. 10, grifo nosso) relata “[...] o pensamento marxista como uma fonte científica valiosa. Uma aplicação do materialismo histórico e dialético relevante para a psicologia”.

A importância dada por Vigotski à corrente filosófica do materialismo histórico-dialético como método de análise explica-se pelo fato dela se preocupar em partir do concreto pensado para se investigar a sua “essência” revelando-a, precipuamente, como sendo um produto assujeitado aos fatores materiais e históricos. Ainda sobre a importância e especificidades do método materialista histórico-dialético no intuito de analisar a realidade, Leite conta:

O materialismo histórico-dialético é um método de interpretação da realidade considerado como a teoria do conhecimento do marxismo originário. Ele se contrapõe aos dualismos dicotômicos próprios da lógica formal ao seguir os preceitos da lógica dialética. Defende a superação da dicotomia sujeito-objeto, pois infere que sujeito e objeto são dois aspectos de uma mesma realidade em contradição e em unidade indissolúvel dos opostos (LEITE, 2018, p. 847).

Considera-se que a teoria Marxista tenha sido um “divisor de águas” no campo da psicologia, uma vez que a partir dela passa a existir, na psicologia, uma etapa nova no aspecto qualitativo já que o homem deixa de ser considerado como ser abstrato e passa a ser analisado como ser social, oriundo de uma dialética envolta por condicionantes materiais e históricos.

⁶ “Condição de alguém ou estado atual de alguma coisa” In: *DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/status-quo/>> Acesso em: 10/01/2021.

Discutir o que se entende como realidade torna-se indispensável quando se pretende analisar a fragmentação entre “homem e tecnologia” — tratando aqui da relação homem e tecnologia digital — pela qual a ação de mediação pedagógica torna-se discursiva e imageticamente comprometida. Essa cisão é um dos problemas elementares a serem sanados pela mediação dos indivíduos empenhados em desempenhá-la de maneira satisfatória, atendendo as demandas próprias da Educação para que se tenha êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Cabe ressaltar a importância do professor ter em mente as consequências do seu papel de mediador na integração entre conhecimento e aluno, pois partindo da premissa de Vigotski cada teoria da Educação apresenta uma exigência em relação ao professor, o que desfaz o véu da neutralidade ideológica. Fica evidente a existência de condicionantes sóciopolíticos relacionados a diferentes concepções de homem, e por consequência, de diferentes concepções do papel docente. O professor é um produto histórico-cultural logo não se pode perder de vista a arbitrariedade na qual as suas ações estão embebidas.

Basta um olhar sobre a aplicação das tendências pedagógicas no Brasil relacionadas à Educação para entender que as figuras de professor e aluno se revezaram no centro de todo o processo, ou ambas passaram a exercer um papel secundário estando no cerne de todo o processo os métodos, técnicas e conteúdos escolares, o que se faz acrescentar se tratando de pós-contemporaneidade a tecnologia digital, passando a produzir indivíduos parcialmente formados e fragmentados. A cisão entre homem e tecnologia alimenta um ciclo vicioso de formação para a realização de tarefas, o que passa ao largo de uma formação integral a qual possibilite ao indivíduo enxergar e desempenhar funções sociais integradas e de maneira significativa.

Torna-se paradoxal pensar que a divisão entre homem e tecnologia corrobora para a própria instrumentalização do homem, e conseqüentemente, numa divisão entre trabalho intelectual e o meramente instrumental, impossibilitando a formação omnilateral⁷ (enquanto possibilidade) do indivíduo, ser dotado de complexidades e idiosincrasias. Esclarecendo sobre a “divisão do

⁷ “Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” In CIAVATTA, Maria. *Ensino Integrado, a Politécnica e a educação Omnilateral: por que lutamos?* Revista Trabalho & educação, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303/6679>>. Acesso em: 11 Jan. 2021.

homem” e sua interferência direta na compreensão da realidade assim como da sua formação, Manacorda explica:

Que tal atitude não apenas comprometa toda a doutrina do materialismo histórico (divisão do trabalho como meio historicamente necessário para o desenvolvimento das forças produtivas, isto é, divisão da sociedade em classes e divisão dos homens entre si na produção das próprias condições de vida e de cada homem singular, ou seja, formação de homens em si mesmos divididos e unilaterais etc.), mas também toda a teoria do movimento dialético do real [...] (MANACORDA, 2007, p. 50, grifo nosso).

Permitindo maior aprofundamento no que trata os diferentes métodos de análise da realidade e a oportuna aplicação do método “Materialista Histórico-Dialético” nas pesquisas em educação, Camargo faz um contraponto ao enfoque estruturalista no qual ele narra:

[...] este enfoque estruturalista renega algumas categorias fundamentais para o marxismo, tais como a continuidade histórica, o movimento dialético e o trabalho em seu sentido ontológico. Além disso, também distorce o conceito de ideologia, aproximando-a de termos psicológicos, ficando reconhecida como mecanicista, porque reduz a estrutura social a relações do tipo causa e efeito (CAMARGO, 2018, p. 5, grifo nosso).

O ponto crucial da discussão neste trabalho parte da premissa de que a apropriação do homem (enquanto indivíduo em processo de construção identitária) no que se refere ao meio material e histórico que o circunda só se concretizará — enquanto possibilidade — caso haja uma mediação que a possibilite, fazendo-se necessário discutir as anuências próprias desse processo.

Considera-se que a interação entre homem e natureza se dá pela mediação via recursos físicos (meios de comunicação, internet, escrita) e abstratos (linguagem, signos, conjunto de crenças, valores e regras deontológicas). É leviano pensar na mediação como sendo apenas parte constituinte do processo, e não como um elemento fundamental e determinante dessa dialética densa — banhada de conflitos e contradições — entre homem e natureza.

Contextualizando o construto teórico Histórico-cultural, no qual dentre outras proposições vê o desenvolvimento da *psique*⁸ como algo que é concebido por vias complexas⁹, as quais podem se destacar (dentre outras coisas mais): a estreita relação entre linguagem e pensamento no desenvolvimento identitário gradativo.

O próprio desenvolvimento e estabelecimento da tecnologia digital como parte integrante e indissociável do cotidiano humano são originários da mediação humana simbólica. Sobre a mediação e a tecnologia digital, a sua constituição e integração ao que está associado à realidade humana, Freitas conta:

Como instrumento informático o computador é um operador simbólico, pois seu próprio funcionamento depende de símbolos. Seus programas são construídos a partir de uma linguagem binária. Para acioná-lo temos que seguir instruções escritas na tela, movimentando o mouse entre diferentes ícones ou usando o teclado (com letras e números) para redigir instruções e colocá-lo em ação. A navegação pela internet é toda feita a partir da leitura/escrita. (FREITAS, 2009, p. 6).

Tornar-se-ia leviano pensar nos recursos tecnológicos digitais como meros “instrumentos”, e não como ferramentas complexas refletindo a percepção do homem sobre as coisas, a título de exemplo, o próprio computador é uma tecnologia construída por meio de símbolos produzidos pelo interesse e necessidade do indivíduo. A tecnologia digital é um meio pelo qual o homem vê a possibilidade de interferir e transformar a sua realidade, partindo do pressuposto de que há uma “necessidade de conhecer”, como uma força motriz que anteceda e justifique a criação desses meios (cada vez mais sofisticados) que o possibilita interagir e agir no mundo.

Refletindo a respeito de técnica, instrumento mediador, e o indivíduo, Peixoto (2011, p. 89) escreve “[...] desse modo, pretendemos contribuir para uma reflexão que não estabeleça antagonismo entre a dimensão cultural e a técnica e que não perca de vista a relação dialética entre os indivíduos sociais e os objetos técnicos”.

O autor vê a mediação como um conceito fundado na teoria histórico-cultural na qual tecnologias estabelecem entre si uma teia de interdependência na qual o lugar onde se aprende

⁸ O conceito de *psique* na psicologia analítica abrange todos os pensamentos, sentimentos e comportamentos, tanto conscientes como inconscientes. A *psique* é considerada como a própria manifestação de personalidade do indivíduo.

⁹ “Conjunto formado pelos mais variados aspectos, com relações e semelhanças, de compreensão intelectualmente difícil [...] (grifo nosso)” In: *DICIO, Dicionário Online de Português*. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/complexa/>>. Acesso em: 11/01/2021.

não é isolado e estanque de fatores universais que as integram. Desta forma as tecnologias digitais utilizadas como recursos pedagógicos não podem ser consideradas nunca como sendo um fim em si mesmas, mas como meios auxiliares da prática humana de uma determinada cultura.

Sobre o processo de ensinar e aprender via tecnologia, tendo em vista que ele se dá de três maneiras, Libâneo explica:

Entendendo assim, as mídias apresentam-se, pedagogicamente, sob três formas: como conteúdo escolar integrante das várias disciplinas do currículo, portanto, portadoras de informação, ideias, emoções, valores; como competências e atitudes profissionais; e como meios tecnológicos de comunicação humana (visuais, cênicos, verbais, sonoros, audiovisuais) dirigidos para o ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, implicando, portanto, efeitos didáticos como: desenvolvimento de pensamento autônomo, estratégias cognitivas, autonomia para organizar e dirigir seu próprio processo de aprendizagem, facilidade de análise e resolução de problemas etc. (LIBÂNEO, 1998, p. 33).

Fica expresso que a mídia digital, como explica Libâneo (1998), povoa os vários estágios do processo de ensino-aprendizagem, inferindo-se também que o auxílio mediador da tecnologia digital se estabelece desde a publicização, subdivisão de conteúdo, escolha e aplicação de currículos escolares até a consumação da mediação que passa a ganhar concretude entre alunos e professor, e alunos e alunos.

Sobre a sobreposição do fator humano em relação aos recursos tecnológicos, no que se refere à construção de conhecimento, é necessário que haja um “domínio” lúcido das tecnologias digitais por parte do professor para que se possa alcançar resultados satisfatórios no momento da aula, sobre essa competência dada ao professor em relação aos recursos tecnológicos digitais, Freitas (2009, p. 2) escreve “[...] é a mediação humana em seu contexto de utilização que os transforma como meios de ensino e instrumentos de aprendizagem”.

Não se pode perder de vista o quão importante é o professor entender o seu papel determinante enquanto mediador, não só no processo de construção de aprendizagem, no que trata da escolha de tipos de mediações (afetiva ou provocativa) ou recursos tecnológicos empregados na ação pedagógica, mas também na forma como esses recursos devem ser utilizados. O fator humano é fundamental para uma mediação efetiva.

As imagens do *professor escultor* e do *professor jardineiro*, as quais Vigotski se apropria, estão estritamente relacionadas aos movimentos educacionais há muito discutidos e analisados

pela academia. O *professor escultor* seria aquele que vê nas suas ações ferramentas para “moldar” o educando, já o *professor jardineiro* se caracterizaria como o que cuida e protege o aluno partindo de uma premissa imanente de construção identitária (de dentro para fora). Ambas as proposições partem de dois extremos, polarizações que vão de encontro ao processo educacional dialético proposto por Vigotski, no qual a aprendizagem se dá por um processo dialético complexo e ininterrupto. A mediação do professor visto do prisma histórico-cultural vigotskiano trata das práticas pedagógicas, do ambiente escolar e a finalidade dos recursos utilizados como recursos de promoção do diálogo e troca de conhecimento entre os sujeitos envolvidos. Entre as análises pertinentes poder-se-ia discutir a respeito da contradição que envolve o desenvolvimento das tecnologias digitais vigentes utilizadas nas práticas pedagógicas e levantar discussões a respeito das benéficas ou das desvantagens da má aplicação das tecnologias digitais.

O que está em voga é uma mecanização do conhecimento ou a tecnologização do currículo em detrimento de uma mediação pedagógica lúcida e eficaz no tocante aos seus fins e objetivos a serem alcançados em sala de aula, partindo do pressuposto de que as tecnologias digitais devem estar aliadas a uma pedagogia que vise a integração e humanização dos indivíduos no momento da aula.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE TECNOLOGIA E TÉCNICA: CHAVE DE LEITURA

É indispensável que se faça uma exegese para tratar do termo “tecnologia” com a minúcia que lhe é exigida. Para se ater ao significado de algo, que vá além do espectro etimológico, deve-se, previamente, buscar o valor semântico dependendo do contexto no qual o termo é empregado. O termo “tecnologia” por vezes incorre em uma polissemia já que, dependendo de seu contexto de uso o léxico pode ganhar diferentes acepções. Essa especificidade pode acarretar distorções, interferindo em questões fundamentais por parte de quem propõe se aprofundar no assunto, o que comprometeria o resultado final de uma eventual pesquisa.

À medida que a tecnologia permeia (de maneira considerável) os domínios da vida humana como: a moradia, organização e armazenamento de informações, alimentação e locomoção, também é normal que surjam questionamentos relacionados ao seu sentido, sua origem e finalidade. Propõem-se aqui fazer considerações sobre a tecnologia digital como recurso

pedagógico de mediação indispensável em sala de aula, e trazer discussões teórico-críticas evidentemente pautadas no rigor científico no qual o tema exige.

Dentre as discussões que povoam não só o campo educacional, mas as que se referem à esfera individual e social do homem no trato à tecnologia — entendida aqui como logos da técnica¹⁰ — salta aos olhos a que salienta a absolutização ou a negação do paradigma tecnológico, sobre o tema, Silva esclarece:

Se, de um lado, há aqueles extremamente céticos, denominados tecnófobos, de outro, há os que veem de forma profundamente positiva a tecnologia, considerados tecnófilos. Ambos, contudo, enxergam-na como uma grande força que determina a própria sociedade – isso é o que muitos filósofos da tecnologia (Feenberg, 2001; Klinge, 2000; entre outros) denominam tecnocentrismo. (SILVA, 2013, p. 341).

Trazendo algumas inquietações tais como “o que é tecnologia”, “Qual o lugar que ela deve ocupar?” e discutindo-os, Vieira Pinto disserta:

[...] o principal desafio posto em relação à tecnologia, no momento atual, está em compreendê-la no seu devido lugar, que é o de uma atividade humana referida à produção de métodos e artefatos. Trata-se de resgatar, especialmente para o campo pedagógico, uma compreensão histórica que situa a tecnologia como uma atividade humana subordinada a outras dimensões humanas [...] (*apud* Silva, 2013 p. 854, grifo nosso).

O autor explicita sua recusa à ideia de “era tecnológica”, pois a tecnologia tida como a epistemologia da técnica se fez presente em todo o decurso da história do homem. Mesmo reconhecendo a importância desempenhada pela tecnologia, isso não a constitui como força imanente, que encerra em si, mas como elemento que sempre esteve a serviço dos interesses humanos.

Há ainda a necessidade emergente de discernir as palavras tecnologia e técnica, sendo a técnica uma manifestação prática da tecnologia. Sobre a sobreposição da técnica em relação à tecnologia — tratando do conceito de tecnologia como a ciência da técnica, Silva (2013, p. 844) conta “[...] a técnica é um ato produtivo e, enquanto tal, possibilita, e até exige, considerações teóricas”.

¹⁰ Segundo Silva (2013, p. 844) “Nesse primeiro significado, a tecnologia apresenta-se como algo que nomeia a reflexão sobre a técnica, ou seja, como a discussão sobre os modos de produzir alguma coisa”.

Fazendo um alelo entre as proposições de Silva (2013) no que trata da importância do domínio da técnica e sua gama de aplicações possíveis na busca de atender às necessidades humanas, Vieira Pinto (2005, p. 223) explana “o domínio teórico da técnica pelo homem liberta-o da servidão prática à técnica, que vem sendo, crescentemente, o modo atual de vida pelo qual é definido e reconhecido”.

Considerando a tecnologia como uma concepção epistemológica da técnica, Levy, filósofo e sociólogo da cultura virtual contemporânea, vê a técnica como elemento fundamental no processo de transformação do mundo, sobre a sua visível relevância o autor reforça:

A incidência cada vez mais pregnante das realidades tecnoeconômicas sobre todos os aspectos da vida social, e também os deslocamentos menos visíveis que ocorrem na esfera intelectual obriga-nos a reconhecer a técnica como um dos mais importantes temas filosóficos e políticos de nosso tempo (LÉVY, 1993, p. 4).

É notável a preocupação no que concerne ao conceito de técnica, o que para o autor tem se consolidado como um elemento indispensável ao se pensar na constituição da cultura e sua ontologia, entretanto, comparado a autores como Silva (2013) e Pinto (2005), Lévy encara de forma mais amena (em alguma medida) a maneira como técnica e tecnologia permeiam a cultura do homem.

Tratando da mutualidade a qual a palavra “tecnologia” é pertencente, Morin (2010, p. 108) diz que, se não queremos isolar a tecnologia, devemos “unir o termo em macroconceito que reagrupe em constelação outros conceitos interdependentes”.

O autor previamente citado salienta o perigo de se pensar em tecnologia como algo estanque da ciência ou da indústria. Sempre que se pensa em tecnologia retoma-se a algo que fora descoberto ou criado a serviço do homem por meio da Indústria.

Sobre a tríade ciência e o contexto industrial, Morin elucidada:

A técnica aparece como um momento nesse circuito em que ciência produz a técnica, que produz a indústria, que produz a sociedade industrial; circuito em que há, efetivamente, um retorno, e cada termo retroage sobre o precedente, isto é, a indústria retroage sobre a técnica e a orienta, e a técnica, sobre a ciência, orientando-a também (MORIN, 2010, p. 107).

Aqui o autor fala de técnica para se referir à ciência explicando o movimento desse processo, pois, é na aplicabilidade da técnica que a ciência se reinventa surgindo novas demandas e posteriormente novas técnicas, porque o desenvolvimento tecnológico advém das

manifestações humanas (Ciência, arte, tecnologia e indústria). É importante salientar que a tecnologia como epistemologia da técnica tem por vezes incorrido em um determinismo tecnológico o qual é necessário ser superado.

Heidegger, filósofo fundamental do século XX, desponta como um dos pensadores a se preocupar com o predomínio da racionalização exacerbada, oriunda do pensamento quantificável da era digital. Como a técnica permeia toda a vida do homem, tal como sua relação com a forma como o ser humano lidou com a natureza, e com outro, Heidegger diz:

A técnica não é, portanto, um simples meio. A técnica é uma forma de desencobrimento. Levando isso em conta, abre-se diante de nós todo um outro âmbito para a essência da técnica. Trata-se do âmbito do desencobrimento, isto é, da verdade. [...] Técnica é uma forma de desencobrimento. A técnica vige e vigora no âmbito onde se dá descobrimento e des-encobrimento, onde acontece a verdade. (HEIDEGGER, 2002, p.16-17).

Vale ressaltar que Heidegger discutiu o tema “tecnologia”, como muitos apontam, de uma perspectiva “tecnoapocalíptica”. O autor se debruça no perigo representado pela supervalorização do “pensamento que calcula” em detrimento do pensamento que reflete. Um dos cerne da reflexão de Heidegger é: a irrefutável necessidade de se pensar na tecnologia como um aporte para a consumação de uma ação deliberadamente pensada a fim de priorizar o bem-estar e social do homem.

O conceito de técnica deve ser apurado tendo em vista as diferentes acepções e interpretações do termo para poder então se alcançar e compreender seus fundamentos. Tratando da técnica, Heidegger salienta seu peso sobre o modo de ser e pensar do homem, o que se acresceu com o advento da modernidade tecnológica. O autor preocupa-se ainda em desvelar as diferenciações entre “o mundo ocidental” e os demais e, do mesmo modo, a “técnica antiga” e a “técnica moderna”.

Sobre as nuances entre “técnica antiga” e a “técnica moderna” e o que elas partilham entre si, Heidegger narra:

Muito se diz que a técnica moderna é uma técnica incomparavelmente diversa de toda técnica anterior, por apoiar-se e assentar-se na moderna ciência exata da natureza. Entrementes, percebeu-se, com mais nitidez, que o inverso também vale: como ciência experimental, a física moderna depende de aparelhagens técnicas e do progresso da construção de aparelhos. [...] A questão decisiva permanece sendo: de que essência é a técnica moderna para poder chegar a utilizar as ciências exatas da natureza? O que é a técnica moderna? Também ela é um desencobrimento. Somente quando se perceber

este traço fundamental é que se mostra a novidade e o novo da técnica moderna. (HEIDEGGER, 2002, p. 18).

A técnica ganha um novo status com o advento da ciência moderna, apoiando-se na ciência exata da natureza, entretanto a ciência moderna também se beneficia e se encerra numa relação de interdependência com a técnica tornando-se interdependentes. Desenvolvendo-se como ciência experimental a ciência ocidental desenvolveu técnicas de verificação que assegurassem capacidades de manipulação resguardadas e precisas.

Na busca de um ponto no qual o homem se reconheça e se liberte da racionalização da técnica cuja dimensão não pode ser medida ou controlada, e evitando distorções relacionadas ao uso das tecnologias digitais junto às práticas pedagógicas, Silva (2013, p. 853) escreve “Esse conceito de ideologização da tecnologia (absolutização da póiesis/tecnocentrismo) pode assumir uma dimensão heurística fundamental para a relação entre tecnologia e educação”.

Sobre a apropriação da ciência exata da natureza como pano de fundo do desvencilhamento da ciência em relação à técnica, Morin (2010, p. 108) conta “a manipulação dos objetos naturais foi concebida como emancipação humana pela ideologia humanista-racionalista”.

O autor ainda reitera que, com a recente tomada de consciência em relação à temática, compreendeu-se que o desenvolvimento de técnicas no contexto moderno proporcionou não só a emancipação humana, mas também a manipulação do homem pelo homem e do homem por entidades (MORIN, 2010).

O campo pedagógico, sem dúvida, tem sido fértil em adaptações passivas e acríticas de projetos tecnológicos, os quais provocam um distanciamento entre homem e recursos tecnológicos digitais. Muitas vezes, ao invés de meios, as tecnologias digitais enceram em si mesmas transformando-se na própria finalidade do processo pedagógico dentro do referido campo o que acaba suscitando em pessoas parcialmente formadas.

É necessário pensar a técnica como sendo o meio pelo qual o mundo é visto pelo homem e não como o fim em si mesma. Partindo da alegação de Silva (2013) de que a tecnologia é considerada o logos da técnica, e que é por meio da técnica que as coisas são como são, não se pode refutar a existência de pressupostos teóricos em relação às técnicas — sendo que essas dependem do fator humano — aplicadas às necessidade humanas, e a eminente necessidade da predominância das necessidades humanas sobre elas.

Propõe-se pensar na técnica como “o ser das coisas do mundo” permitindo-se fazer, também, um alelo com o modo de ser do homem, partindo de uma análise fenomenológica. Sobre a técnica, Heidegger acrescenta:

Rigorosamente, um instrumento nunca “é”. O instrumento só pode ser o que é num todo instrumental que sempre pertence a seu ser. Em sua essência, todo instrumento é “algo para...” [...]. O modo de lidar, talhado segundo o instrumento, é o único lugar em que ele pode se mostrar em seu ser como, por exemplo, o martelar com o martelo, não apreende tematicamente esse ente como uma coisa apenas ocorre, da mesma maneira que o uso não se sabe da estrutura do instrumento como tal. O martelar não somente não sabe do caráter instrumental do martelo como [também] se apropriou de tal maneira desse instrumento que uma adequação mais perfeita não seria possível (HEIDEGGER, 2005, p. 110).

Partindo da premissa que os instrumentos (como os digitais [utilizados pedagogicamente]), não podem “ser” em si, ao menos que sejam utilizados, significa que um instrumento depende de uma técnica para que tome forma, e a técnica, por sua vez, necessita da apropriação teórica do homem para que seja aplicada.

Para que o homem possa apreender e/ou proporcionar aprendizado — como mediador — é indispensável que haja uma apropriação técnica dos instrumentos como tal. Para se alcançar um resultado satisfatório de mediação, no que se refere às práticas pedagógicas, é indispensável que o professor (enquanto mediador) detenha os conhecimentos prévios necessários relacionados à aplicação da tecnologia digital no conteúdo escolar, tal como: a relação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e os instrumentos mediadores utilizados assim como a escolha das técnicas empregadas. Aplicada ao contexto escolar a tecnologia digital é um meio indispensável de construção de conhecimento.

MEDIAÇÃO COMO FATOR HUMANO: A SUA RELEVÂNCIA NA TOMADA DE ESCOLHAS

O homem enquanto pesquisador carrega uma bagagem composta por crenças, inclusive as que dizem respeito ao labor científico. Ainda sobre as influências indissociáveis ao fazer científico, principalmente no que diz respeito às escolhas dos caminhos traçados pelo pesquisador, Kuhn disserta:

Entre essas possibilidades legítimas, as conclusões particulares a que ele chegar serão provavelmente determinadas por sua experiência prévia em outras áreas, por acidentes de sua investigação e por sua própria formação individual. Por exemplo, que crenças a respeito das estrelas ele traz para o estudo da química e da eletricidade? Dentre muitas experiências relevantes, quais ele escolhe para executar em primeiro lugar? Quais aspectos do fenômeno complexo que daí resulta o impressionam como particularmente relevantes para uma elucidação da natureza das transformações químicas ou das afinidades elétricas? Respostas a questões como essas são frequentemente determinantes essenciais para o desenvolvimento científico, pelo menos para o indivíduo e ocasionalmente para a comunidade científica (KUHN, 2013, p. 47).

O caminho galgado pela ciência (no seu aspecto ontológico) não deve ser visto de modo retilíneo e isento das influências histórico-culturais. Trata-se aqui do conhecimento científico, e seus diversos paradigmas (reconhecidos ou não) como produtos culturais acumuláveis e transmitidos por meio de mediadores constituídos por meio de ditames difundidos e deontologicamente reconhecidos por seu grupo.

Não se deve perder de vista a complexidade da influência cultural que envolve a tomada de decisões dos homens, ao passo em que produzem e influenciam a construção de identidades próprias de cada cultura. Sobre a produção e estabelecimento dos costumes e crenças de um determinado povo, assim como o estabelecimento e institucionalização desses sistemas de símbolos, Laraia explica:

Culturas são sistemas (de padrões de comportamento socialmente transmitidos) que servem para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Esse modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante (LARAIA, 2001, p. 32).

Quando o autor trata dos sistemas de padrões, e em especial os que envolvem as ciências de maneira geral (e as tecnologias digitais oriundas delas), detecta-se que cada uma dessas manifestações não podem ser vistas dissociadas de seu contexto de criação. Tratar-se-á aqui dos condicionadores inerentes à escolha, aplicação e perpetuação de recursos tecnológicos digitais presentes no contexto educacional, sobretudo os utilizados em sala de aula, como produtos de crenças coletivas e individuais de cada grupo social — concomitantemente.

Tal qual no processo de escolha de um recurso tecnológico como instrumento didático e metodológico, assim como nos métodos, abordagens e técnicas de ensino torna-se indispensável abordar a arbitrariedade intrínseca a estas escolhas.

Cabe aqui discutir alguns dos aspectos cruciais do ensino concebido por recursos tecnológicos, do mesmo modo que, as máculas no campo educacional relacionadas às tecnologias digitais, que por vezes ganham status instrumental no seu decurso, estão intrinsecamente relacionadas à inoperância de alguns fatores abstratos como o da mediação humana.

Sobre a inevitabilidade da responsabilidade individual, que antecede as tomadas de decisões de escolha de uma ou da exclusão de outra medida a ser tomada, Sartre narra:

Quando, por exemplo, um chefe militar assume a responsabilidade de uma ofensiva e envia para a morte certo número de homens, ele escolhe fazê-lo, e, no fundo, escolhe sozinho. Certamente, algumas ordens vêm de cima, porém são abertas demais e exigem uma interpretação: é dessa interpretação – responsabilidade sua – que depende a vida de dez, catorze ou vinte homens (SARTRE, 2014, p. 15-16).

A mediação levada a cabo pelos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professores e corpo docente) não deve ser tratada de modo imparcial e isento de influências e arbitrariedades que as antecedem. Ao passo em que a mediação desempenha funções fundamentais (porque dá fundamento às outras etapas) a atenção deve estar voltada para o professor, pois, tomadas de decisões que envolvem planejamento, escolha de atividades e abordagens — elementos determinantes da práxis pedagógica — sofrem influências diretamente relacionadas a ele.

É inevitável que surjam questionamentos e discussões a respeito do caráter contraditório que o desenvolvimento tecnológico assume. Dentre outras temáticas destaca-se a de que quanto mais uma sociedade se desenvolve no seu aspecto racional-tecnológico mais tende a aumentar sua divisão intelectual e braçal do trabalho, e conseqüentemente o seu abismo econômico-social.

A divisão do trabalho oriunda da racionalização tecnológica é, sem dúvidas, um dos aspectos mais contraditórios do *status quo*, em contrapartida vale ressaltar que são essas mesmas contradições as responsáveis por proporcionar aos responsáveis comprometidos com a educação possibilidades de saná-las. Cabe ao professor estar ciente das anuências que envolvem

a mediação munindo-se dos suportes necessários para que se possa evitar a fragmentação (recorrente) entre mediador e tecnologia digital — objeto central deste estudo. Para se alcançar o êxito necessário no que trata da mediação pedagógica deve-se pensar nessa contradição como um campo de atuação que proporcione identificar, questionar e doravante transformar a realidade vigente.

Pautado nos pressupostos do método materialista-histórico é nas contradições que surgem oportunidades de intervenção. Explicando a respeito, Leite elucida:

Sabemos que os estudos sobre a cidade se apresentam como importante temática no campo da educação e, conseqüentemente, do ensino, pois podem contribuir com a práxis do professor ampliando sua compreensão de aspectos históricos, políticos, sociais, culturais, filosóficos e econômicos referentes ao desenvolvimento contraditório e dialético do fenômeno urbano (LEITE, 2018, p. 854).

O professor enquanto ator mediador do processo de ensino-aprendizagem exerce grande influência em relação ao seu meio ao passo em que também sofre influência do mesmo. Vigotski, tratando do contraste entre abordagens naturalística e dialética diz:

A abordagem dialética, admitindo a influência da natureza sobre o homem, afirma que o homem, por sua vez, age sobre a natureza e cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência (VIGOTSKI, 2000, p. 43).

Ao passo em que homem e meio se relacionam por meio de um processo dialético que se intensifica e se ressignifica, aprecia-se também que os próprios dispositivos de mediação são determinados tanto pelos agentes quanto pelo meio onde são levados a cabo. É a partir das interações educativas promovidas pelo professor via tecnologia digital que se discute não apenas a importância, mas a sua indispensabilidade da mediação no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse artigo fora discutir as consequências da divisão entre o homem e tecnologia digital e o eminente comprometimento das práticas pedagógicas desempenhadas em sala de aula. Abordou-se a tecnologia digital não como um acessório distinto ou que possa ser

visto extrínseco ao homem, mas como aliada indispensável da ação pedagógica, em especial, as que se referem ao papel do professor enquanto mediador no processo de ensino-aprendizagem.

Observou-se que a dialética entre homem e o outro, homem e natureza e ainda do homem consigo mesmo ganha concretude por meio da linguagem (tendo em mente que o próprio pensamento é concebido pela palavra), ou seja, ao utilizar os meios tecnológicos digitais utiliza-se também os signos, estes são evocados a todo instante no processo de mediação entre homem e mundo. Discutiu-se que a relação entre homem e natureza não ocorra de maneira direta, tornando-se indispensável a ação mediadora na aplicação pedagógica para que a aprendizagem se realize, salientando ainda que essa mediação não acontece de maneira neutra e amistosa, isto é, a mediação é carregada de valores por quem a institui, e é daí que surge a necessidade de se colocar sob constante reflexão o professor e indissociavelmente os recursos escolhidos.

A interlocução entre os autores e as discussões propostas permitiram se pensar na influência que o fator tecnológico digital exerce sobre o desfecho da mediação tendo como foco a construção de ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Diante do exposto no artigo conclui-se que a teoria histórico-cultural vigotskiana e sua apropriação em relação ao materialismo histórico-cultural de bases Marxistas torna-se indispensável para se analisar e traçar caminhos relacionados às práticas pedagógicas de mediação desempenhadas em sala de aula, partindo da premissa que se deve analisar o indivíduo de maneira indissociável aos fatores materiais e sócio-históricos que o cerca. A cisão oriunda de uma dialética idealizadora e a-histórica corrobora para o pensar e agir fragmentado do homem sobre a natureza, impossibilitando-o da apropriação integralizada do conhecimento real das coisas e tornando-o cada vez fragmentado.

É importante ressaltar que as decisões arbitradas pelo professor (anteriormente discutidas) que permeiam toda a execução da mediação podem dar vários rumos e disparidades no que diz respeito às expectativas dos agentes envolvidos no processo de aquisição de conhecimento. É por meio da ação e reflexão relacionadas às ações pedagógicas que se pode sanar ou tornar menos prejudicial possível a cisão entre professor/agente mediador e tecnologia digital, fazendo desta, definitivamente, uma ponte para se alcançar — enquanto possibilidade — o status de cultura sóciotécnica.

A problematização proposta tratou de conduzir a discussão tomando a mediação como sendo, fundamentalmente, concebida entre seres humanos, e não entre seres humanos e máquina. A mediação se materializa na figura do professor, mas não como o professor que passa informações, que ensina, mas aquele que desperta no próprio educando essa vontade de apropriação do conhecimento com o auxílio de materiais pedagógicos utilizados. O fator determinante em relação ao qual o rumo a aula vai tomar, e os resultados alcançados dependem, fundamentalmente, da maneira como ela e os meios tecnológicos digitais escolhidos forem colocados em prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARGO, Edíogenes Paes de. *A pesquisa em Política Educacional na perspectiva do materialismo histórico-dialético – revisão de literatura*. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 3, p. 1-21, 2018.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. *Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural*. In: 32ª Reunião Anual da Anped, Caxambú, Anais eletrônicos... 04 a 07 out. 2009.

HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. 2ªed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. (Parte I). Petrópolis: Vozes, 2005.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2. ed. Tradução Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva. 2013.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14.ed. Rio de Janeiro, 2001.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. *Materialismo Histórico-Dialético e suas relações com a pesquisa participante: contribuições para pesquisas em Mestrados Profissionais*. Revista Anhanguera, v. 18, n. 1, p. 52–73, 2018.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MICHAELIS *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos LTDA.
Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/busca?id=zaDjv>> Acesso em: 11 Jan. 2021.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 13 ed., 2010.

PEIXOTO, Joana. *Tecnologias e práticas pedagógicas: as TIC como instrumentos de mediação*. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs.). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. 1 ed. Goiânia: CEPED, 2011, v. 1, p. 97-111.

PINTO, Vieira Á. *O conceito de Tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v.1.

RIVIÈRE, A. *La psicologia de Vygotski*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1985.

SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo é um Humanismo*. 4. Ed. Petrópolis RJ: Voses, 2014.

SILVA, Gildemarks Costa e. *Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto*. *Rev. bras. Estud. pedagog.* v. 94, n. 238, p. 839–857, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a10v94n238.pdf>> Acesso em: 12 Mai. 2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem/ Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; tradução de: Maria da Pena Villalobos*. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

_____. *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes, 2000.

O GÊNERO TEXTO TEATRAL: UMA PROPOSTA DIDÁTICO- PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Karoline Vanolli

Mestre em Letras – PROFLETRAS
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Criciúma – Santa Catarina – Brasil

Mauricio de Souza Brillinger

Doutorando em Linguística – PPGL
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Florianópolis – Santa Catarina – Brasil

RESUMO: O presente artigo objetiva apresentar e discutir uma proposta didático-pedagógica para o tratamento da Língua Portuguesa, em específico, o trabalho com o gênero do discurso texto teatral, utilizando de tecnologias digitais. O aporte teórico parte dos postulados dos escritos de Bakhtin e do Círculo, que abordam a linguagem sob uma perspectiva dialógica e de Valente (1999), Assunção & Rodrigues (2015) entre outros quanto ao uso das tecnologias digitais para o ensino. Quanto ao processo metodológico, evidencia-se a utilização das mídias digitais em todo o processo de elaboração da proposta, desde o ambiente em que será realizada, até as outras mídias que servem de apoio. Por fim, apresenta-se como resultado, uma proposta didático-pedagógica para o ensino de Língua Portuguesa em contexto pandêmico. Ressalta-se que a proposta aqui apresentada não é de cunho prescritivo, mas sim uma possível abordagem de estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Pandemia. Proposta didático-pedagógica. Gêneros do discurso.

ABSTRACT: This article aims to present and discuss a didactic-pedagogical proposal for the treatment of the Portuguese language, specifically, the work with speech genre theatrical scripts, with the use of digital technologies. The theoretical contribution starts from the postulates of the writings of Bakhtin and Bakhtin Circle, which approaches language from a dialogical perspective and from Valente (1999), Assunção & Rodrigues (2015) among others regarding the use of digital technologies for teaching. As for the methodological process, the use of digital media is evident in the entire process of preparing the proposal, from the environment in which it will be carried out, to the other media that serve as support. Finally, as a result, a didactic-pedagogical proposal for the teaching of Portuguese in a pandemic context is presented. It is noteworthy that the proposal presented here is not prescriptive, but a possible study approach.

KEYWORDS: Pandemic. Didactic-pedagogical proposal. Speech genres.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 começou com uma grande desestabilização das atividades e serviços econômicos presenciais no território nacional e mundial. A pandemia da Covid-19 (Sars-CoV-2) alcançou o Brasil e, com ela, trouxe novos olhares para como se existir e sobreviver nesse novo universo que precisou ser reinventado. Na tentativa de diminuir a propagação do novo coronavírus, novos desafios e medidas estão sendo adotadas em todos os setores; a de maior importância tem sido o distanciamento social.

No âmbito escolar, isso significa o fechamento temporário dos ambientes escolares e a suspensão das aulas presenciais, tanto nas instituições de ensino públicas quanto nas particulares, em todos os níveis de ensino.

Entendendo que a educação é direito de todos, respaldado pela Constituição Federal (Brasil, 1988) em seu art. 205¹, a escola, vivenciando este momento singular, encara então o desafio de se adaptar ao novo contexto pandêmico presente no país – o isolamento social. A forma entendida como mais sadia para a continuidade do ensino por inúmeros especialistas, inclusive a ONU², é a prática à distância, isto é, o ensino remoto.

Vale a ressalva aqui de que não entendemos o atual processo de ensino e aprendizado como educação à distância (EAD), visto que essa modalidade de ensino tem sua própria estrutura organizacional quanto ao currículo, ao material de apoio e também de avaliação. A prática atual elaborada pelas escolas é mais direcionada ao contexto pandêmico com viés reclusivo, isto é, tem-se buscado estratégias para o ensino remoto como meio alternativo para as aulas presenciais que, dada as circunstâncias, estão suspensas.

Diante do contexto pandêmico provocado pela propagação do vírus, com o isolamento social e o ensino remoto, os conteúdos estabelecidos para os anos de ensino escolar começam a ser ressignificados quanto a sua abordagem não mais presencial. As práticas de ensino comumente abordadas e trabalhadas em sala de aula devem ser, agora, repensadas e reelaboradas, com novos métodos, práticas e objetivos.

¹ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

² A Organização das Nações Unidas, também conhecida pela sigla ONU, é uma organização internacional formada por países que se reuniram voluntariamente para trabalhar pela paz e o desenvolvimento mundiais.

Para que esse ensino remoto consiga alcançar a maior parte dos alunos, as tecnologias digitais se tornam imprescindíveis. É por meio delas que os docentes e discentes entrarão em contato e conseguirão estudar, refletir e produzir conhecimentos.

Pensando nisso, o presente artigo tem por *objetivo* apresentar e discutir uma proposta didático-pedagógica para o tratamento da Língua Portuguesa, em específico, o trabalho com o gênero do discurso texto teatral, utilizando das tecnologias digitais.

O artigo se configura por cinco seções distintas, sendo elas: *introdução, aporte teórico, proposta didático-pedagógica, considerações finais e referências bibliográficas.*

Como *aporte teórico*, tem-se os postulados do Círculo de Bakhtin quanto as concepções de linguagem, discurso, enunciado e gêneros do discurso. Há também considerações de Valente (1999), Assunção & Rodrigues (2015) acerca do uso das tecnologias digitais no âmbito escolar, entendidas aqui como o recurso mais abrangente para o ensino no contexto pandêmico atual.

Em seguida, apresenta-se, então, *a proposta didático-pedagógica*, discutindo-a quanto a sua nova abordagem por meio das tecnologias digitais. Ressalta-se aqui que essa proposta não deve ser entendida como prescritiva, mas, sim, como uma possível abordagem de estudo. Por fim, apresentam-se as *considerações finais* e as *referências bibliográficas.*

APORTE TEÓRICO

A presente seção se divide em duas partes. Primeiramente, destina-se à reflexão de alguns conceitos que permeiam a concepção de linguagem entendida por uma perspectiva dialógica, isto é, aborda-se a partir dos textos do Círculo de Bakhtin as noções de linguagem, de discurso, de enunciado e de gêneros do discurso.

Posteriormente, volta-se os estudos para a abordagem das tecnologias digitais e ensino. Visa-se, aqui, apresentar um panorama de como esse novo método de ensino auxilia no processo de ensino e aprendizagem.

Ressalta-se, desse modo, que a abordagem dos temas é relativamente pequena, visto que o presente trabalho possui curta extensão. Tanto os pensamentos bakhtinianos quanto as tecnologias digitais podem ser objetos de estudos aprofundados, considerando sua vasta gama de conceitos, debates e aplicações.

A LINGUAGEM SEGUNDO O PENSAMENTO DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Volochínov, em seu ensaio “*As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental*” (2013 [1928]) e em seu livro intitulado “*Marxismo e Filosofia da Linguagem*” (2017 [1929]), aborda a questão da linguagem. Por meio de um estudo profundo – compreensão e refutação – acerca dos pensamentos filosófico-linguísticos da linguagem vigentes na época, isto é, o *Subjetivismo Individualista* e o *Objetivismo Abstrato*, o autor apresenta uma nova perspectiva: a língua como interação discursiva.

Essa língua, não é mais pensada como um objeto abstrato, uma estrutura linguística fechada, acabada e abstraída das relações de interação, como pensava o *Objetivismo Abstrato*; nem como uma criação interior individual, como caracterizava o *Subjetivismo Individualista*, e sim como uso social da interação verbal, entendendo que a interação social é o marco principal de toda a linguagem.

A realidade efetiva da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco, o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (VOLOCHÍNOV (2017 [1929], p. 218-219).

Nesse ínterim, a linguagem, para o Círculo, é social. Entendendo o social como seu aspecto fundante, todos os elementos que a compõem também terão esse enfoque determinante. O discurso, por exemplo, é “[...] social em todos os campos da sua vida e em todos os seus elementos, da imagem sonora às camadas semânticas abstratas”. (BAKHTIN, 2015 [1975] p. 21).

O discurso é composto por duas partes essenciais: o verbal – o aparato linguístico –, e o extraverbal – o social. Se ele não for compreendido através desse princípio, isto é, estratificado do meio social, restando apenas o linguístico, ou, ainda, compreendido como uma criação individual, segundo Bakhtin (2015 [1975], p. 68), “[...] ficaremos com um cadáver nu da palavra em nossas mãos, através do qual nada conseguiremos descobrir sobre a situação social nem sobre o destino vital de dada palavra.”

É por meio das relações dialógicas que o discurso se constitui. Por entrar em contato com discursos anteriores, enreda-se com eles, amalgama-se a uns e isola-se de outros; todo esse processo intenso é posto a fim de se realizar um novo discurso. Nas palavras do autor,

O discurso voltado para seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 48).

O discurso, nessa cadeia da comunicação verbal, obrigatoriamente entra em contato com outros discursos em qualquer movimento ao seu objeto. Por esse contato com o discurso de outrem, interage com ele e estabelece diálogo, não havendo a não-resposta ao que está dito. A palavra³ é uma ponte entre o sujeito e o outro, ambos dialogicamente constituídos.

Segundo os pensadores do Círculo, o discurso irá se materializar em uma forma – o enunciado. Ele não se centra em si mesmo, se constitui nas e das situações de interação, e é atravessado por valorações da vida real; por isso, sempre se enuncia um conteúdo, e não palavras sistemáticas e abstraídas. O enunciado se integra à situação de interação e com esta se torna uma “ unidade indissolúvel ” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1926], p. 77). Entre enunciado e situação de interação, há uma integração, uma união, tornando-os uma unidade que não se separa e, assim, abarcando ao enunciado uma carga ideológica.

Cada enunciado, como elo na cadeia da comunicação verbal é social, se constitui sempre nas relações de ordem interpessoal e intersubjetiva. Toda enunciação é, nos estudos do Círculo, produzida para ser compreendida, orientada para uma leitura no contexto da vida, isto é, a enunciação só existe na realidade da vida, socialmente contextualizada e indissociável do processo ideológico ao qual integra. Segundo Volochínov (2013 [1928], p. 80).

[...] cada enunciação da vida cotidiana é um entinema socialmente objetivo. É uma espécie de palavra-chave que somente conhecem os que pertencem a um mesmo horizonte social. A peculiaridade das enunciações da vida cotidiana consiste em que elas, mediante milhares de fios, entrelaçam-se com o contexto extraverbal da vida e, ao serem separados destes, perdem quase por completo seu sentido: quem desconhece seu contexto vital mais próximo não as entenderá.

³ O termo *palavra* aqui é compreendido como *discurso*, ou seja, como fenômeno social da interação verbal, e não como palavra-dicionário, constituída por meio de um sistema abstrato de formas linguísticas.

Ainda, Volochínov (2013 [1928], p. 158) faz uso de uma metáfora para designar o enunciado como pertencente à cadeia discursiva, aludindo-o a “[...] uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social [...]”.

É a partir de todas essas discussões que outro ponto chave no pensamento bakhtiniano se faz presente aqui – os gêneros do discurso. Bakhtin (2016 [1979], p. 12, grifo do autor) afirma que “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. Historicamente, cada esfera social de utilização da língua cria formas discursivas relativamente estáveis, com traços regulares, por meio das relações dialógicas estabelecidas nas interações verbais.

Acerca da definição de gêneros do discurso apresentada por Bakhtin, Acosta-Pereira (2008, p. 30) salienta que

[...] podemos afirmar que compreendemos a linguagem por meio de sua dimensão social e dialógica. É a partir da relação bidirecional entre linguagem e sociedade que se materializam as diversas situações sociais de interação. Os diversos usos da linguagem realizados na sociedade nas diferentes interações sociais entre indivíduos num determinado contexto sócio-histórico e cultural se realizam por meio de enunciados que se tipificam historicamente, os quais são denominados gêneros do discurso.

Segundo esse pensamento, pode-se entender os gêneros como balizas relativamente estáveis para a concretude de toda a produção discursiva do sujeito, ou seja, de todo enunciado. Eles são como organizadores de todo o discurso, conforme ressalta Bakhtin (2016 [1979], p. 39),

[...] os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos certo volume [...] uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que, em seguida, apenas se diferencia no processo de fala.

Os gêneros discursivos não são criados ou inventados livremente pelos sujeitos, mas são dados a eles; constituem-se historicamente por meio de situações de interação social relativamente estáveis, nas mais diversas esferas sociais. Para Bakhtin (2003 [1979], p 268), os gêneros refletem “[...] de modo mais imediato, preciso e flexível todas as mudanças que transcorrem na vida social”.

Bakhtin ressalta que é dos mais diferentes campos de atividade humana que os gêneros discursivos nascem e se organizam, ou seja, por meio de enunciados individuais, que consubstancia uma certa regularidade em determinada situação interacional, é que se constituem os gêneros do discurso, responsáveis pela relativa regularização dos enunciados nas diversas esferas da atividade humana. Esses gêneros, em cada esfera social, se constroem e se diferenciam por meio da sua finalidade discursiva, dos sujeitos que os utilizam no processo de interação social e do objeto da interação.

A intenção discursiva do sujeito é determinada por três elementos: a escolha de um gênero do discurso, a qual é determinada por especificidades de uma esfera social; pela necessidade do tema e pelos participantes da interação. Para Bakhtin (2016 [1979], p. 38), “[...] a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero.” Embora seja observável uma certa regularização dos gêneros discursivos, faz-se necessário apontar para a sua flexibilidade e plasticidade enquanto reguladores dos enunciados existentes.

A partir das dimensões que compõem os enunciados e os caracterizam – seu tema, sua composição e seu estilo –, Bakhtin discorre acerca da constituição dos gêneros do discurso.

A primeira dimensão constitutiva do gênero diz respeito ao seu conteúdo temático, ou seja, aquilo que é possível ser dito. Todo gênero tem um tema determinado: o objeto do discurso é totalmente inesgotável mas, ao tornar-se tema de um enunciado, adquire uma relativa conclusibilidade – exauribilidade. O tema de um enunciado, de um gênero, é diferente, à medida em que as situações de interação se diversificam e se ampliam, ao passo em que a própria esfera se desenvolve e se complexifica.

A forma composicional é mencionada por Bakhtin (2016 [1979]) como segundo elemento constitutivo dos gêneros, compreendendo que é nos processos do discurso que se determinará os procedimentos composicionais e estilísticos a serem escolhidos e utilizados pelos sujeitos. Isso dará forma ao discurso e conseqüentemente ao gênero. Segundo Bakhtin (2016 [1979], p. 43), o “[...] gênero escolhido nos sugere os tipos e seus vínculos composicionais”, ou seja, a forma composicional e seu estilo estão imbricadas no processo de produção do discurso.

Quanto ao estilo, terceiro elemento, o autor declara ser a seleção típica dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. Brait (2006, p. 94-95), a esse respeito, afirma

que “[...] o estilo tem a ver com o gênero, o que implica coerções linguísticas, enunciativas e discursivas, próprias da atividade em que se insere”.

Nesse ínterim, os gêneros surgem das novas necessidades comunicativas e do processo de complexificação das esferas da atividade humana, que, ao longo da história, são inevitáveis e contínuas. Assim como o enunciado, refletem, refratam e significam as mudanças sociais; levam as pessoas a compreender e analisar aspectos da realidade de forma nova, tendo em vista que o gênero do discurso “[...] avalia a realidade e a realidade clarifica o gênero.” (BAKHTIN, 1998 [1975], p. 136). Todo gênero, assim, é resposta das necessidades sociais e das experiências do social.

Como segundo elemento, Bakhtin (2016 [1979]) menciona a forma composicional, considerando que é nos processos do discurso que se determinará os procedimentos composicionais e estilísticos a serem escolhidos e usados pelos sujeitos, isso dará forma ao discurso e conseqüentemente ao gênero.

Numa perspectiva bakhtiniana, compreende-se os gêneros do discurso como tipos temáticos, estilísticos e composicionais do enunciado, os quais se constroem em situações sociais de interação típicas relativamente estáveis. Os gêneros sempre vincular-se-ão a uma esfera de atividade humana, refletindo e refratando suas condições específicas e suas finalidades. Compreender os gêneros do discurso, nessa perspectiva, é compreender a realidade social.

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E O ENSINO

As tecnologias digitais avançam gradativamente no mundo contemporâneo. Com esses avanços, trazem consideráveis contribuições a todos os âmbitos da sociedade, seja no dia-a-dia, na economia, na cultura, na educação, dentre outros. Cada vez mais, as tecnologias digitais estão presentes em sala de aula e, com isso, tornando necessário o repensar dos processos de ensino e aprendizagem.

Diante de uma pandemia provocada por um vírus em que ainda não há proteção em massa para a população, o isolamento social se constitui como o melhor remédio. Com as escolas fechadas e as aulas presenciais suspensas, as tecnologias digitais atuam como uma grande ferramenta de aproximação entre docentes, discentes e construção de conhecimento.

De acordo com Valente (1999), a utilização de tecnologias digitais, mais especificamente computadores, no processo de ensino e aprendizagem, tem início já na década de 60. Inicialmente, a ideia da utilização dos computadores era apenas como um instrumento tecnológico para repassar informações técnicas aos discentes, sem nenhum tipo de interação. Depois de algum tempo, a sua utilização foi repensada e tomou novos valores: ensino de informática educacional, o qual se constituía em estabelecer um ensino de possibilidades e desafios a fim de que o discente se tornasse sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, e não mais apenas um executor de tarefas técnicas.

Tendo essa nova visão das tecnologias digitais, entende-se que toda a gama de recursos que se encontram nesse meio pode proporcionar diversas situações, olhares, maneiras de se pensar sobre um aspecto trabalhado em sala de aula. Valente (1999) ainda ressalva que essas ferramentas são capazes de tornar o discente um sujeito mais autônomo no momento de refletir acerca do estudo, visto que o estudante pode buscar informações além daquelas apresentadas na aula.

Atualmente, existe uma gama gigantesca de recursos digitais, tais como: computadores, celulares, televisão, *tablets*, entre outros. A utilização desses recursos é benéfica e de bom interesse, desde que se saiba exatamente o alinhamento entre os objetivos de ensino propostos e as mídias a serem utilizadas. Com objetivos bem traçados, o docente saberá qual mídia precisará para a construção do conteúdo proposto a ser estudado (ASSUNÇÃO; RODRIGUES, 2015).

Além de abrir caminhos para novas abordagens de ensino e proporcionar a autonomia dos alunos quanto a busca de novas informações, as tecnologias digitais ainda podem atuar como atividades coletivas, visto que diversos recursos podem ser utilizados dessa forma, seja em dupla até grandes grupos. Pensando no contexto pandêmico atual, em que as pessoas devem se isolar umas das outras, essas ferramentas atuam como ferramentas de aproximação, seja em produções coletivas, *web* conferências, vídeo-aulas, entre outras.

Faustini (2006, p. 223), em relação ao papel do professor e das tecnologias digitais, afirma que

[...] o professor vai continuar dando sua aula, mas poderá enriquecer a processo de ensino e de aprendizagem com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam como mandar e receber mensagens dos alunos, criar listas de discussão

e fomentar debates com textos e páginas da Internet e até mesmo fora do horário normal da aula.

As tecnologias são benéficas ao ensino desde que haja uma boa reflexão e formação por parte dos docentes, a fim de relacionar seus conteúdos, seus objetivos a serem alcançados e os recursos digitais a serem utilizados para que isso aconteça (PITON-GONÇALVES; LAMORATO, 2015).

UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Como relatado na seção que tratou das tecnologias digitais no contexto de ensino e aprendizagem, entende-se que essas ferramentas, não só nesse momento pandêmico que se vive, mas sempre, trazem novas situações, abordagens, olhares e maneiras de se pensar um conteúdo/tema a ser estudado.

É partindo dessa premissa e da situação atual que se apresenta a seguir uma proposta didático-pedagógica acerca da abordagem do gênero do discurso texto teatral. Ressalta-se aqui que a proposta apresentada não é um modelo pronto, acabado e prescritivo de ensino, mas apenas uma maneira de como se pode enfrentar os novos desafios da educação no contexto pandêmico.

A proposta tem como ambiente básico a plataforma denominada *Google Classroom*. Ela funciona como um gerenciador de conteúdos para escolas que simplifica a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos ou qualquer outro tipo de atividade escolar. É um recurso do *Google Apps* especialmente direcionado para a área educacional e está disponível para o uso público desde 2014.

Além dessa plataforma básica, também é utilizado o *Youtube*, site de compartilhamento de vídeos que hospeda uma grande variedade de filmes, videoclipes e vídeos caseiros, criado em 2005. O recurso é utilizado nas aulas tanto para exemplificar o tema em estudo – texto teatral – quanto para possíveis postagens de vídeos dos alunos como forma de produção final.

Todas as atividades realizadas de forma escrita, foram produzidas no recurso da plataforma *Google Classroom* denominado formulários. Essa ferramenta possibilita que o professor crie questionários de diversas formas para que os alunos respondam. As respostas são

organizadas individualmente e enviadas para o professor, podendo ser corrigidas e atribuídas notas, se assim desejar, no próprio sistema.

Para os encontros síncronos com os alunos por meio audiovisual, é usado o *Google Meet*, um serviço de comunicação de videoconferência desenvolvido pelo *Google*, que permite criar salas de comunicação em tempo real.

Por fim, o processador de texto a ser utilizado na elaboração do texto teatral escrito é o *Google Docs*, serviço de aplicativos do *Google*. Essa ferramenta possibilita a criação, a visualização e a edição de textos diversos de forma síncrona ou assíncrona, além de possibilitar o compartilhamento e a edição simultâneos de documentos com outras pessoas.

AULA 1 - INTRODUÇÃO AO GÊNERO DISCURSIVO TEXTO TEATRAL

Na primeira aula, sugere-se a exibição do vídeo “De Caco com a Máfia”, um dos episódios do programa televisivo *Sai de Baixo*, exibido nos anos 1990 na rede Globo. Ela é uma peça teatral que foi filmada, de dentro do teatro, para ser transmitida na televisão e fez muito sucesso.

Com isso, os alunos estarão em contato direto com o gênero em circunstâncias reais de interação discursiva, que é a “realidade fundamental da língua” (VOLOCHÍNOV (2017 [1929], p. 218-219). No vídeo sugerido, em específico, as características do gênero estudado mostram-se de maneira bastante significativa, facilitando a compreensão do aluno acerca do gênero.

Após o vídeo, o aluno responderá ao questionário elaborado pelo professor, com as seguintes perguntas:

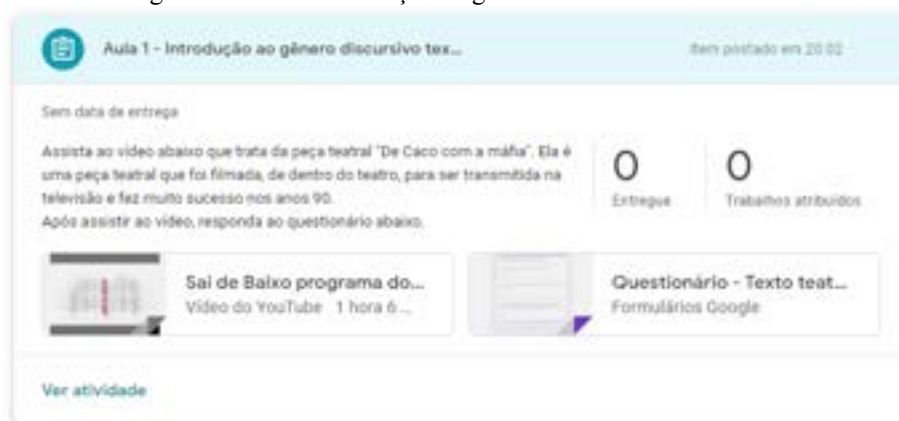
- Qual é o assunto dessa peça teatral e onde ela se passa (ambientação)?
- Como você acredita que cada ator/atriz sabe o seu momento para aparecer e falar em cena?
- Por ser uma peça teatral longa (quase 40 minutos), são necessárias as divisões em partes, chamadas de atos. Como é feita essa separação dos atos em cena, ou seja, como as personagens mudam de cena?

Com as perguntas acima, espera-se que o aluno consiga identificar questões básicas sobre o gênero, dada a sua forma relativamente estável (BAKHTIN, 2016 [1979], p. 12), como o tema

do enredo, o espaço/ambiente no qual o enredo se desenvolve e os momentos de fala das personagens

A figura abaixo ilustra a primeira aula ambientada na plataforma *Google Classroom*.

Figura - Aula 1 – Introdução ao gênero discursivo texto teatral



Fonte: Página da plataforma Google Classroom⁴.

AULA 2 - O TEXTO ESCRITO E O TEXTO DRAMATIZADO: CONGRUÊNCIAS

Para esse segundo encontro com o gênero discursivo texto teatral, sugere-se o contato do aluno com o texto escrito ‘O santo e a porca’, de Ariano Suassuna. No texto escrito, o estudante irá observar como o gênero geralmente é estruturado, servindo como baliza (organizador) do enunciado (Bakhtin, 2016 [1979]). Em seguida, o aluno verificará a sua transposição para a encenação teatral. Com os conhecimentos já adquiridos da aula anterior sobre o gênero, tem-se a expectativa de que o aluno faça a correlação do que observou na aula 1 com a versão escrita e encenada do texto de Ariano Suassuna.

Primeiramente, o aluno fará a leitura do texto “O santo e a porca”, a fim de observar as particularidades básicas do gênero – regularização dos gêneros, conforme ressalta (BAKHTIN, 2016 [1979]) –, como as marcações de fala das personagens, com a grafia dos nomes em letra maiúscula; as rubricas, como indicadores de fala e movimentação em cena, que aparecem em itálico e parênteses ao lado dos nomes das personagens; a ausência de verbos dicendi – dizer,

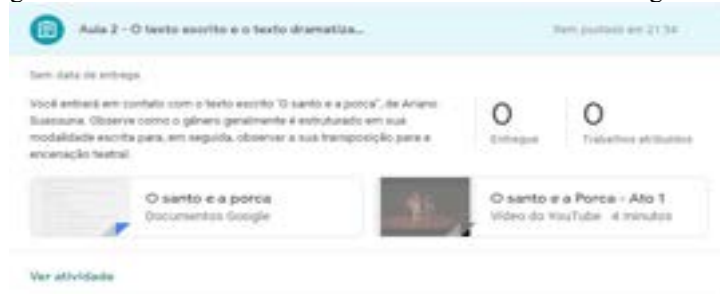
⁴ Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NjM3NDU1Njc3NTda/a/MTE5MzU4MDkzOTg4>>. Acessado em 7 de ago. de 2020.

perguntar, afirmar –, visto que as falas são introduzidas pelas próprias personagens e as trocas de cena chamadas de atos.

Em seguida, com o apoio do vídeo que encena o mesmo texto teatral, o aluno será levado a refletir e a identificar as marcações do texto escrito na sua versão encenada, podendo acompanhá-lo com a leitura.

O professor poderá pedir para que cada aluno elabore um comentário que compare o texto escrito e o texto encenado, com vistas a identificar a percepção/compreensão dos alunos sobre o gênero e ajustar, se necessário, o seu plano de ensino.

Figura 1 – Aula 2 – O texto escrito e o texto dramatizado: congruências



Fonte: Página da plataforma Google Classroom⁵.

AULA 3 - AULA INTERATIVA: CONVERSANDO SOBRE O GÊNERO

No terceiro encontro, com o uso da ferramenta *Google Meet*, o professor poderá agendar, previamente, uma aula síncrona com a turma, de modo a estabelecer com os estudantes um momento de discussão sobre o gênero em questão, tirar dúvidas e apresentar, de modo mais amplo, os elementos que constituem o texto teatral, com o apoio de ferramentas disponíveis na própria plataforma, como o uso de apresentação em forma de *slides*, se assim o desejar. Desse modo, o professor poderá enriquecer o processo de ensino e aprendizagem com as possibilidades que as tecnologias interativas proporcionam (FAUSTINI, 2006).

A primeira abordagem do professor com os alunos poderá ser um roteiro de perguntas - até mesmo as que já foram feitas nas aulas passadas – estabelecendo um debate entre a turma sobre o que foi compreendido do gênero.

⁵ Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NjM3NDU1Njc2NTda/a/MTQxMjAyMjYyODEx>>. Acessado em 7 de ago. de 2020.

Percebendo o quanto os alunos já se apropriaram do gênero, o professor poderá iniciar a apresentação dos *slides* com os tópicos básicos do estudo dos gêneros: intencionalidade, projeto de dizer, situação de interlocução, forma composicional relativamente estável do gênero, dentre outros que, porventura, se fizerem necessários (BAKHTIN, 2016 [1979]). O professor, inclusive, enquanto discute com os alunos as questões acima, pode solicitar aos estudantes que exemplifiquem os tópicos com o texto teatral escrito ‘O santo e a porca’, visto na aula anterior.

O objetivo dessa aula é promover o debate sobre o gênero e prepará-los para a aula seguinte, em que a proposta da escrita do gênero será feita.

Figura 2 – Aula 3 – Aula interativa: conversando sobre o gênero



Fonte: Página da plataforma Google Classroom.⁶

AULA 4 - SEPARAÇÃO DO GRUPOS E PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Dando continuidade à proposta, a atividade sugerida para a 4ª aula é a divisão dos estudantes em pequenos grupos (de 4 a 5 alunos). Para tal, o professor pode pedir para que os alunos formem grupos espontaneamente ou sorteá-los, se assim o desejar.

Após a distribuição dos alunos em grupos, o professor apresentará a proposta de elaboração textual do gênero texto teatral. O professor poderá conversar com os estudantes sobre a proposta na plataforma *Google Meet* ou gravar um vídeo com as orientações e postar na plataforma *Google Classroom* para que todos os estudantes tenham acesso, a qualquer

⁶ Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NjM3NDU1Njc3NTda/a/MTQxMjE1NDY3MDgz>>. Acessado em 7 de ago. de 2020.

momento. Os textos poderão ser de temática livre, aguçando ainda mais a criatividade dos estudantes e dando autonomia para as suas tomadas de decisões.

A elaboração da escrita dos estudantes será feita, de forma conjunta e síncrona, no *Google Docs*, plataforma de escrita em que é possível criar e elaborar documentos com compartilhamento simultâneo entre os membros que o escrevem. Para a interação dos estudantes em tempo real, os alunos poderão criar salas de reuniões de seus grupos na plataforma *Google Meet*, possibilitando a troca de ideias, de sugestões e outras necessidades que venham a ter na elaboração do texto escrito. Essas ferramentas são capazes de tornar o discente um sujeito autônomo no momento de reflexão e produção acerca do tema, conforme avalia Valente (1999).

Nesse primeiro momento, o professor poderá acompanhá-los e sanar possíveis dúvidas, observando o desenvolvimento da escrita dos alunos em tempo real. É esperado que os alunos desenvolvam os primeiros passos para a escrita do gênero, como a escolha do tema, das personagens, do enredo, etc.

Cada grupo terá acesso ao seu documento conforme representado na figura abaixo, e poderá retornar ou editar o documento sempre que desejarem.

Figura 3 – Aula 4 – Separação dos grupos para a escrita do texto



Fonte: Página da plataforma Google Classroom.⁷

⁷ Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NjM3NDU1Njc3NTda/a/MTIxNjU5MjU3NjU1>>. Acessado em 7 de ago. de 2020.

AULA 5 - UMA CONVERSA COM OS ALUNOS

Seguindo o que foi proposto na última aula, o professor irá realizar conversas dirigidas com cada grupo, a fim de verificar o andamento da elaboração dos textos e auxiliar, no que for necessário, cada equipe em particular. O tempo de duração da conversa irá depender das necessidades de cada grupo, podendo ser em torno de 15 a 30 minutos. Para isso, o professor irá criar a sala de reunião e organizar a ordem de acesso de cada grupo na plataforma *Google Meet*.

Após o encaminhamento das orientações do professor feitas para cada grupo, os estudantes darão continuidade à escrita do texto teatral, ajustando os últimos detalhes para a finalização do texto.

Ao fim da aula, os grupos deverão enviar a versão final do texto para a análise do professor, que fará a devolutiva aos alunos na aula posterior.

Figura 4 - Aula 5 - Uma conversa com os alunos



Fonte: Página da plataforma Google Classroom.⁸

AULA 6 - DEVOLUTIVA DOS TEXTOS E AJUSTES FINAIS

Nessa aula, os alunos irão receber a devolutiva dos seus textos, em um arquivo editável, na plataforma *Google Classroom*, com os apontamentos que o professor julgou necessário para o

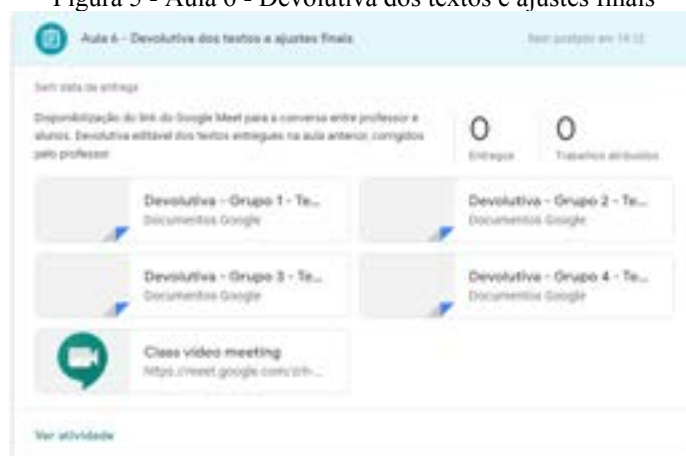
⁸ Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NjM3NDU1Njc2NTda/a/MTIxNjc2OTYwNjUx>>. Acessado em 7 de ago. de 2020.

ajuste da escrita. Caso algum grupo precise dialogar com o professor novamente, ele poderá estabelecer contato via *Google Meet*, pelo *link* disponibilizado pelo professor na plataforma.

A medida em que os grupos forem finalizando a etapa escrita dos seus textos, eles poderão ensaiar as suas falas, sempre observando as especificidades do gênero em questão.

A penúltima aula de produção tem por objetivo finalizar a última versão do texto teatral, que será apresentada no próximo encontro, com a leitura dramatizada dos textos produzidos por cada grupo de alunos.

Figura 5 - Aula 6 - Devolutiva dos textos e ajustes finais



Fonte: Página da plataforma Google Classroom.⁹

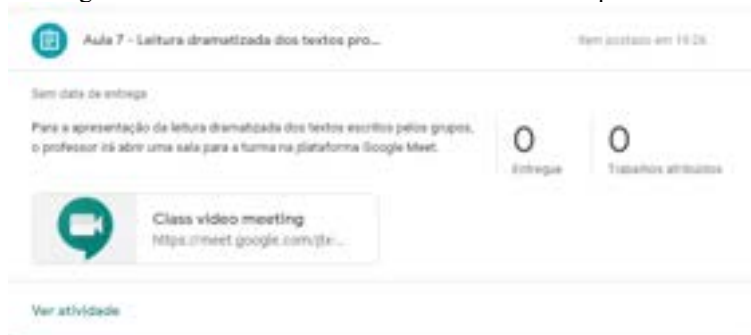
AULA 7 - LEITURA DRAMATIZADA DOS TEXTOS PRODUZIDOS

Para a apresentação da leitura dramatizada dos textos escritos pelos grupos, o professor irá abrir uma sala para a turma na plataforma *Google Meet*. O docente deverá combinar com a turma para que apenas o grupo que irá fazer a leitura dramatizada deixe o áudio do microfone aberto, evitando, assim, possíveis interferências que venham a atrapalhar o grupo que estiver se apresentando.

Ao final de todas as apresentações, o professor poderá iniciar um debate para que todos os estudantes possam comentar sobre os textos teatrais elaborados pelos colegas e, eventualmente, sugerir melhorias, alterações, etc.

⁹ Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NjM3NDU1Njc3NTda/a/MTIxNjgyNzgyNDk0>>. Acessado em 7 de ago. de 2020.

Figura 6 - Aula 7 - Leitura dramatizada dos textos produzidos



Fonte: Página da plataforma Google Classroom.¹⁰

Pensando em um contexto pós-pandêmico, o professor poderá sugerir à turma a dramatização dos textos em sala de aula, tornando possível, dentre outras coisas, a ambientação do cenário e a caracterização das personagens, impossibilitadas na apresentação *online*. Ainda, se houver a possibilidade¹¹, o professor pode sugerir a gravação das peças teatrais e apresentação, em vídeo, na sala de aula.

Em suma, as aulas de Língua Portuguesa, com o apoio das novas tecnologias e quando bem planejadas e com objetivos bem traçados, mesmo em contexto remoto, podem ser uma boa alternativa às aulas tradicionais, possibilitando aos alunos práticas mais dinâmicas e interativas. Para tanto, cabe ao docente decidir qual mídia precisará para a construção do conteúdo proposto a ser estudado (ASSUNÇÃO; RODRIGUES, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo, de forma clara e direta, apresentou e discutiu uma proposta didático-pedagógica para o tratamento da Língua Portuguesa, em específico, o trabalho com o gênero do discurso texto teatral, utilizando das tecnologias digitais.

Vale lembrar que o presente artigo trata apenas de uma proposta didático-pedagógica para as aulas de Língua Portuguesa sendo, dessa forma, passível de alterações e/ou modificações, a depender da realidade de cada professor e de cada esfera escolar.

¹⁰ Disponível em: <<https://classroom.google.com/u/0/c/NjM3NDU1Njc2NTda/a/MTIxNjgxODkxMDU0>>. Acessado em 7 de ago. de 2020.

¹¹ Em alguns estabelecimentos de ensino, é vedado ao professor a elaboração de trabalhos em grupos feitos fora da esfera escolar, tornando inviável essa possibilidade.

Com o contexto pandêmico, ficou patente a necessidade da inserção das novas tecnologias na esfera escolar, a fim de que os alunos possam se apropriar, cada vez mais, dessas ferramentas e, assim, tornar o contexto escolar mais significativo e dinâmico. Apesar da realidade escolar de boa parte das instituições brasileiras de ensino e das famílias dos educandos, precárias quanto ao uso e disponibilidade de aparatos tecnológicos, esse é, certamente, um pequeno passo para o desenvolvimento didático-tecnológico dos estudantes nas aulas de Língua Portuguesa.

O estudo do gênero em seu contexto real de comunicação permite aos estudantes refletirem sobre a língua(gem) inserida no meio social, de forma viva, situada, tal qual ocorre em qualquer situação concreta de interação verbal. Ainda que os estudantes estejam em isolamento social, a abordagem dialógica do gênero, por meio de ferramentas digitais, proporciona a aproximação dos sujeitos por meio da linguagem em seu conjunto de contextos possíveis de uso.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. **O Gênero Jornalístico *Notícia* – Dialogismo E Valoração**, Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2008.

ASSUNÇÃO, F. S.; RODRIGUES; E. F. A inserção das tecnologias educacionais e reflexos no pensar-fazer dos professores e alunos no ensino fundamental. **Revista Tecnologias na Educação**. Ano 7. n. 13, dez. 2015. p. 5-11.

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 4ª ed. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

_____. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. **Teoria do Romance I**: A estilística/ Mikhail Bakhtin; tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. – São Paulo: Editora 34, 2015 [1975]. (1ª Edição).

_____. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. – São Paulo: Editora 34, 2016 [1979].

BRAIT, B. (org). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

FAUSTINI, C.H. Educação a distância: o trabalho interativo e a aprendizagem colaborativa na busca pela autonomia. In: LEFFA, V. J. (Org). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2006. p. 223-235

PITON-GONÇALVES, J.; LAMONATO, M. Conhecimento Pedagógico-Computacional do professor de Matemática. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v.13 ,1, jul. 2015.

VALENTE, J. A.; Informática na Educação no Brasil: Análise e Contextualização Histórica. In: **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999. p 1-28.

VOLOCHÍNOV, V. N. Palavra na vida e palavra na poesia. Introdução ao problema da poética sociológica. In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1928]. p. 71-100.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO NO CONTEXTO PANDÊMICO: ENTREVISTA COM MÁRCIA MENDONÇA (UNICAMP)¹

Neil Franco

Doutor, docente da Universidade Estadual de Maringá
(UEM), Maringá, Paraná, Brasil.

Nívea Rohling

Doutora, docente da Universidade Tecnológica Federal do
Paraná (UTFPR), Curitiba, Paraná, Brasil.

Rafael Vitória Alves

Doutorando na Universidade Estadual de Maringá (UEM),
Maringá, Paraná, Brasil.

RESUMO: O presente texto apresenta uma entrevista com a professora Dr.^a Márcia Mendonça, docente da Universidade Estadual de Campinas, em que se tematiza a problemática do ensino remoto, no Brasil em 2020, decorrente da pandemia da Covid-19.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto. Ensino-aprendizagem de linguagem. Formação e trabalho docente na Pandemia.

ABSTRACT: This text presents an interview with PhD. Márcia Mendonça, professor at the State University of Campinas, in which is discussed the issue of remote education, in Brazil in 2020, as a result of the Covid-19 pandemic.

KEYWORDS: Remote Education. Language teaching and learning. Teacher training and Teaching work in a pandemic.

1 **Márcia Rodrigues de Souza Mendonça** é docente do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp (área de língua materna), mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Centra suas pesquisas em educação linguística para o ensino-aprendizagem de língua materna na perspectiva dos multi e novos letramentos, com interesse em: ensino de escrita em contexto de vestibular, análise linguística/semiótica, organização curricular e formação de professores/práticas docentes. Realiza assessorias a instituições de ensino, Ongs e órgãos públicos no tocante a políticas públicas de educação linguística, organização curricular, formação de professores e análise e elaboração de materiais didáticos. Autora de materiais didáticos para EJA, coordenou o Programa Letras Unicamp por duas edições (2014-2017; 2017-2028) e coordena o programa de Residência Pedagógica (RP) do curso de Letras (2020-2022). Lidera o grupo de Pesquisa (Multi)Letramentos e ensino de língua portuguesa (MELP). Atualmente é Coordenadora Acadêmica da COMVEST (Unicamp), sendo responsável pela coordenação de bancas do vestibular desta universidade.

Introdução

A pandemia deflagrada pelo Novo Coronavírus desestabilizou os campos produtivos no mundo inteiro. No Brasil, a recomendação de suspensão de aulas ocorreu logo em meados de março de 2020. Mediante o isolamento social demandado pela pandemia, o horizonte seria de um longo período de suspensão e sem previsão para o retorno das atividades escolares presenciais. Esse contexto de crise sanitária impôs uma série de reorganizações das instituições de ensino, secretarias de educação e direções das escolas, que estavam em xeque e precisavam, na emergência dos acontecimentos, tomar posição em face à lógica conteudista que modela a educação na contemporaneidade.

Dessa maneira, várias instituições de ensino aderiram ao chamado ensino remoto emergencial por meio do uso de diferentes ferramentas tecnológicas como forma de “alimentar” os estudantes, reclusos em suas casas, de atividades escolares. Os professores foram convocados a prepararem aulas em vídeo ou interagirem via dispositivos remotos com vistas a dar continuidade, de modo bastante atípico e improvisado, às demandas escolares.

Esse é o contexto e grande tema desta entrevista realizada com a Prof.^a Dr.^a Márcia Mendonça. Em 30 de julho de 2020, a professora conversou com *O Consoante*² sobre as práticas de ensino-aprendizagem em situação de crise pandêmica e seus desdobramentos na formação docente e no processo de inserção e uso das tecnologias digitais no cotidiano escolar. Esse diálogo, via videoconferência, e que teve duração de quatro horas, está aqui sintetizado para esta edição especial sobre as práticas de ensino e de aprendizagem de linguagens em contexto de pandemia.

OC: A partir de sua trajetória acadêmica, que perpassa, como sabemos, pelos múltiplos e novos letramentos, o que você pode nos dizer sobre o ensino remoto? Neste momento, foi vislumbrado como uma resposta emergencial ao cenário de pandemia, e muitos o entenderam como sinônimo de Educação a Distância (EaD). Poderia nos esclarecer as aproximações e os distanciamentos entre essas duas modalidades de ensino?

2 **O Consoante** compõe projeto de ensino coordenado pelo Prof. Dr. Neil Franco (UEM). Trata-se de instrumento didático-pedagógico para a produção textual escrita com referência em gêneros discursivos da esfera jornalística. O projeto envolve alunos da graduação e da pós-graduação em Letras e da graduação em Comunicação e Mídias.

Márcia Mendonça: Queria começar falando um pouquinho do título [*Professores “remotos”: linguagens e percepções de professores em contexto de pandemia*]. Colocar o “remoto” entre aspas foi uma aposta um pouco arriscada, porque posso ser compreendida de muitas maneiras. Por isso, ressalto que, no título, não há uma defesa da realidade que vivemos hoje, ou seja, o ensino emergencial remoto, como um modelo bom, ideal. O que busco, no título, é fazer referências às condições de trabalho às quais os professores estão submetidos em boa parte das instituições, isto é, ao trabalho que eles estão desenvolvendo nesse semestre e que terão que continuar semestre que vem. Posto isto, a primeira coisa a se dizer é: “Não! Eu não considero o ensino emergencial remoto como Educação a Distância (EaD).”. O termo “ensino emergencial remoto” foi consolidado em discussões, em parte pelas redes de ensino, ou seja, não foi alguém que cunhou e conceituou o termo em um artigo científico. Essas discussões se tornaram uma arena muito disputada nestes últimos meses, causando controvérsia, porque há um discurso de profissionais que, ao postarem videoaulas numa plataforma do YouTube, consideram isso como EaD. Mas isso não é EaD – ou, pelo menos, só isso não é EaD. De fato, a EaD pode se valer, por exemplo, de videoaulas postadas em qualquer plataforma, mas apenas isso não constitui a modalidade em si. Então, eu não defendo o ensino emergencial remoto como um modelo, porque a escola continua sendo um espaço de socialização, que inclui a convivência presencial de corpos, os esbarrões, os encontros, os cheiros, os volumes das pessoas, os sons – tudo isso é educação. No título, eu só salientei as condições emergenciais mais imediatas que nós estamos vivendo. Eu reconheço todas as condições adversas em que muitos professores brasileiros trabalham, as quais independem da decisão, da vontade e da competência individual dos sujeitos para serem superadas. Também reconheço que há contextos em que alunos precisam dividir dispositivos, em alguns casos celulares de baixa qualidade, com três ou mais pessoas da sua casa, por exemplo. E isso não vai ser enfrentado por um professor salvador, com excelente formação no âmbito do uso das novas tecnologias. Não estou aqui com um discurso alienado em relação às condições reais de trabalho de muitos professores, porque eu reconheço que há situações muito difíceis. Por outro lado, eu não vou profetizar o caos, no sentido de que, no ensino emergencial remoto, não há o que se fazer. Eu não partilho dessa posição, absolutamente. Por isso, considero que há situações em que as relações pedagógicas podem acontecer, com maior ou menor diferença em comparação às aulas presenciais, mas sabendo que não são aulas presenciais. O primeiro ponto é este: “Nós não estamos mimetizando as aulas presenciais” – o

que, às vezes, é feito por um vício de ofício. É claro que, diante de uma mudança de rotina abrupta, a mimetização das aulas presenciais foi uma saída encontrada por muitos professores, e não há um julgamento negativo em relação a isso, porém, é preciso reconhecer – e muitos deles reconhecem – que são coisas muito distintas. Ou seja, as aulas presenciais são diferentes de qualquer tipo de relação pedagógica on-line, remota, a distância, ou qualquer outro nome que a gente prefira dar. Com relação às diferenças essenciais entre EaD e ensino emergencial remoto, eu vou falar do ponto de vista de quem não é especialista em EaD, mas que tem lido sobre isso recentemente e que tem pensado a relação entre as novas tecnologias e o ensino de línguas. A primeira diferença tem a ver com a intencionalidade pedagógica. Na EaD, há um princípio de se trabalhar com a autonomia do aprendiz, a qual é requisitada para que ele realize o estudo independente, autodirigido e flexível, ou seja, quando a EaD surge, ela tem que dar conta das dificuldades dos públicos que estão acostumados a partilharem o mesmo tempo e espaço em atividades pedagógicas presenciais. Por isso, há certa flexibilidade em relação ao tempo despendido ao processo educativo, justamente para romper com as barreiras de espaço-tempo. Portanto, são esses princípios que norteiam a EaD. Obviamente, no ensino emergencial remoto existe, também, a necessidade de romper fronteiras de espaço-tempo, mas isso nem sempre vem atrelado ao investimento na autonomia do aprendiz e no estudo independente e flexível. Aí que as diferenças começam a aparecer. Por mais que, no ensino emergencial remoto, sejam configuradas atividades relevantes e diversificadas para os alunos, elas não necessariamente constroem oportunidades que os façam mais autônomos para estudar e aprender – o que não dispensa a mediação. Isso porque a construção dessa habilidade envolve algum tipo de planejamento e *design* instrucional, além de envolver mídias, recursos e ambientes de aprendizagem que sejam propícios ao desenvolvimento da autonomia e do estudo independente e flexível. Ainda que tenhamos essas mídias, recursos e ambientes no contexto do ensino emergencial remoto, se eles não forem modelados por um *design* instrucional, visando a um tipo de flexibilidade, podem surgir problemas. Vale destacar que a constituição do nosso currículo e o nosso *ethos* de professor são formados para trabalhar no mesmo espaço-tempo, e não em espaços distintos, ainda que virtuais e síncronos, como é no ensino emergencial remoto. Com relação às interações na EaD, elas são tanto síncronas quanto assíncronas, podendo acontecer com ou sem a presença de mediadores e materiais didáticos. Por exemplo, há casos de processos educativos na EaD que não contam com a presença de mediador, porém, essa relação de mediação é traduzida/incorporada nos próprios materiais didáticos. É isso que

eu chamo de discurso didático produzido com finalidades de engajamento, interação, estudo independente e aprendizagens. Assim, na EaD, há esse cuidado para que, mesmo na ausência do mediador, a mediação ocorra via discurso didático, que está presente nos vídeos, nas atividades, no jeito de explicar, no tipo de tira-dúvidas implementado, no tipo de previsão sobre possíveis dificuldades etc. Para resumir, as grandes diferenças da EaD em comparação ao ensino emergencial remoto estão relacionadas à intencionalidade pedagógica e à construção da autonomia para um estudo independente e flexível, o que afeta, entre outras coisas, o discurso didático, que precisa criar condições de engajamento, interação, estudo independente e aprendizagens, apesar de eventuais distâncias reais, de interações assíncronas, ou mesmo da ausência de mediadores que estejam acompanhando o processo a todo momento. E são essas questões que vão constituir os grandes desafios do ensino emergencial remoto.

OC: Como você vê esse deslocamento do professor presencial para o professor remoto ou on-line? Quais as implicações em termos de atribuições, capacidades e aprendizagens dos docentes? E como lidar com a cobrança extrema?

Márcia Mendonça: Vou falar com base na minha experiência trabalhando neste semestre de forma remota. Primeiramente, vale lembrar das desigualdades das condições de trabalho, que, no Brasil, aparecem ainda mais acentuadamente nesses contextos de mudanças abruptas. Essas desigualdades se dão tanto no acesso por parte dos alunos quanto na formação dos professores para lidar com as tecnologias digitais e, também, nas condições efetivas de trabalho, em que há cobranças que chegam a ser desumanas em certas redes de ensino. Por exemplo, há casos de os professores terem que, em duas semanas, resolver a questão das aulas pré-gravadas que, como sabemos, toma bastante tempo, pelo menos nas primeiras vezes. Uma aula de 40 minutos leva, pelo menos, 2h de gravação, porque nem sempre se acerta na primeira tentativa. Então, o trabalho de bastidor de qualquer processo de EaD ou de ensino on-line é muito grande, a não ser que se mimetizem completamente, ou tente, as aulas presenciais, realizando as interações sempre de forma síncrona por meio das aulas ao vivo. Mesmo assim, dificuldades vão aparecer, porque, por exemplo, pensando na educação básica, a capacidade de atenção e concentração dos alunos é diferente quando estão diante de uma tela do celular ou do computador. Desse modo, o tempo pedagógico começa a ser alterado, e quando essa pressão ou, pelo menos,

desvantagem da desconcentração aparece, é preciso adaptar o discurso, além de rever a quantidade de tópicos/assuntos, a forma de avaliação, e assim por diante. Logo, tudo é muito afetado. Daí, eu acho que aparecem, no meio dessas atribuições colocadas para o professor, oportunidades importantes de formação, a qual deve ser vista como “em processo”. Não estou advogando a favor de que nossa formação deva se dar pelo sofrimento, mas, sim, de que estamos no meio de uma história, de uma experiência que, forçosamente, nos coloca numa posição de pensar nossa formação e, entre as dificuldades e desafios, algumas aprendizagens acontecem. Eu vou dar um exemplo muito simples. Eu usei muito o [Google] Meeting durante o semestre e fiz uma opção por não realizar aulas gravadas – liberdade de escolha que, como sei, muitos professores não têm. E, durante essas aulas síncronas, me percebi com aqueles cacoetes de professora. Eu sentia falta da lousa, que é um hábito que não perdi mesmo sendo professora universitária. E o que eu fiz? Comecei a usar o *chat*. Eu ia falando e anotando algumas coisas no *chat*. Disse aos alunos: “Estou anotando aqui, nas primeiras vezes, mas não sei se é bom para vocês. É que eu gosto de ir registrando, porque, no final das contas, sei o que tratei nas aulas.”. Até então, não sabia se era um recurso efetivo, pois, vale lembrar, não é uma lousa, é um outro tipo de registro. Mas o retorno dos alunos foi positivo. Eles disseram: “É bom porque eu vou acompanhando depois.”. Isso porque muitos assistiam novamente, o que evidencia a existência de muitos estilos de aprendizagem. Por exemplo, há os alunos que assistem de forma assíncrona, outros de forma síncrona, mas só ouvem, não olham, porque estão fazendo outras coisas. Isso traz vários questionamentos, como: quem é o aluno participativo na aula on-line? O que a gente define como aluno participativo? Há a turma do fundão, se sim, qual é? Poderiam ser aqueles que não ligam a câmera ou que não falam nada no *chat*? Às vezes, não são, porque há uma série de redefinições desses modos de interlocução numa aula como essa e, para mim, como para muitos, isso é novo. Uma das coisas que mais deixa os professores ressentidos é, exatamente, as interações e o *feedback*, ou seja, a ausência do presencial, aquele momento em que a gente olha no olho da plateia e diz: “Ninguém está entendendo o que eu falei, né?”. Aí alguém diz: “Não estou entendendo direito.”. Então, você constata que seu discurso não está adequado, seu exemplo não está bom, logo, você volta e refaz, que é um trabalho totalmente artesanal. A sala de aula é única e artesanal, que fazemos à mão e não “à máquina”, o que se perde um pouco nesse modelo da aula síncrona on-line. Porém, é possível termos *feedback*, só que de outro modo. Diante disso, eu diria que os professores estão sendo confrontados com muitas dificuldades. Em alguns casos, as escolas estão mais

abertas às necessidades desses professores, aos desafios enfrentados e às necessidades dos alunos, em outros casos, as escolas estão um pouco mais fechadas. Acho que é, nessa hora, que sentimos ainda mais a necessidade de uma coletividade consolidada, ou seja, uma comunidade de trabalho mais consolidada, porque o professor se vê muito solitário. Sabemos que muitas das questões não são individuais e, sim, da escola, das classes como um todo, isto é, são questões que precisam ser enfrentadas pela comunidade escolar. Penso que a pandemia trouxe isso de forma muito cruel, pois colocou o professor em distanciamento ou isolamento social. Ele não encontra os colegas na sala dos professores, como fazia, nem que fosse apenas para comentar como cada um estava fazendo para repor as aulas referentes aos feriados do mês, por exemplo. Portanto, faz muita falta uma comunidade de trabalho, de qualquer rede de ensino, para compartilhar boas práticas e dificuldades reais. Aí entra a consciência de classe, em que os professores se entendam como parte de um coletivo, de um grupo de trabalhadores que precisa desempenhar o seu trabalho em condições concretas de trabalho, o qual deve pensar coletivamente questões, tais como: qual a velocidade ideal da internet? Quantos alunos têm acesso à internet? Se utilizar vídeo, vai sobrecarregar a conexão da internet? Por tudo isso, eu reconheço que muitos professores ficaram mais sobrecarregados do que já são. A pesquisa que estou fazendo mostra que a carga horária dos professores da educação básica é enorme e, na minha amostra, 70% dos professores têm pós-graduação, o que é um pedaço muito específico dos professores brasileiros. Então, retomando a pergunta: como lidar com a pressão extrema? A resposta é: em grupo. Sei que, principalmente em redes privadas, é muito difícil se mostrar como um professor insatisfeito, que reivindica. Por isso, reforço que é nessas horas que precisamos de um grupo de professores que enfrente esses desafios de forma coletiva, pois, sozinhos, fazemos pouca coisa.

OC: Durante sua pesquisa, quais as principais percepções dos professores emergiram sobre as experiências com o ensino remoto no contexto de pandemia?

Márcia Mendonça: A pesquisa é esta: “Ensino de línguas e uso de tecnologias digitais em contexto de pandemia: experiências e percepções de professores e de alunos”. É uma pesquisa colaborativa, porque elaboramos o questionário com a colaboração direta de duas turmas, alunos de pós-graduação, que eu tive nesse semestre que passou. Todos professores ou

coordenadores ou formadores de professores. E, também, alunos universitários que estavam cursando a disciplina “Letramentos: Teoria e Prática”. Além do questionário, temos também entrevistas semiestruturadas. Por agora, eu estou analisando o questionário on-line. A análise é quantitativa e qualitativa. Até o momento em que sistematizei os gráficos, tivemos 632 participantes. O objetivo geral da pesquisa é mapear, compreender e problematizar algumas experiências e percepções de alunos universitários e de professores de línguas, ou que atuam com ensino de língua, na educação básica e no ensino superior, acerca dos contextos de ensino-aprendizagem vivenciados durante a pandemia da Covid-19. Embora o objetivo geral pareça ambicioso, a ideia é que a gente faça um mapeamento preliminar, ou seja, que a gente capte algumas dessas percepções e algumas dessas experiências, e entenda um pouco do que estava nos corações e mentes desses professores em relação aos contextos de aprendizagem. Um primeiro dado que a gente teve, e que nos surpreendeu, foi que os professores usam mais o smartphone do que notebook. Imaginávamos que eles tivessem usos parecidos, mas com certa predominância do notebook. Essa surpresa, talvez, porque eu não consigo usar muito o smartphone. Acho a tela pequena, não me entendo muito com o tamanho da tela. Mas é assim que acontece com professores e isso repete um pouco o que a gente encontra em relação aos alunos. Nós perguntamos quais os dispositivos mais utilizados e o resultado apontou que 59% usam plataforma da própria instituição e 55% usam o Google sala de aula. Mas observem que 58% assinalaram o Whatsapp e isso pode nos indicar muitas coisas, como o famoso “é o que temos para o momento”. Pode nos indicar que sendo de uso muito disseminado em várias classes sociais e por várias gerações, o Whatsapp terminou sendo muito utilizado. Enfim, isso teríamos ainda de investigar um pouco melhor, cruzando dados, mas isso já nos diz muita coisa. O Whatsapp é um aplicativo de envio de mensagens, não um ambiente de aprendizagem, mas vemos que se tornou um. Isso merece uma real investigação. Como são essas aulas de Whatsapp? São áudios que o professor manda? São vídeos, interação por texto, são materiais? Isso a gente ainda não conseguiu mapear de forma mais aprofundada. Merece ser investigado porque se pensássemos há 6 meses e disséssemos assim: “O Whatsapp é um aplicativo que eu uso muito para as minhas aulas?”. Iríamos dizer que sim, que se comunica com o aluno, com o grupo da escola, mas não diríamos que seria o segundo aplicativo mais usado para aulas on-line. Em relação ao controle das interações, acho que isso merece uma reflexão quanto às semelhanças e diferenças de aulas presenciais e de aulas on-line. Uma das capacidades, às vezes muito valorizadas por parte das escolas em relação aos professores, é o famoso controle de sala,

ou seja, aquele professor que consegue dar a aula, consegue dominar o grupo, manter, digamos, a disciplina. Muitas vezes no final das contas é isso. E eu imaginei que, nas interações on-line, talvez houvesse uma preocupação maior em relação a esse controle, dado que não se teria mais o face a face, o olho no olho. No entanto, o que vimos é que, em 55% dos casos, não havia esse controle em relação às interações. Eles poderiam interagir em qualquer momento e por qualquer meio. Em segundo lugar, vieram as interações controladas pelo professor e apenas 9% de interações controladas pela escola ou pela instituição, 1% misturado e só 5% não poderiam interagir. Isso, para mim, foi um dado relevante porque mostra que havia uma propensão dos docentes e das escolas de promover essa interação, pelo menos podendo possibilitar essa interação. Isso não quer dizer que ela aconteça. As formas de interação são muito variadas e as combinações também. Vamos fazer uma análise mais refinada do que isso significa. Mas já há indicações de que tem muito ouvinte nessas aulas também, o que não nos surpreende, dado que, como se sabe, nas aulas presenciais não é a maioria dos alunos que participa falando, perguntando, chegando na mesa do professor etc. Isso parece se repetir, em alguma medida, nesse formato remoto de interação. Já em relação às dificuldades apresentadas, detectamos algumas: dividir os dispositivos, não ser familiarizado com tecnologia, não ter ambiente apropriado, não gostar de aparecer em vídeo, faltar tempo para planejar aulas e atividades, não ter qualidade no dispositivo e na internet. Houve um número significativo de entrevistados que afirmou que o ambiente em casa não é apropriado, o que nos exige pensar que as condições de trabalho se impõem sobre as condições pedagógicas. Outro ponto de destaque: os professores, às vezes, reclamam dos alunos que não querem aparecer em vídeo, mas eles também não gostam. Em relação aos materiais didáticos que passaram a utilizar, vemos uma semelhança muito grande com as aulas presenciais, os materiais didáticos clássicos. Mas vemos, também, um uso grande de vídeos que, certamente, foi possibilitado pelos ambientes digitais e pelas tecnologias digitais, numa espécie de empate com os materiais mais convencionais. Percebemos que as anotações em lousa passam a ser bem menos relevantes neste contexto, bem menos frequentes até porque, para uma anotação em lousa, o professor precisa pensar em um espaço para conseguir enquadrar a si e a lousa. Em relação à carga horária, sabemos dessa carga excessiva do professor, mas aqui a gente comprova mesmo. Observem as percepções dos professores: 46% acham que trabalham muito mais horas e 34% trabalham mais horas. Quando a gente soma os dois, nós temos 80% dos professores sentindo na pele o aumento de carga de trabalho, e isso é uma coisa muito séria, porque o professor já trabalhava muito. E acreditamos

que se isso se estender, a médio prazo, trará consequências sérias para a saúde física e mental desses docentes e, obviamente, para o processo educacional. Esse é um dado gravíssimo. Em relação à eficiência das aulas on-line, o quadro também é muito claro: 64% acham aulas menos eficientes que as aulas presenciais. Claro que aqui estamos pensando em um contexto em que essas aulas tiveram que ser ministradas sem um planejamento. Por isso, ressaltamos que é diferente na EaD. Nos processos educacionais que vão se pautar pelos princípios da Educação a Distância, em geral, o professor tem uma equipe de trabalho, o professor não faz sozinho. Neste momento [de pandemia], muitos professores estão quase sozinhos. Eles têm a própria internet ou o próprio computador, a própria câmera. Eles vão se virando para preparar esse material. Nos contextos em que a EaD é tomada seriamente, existe uma equipe de apoio ao docente, em que questões técnicas são feitas por uma equipe maior. Apenas 6% acharam mais eficientes, mas se somarmos 64% com 6% que acham que são ineficientes dá 70% de avaliação negativa em relação ao próprio trabalho e isso é muito ruim para a autoimagem do professor. É muito frustrante ter essa percepção, mas é compreensível que assim seja. Sobre impactos do ensino remoto no trabalho pedagógico, 63% apontam a falta de qualidade das interações junto aos alunos. Isso terminou sendo apontado como o maior prejuízo do ensino emergencial remoto: as interações. Tanto pelas considerações técnicas quanto pela própria ausência, falta de tempo para preparar um conjunto de ações, de materiais que permitissem uma interação de maior qualidade. Os conteúdos não foram muito apontados como afetados, mas metodologias e formas de avaliação. Em relação às mudanças nas práticas docentes, uma parte dos entrevistados, não muito representativa, até indicou certo engajamento às aulas on-line. Quase 20% apontaram menor frequência do ensino expositivo, destacando maior variedade de recursos didáticos. Certamente vemos que o contexto propiciou o uso das tecnologias digitais porque fica mais fácil chegar à aula, desde que haja acesso a vídeos, imagens, materiais que se tornam acessíveis por meio de links em uma página etc. Houve, também, ou até por isso, uma maior criação de materiais didáticos multimodais, mais atividade de pesquisa, uso de *software* de edição por parte de alunos e professores. Por isso, tem um conjunto de aprendizagens que devem ser consideradas: a inclusão da multimodalidade, o uso maior de *softwares* de edição para criar materiais, que aparecem como mudanças nessas práticas docentes, tudo por influência das tecnologias digitais.

OC: Em relação à interação professor-aluno, é relevante que o docente conheça a nova rotina de cada um? Desse modo, aprender mais sobre o cotidiano dos estudantes ajudará em novas formas de aplicar o conteúdo e até mesmo na avaliação na atual conjuntura? E que questões deve-se levar em conta?

Márcia Mendonça: Eu acho que é uma boa pergunta porque, na realidade, um pouco desse conhecimento da rotina para aquilo que é importante para aprendizagem, a interação em sala de aula, já deveríamos ter sempre, conhecer um pouco do aluno. Não digo entrar na intimidade da família, mas conhecer um pouco dessa rotina. E eu imagino que a pergunta tem muito a ver com o acesso a dispositivos, ambiente para as aulas on-line e, também, com o fato de que não se estará presencialmente acompanhando. Eu acho importante fazer um pouco desse diagnóstico da rotina familiar. Por exemplo, há coisas muito sérias, como alunos que precisam esperar o pai chegar do trabalho com celular para acessar, porque não têm notebook e nem vão ter, a não ser que o estado venha e doe esse notebook, visto que a família não vai ter condições de comprar. Então, que rotina será essa? Provavelmente esse aluno vai precisar acessar as aulas ou atividades em um horário que não é possível para o professor atender, porque ninguém deve estar disponível em três turnos para atender alunos, uma vez que é um trabalhador e precisa ter o horário de trabalho e o de descanso. Essas situações são bastante complexas para se mediar e uma das coisas importantes que eu acho que o contexto traz também, pensando a partir dos modelos da Educação a Distância, são modelos híbridos de educação. Assim, não é possível fazer ensino emergencial on-line com apenas um tipo de interação, apenas um tipo de plataforma, apenas um momento em que tem que se dar as devolutivas de atividades. Isso não vai dar certo para todos os alunos. Não vai dar certo para todos os professores. Temos que já pensar de saída quais são as possibilidades, como, por exemplo, aulas pré-gravadas. Essas podem ser assistidas a qualquer momento e isso facilita, até mesmo em contexto universitário. Imaginem que há alunos universitários com filhos e que os deixavam na creche. Contudo, não estão deixando mais e esses alunos pais e mães estão cuidando de crianças pequenas. E não são crianças com quem podem falar “agora não”. Quem tem filho sabe disso e está cuidando disso, da casa e da aula, tudo ao mesmo tempo. Sabem muito bem como é isso. Por isso, esse aluno não vai conseguir, na hora da aula síncrona, ter a sua atenção para todas as aulas. Muitos universitários falaram: “Na hora eu preciso fazer coisas da casa porque aqui tem uma rotina da casa.”. E estamos falando de estudantes adultos. Às vezes não dá para abrir o áudio. Às vezes

tem alguém arrumando a casa, dois irmãos pequenos gritando, o vizinho barulhento, uma reforma. Como vai abrir este áudio ou vídeo? Às vezes o ambiente da casa não é convidativo. A pessoa se sente constrangida de mostrar o ambiente. Nem todo mundo vai ter uma parede branca. Quantas famílias têm mesa em casa? Achamos que todo mundo tem. Tem família que não tem mesa, qualquer mesa. Vai estar no sofá, na cama. Não vai ligar a câmera. Lógico, eu também não ia querer ligar. Dessa forma, vemos que o conhecimento dessa rotina é sim importante para implementar um currículo que possa ter diversificação de forma de organização no trabalho pedagógico, de interação, pensando nesses tempos. Agora vejam que paradoxo. Muitas vezes a gente fala que a escola pública ainda não é democrática por essa ou aquela razão. Mas estamos todos num mesmo espaço, todos num mesmo tempo e, até com os programas como o PNLD, todos com o mesmo material. Claro que só isso não são condições de igualdade, mas são condições para começar a história. Isso inclusive foi afetado pela pandemia. É nesse sentido que as desigualdades sociais emergem com força neste momento. São questões que, antes, não precisaria levar em conta, mas que precisa, talvez, um censo escolar pequeno, com os grupos da escola, para saber como está funcionando o sistema, se tem um dispositivo sempre à mão, se há uma internet “maravilhosa” e um ambiente favorável. Em relação à autonomia, quanto mais jovem, mais criança, mais precisa da atuação direta do mediador. Isso para nem falar da questão de afetividade e aprendizagem, mas já falando disso. Como é que a gente faz o desenvolvimento dessa autonomia? Porque isso tem muito a ver com linguagem. Tem que ter um pouco de fluência de leitura, capacidade de ler o enunciado da atividade que está on-line, saber o que vai fazer apenas lendo. Daí, o professor pode dizer assim: “Ah, eu postei a atividade, mas ele entendeu?” Não se sabe. O aluno não estava ali na aula para dizer: “Professor! Não entendi isso aqui não.”. A autonomia nesse sentido implica, diretamente, uma autonomia em relação às capacidades de leitura e, também, vai envolver um tipo de autodisciplina. Só que uma criança pequena não consegue sozinha impor uma autodisciplina. Precisa ter toda uma educação familiar para algum tipo de autodisciplina. Por exemplo, se você pensar numa família, e aí não é culpa da família, que quase não ficou na escola, como é que vai fazer? Algumas famílias são muito sensíveis à situação, muito colaborativas, entendem que o filho ou a filha vai precisar estudar. E é importante ter uma repetição, que seja uma hora mesmo para criança saber, para o adolescente. Sabemos que transpor isso para casa é um desafio. Eu confesso que eu nem sei como fazer, mas eu acho que talvez essas coisas do censo, de fazer uma pesquisa de como é em cada casa, para se ter uma ideia do geral e dizer: “Eu acho que isso vai atender a

grande maioria dos nossos alunos.”. Sempre lembrando que nós não queremos isso para sempre. Ninguém quer. Isso não pode ser para sempre.

OC: A BNCC, no componente de LP, propõe o trabalho a partir da perspectiva dos multiletramentos e do uso das TDICs. Como você avalia essa proposição nas condições das escolas públicas brasileiras e à luz do que vemos agora durante o isolamento social em que grande parte de estudantes (e até de professores) não têm as condições tecnológicas mínimas? De certo modo, o contexto pandêmico põe em xeque essa proposição do documento?

Márcia Mendonça: Gostaria de estabelecer uma relação com um artigo de opinião de Ana Elisa Ribeiro – publicado no blog da “Parábola”, intitulado “Tudo o que fingimos não saber sobre ensino e tecnologias”. A autora fala justamente do fato de que o contexto pandêmico colocou no centro da discussão aquilo que quem trabalha com tecnologia – seja ensino e tecnologia, seja ensino a distância ou não – vem militando há muito tempo: a necessidade de incorporar os recursos tecnológicos, os letramentos digitais e as culturas digitais no currículo escolar. Não como um fetiche, não porque é moderno, mas porque é do mundo. É da vida social! Por exemplo, como é que se lida com fake news? Fake news são disseminadas, essencialmente, pela velocidade e alcance das redes sociais. Estão atreladas às tecnologias digitais. Antes, se tinha: boato, fofoca, calúnia e difamação. Fake news, no sentido do alcance, do fenômeno sociocultural, existe essencialmente porque há seres humanos e interesses em jogo. Só para dar um exemplo de como isso não é mais uma questão de gostarmos ou não. Os nossos alunos têm direito de serem usuários, navegadores, produtores de conteúdo, se assim quiserem. Mas eles têm direito de conhecer como essas coisas funcionam – embora eu seja uma pessoa que adora os letramentos da letra, adoro papel, acho que aulas com quadro, professor e aluno, às vezes, com caderno, às vezes até sem caderno dão muito certo. Não tenho o outro lado do fetiche de que: “Se não for assim, não dá”. Há muitas questões envolvidas no que se refere à tradição escolar. Nós perdemos algumas boas tradições. Por exemplo, a tradição de declamação de poemas, de memorização. Por que não? Mexer com capacidades retóricas, corporais, de domínio do texto, de incorporação do texto, de espalhar isso para o público. Claro, podemos pensar: “Ah, mas evento da escola é obrigatório, é chato.”. Então, se perdeu como prática social

na escola. Mas ganhou força fora da escola: nos coletivos, jovens de slams, de rappers. Enfim, nas periferias essa prática foi ressurgindo. Não foi um movimento de classe média. Só para falar da questão da tradição, do que perdemos e ganhamos nesses movimentos históricos. Assim, ao mesmo tempo que reconheço a necessidade do trabalho com novas tecnologias, com tecnologias digitais e ensino, não tenho o fetiche de dizer “nossa, mas essa pessoa ainda faz cartaz?” O trabalho foi bom com o cartaz? Quais eram os objetivos? O que os alunos aprenderam? Como foram as interações? Dito isso, vamos para a questão das tecnologias. O documento da Base Nacional Comum Curricular traz uma ênfase grande na tecnologia. Mas precisamos ler todas as habilidades, assim perceberemos que temos ali listas grandes – inclusive, algumas habilidades são enormes. É importante os professores fazerem essa leitura porque, como a Base é um documento obrigatório, não é possível revogar. Os documentos curriculares, com todas as contradições, tensões e críticas que possamos fazer nos salvam de certas coisas. Os documentos oficiais regulam as instituições. Por isso, a Base e outros documentos podem ser salvaguardas para que façamos um trabalho relevante. Tenho ressalvas à Base, mas reconheço avanços que trouxe. Até proponho uma leitura estratégica desse documento. Uma das questões foi dar uma grande ênfase nas novas tecnologias. Poderíamos ter tido, talvez, um tom do documento menos enfático nesse aspecto. No entanto, é preciso pensar que o documento tem que durar no tempo. Ele é um documento não para três anos, nem cinco anos. Pode ser revisto periodicamente, mas não para mudanças tão grandes. Nesse sentido, precisava ser prospectivo no que se refere às tecnologias, ou seja, apontar para frente. E quando fazemos uma leitura estratégica da Base, precisamos pensar que ao apresentar aqueles gêneros discursivos/textuais – alguns deles que nem eu sei o que são – não os traz sozinhos; e sim uma lista. A lista é para possibilitar aos professores, primeiro: “atenção, existe isso.”. Tem uma metáfora que uma amiga curricularista usa que acho muito poderosa. Ela diz assim: “Sabe o que é o currículo? O currículo é um cutucão. O currículo faz assim: “Escola, professor, prestem atenção nisso!” Porque o currículo-documento não é a aula. Ele não é o currículo que está na escola. Essa transposição não é direta. Ainda bem, caso contrário poderíamos ser tirados do cenário. Quem seríamos nós? Aplicadores de currículo? Enfim, o currículo é uma baliza! Seria interessante fazer uma leitura estratégica da Base, observando que o documento é prospectivo e aponta aquilo que talvez algumas escolas consigam fazer em sete anos e que, talvez, algumas consigam fazer em tantos anos, ou que algumas já fazem, mas consigam fazer melhor, ao longo do tempo, em relação às tecnologias digitais, aos letramentos digitais, aos gêneros que circulam

nessas esferas das culturas digitais variadas. Assim, ficaríamos um pouco menos angustiados. Falo de um lugar confortável, porque eu estou na universidade – mas sou absolutamente solidária com as angústias que isso traz e com as tensões que pode provocar nas redes [privadas e públicas]. Portanto, sugiro essa leitura estratégica: ler as habilidades e as listas longas como possibilidades. Quando há um “etc”, um “entre outros”, primeiro, não são todos, há uma lista de possibilidades. Para algumas delas podemos dizer: “Essa daqui eu já faço, já faço até bem.” Quem aqui não trabalha com notícia? Quando trabalha com a esfera jornalística, quem não trabalha com título de notícia, lide? Isso já é, como se diz, “feijão com arroz”. Mas podemos trabalhar notícias, tanto em meios impressos, quanto em sites, portais ou twitter. Não é a mesma coisa. Porque o trabalho mais clássico com o gênero notícia veio da tradição do impresso em que se observa tamanho e a organização da foto. Agora o que se tem é foto, foto, foto, um trecho de texto verbal e um link. É diferente, a estrutura é outra, há um portal muito mais visual. Aquela primeira página que, às vezes, “escorregávamos” para o corpo do texto, agora “escorrega” menos. Porque é preciso clicar, fazer uma leitura bem intencional do que se quer ler. Contudo, ao mesmo tempo que não é o mesmo, traz das tradições grafocêntricas e alguns aspectos que não se perderam ou que estão ali modificados.

OC: O ensino remoto evidenciou uma discussão, nem tão recente, sobre a necessidade de ações formativas que preparem os professores para atuarem em situações de ensino e aprendizagem mediadas pelas TDICs. Em vista disso, em quais aspectos a formação inicial e continuada de professores de línguas deveria ser repensada?

Márcia Mendonça: Já tivemos e ainda há alguns programas governamentais muito bem-sucedidos de formação de professores. Destaco a resistência e a re-existência do PIBID que esteve, muitas vezes, para ser fechado e não foi extinto – embora tenha sofrido um corte substancial de verba. Destaco esse programa pela qualidade, pela capilaridade, pois é um programa que chega em muitos lugares do Brasil e em lugares nos quais uma bolsa para um aluno graduando de quatrocentos reais é realmente uma renda para a família, inclusive. Isso é transformador porque ele consegue se manter estudando. Sem falar no restante que o programa possibilita. O PIBID não é uma bolsa de permanência, mas para muitos lugares, é também uma política de permanência estudantil. É um modelo de formação de professores que poderia ser

dobrado e transformado em um plano de estado. Em dez anos o PIBID poderia ser um programa obrigatório de toda instituição de ensino superior. Isso envolve muito dinheiro. Ou melhor, isso envolve investimento para valer. E quem está no programa sabe a transformação que é a inserção de um estudante no campo profissional com uma orientação de alguém da universidade, e o que é muito mais importante, de alguém da escola. Porque fomos jogadas e jogados dentro da sala de aula e disseram “Boa sorte, bom trabalho. Vai com Deus.”. Isso é muito complexo, muito traumatizante. E a noção de sucesso e de ser bem-sucedido não tem a ver com “Deu tudo certo!” Tem a ver com “Como é que foi o processo para você? Você, como graduando, aprendeu? Você conseguiu perceber e conseguiu estar mais ambientado nesse contexto profissional? Você conseguiu ampliar suas capacidades profissionais de replanejar, de olhar qual era a necessidade do aluno?” etc. Em suma, destaco o PIBID como programa de formação inicial e a Residência Pedagógica, também. Quem não gostaria de que todos os estágios fossem Residência Pedagógica? A Residência é o melhor estágio docente que se pode ter porque se ganha pelo trabalho, como ganha o residente, como ganha o estagiário de informática na empresa em que ele vai estagiar. Como o professor deveria ganhar, por estar exercendo atividade profissional, no momento em que ele, sim, faz manejo de classe. Como formação inicial, há esses dois programas. Mas há um problema: o censo de 2015, não sei se tem dados mais novos, aponta que 70% dos professores de escolas públicas brasileiras são formados em instituições privadas de pequeno porte, que não têm, na sua constituição, tradição de integração de pesquisa e ensino. Não estou falando que as instituições não fazem um trabalho bom, mas é que elas têm outras condições. Os professores são horistas. É um outro universo. Portanto, todos esses programas são muito bons, mas precisam ser mais presentes nessas instituições e, para isso, é necessário manejar investimentos. Porque sabemos o quanto é, às vezes, falacioso um curso universitário custar trezentos reais. Como um curso universitário que oferece uma capacitação profissional custa trezentos reais? Alguma coisa está errada. Não estou dizendo que tem que acabar, no entanto, há problemas sérios e que têm a ver com desigualdade social. Como é complexo! Por isso é preciso políticas afirmativas para trazer os alunos mais vulneráveis socioeconomicamente para dentro da instituição pública para que possam, enfim, ter a oportunidade de uma carreira mais promissora. Faz-se muita formação em rede em um modelo de formação de curso ou palestra de tantas horas e depois o formador vai embora. Chegou um momento em que comecei a não acreditar muito mais nesse modelo formativo. E isso não tem a ver com incompetência dos professores, não tem a ver com, somente, uma

resistência de muitos professores. Tem relação com o fato de “como é que aprendemos a ser professor?” Quando você está com o problema real no seu colo e você consegue encontrar um par, que seja no corredor da escola, na sala dos professores; quando você tem uma escola que tem planejamento conjunto, que de fato funciona, no grupo de professores, você divide: “Estou com isso aqui. Não estou conseguindo resolver”. Aí vem um colega e diz assim: “Mas, e se você tentasse assim?” Então, as formações não são tutoriais. O professor ouve, tem contato com perspectivas que não foram da sua formação inicial, isso é bom. A perspectiva da atualização. Porque quem está na universidade tem isso como prerrogativa do trabalho. Temos condições de trabalho para isso. É para isso que não tem todas as horas preenchidas com aula, para poder ter esse tempo de investir nisso. Os professores horistas não são pagos, necessariamente – ou são muito mal pagos –, para isso. Eles não têm condições de trabalho tão favoráveis. Por isso tem de se promover os eventos de atualização. Ele até se atualiza, só que os processos de transposição didática não são diretos, completos e imediatos. Vamos pegar um conceito só: multiletramentos. Eu aprendi o que é, vi exemplos, vi até algumas práticas, foi um curso bem feito. Terminou, vou para a sala de aula. Como é que eu faço? Começo por tentativa e erro. Quando eu tenho uma dificuldade ali, aquilo não consegue andar para frente, ou eu sou o famoso “lobo solitário” ali na escola, falando de multiletramentos e ninguém mais está. A rede não está muito preocupada com isso. Aquilo se perde porque não é fácil mudar a prática docente, é muito doloroso, é difícil, é conflituoso – para professores universitários, também. Só para lembrar do ensino remoto na universidade, foi uma guerra do tipo: “Não quero, de jeito nenhum.” E outros dizendo assim: “Não, tem que andar a todo vapor, do jeito que estava.” Foi muito difícil. Imagine um professor universitário mais habituado a ser um professor que dá aulas-palestra. Ele começa a aula e fala e, às vezes, fala lindamente, dá palestras maravilhosas. Não tenho nenhum problema com aula expositiva. Acho que esse não é o melhor modelo para a escola básica. Mas uma boa aula expositiva em que um aluno de escola básica consiga ouvir é muito boa. Não tenho problemas com esses formatos tradicionais e, na universidade, isso é mais comum. Imagina um professor que só dá aula-palestra e agora vai dizer assim: “Agora você vai entrar num ambiente e você vai dar a sua palestra de duas horas.”. Ninguém aguenta na tela porque não é a mesma coisa. Em relação à questão da formação, também, dos próprios formadores de professores, estamos sempre sendo desafiados a fazer de outro jeito. Essa pesquisa sobre ensino remoto surgiu porque eu tinha um trabalho pensado para os alunos de “Letramentos: Teoria e Prática” que seria uma mini descrição etnográfica. Em princípio eles

iriam a campo, escolheriam um contexto, poderia ser um contexto de trabalho. Houve estudante que fez em salão de beleza, centro cultural, museu, shopping, banca de feira e faria uma mini descrição etnográfica. Claro que isso não ia acontecer durante a pandemia. Tive que adaptar e disse: “Olha, a gente está vivendo um momento único para fazer uma etnografia digital. Não vamos conseguir fazer uma etnografia digital porque precisaríamos filmar pessoas durante vários dias, gravar etc. Mas podemos fazer uma mini investigação de percepção de alunos que estão vivendo a mesma coisa que vocês, inclusive, vocês”. Enfim, essas questões da formação nos desafiam. Precisamos de comunidades de práticas nas escolas. Professor sozinho vai continuar com muita dificuldade e, aí, comunidades de prática, por exemplo, de pessoas que possam ser da escola, ou multiplicadores, ou os formadores iniciais. Que sejam três pessoas na escola, mas que isso seja um núcleo formador. Acredito pouco na formação que vem de fora. Nós podemos dinamizar, problematizar o que eles fazem, mas não tem como fazer isso o tempo todo, porque não podemos ficar na escola, a não ser que tenhamos um projeto de pesquisa. No entanto, temos o dever de ser interlocutores privilegiados em projetos de pesquisa, projetos de extensão e projetos de formação. Acredito que só os professores vão conseguir formar. Em suma, formação tutorial, comunidades de práticas em escolas e saber que vamos sempre ser confrontados por desafios para os quais não fomos formados.

OC: A partir das experiências desse período de ensino remoto, considerando o tempo transcorrido, como você observa o contexto pós-pandemia em termos das implicações para os novos modos de aprender e ensinar na área de LP e, também, no que diz respeito à modalidade: apenas emergencial e provisória ou pode se consolidar?

Márcia Mendonça: Há duas questões que temos de ter em mente: com relação aos professores, trabalhadores da educação, sempre há o perigo do eventual uso do contexto da pandemia e da entrada mais forte das tecnologias digitais na educação para o sucateamento e da precarização das condições de trabalho. Há o perigo do sucateamento e da precarização, especialmente, com aulas gravadas. Hoje um professor grava mais aulas do que ele costumava fazer, porque algumas escolas até já tinham de ter um ambiente virtual, mas agora vale como aula presencial. Esse é um perigo que acontece. Está aí na porta: sucateamento e precarização. Temos de estar atentos para isso! Temos agora a expressão do “novo normal”, mas nada era normal. O que é

exatamente novo? Nesse novo contexto, se pensarmos, ainda, num contexto de não ir à escola todos os dias, estamos num contexto de pandemia, ou seja, de distanciamento social etc. Mas, digamos que ultrapassemos esse momento mais perigoso da curva de mortes, ainda estar ascendente, ou ainda não ter descido, ou seja, está num momento de alerta vermelho, laranja, qualquer cor que seja, podemos ultrapassar isso e aí poderemos ter aulas todos os dias nas escolas. Os especialistas dizem que o vírus não vai embora assim. Na realidade vamos aprender a conviver com ele. Haverá tratamento, vacina em algum momento ultrapassando isso, o vírus não será um perigo de morte iminente. Então penso que teremos mais uso de tecnologias digitais na sala de aula e isso não, necessariamente, precisa ser ruim. Claro, depende das condições de certas redes, de certas escolas. Até pode-se dizer que está acendendo uma luz para os educadores, por exemplo, “Puxa, talvez os meus alunos pudessem estar aproveitando isso, mas não estão porque não tem acesso à rede.” Mas, nos casos em que exista algum tipo de acesso, alguma situação mínima de acessibilidade para a internet, teremos mais uso de tecnologia digital, e penso que será uma parte do currículo. E precisamos nos perguntar, também, como professores, qual é o tempo pedagógico de aproveitamento mais efetivo para aprendizagens no momento presencial. Por exemplo, as práticas de cópia na lousa são presentes ainda na escola. E não me refiro aos casos em que se transcreve da lousa como aprendizagem de uma habilidade, que é necessária quando crianças pequenas precisam aprender a olhar um texto lá na lousa e saber transcrever de um modo mais fidedigno - uma habilidade da escrita manual escolar consolidada ao longo de anos. É diferente daquela cópia sem sentido. Aquela cópia que tem no livro e que, talvez, precisa só de uma máquina de fotocópia. Estou falando de atividades que são um desperdício de tempo. Como, também, atividades que não são cópias, mas são resolução de listas de exercícios sem mediação. Por que isso tem de ser presencial? Este aluno poderia estar fazendo em casa e, na aula, estar acompanhando a resolução com o comentário do professor no caso de resolução do exercício, da atividade, qualquer que seja ela. Então, estão em xeque algumas práticas que estavam confortavelmente instaladas no cotidiano escolar. Não digo que isso é a maioria, que toma a maior parte do tempo, mas essas práticas tomam um tempo precioso e não podem mais tomar. Assim, pensando de modo otimista, talvez esteja em curso uma valorização muito grande de aspectos da escolarização, da socialização, porque algumas crianças quando perguntadas “Do que você mais sente falta?” vão responder “De estar com os meus amigos.” E jovens também. Talvez seja necessário trabalhar com o aspecto essencial que é a sociabilidade humana nas nossas culturas. Ou seja, a convivência escolar é

imprescindível para a saúde mental de jovens, crianças e professores. Valorizar esse espaço que é mediado essencialmente, no caso das aulas, pelos professores. Imaginem o caso de alunos de primeiro semestre ou ano letivo. Entram na universidade cheios de expectativas e de vontade e ouvem: “Então, a gente vai suspender tudo e a gente se vê daqui a sei lá quantos meses, porque a gente tem alguns alunos que não acessam.” Esses alunos precisam ser considerados, mas é uma decisão ultra radical de fechar tudo, sem nenhuma atividade, mesmo que não fosse aula para nota. Entendo as opções que sejam assim. E, também, há alunos dos últimos anos, os que estão se formando. Eles precisam do diploma para trabalhar! Enfim, acho que é um equívoco pensar em soluções muito assim: “Fecha tudo, porque tem alguns que não vão acessar.”. Penso que não dá para fechar tudo. Tem que continuar a vida universitária, a vida escolar. Veja, falamos aqui dos documentos, não foram os documentos, não foram as políticas, não foram mobilizações de professores, foi uma pandemia! Nos sacudiu e disse assim: “Agora vê aí o que você faz.” Portanto, acho que teremos mais uso sim de tecnologia e isso pode redundar em precarização de trabalho. Mas, também, pode redundar em uma demanda, talvez, forte, assim espero, por formação de professores e políticas mais substanciais e consistentes de formação docente para os usos dessas novas tecnologias, que nem são mais tão novas assim.

ENTREVISTA

PANDEMIA DO COVID 19: O PAPEL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA REESTRUTURAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

RUTE SOARES RODRIGUES

Presidente do CME - Conselho Municipal de Educação de Palmas - TO

Maria José de Pinho¹

Pós doutora e Doutora em Educação
Universidade Federal do Tocantins (UFT) Palmas – TO/Brasil

Marina Carla da Cruz Queiroz²

Mestranda em Educação
Universidade Federal do Tocantins (UFT) Palmas – TO/ Brasil

Kênia Paulino de Queiroz Souza³

Doutora em Ciências do Ambiente
Universidade Federal do Tocantins (UFT) Palmas – TO/Brasil

Entrevista com a presidente do Conselho Municipal de Educação - CME do Município de Palmas – TO, realizada pela mestranda em Educação Marina Carla da Cruz Queiroz juntamente com as Profas. Pós Doutora em Educação Maria José de Pinho e Doutora em Ciências do Ambiente Kênia Paulino de Queiroz Souza, em julho de 2020, por ocasião do lançamento do Plano de Ação de Retomada das Atividades Escolares no Município de Palmas – TO. A presidente do Conselho Rute Soares Rodrigues e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Tocantins, professora Graduada em História pela Fundação Universidade Federal

¹ Pós-doutora e Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7113857811427432>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2411-6500>. Email: mjpson@mail.uft.edu.br

² Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) e professora da Educação Básica. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4967625376932485>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7182-3520>. Email: marinacarlla@gmail.com

³ Doutora em Ciências do Ambiente pela Universidade Federal do Tocantins - UFT (2019). Doutoranda em Educação na Amazônia - UFT (2020). Mestra em Educação - UFT (2016). Diretora de Câmpus na Unitins Câmpus Paraíso. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras-RIEC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4796133608743012>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7352-824X>. Email: keniaqueiroz06@hotmail.com

do Tocantins (1999) e Pedagogia, atuou como Supervisora Pedagógica do FNDE na coordenação do Plano de Desenvolvimento da Escola e no Planejamento Estratégico da Secretaria. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão Educacional, tem conhecimento básico no uso de em tecnologia digital e inovação pedagógica. Atua como assessora Pedagógica da UNDIME-TO, foi Avaliadora Educacional da SASE/MEC entre 2013 a 2015. Pesquisa sobre gestão educacional, planos municipais de educação e é membro do Subgrupo de Pesquisa e Extensão em Educação Municipal da UFT e membro da Rede Mapa - Mapa da Gestão Democrática do Ensino Público. Atualmente é Presidente do Conselho Municipal de Educação e Coordenadora do Fórum Permanente de Educação de Palmas (FE-Palmas). A atual presidente do Conselho buscou tecer um diálogo com informações necessárias para o possível entendimento das múltiplas ações desenhadas para este momento de incertezas e instabilidades causadas pela pandemia do Covid-19. ORCID - <https://orcid.org/0000-0001-7435-7553>.

Nessa entrevista as pesquisadoras dialogaram sobre questões complexas abordadas em suas pesquisas ligadas ao contexto de pandemia do Covid-19, interligada à reestruturação do olhar para educação que é apresentado no Plano de Ação de Retomada das Atividades Remotas nas escolas do Município de Palmas estruturado pela Secretaria Municipal de Educação, acompanhamento e fiscalização das ações pelo Conselho Municipal de Educação. No diálogo as pesquisadoras ponderam sobre práticas de ensino pensadas pela equipe da Secretaria juntamente com o Conselho Municipal de Educação neste contexto de pandemia nessa escrita.

1- Diante o cenário de incertezas e indeterminismo que o contexto educacional vem presenciando não somente a nível municipal, mas em todo o mundo, como o Conselho Municipal de Educação analisa essa retomada das aulas a partir da reestruturação das práticas pedagógicas a partir das aulas remotas e como estão sendo proposto essa retomada de maneira que venha garantir que todos os alunos tenham acesso ao ensino ofertado nesta modalidade?

Mediante todo esse cenário de pandemia as escolas foram obrigadas a reconstruir suas práticas de ensino. O papel do Conselho neste sentido é acompanhar, fiscalizar as ações do

executivo, no caso a secretaria Municipal de Educação, as escolas municipais e rede privada nessa reestruturação. O Conselho tem muita clareza da legislação, o que está posto na constituição, o que está posto na LDB, no Plano Nacional de Educação e no Plano Municipal de Educação, estar atento com que está previsto na legislação e busca com que as escolas e a Secretaria de Educação possam cumprir o que está na legislação, garantindo uma educação de qualidade e de acesso a todos. A Constituição Federal é muito clara no art. 6º em dizer que a educação é um direito público, é um direito subjetivo, os entes federados que está na frente da gestão ofertar a educação a todos os cidadãos. Diante disso o Conselho quando começou a pandemia tudo muito novo, nós nos reunimos, junto aos representantes municipais, entidade privada e começamos a discutir como se daria essa continuidade educativa e uma possível retomada, como as unidades educacionais poderiam se organizar para continuar oferecendo a educação apesar de ser na forma não presencial, porque presencialmente por recomendação da Organização Mundial da Saúde e decreto municipal as aulas foram suspensas. Então esse acompanhamento e fiscalização têm sido constante, para garantir que todos os alunos tenham acesso a um ensino de qualidade mesmo que de maneira remota.

2- Em relação às novas práticas online que emergem no contexto de ensino nesse período de pandemia, como o Conselho percebe a atuação da SEMED – Secretaria Municipal de Educação em relação à Educação Infantil?

A resolução de nº 5 foi elaborada com objetivo de dar algumas diretrizes para a retomada das atividades não presenciais dando condições para que a rede pública e privada se organize nesta retomada das atividades não presenciais, considerando que a LDB no art. 32 permite em caso de emergência, é possível sim trabalhar a educação a distância para o Ensino Fundamental, no caso a Educação Infantil fica de fora, mas mesmo tendo essa impossibilidade de trabalhar na educação infantil a distância na nossa resolução nº 5 o Conselho sugere para Secretaria de Educação que cada CMEI da rede pública e privada possa se organizar, oferecendo atividades para estimular jogos e brincadeiras, nada que pudesse engessar a criança, sem colocá-la na frente do computador por muito tempo, atividade para que continue sendo estimulada na sua aprendizagem para que realmente não perca todo o seu desenvolvimento cognitivo, vínculo e interação com a escola e com a família. Pelo que estamos acompanhando a Secretaria de Educação tem disponibilizado atividades sugestivas como brincadeiras, orientações gravadas

para as famílias destas crianças da Educação Infantil; esse trabalho está sendo desenvolvido desde o berçário até a pré-escola II.

3 - O levantamento feito pela Secretaria de Educação - SEMED sobre os recursos tecnológicos, e acesso à internet pelas famílias dos alunos, considerando os diferentes contextos educacionais e diversidade na capital Palmas, é possível que esse levantamento alcançou a totalidade das famílias, considerando os alunos da periferia e das ocupações?

O Conselho teve acesso a esse levantamento por meio do plano de ação que antes de ser lançado a Secretaria de Educação enviou formalmente recentemente ao Conselho; nesse plano tem toda parte do diagnóstico que foi feito com as famílias. No documento consta que eles conseguiram atingir em torno de 26 mil famílias, um percentual significativo tem condições de alguma forma de acessar a tecnologia, ou pelo celular, ou pelo computador, mas demonstrou também que há um percentual de famílias que não tem acesso, diante disso a Secretaria de Educação já tem disponibilizado desde abril e irá dar continuidade à entrega de atividades impressas nas escolas para esses alunos que não têm condições de acessar a internet. Vale ressaltar que as atividades que estão sendo entregues impressas e desenvolvidas na plataforma *Home School*, e que no primeiro semestre de dois mil e vinte não foi computada nas 800 horas aulas, mesmo estando sendo desenvolvidas. As mesmas voltaram a ser contabilizadas a partir de agosto quando as aulas serão retomadas a partir da TV, plataforma e material impresso.

Esse acompanhamento dessas famílias não ouvidas na pesquisa, nós vamos fazer de perto a partir da retomada no mês de agosto, na resolução nº5 deixamos claro que tem que alcançar a totalidade dos alunos, então se o Conselho começar a perceber que muitos educandos não estão sendo alcançados a secretaria tem que pensar numa forma que esses alunos não fiquem prejudicados no seu processo educacional, mas isso só poderá ser analisado logo após esse início.

4 - O papel do professor neste momento é fundamental, tendo em vista que ao deixar de ser presencial mesmo de maneira online ele dá continuidade nessa interação, diálogo e construção de conhecimento. O que está sendo pensado para esse professor nesta retomada, em se tratando de capacitações para essa nova modalidade proposta?

Até onde o Conselho pode acompanhar as escolas ainda não estão sabendo de como vai ser essa orientação, esse processo de organização tudo vai acontecer em agosto na retomada. Quando retornar vai iniciar pela formação de professores e vai ser orientado como cada escola, cada professor vai poder contribuir neste momento já que em agosto a retomada não será presencial e sim por meio da televisão, da plataforma *PALMAS HOME SCHOOL*, canal do youtube, esse momento inicial não irá envolver diretamente todos os professores na linha de frente. A Secretaria de Educação já organizou um grupo de trabalho com vários professores técnicos da Semed, professores de algumas escolas, por série e por área e esse grupo de trabalho inicialmente vai estar gravando essas aulas e organizando as atividades da plataforma para que esse retorno seja possível dia três de agosto. Já existe um grupo de profissionais trabalhando neste aspecto. Serão dois pontos de gravação dessas aulas, as atividades voltadas para a Educação Infantil serão gravadas no CMEI João e Maria localizado no centro da cidade por ser um ambiente familiar da Educação Infantil, as do Ensino Fundamental serão na Escola de Tempo Integral Almirante Tamandaré localizada na região Sul da capital por ser um ambiente familiar dos alunos maiores.

Agora em julho os professores estarão de férias porque as férias não foram antecipadas. Os diretores terão uma reunião para que sejam repassadas todas as orientações sobre o que fazer, já que eles estavam aguardando esse Plano de Retomada ficar pronto e a prefeita fazer o lançamento.

De acordo com as falas acima nas questões (3 e 4) a presidente informa que a retomada das aulas estava prevista para o início no mês de agosto, em função do contexto considerando o aumento significativo de casos de pessoas infectadas pelo Covid-19 na cidade de Palmas – TO e no Estado do Tocantins, o retorno das aulas foi adiado para o mês de setembro com previsão de retorno na primeira quinzena.

5 - O pensar de maneira sistêmica acerca da complexa realidade dos alunos oriundos de ocupações considerando aqueles que não têm acesso à internet e muita das vezes a família não tem o habito e até mesmo tempo devido os horários do trabalho de ir até a escola para busca o material impresso, há cuidados na tentativa de não excluir essas crianças desse

processo de retomada das atividades na modalidade remota e não gerar, assim uma possível evasão escolar? O Plano de Retomada pensou esses contextos específicos?

Nós do Conselho vamos acompanhar de perto esses casos em relação aos bairros periféricos, verificando na ponta como está chegando para esses alunos, se não estiver chegando a Secretaria de Educação tem que pensar uma estratégia, uma forma de chegar porque se a criança não participar do processo vai ser considerado como evasão escolar e não é o que queremos, gerar um prejuízo maior ainda do que já estamos tendo no processo educacional. Acreditamos que esse acompanhamento irá ficar para cada professor da turma para saber de fato quem da sua turma está participando, de alguma forma zelando pela frequência. Essa frequência vai acontecer de várias formas, na retirada do material pela família na escola, na plataforma tem um relatório que é possível ver qual aluno respondeu a atividade proposta, em relação às aulas gravadas e que o Conselho não sabe se tem algum mecanismo para acompanhar se a criança está assistindo as aulas ou não. O que temos clareza é que a escola tem que se atentar a frequência e se a criança não está participando ela tem que montar estratégias de ir atrás dessa criança.

6 - Um outro contexto/realidade a ser analisado com cuidado e zelo é a zona rural, nesse plano de retomada foi pensado nesses sujeitos que muitas vezes não têm acesso à internet nem transporte para estar buscando e entregando as atividades impressas na escola dentro da data estipulada?

No caso dos alunos da zona rural a Secretaria de Educação está se responsabilizando de ir no ponto onde pega essas crianças, no mesmo apoio, o mesmo meio de transporte escolar que trazia as crianças está indo entregar essas atividades. Em relação ao levantamento específico da zona rural não sei se a secretaria fez, em relação ao acesso desta criança à internet e às aulas gravadas tendo em vista que as mesmas serão televisionadas em um canal digital e não são todas as famílias que possuem TV com sinal digital. Até mesmo porque quando a secretaria fez a pesquisa não havia a possibilidade da televisão, foi uma questão que surgiu posteriormente. Acredito que a secretaria está pensando em toda essa logística porque tem que atender a todos inclusive a educação do campo.