

Identities docentes e a ética discursiva nas interações sugeridas nas consígnias de abertura no contexto da educação a distância

Teaching identities and discursive ethics in suggested interactions in the opening consígnias in the context of distance education

Rita de Cássia Souto Maior¹
Universidade Federal de Alagoas
ritasoutomaior@gmail.com

Lilian Soares de Figueiredo Luz²
Instituto Federal de Alagoas
lilisfluz@gmail.com

Resumo: A Educação a Distância vem se reestruturando devido a historicidade própria dos processos sociais e de mudanças interacionais das relações humanas, resultantes também de características pós-modernas. Tudo isso nos faz refletir sobre a reestruturação das identidades sociais nesse contexto o papel do/a docente no processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de uma reflexão sobre as interações ético-discursivas no processo de ensino, a partir de revisão dos significados da profissão. Desse modo, baseando-nos na perspectiva da Linguística Aplicada, temos o objetivo de refletir sobre a relação entre propostas de interação entre professor/a-aluno/a e identidade docente. Como pressupostos metodológicos, a partir da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizamos o estudo de caso e a análise de produções textuais das consígnias de disciplinas do curso de Letras do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Concluímos que as práticas linguístico-discursivas do gênero consígnia sinalizam indícios identitários dos/as docentes, a partir da construção das escolhas ético-discursivas do/a professor/a, que compõem os aspectos interacionais entre os/as interlocutores/as no

¹ Professora da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da mesma universidade; Pesquisadora na área de Linguística Aplicada e Líder do Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas (Capes/Cnpq).

² Professora do Instituto Federal de Alagoas; Pesquisadora na área de Linguística Aplicada; Integrante do Grupo de Estudos Ensino e Aprendizagem de Línguas (Capes/Cnpq).

ambiente virtual de aprendizagem. Esses aspectos são construídos e reconstruídos a partir desse contexto instável da contemporaneidade.

Palavras-chave: educação a distância; identidade docente; interações ético-discursivas em consígnias.

Abstract: Distance Education has been restructured due to the historicity of social processes and the interaction of human relations, also resulting from postmodern characteristics. All this makes us reflect on the restructuring of social identities in this context the role of the teacher in the process of teaching and learning and the need for a reflection on the ethical-discursive interactions in the teaching process, from a review of the meanings of the profession. Thus, based on the perspective of Applied Linguistics, we have the objective of reflecting on the relation between proposals of interaction between teacher -student and teacher identity. As methodological assumptions, based on the qualitative approach of research, we used the case study and the analysis of textual productions of the subjects of the course of Letters of the Universidade Aberta do Brasil (UAB) Program offered by the Instituto Federal de Alagoas (IFAL). We conclude that the linguistic-discursive practices of the Consígnias genre signal the identities of the teachers, based on the construction of the teacher's ethical-discursive choices, which compose the interactional aspects among the interlocutors in the virtual environment of learning. These aspects are constructed and reconstructed from this unstable context of contemporaneity.

Keywords: ethical-discursive interactions in consignment; distance education; teaching identity.

Introdução

Discutir sobre a identidade profissional, principalmente a identidade do/a professor/a, é bastante desafiador, por demandar uma revisão dos significados sociais dessa profissão (Pimenta, 2012), que é uma das mais citadas quando se discute certas dimensões da relações histórico-sociais, como qualidade de vida, promoção da criticidade, mudança da realidade etc. Segundo Maior (2009), os discursos e representações desses/as profissionais, ao longo do tempo, são (re) construídos a partir dos lugares e posições que esses/as assumem no contexto de sua prática pedagógica, nos discursos da mídia sobre a profissão, no campo das legislações, nas crenças que constituem nossas relações cotidianas, dentre outras dimensões que compõem as relações dialógicas humanas (Bakhtin, 2014). Todos os itens citados acima estão imbricados e formam uma estrutura relativamente estável que se atualiza em situações interacionais específicas e constitui um sentido localizado (Maior, 2013), sempre em diálogo com acontecimentos superestruturais. O movimento de criticidade que podemos promover, como docentes, demanda uma reflexão e tomada de posições sobre as instâncias discursivas que assumimos ao planejarmos nossas aulas, desenvolvermos nossos trabalhos educacionais, enfim, quando colocamos em prática nosso agir professoral (Lourquin e Peixoto, 2017). O posicionamento que assumimos se

configura como responsividade (Bakhtin, 2014; Lima e Maior, 2012) que enreda acontecimentos ético-discursivos (Maior, 2018), construídos nas interações dialógicas, compreendendo relações macro e micro situadas.

Consideramos que os discursos jurídico, religioso, científico da mídia, dentre outros, vão, grosso modo, endossando dizeres já compartilhados ou produzindo novos discursos sobre esses papéis do/a docente, o que traz consequências para todo o procedimento pedagógico adotado, as relações entre membros da comunidade educacional, a autoafirmação da profissão no campo do trabalho etc. Esses sentidos vão sendo ratificados ou ressignificados, ou ainda coexistindo, e podem, como neste estudo, serem objetos de reflexão. Essa coexistência discursiva gera, nas construções identitárias, práticas específicas, através das quais os interactantes de uma sala de aula (virtual ou não) podem validar ou rever seus valores, conceitos, pensamentos, práticas etc.

Desse modo, o/a professor/a, que era o/a senhor/a de suas ações no modelo tradicional, embasado/a, muitas vezes, no aspecto vocacional (suas práticas pedagógicas eram vistas como um dom, uma vocação), hoje, com as transformações históricas, econômicas e sociais, seria um/a profissional que, teoricamente³, poderia lidar com diferentes perspectivas interacionais pedagógicas, metodológicas e identitárias, optando por estabilizar determinados sentidos. Particularmente, interessa-nos os sentidos formulados com o advento das inovações tecnológicas que podem provocar, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade de ensino a distância, a reacomodação de modos de viver a profissão. Isso ocorre não só pelo/a docente poder utilizar várias possibilidades de ferramentas interacionais, como também por, através dessas ferramentas, eles/as poderem construir novas formas de interação, seja com o saber, seja com seu próprio empoderamento na docência.

Nesse contexto, a Educação a Distância se destaca como espaço profícuo para a pesquisa dos processos de modificação das práticas de linguagem por ser uma modalidade de ensino cada vez mais utilizada na educação básica, na educação superior e em cursos abertos, possibilitando o acesso a um grande número de pessoas.

Dessa forma, o estudo do discurso, como processo fundamental das práticas humanas, inicialmente, nos possibilitará a análise das identidades, visto que é através da língua que o sujeito se constitui no mundo (Fabrício e Lopes, 2002). Sobre essa temática, esses pesquisadores destacam a necessidade de compreender a linguagem “como constitutiva da vida social em que os indivíduos passam a ser compreendidos como agindo em práticas discursivas específicas que os constituem em certas direções de forma situada e contingente” (Fabrício e Lopes, 2002, p. 13). O estudo do discurso também nos conduzirá a problematizações referentes à interação docente-discente, à construção de sentidos nas práticas que visam a aproximação no processo de ensino-aprendizagem, enfim à condução de um saber crítico fundamentado em pesquisas na EAD.

Partindo dessas nossas primeiras reflexões, apresentamos, neste artigo, análise de indícios discursivos em gêneros que possibilitaram a interação entre professor/a e aluno/a e a análise de como esses indícios discursivos foram instituindo, ao mesmo tempo, outras identidades docentes no âmbito

³ Falamos “teoricamente” porque essa possível mobilidade dependerá da formação docente, das condições de trabalho para a atuação do/a professor/a e também de própria vontade individual dos sujeitos.

da educação à distância. Nosso objetivo é refletir sobre a construção de uma ética discursiva na relação entre interação e identidade docente no âmbito da educação à distância em cursos de graduação⁴.

Para esse fim, utilizamos como pressupostos metodológicos a abordagem qualitativa de pesquisa (Lüdke e André, 1996), que pressupõe a participação direta do/a pesquisador/a, por este/a ter a realidade social como fonte direta de dados e também por poder conduzir sua análise numa perspectiva não causal.

Seguindo esses pressupostos, utilizamos a perspectiva de estudo de caso (Yin, 2005), cujo instrumento foi o levantamento e classificação das consígnias (enunciados de abertura e das atividades)⁵ das disciplinas Leitura e Produção de Textos (em 2014) e Sociolinguística (em 2015)⁶, do curso de Letras do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), oferecido pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL).

Inicialmente, discutiremos sobre a modalidade de Educação a Distância, seu histórico e características, para, em seguida, destacarmos o papel do gênero consígnia como fundamental para a construção de determinados sentidos interacionais éticos no processo de ensino e aprendizagem. Refletiremos, também, sobre as construções identitárias e a noção da ética discursiva, a partir de suas definições e características, para, em seguida, analisarmos as inscrições de intenções interacionais no ambiente virtual de uma professora e um professor. Por fim, apresentaremos a análise de dados que vão ilustrar essa relação entre discurso ético, indícios interacionais e identidade docente.

A Educação a Distância e a interação através de práticas de linguagem no ambiente virtual de aprendizagem: a importância da consígnia

A modalidade de Educação a Distância, embora recente (surge no século XIX, motivada pelo estabelecimento da imprensa), passou por grandes modificações, segundo Belloni (2008), influenciada pelo modelo fordista de produção. De acordo com a autora, essas transformações aconteceram em três gerações, a saber, a) na geração do ensino por correspondência, que era caracterizada como de pouca interação entre professor/a-aluno/a, pois essa interação era condicionada apenas aos períodos de aplicação dos exames; b) na do ensino de multimeios, surgido nos anos 60, que se desenvolveu através da utilização de impressos, de programas de áudio e vídeo, difundidos por antenas e fitas cassetes; e c) na geração da tendência contemporânea, que surgiu nos anos 90, com o desenvolvimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), caracterizada por utilizar a internet para proporcionar um estudo autônomo e interativo.

No Brasil, segundo Almeida (2010), até os anos 90, a Educação a Distância era destinada aos cursos supletivos e profissionalizantes. Com a necessidade da democratização do ensino e da formação

⁴ O estudo em questão traz parte da reflexão teórica e dados da dissertação de mestrado, defendida em 2017 no Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Ufal, e intitulada *As práticas linguístico-discursivas em consígnias e as identidades do docente na construção de saberes: estudo interpretativo em turmas de Letras EAD do IFAL*.

⁵ Podemos dizer que “embora as consígnias possuam, em sua base, características de um texto injuntivo, na EaD, elas se configuram como um gênero de tipologia mista, por ser usada não somente para apresentar as atividades propostas pelo/a professor/a, mas também como uma forma de estabelecer uma interação com o/a aluno/a, pois elas funcionam como a voz do/a professor/a no ambiente virtual” (Luz, 2017).

⁶ As consígnias analisadas foram coletadas no AVA – Moodle das disciplinas: Leitura e Produção de texto, do professor Lucas (27 consígnias); e Sociolinguística, da professora Ingrid (17 consígnias). Para preservar a identidade dos/as colaboradores/as de pesquisa, os nomes dos/as professores/as aqui citados são fictícios.

profissional, houve o interesse de expandir e consolidar a EaD, como modalidade de ensino, abrangendo várias áreas e níveis de conhecimento, concretizada pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Os fatos supracitados provocaram, ao longo dos anos, a mudança no processo de ensino e aprendizagem de um modo geral. Hoje a modalidade EaD proporciona a brasileiros/as, que vivem e trabalham longe dos grandes centros e instituições centrais formadoras, a possibilidade de formação em vários níveis da educação formal (Almeida, 2010).

Não diferente de todo processo educacional, essa modalidade de ensino também enfrenta dificuldades para a sua implementação e desenvolvimento, como ausência de espaços adequados para a organização dos cursos, falta de laboratórios e equipamentos, problemas com sinal de internet, o que dificulta o processo educacional. Entendemos, em resumo que, por um lado, o/a aluno/a pode ter total liberdade de horário para o estudo, não precisa deixar de trabalhar para estudar, por exemplo, mas, por outro lado, ele/a pode esbarrar nessas dificuldades.⁷

Chegamos, nesse contexto, à Educação a Distância e sua mudança de paradigma a partir da relação entre educação e tecnologia, a qual, segundo Lévy (1999), pode promover aprendizagem através de uma nova relação com as noções de tempo e de espaço, remetendo-nos ao conceito de cibercultura. Para este estudioso, cibercultura:

É a expressão da aspiração de construção de um laço social, que não seria fundado nem sobre links territoriais, nem sobre relações institucionais, nem sobre as relações poder, mas sobre o compartilhamento do saber, sobre a aprendizagem cooperativa, sobre processos abertos de colaboração (Lévy, 1999, p. 130).

Observamos, assim, que as transformações implementadas pelo modelo da EaD, na perspectiva da cibercultura e motivadas cada vez mais pelas inovações tecnológicas que surgem a todo tempo, tem como pano de fundo a noção de colaboração que, por sua vez, pautada em interesses capitalistas, estimulada pela mudança na organização de trabalho e pela promoção de uma força de trabalho mais competitiva no mercado globalizado, impulsiona a necessidade de investimentos em educação, na democratização do ensino, expansão e acesso ao ensino superior (Lévy, 1999). O processo de colaboração na Ead, por sua vez, coloca a individualidade em cheque, visto que mesmo considerando a autonomia e disposição individual para vivenciar as etapas do processo de aprendizagem, esse processo, na prática, é sempre intermediado por redes de cooperação.

Todas essas modificações, a partir do ciberespaço⁸, faz-nos repensar sobre a concepção de educação contemporânea, sobre o aspecto de construção de conhecimento nos ambientes virtuais, sobre as ideias de tempo e espaço e sua relação com a tecnologia, a informação e a cultura.

⁷Na prática, compreendemos que, a depender das condições de trabalho, mesmo essa modalidade se mostra inviável, o que nos impulsiona a considerar que ainda precisamos avançar muito na implementação de uma política de trabalho que inclua a obrigatoriedade de uma formação continuada de qualidade, prevista na ação do trabalho, com carga horária prevista.

⁸O ciberespaço é definido como “o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (Lévy, 1999. p. 17).

Ao fundamentar seu conceito de cibercultura, a partir do compartilhamento do saber, da aprendizagem cooperativa, Lévy (1999) nos mostra as novas possibilidades de interação e desenvolvimento da aprendizagem, através de “novos ‘campus virtuais’, em que partilham os recursos materiais e informacionais disponíveis, assim, os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes atualizam continuamente tanto os saberes ‘disciplinares’ como suas competências pedagógicas” (Lévy, 1999, p. 171).

Por esse motivo, questionamentos sobre as práticas de linguagem adotadas pelos/as professores/as são despertadas a partir dessa necessidade da formação contínua, defendida pelo autor acima, uma vez que a relação tecnologia/educação, mesmo vinculada a uma visão capitalista, deve ser encarada a partir da “capacidade de atingir a determinado público e o seu potencial para articular novos processos cognitivos” (Mill, 2010, p. 48).

Características como compartilhamento do saber, aprendizagem cooperativa e colaborativa e as demandas educacionais mais contemporâneas, como evasão, violência na escola, não interesse do aluno nas atividades desenvolvidas etc., revelam uma mudança de olhar para esse tipo de modalidade de ensino. A preocupação com a interação professor/a- aluno/a, nesse ínterim, é fundamental para a busca do estabelecimento de sentidos favoráveis tanto em relação ao objeto de ensino, quanto em relação à importância e ao lugar do saber na sociedade. Sobre o aspecto interacional, Giddens (1991, p. 69, grifos do autor) considera que a “estrutura conceitual do distanciamento tempo-espaço dirige nossa atenção às complexas relações entre envolvimentos locais (circunstâncias de co-presença) e interação através de distância (as conexões de presença e ausência)”.

O trabalho com linguagem e a consciência de como ela estabelece contornos e cores para as relações humanas torna-se também elemento fundamental de estudo e de atuação, visando à promoção de uma integração maior entre conhecimento e criticidade do sujeito e entre os interactantes do contexto de ensino e comunidade em geral. Dessa forma, é importante salientar que a Educação a Distância em seu contexto de transformações e evolução tem como pano de fundo uma sociedade pós-moderna globalizada, fluida e instável (Bauman, 2001, Hall, 2014), por esse motivo, nos dias atuais, evidencia-se a necessidade de se adequar às diversas formas de interlocução, através de objetivos das práticas de ensino que propiciem a interação discursiva entre os sujeitos e a escolha dos gêneros a serem trabalhados para se conseguir essa interação.

Nesse sentido, compreendemos a língua constituída a partir de três aspectos da comunicação verbal, segundo Bakhtin (2014), a saber: contexto real, fenômeno social e interação verbal. Ainda para este autor, vivenciamos a língua por meio de enunciados, concretos e únicos, e esses refletem condições específicas e esferas de utilização que, por sua vez, elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso (Bakhtin, 2014).

Consideramos, desse modo, que a negociação das relações a partir de diferentes matizes que podem ir desde uma postura mais formalizante e tradicional, até uma postura menos tradicional e menos distanciada, numa espécie de *continuum* (Marcuschi, 2010), são construídas através da linguagem e, mais especificamente, através do gênero.

Marcuschi (2010) chama atenção para o fato de que o ambiente virtual apresenta uma multimodalidade dos gêneros discursivos pertencentes a esse ambiente. Para o autor, esses gêneros possibilitam “reunir em um só meio várias formas de expressão, tais como texto, som e imagem, o que lhes

dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados” (MARCUSCHI, 2010, p. 16).

Esse aspecto pertencente aos gêneros, denominado por Marcuschi (2003) de *continnum*, é construído pelo entrecruzamento entre as modalidades fala e escrita, a partir da utilização de variações das estruturas textuais discursivas, seleção lexicais, estilos, grau de formalidade etc. Relacionando essas características às consígnias, objeto de estudo do trabalho em questão, constituem um gênero que apresenta essa multimodalidade, pois o ambiente virtual em que são produzidas essas práticas discursivas possibilita a utilização não só da modalidade escrita, mas da falada, de sons e imagens para a construção das práticas da linguagem. Assim, esse *continnum* se torna volátil em função do papel interacional estabelecido pelo/a docente nesse ambiente online numa tentativa do/a docente em estabelecer uma proposta de relação com os/as interlocutores/as e a quebra da barreira tempo-espço da EaD, através dessas práticas de linguagem.

Dessa forma, a consígnia é um gênero típico desse ambiente virtual e podemos dizer que todos/as os/as docentes, mesmo que ainda não tenham refletido sobre sua função, ao produzir uma consígnia, assumem uma posição política em relação a sua própria proposta metodológica, a noção do que é aprender neste contexto e ao que compreende sobre possibilidades de relação professor/a- aluno/a, pois o termo consígnia de origem francesa significa orientação sobre determinado assunto ou atividade. No ambiente da UAB/IFAL, refere-se aos enunciados de abertura das disciplinas, abertura das semanas e das atividades. Dessa forma, ela funciona como a voz do/a professor/a, apresentando as orientações e ações propostas pelos/as docentes no ambiente virtual, mas também estabelecendo relações de afetividade.

Nesse sentido, segundo Luz e Maior (2018), as consígnias apresentam as seguintes características: a) registro da voz do professor no ambiente virtual de aprendizagem; b) espaço de entrecruzamento da modalidade escrita e falada; e c) heterogeneidade tipológica. A partir dessas características, podemos dizer que “a função da consígnia não se restringe apenas a passar instrução de como devem ser efetuadas as atividades, mas possibilitar o diálogo, a interação, a construção colaborativa do conhecimento, por meio de enunciados” (Luz e Maior, 2018, p. 62).

Entendemos que, em especial, o gênero consígnia requer uma atenção especial no processo de ensino e aprendizagem por ser um texto não só com função de organizar práticas de um ambiente virtual, de contextualizar sobre a introdução de um tema, de um texto, de uma disciplina ou de uma atividade, mas também de oferecer que tom interacional irá estruturar as dimensões de ensino que se referem à apropriação do conhecimento sobre o objeto de ensino, desenvolvimento experiencial para determinadas práticas laborais, formação de valores para a convivência e afetividade.

O encontro entre o que pratico com a ajuda dos elementos paralinguísticos em situações de ensino presencial – como entonação de voz, gestos, sorrisos etc – e o que posso ou devo praticar no ensino a distância (em que não tenho esse suporte contextual dos elementos paralinguísticos, mas posso desenvolver estratégias de registro), expõem características que vão dialogar com crenças e valores ético-discursivos de “como deve agir um/uma professor/a para que...” e “como deve agir um/a aluno/a para que...”.

As figuras de ação (Leurquin e Peixoto, 2017) que o/a docente constrói pelo uso da linguagem no gênero consígnia e o estabelecimento de identidades e de sentidos ético- discursivos podem ser rati-

ficados ou não pelos/as discentes, a depender de uma série de fatores que não podemos extinguir aqui. De qualquer forma, é importante desenvolver processos de ensino-aprendizagem na modalidade em tela que visem a um ensino de uma ética discursiva para uma formação crítica e emancipatória. Assim, os sentidos discutidos nos espaços escolares podem estar voltados para a discussão e problematização dos significados do mundo apresentados nas práticas interacionais localizadas, nos textos e atividades trabalhadas nas disciplinas, tendo como base a perspectiva ética dos discursos (Maior, 2018), como discutiremos no subitem seguinte.

Identidade docente e discursos éticos

No campo do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), o caráter coletivo e colaborativo entre os sujeitos desse processo educacional estão presentes no desenvolvimento do próprio sistema educacional. Tais características trazem consigo demandas de novas posturas em relação ao que é ensinar. Nesse sentido, ainda, os discursos vão confluindo e/ou se distanciando a partir das práticas e dos valores que são vivenciados.

As mudanças, inicialmente, podem passar despercebidas ou mesmo começarem a ser validadas sem qualquer reflexão mais acurada sobre a implicação dessas em relação aos valores sociais mais amplos ou mais especificamente à instituição educacional. Por esses motivos, entendemos ser muito importante refletirmos sobre a identidade docente e como ela se constitui no e a partir dos discursos no âmbito da EaD, uma vez que se situarmos os sujeitos em suas práticas discursivas, fica clara a relevância do processo sócio-histórico de construção de seus corpos e de sua conduta (Lopes, 2002). Os sentidos e as crenças produzidos nesse contexto retroalimentam o momento da interação.

Para discutirmos sobre identidade docente, é necessário entendermos o conceito de identidade, haja vista que esse conceito sofre transformações ao longo do tempo em virtude de sua estreita relação como as modificações do contexto sócio-histórico-econômico. Autores como Hall (2014) e Coracini (2003) chamam a atenção para a complexidade que esse conceito adquiriu a partir do século XX, em virtude da instabilidade e fragmentação do pós-modernidade. No contexto da sociedade pós-moderna, características como o consumismo exagerado, instabilidade do mercado, transformações e tendências tecnológicas, quebra de fronteiras, motivadas pela globalização e pelo capitalismo, contribuem para as transformações na forma como o sujeito se vê no mundo, dando lugar a uma noção de incompletude.

Hall (2014) destaca que por esse processo de historicização e transformação a que as identidades estão sujeitas, a ideia de unificação e estabilidade comum na sociedade moderna deu lugar à noção de multiplicidade identitária a partir de vários processos de identificação. Para ele, as identidades estão sempre em construção, pois, dependendo do lugar em que estamos inseridos, assumimos diferentes posições sociais, como pais/mães, docentes, amigos/as, brasileiros/as, etc., pois

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem “flutuar livremente”. Somos

confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha (Hall, 2006, p. 75).

Corroborando o posicionamento de Hall (2014), Coracini (2003) apresenta e enfatiza o aspecto da alteridade e sua relação com a noção de identidade. Para ela, a identidade é construída no imaginário do sujeito nos e pelos discursos imbricados, pois,

O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade (Coracini, 2003, p. 203-204).

Nesse sentido, o aspecto instável da dinâmica das relações humanas fará parte da construção identitária do sujeito e essas relações se constroem através da linguagem e de suas significações (Bakhtin, 2014). Assim, as relações estabelecidas socialmente contribuirão para a construção identitária desse sujeito que sempre é marcado pelos diferentes valores construídos pelas trocas de experiências com, através e a partir da linguagem. Relacionando essa concepção ao contexto de ensino-aprendizagem, podemos dizer que essa diversidade de valores e interesses sociais dos/as professores/as e seus/suas interlocutores/as marcados/as pela posição que cada um/a ocupa nesse contexto educacional atravessam a construção dos enunciados, das consígnias, transpassados pelas significações estabelecidas pelas relações sociais.

Desse modo, ao associar essa característica ao contexto da EaD, o/a professor/a, para construir a sua sala de aula online, utiliza-se de uma série de discursos adquiridos (refletidos e refratados) ao longo de sua vida profissional, social e acadêmica, com intuito de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, além de valer-se de vozes de outros autores para apoiar seu enunciado, pois a identidade docente

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor (Pimenta, 2012, p. 20).

Isso nos faz pensar sobre o/s papel/is do/a professor/a inserido/a nesse universo de constantes mudanças em que a superação da barreira tempo-espço está em evidência, além de se ter uma atenção voltada à construção de um ambiente virtual de aprendizagem, onde a depender da linguagem empregada podemos estabelecer mais ou menos interação entre professor/a e aluno/a e entre aluno/a e o saber, através da utilização dos gêneros discursivos, no caso da nossa pesquisa, o gênero consígnia. Esses aspectos refletem e refratam indícios identitários do/a docente e o papel da linguagem na promoção da interação, pois “os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os” (Pimenta, 2012, p. 28).

Dessa forma, é importante salientar também que, diante de uma sociedade globalizada e fluida que está em constante reformulação e renegociação diária de entrelaçamentos (Bauman, 2001), o pú-

blico da EaD se tornou bastante diversificado e como essa modalidade de ensino utiliza um ambiente virtual que possibilita um processo de ensino-aprendizagem peculiar por ser assíncrono e por dispensar a presença física do/a professor/a, na maior parte do processo, principalmente nos cursos semi-presenciais, essa diversidade provoca uma mudança no perfil do/a professor/a para atender a alguns princípios da EaD: “aprendizagem autodirigida, disponibilidade de meios e materiais, programação da aprendizagem e interatividade entre estudantes e agentes de ensino.” (Belloni, 2008, p. 33)

Em vista disso, o/a professor/a que pertencia e/ou ainda pertence ao ensino presencial e também exerce a sua docência na EaD, precisa se adequar a uma modalidade que é dinâmica por estar numa constante atualização para que a barreira tempo-espaco dessa modalidade seja transposta através dos recursos tecnológicos e pedagógicos de que dispõe. A interação entre professor/a-aluno/a é mediada pelas práticas discursivas cujos significados a que somos expostos desempenham papel central na legitimação das identidades (Lopes, 2002).

Nesse ponto, observamos que a troca de saberes e a interação entre os sujeitos do processo de ensino aprendizagem na EaD, através da linguagem, é mobilizada pelo acompanhamento e gerenciamento de aprendizagens por meio das ações e atividades do/a professor/a nesse espaço virtual de aprendizagem, logo de seu desempenho em relação ao uso da linguagem com o objetivo de promover a interação ética. A relação professor/a-aluno/a, nesse caso, se dá na dinâmica do processo de vozes sociais e no complexo das relações entre pessoas socialmente organizadas (Bakhtin, 2014).

Aproximando-se do pensamento de Habermans (1996), que se fundamenta na noção do agir comunicativo e surge na tentativa de basear a ética a partir do discurso que estabelece a comunicação entre os sujeitos, e do pensamento bakhtiniano (2014), sobre como a responsividade é um mecanismo ininterrupto gerador das ideologias e do acontecimento discursivo de uma vida vivida, Maior (2019) considera que a ética discursiva no âmbito da docência não só busca legitimidade em normas morais na intersubjetividade (como sugere Habermans), tampouco acontece apenas como dispositivo próprio das relações sociais (como institui Bakhtin), mas pode, não desconsiderando essas posições, tornar-se uma metaprodução de sentido originados em benefício de um planejamento docente consciente e situado, estabelecido no agir ético-discursivo.

Nesse sentido, o discurso ético discursivo não se torna uma ação automática, pautada em construção de um conhecimento técnico, mas numa ação (auto) reflexiva contínua, pautada na avaliação da historicidade, no âmbito mais local ou mais global, e na quase certeza do que pode ser dito, considerando a preservação das relações humanas, com dignidade e justiça para todos/as. Sendo assim, o/a professor/a se torna um pesquisador de sua prática, numa perspectiva de atuação discursiva responsiva. Segundo Maior (2013, p. 33),

A atuação discursiva do pesquisador responsivo-ativo (Bakhtin, 2003) nos estudos da linguagem retoma os significados construídos no contexto pesquisado, revivencia seus próprios significados de mundo e os reconstrói nas reflexões teórico-práticas de uma postura assumidamente de alteridade

Da mesma forma, a atuação do/a docente é uma ação que revivencia seus significados de mundo e os questiona diante do contexto vivenciado. A experiência tem valor, no entanto ela funciona como base para novas experiências e não apenas como fonte para reprodução. Todos os desafios e os problemas enfrentados pelos/as professores/as da Educação a Distância, bem como sua postura diante desse contexto, materializada nos discursos que ele/a utiliza no ambiente virtual, sinalizam marcas identitárias desse profissional.

Práticas linguístico-discursivas em consígnias: interação, ética discursiva e identidade docente

Neste artigo, como dissemos anteriormente, temos o objetivo de refletir sobre a relação entre a interação e identidade docente no âmbito da Educação a Distância no curso de Letras ofertado pelo programa Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFAL), a partir do estudo da ética discursiva estabelecida através das consígnias.

Como pressupostos metodológicos, esse estudo assume uma perspectiva da Linguística Aplicada (Lopes, 2002 e 2006), sob o viés da abordagem qualitativa de pesquisa de cunho interpretativista (Triviños, 1987, Lüdke e André, 1986), por ter uma realidade social como fonte direta de dados, baseada no estudo de caso (Yin, 2005), cujos dados são duas consígnias de abertura de disciplina do ambiente virtual de aprendizagem do curso de Letras oferecido pela UAB /UFAL. As consígnias utilizadas para essa pesquisa foram coletadas no Ambiente virtual de aprendizagem Moodle das disciplinas Leitura e Produção de Textos (turma 2014) e Sociolinguística (turma 2015) e, como dissemos, referem-se aos textos de abertura de disciplinas de cada docente.

Como estamos tratando de um gênero emergente do ambiente virtual, a escolha de mais de um colaborador foi motivada pela necessidade de ampliar a pesquisa a partir das diversidades de características das identidades docentes, a partir da interação entre professor/a e aluno/a, mediada pela linguagem, uma vez que as marcas linguístico-discursivas apresentadas nesse gênero sinalizam as diferentes relações estabelecidas entre docente e discente nesse contexto educacional.

Abaixo, a primeira consígnia a ser analisada:

Texto 1: Consígnia de abertura da disciplina Sociolinguística da Profa. Ingrid

Text 1: Consígnias of the Sociolinguistic discipline of Profa. Ingrid

Caros alunos,

A disciplina que vocês irão começar a estudar neste módulo chama-se SOCIOLINGUÍSTICA. A sociolinguística surgiu nos Estados Unidos, na década de 60, quando muitos cientistas da linguagem se conscientizaram que não deveriam mais estudar a língua separadamente da sociedade que a falava. Assim, a Sociolinguística pode ser definida como a disciplina que estuda a língua e sua relação com a sociedade, com a vida social. Um dos conceitos básicos da disciplina é o da variação linguística decorrente da heterogeneidade social. Este tema, entre outros, como

o preconceito linguístico, a pesquisa sociolinguística e o ensino de línguas, compõem o nosso programa e serão aprofundados ao longo do curso.

Neste início de disciplina, apresentamos alguns documentos básicos para as nossas leituras e atividades. Outros arquivos postados aqui, nesta parte introdutória, são: (1) o livro “Preconceito Linguístico”, de Marcos Bagno, em sua versão integral; (2) as primeiras 17 folhas, incluindo a Introdução, do livro de Labov: Padrões Sociolinguísticos e (3) um link para um site que discute o tema “Linguística e preconceito”. Como vocês já podem ver, a temática do preconceito, do estigma em relação à língua que se usa, é básica em nossa disciplina. Esperamos discutir muito sobre esse assunto ao longo de todo o curso. Para isso, é muito importante que as leituras sejam feitas.

Vale ressaltar que o principal objetivo da nossa disciplina, aqui, no curso de Letras/EAD-IFAL, é formar professores que, entre diversas outras competências, sejam capazes de compreender os principais conceitos e princípios da Sociolinguística e sua relação com o ensino. Acreditamos que, com mais consciência da estreita relação que existe entre língua e sociedade, os professores tenham mais condições de reconhecer sua implicação no processo educacional dos falantes do nosso idioma e, assim, possam exercer mais apropriadamente suas funções pedagógicas.

Esperamos que os estudos sociolinguísticos tragam novos, prazerosos e amplos horizontes para todos vocês.

Sejam todos muito bem-vindos!

Profª. Dra. Ingrid

Percebemos que na consígnia de abertura da disciplina, há a utilização de vocativo, com a saudação “Caros alunos”, característica de cartas mais formais e/ou oficiais. Ela, portanto, inicia sua proposta de convivência reforçando, de certa maneira, a separação tempo e espaço. A escolha do adjetivo “Caros” e a assinatura como “Profª. Dra. Ingrid” e não apenas Ingrid apontam para um tom mais formal em seu texto, estabelecendo posições identitárias bem demarcadas da docente em relação ao/a seu/ sua interlocutor/a e um construto ético-discursivo de distanciamento de papéis. É importante citar que a escolha do vocativo mais formal, como indicamos acima, não é uma constante, ela também emprega “olá, pessoal” e “queridos alunos” em outros momentos, no entanto destacamos que essa modificação foi se construindo ao longo da disciplina e talvez resulte de diferentes momentos dessa interação. Em todo caso, é possível inferir que a escolha do primeiro vocativo a ser empregado para a consígnia de abertura da disciplina se deu talvez pelo fato de ser o primeiro contato com o/a aluno/a, como um possível estabelecimento inicial de papéis e, conseqüentemente, respectivas funções. Entendemos que as posturas iniciais em um espaço público muitas vezes são respaldadas em scripts já consolidados na expectativa tradicional do que seria uma relação e, nesse caso, a relação professor/a- aluno/a. No entanto, o resultado de uma relação planejada nem sempre se confirma ao longo da disciplina.

No primeiro período, para apresentar a relevância da disciplina, ela começa dizendo o nome da disciplina, mesmo sabendo que o nome da disciplina já vem como título no ambiente virtual. E esse

aspecto é enfatizado com o nome da disciplina em caixa alta. Essa relevância é reforçada ao dissertar sobre o surgimento dessa área de estudo da linguagem, ao apresentar seu conceito e a sua relação com o ensino, o que, de certa forma, estabelece, discursivamente, também a formalidade na apresentação do objeto de ensino. O formato também facilita a visualização rápida e eficiente no ambiente o que denota certa proficiência da professora em relação à prática de produção no AVA.

No trecho abaixo, é possível observar como esses papéis são transpostos ao estabelecer atividades da disciplina:

Trecho 1: Consígnia da abertura da disciplina Sociolinguística

Stretch 1: Consígnias of the Sociolinguistic discipline

Esperamos discutir muito sobre esse assunto ao longo de todo o curso. Para isso, é muito importante que as leituras sejam feitas.

Com o plural em “esperamos”, convoca os/as discentes para a prática pedagógica de discussão em cooperação. No entanto, desloca o emprego verbal para o impessoal no período seguinte com um pedido/orientação aos alunos, característica do texto injuntivo, para deixar registrado o que seria da alçada da posição-aluno/a: que as leituras sejam feitas (por vocês). Notamos, novamente, uma constituição identitária estabelecida pela ratificação de certo “distanciamento”, pois, em vez de dizer: “é muito importante que você faça as leituras”, ela utiliza a voz passiva sem o agente: “...as leituras sejam feitas”. Dessa forma, ela vai instituindo papéis para ela e para os alunos. No trecho apresentado a seguir é possível observar como esses papéis são transpostos ao instituir que há competências próprias para os/as professores/as:

Trecho 2: Consígnia da abertura da disciplina Sociolinguística

Stretch 2: Consígnias of the Sociolinguistic discipline

Vale ressaltar que o principal objetivo da nossa disciplina, aqui, no curso de Letras/EAD-I-FAL, é formar professores que, entre diversas outras competências, sejam capazes de compreender os principais conceitos e princípios da Sociolinguística e sua relação com o ensino.

A professora finaliza a consígnia com um desejo de ampliação de conhecimentos representados aqui pela metáfora do horizonte, acompanhado de três e não apenas um adjetivo com uma projeção para o aspecto positivo “novos”, “prazerosos” a “amplos”, numa tentativa de aproximação entre aluno/a e objeto de ensino: “Esperamos que os estudos sociolinguísticos tragam novos, prazerosos e amplos horizontes para todos vocês”.

Ainda destacando essa estratégia de aproximação e como uma aplicação da característica híbrida do gênero consígnia, como já foi dito, ela utiliza uma despedida com um acolhimento “sejam todos bem-vindos!”, porém seguida de sua assinatura marcando sua posição e formação acadêmica “Profa. e Dra.”

A partir desse trecho, além do caráter híbrido do gênero consígnia, podemos observar traços identitários da professora através da construção ética do seu discurso que vai também constituindo noções identitárias e estabelecendo espaços interacionais.

Desse modo, é possível perceber que há utilização da linguagem formal, talvez fundamentada pelo lugar que ocupa como professora. Ela também cita nomes representativos da sociolinguística como argumento de autoridade⁹. Esses aspectos, de certa forma, a academiciza¹⁰, já que o ambiente é de um curso de licenciatura. Outro aspecto é que há uma voz instituída de ações a serem feitas (por ela e pelos/as discentes), num roteiro institucional próprio de papéis estabelecidos pela escola numa perspectiva mais tradicional¹¹. A professora, ao se pronunciar diante da proposta que constrói para a disciplina, verbaliza também o valor ético-discursivo do que mostra/assume através da sua produção.

A seguir, a segunda consígnia a ser analisada:

Texto 2: Consígnia de abertura da disciplina Leitura e Produção de Textos do Prof. Lucas
Text 2 : Consígnias of the Reading and Writing discipline of Prof. Lucas

Queridos alunos da cidade X !!! Tudo em paz com vocês?!!! Tudo massinha?!!! Mara?!!! Que arretado!!! Que legal!! Que genial!!! Estamos começando o nosso curso: “LP-LPT: Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos”.

Esperamos que todos se identifiquem com a sua filosofia e concepção que é baseado no tripé: leitura (discussão/produção/refacção de textos de gêneros textuais ou discursivos diversos (domínios científico e literário), tendo, ao fundo, a CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO FORMA E LUGAR DE AÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS, alimentando o desenvolvimento das atividades.

Ou seja, nessa concepção de linguagem, concebemos a Língua como uma atividade social, histórica, política, ideológica, funcional, estrutural, discursiva... em que os sujeitos interlocutores se constituem como sujeitos nas relações sociais estabelecidas e, ao mesmo tempo, a língua, também, vai se constituindo, sem falar das esferas sociais e históricas que se desenvolvem!!!

Quer dizer, enfim... Será um prazer enorme interagirmos com vocês!!!

Vamos à luta!!! Vamos à guerra!!! Vamos às interações!!!

UM ABRAÇÃO DO TAMANHO DO UNIVERSO PARA TODOS!!!

Lucas, tutora 1 e tutora 2

.....

.....

Atenção, garot@s!!! Confiram, “please”, quem será o seu orientador(a) durante a realização de nossas atividades.

⁹ O argumento de autoridade “é uma citação de autores renomados, autoridades numa certo domínio do saber, numa área da atividade humana, para corroborar uma tese, um ponto de vista” (Florin e Salvioli, 2003, p. 285)

¹⁰ A palavra academicizar significa ter caráter, condição ou aspecto acadêmico, especialmente, quanto aos métodos, processos ou critérios seguidos na(s) academia(s). Informações disponíveis em: (Dicio, 2017, p. 1)

¹¹ Entendemos tradicional como práticas fundamentadas em características da modernidade, de papéis identitários sólidos, papéis configurados a partir de relações de poder esperados na manutenção da lógica de reprodução de mercado.

Começaremos a nossa análise com o trecho da dimensão injuntiva da consígnia que se inicia com “Tudo em paz com vocês?!!! Tudo massinha?!!! Mara?!!!”.

Há, no discurso inicial do professor, o registro explícito de uma provável afetividade e aproximação que ele institui na relação professor/a-aluno/a, através de seu ato ético. Nesse trecho, percebemos que a escolha do adjetivo “queridos” e as expressões interlocutivas “Tudo em paz com vocês?!!! Tudo massinha?!!! Mara?!!!” sugerem que o professor procura estabelecer uma relação mais próxima com os/as alunos/as, logo no seu primeiro contato com esses/as interlocutores/as. Também uma forma de estabelecer uma comunicação face a face, típicas da linguagem falada mais descontraída: “massinha”, “mara” (gíria que significa maravilha), não muito comumente encontradas nos contextos interacionais de sala de aula (seja nos registros escritos, seja no oral). Seu/sua interlocutor/as não é apenas um/a aluno/a, ou um/a prezado/a aluno/a, mas um/a aluno/a querido/a. Eticamente o professor propõe novas modalidades de interação professor/a-aluno/a. Ele estabelece não só um novo sentido local de interação, mas também geral. Bakhtin (2003, p.301) considera, sob este aspecto, que um traço constitutivo do enunciado é seu direcionamento a alguém, diferentemente das palavras e orações, o enunciado tem autor e destinatário. A natureza interativa da linguagem (Bakhtin, 2014) e a organização do dizer do sujeito através dos gêneros e enunciados se estabelecem em redes de sentidos situados (docente ead) dentro sentidos mais gerais (docente).

Após esse trecho de apresentação, o professor apresenta como será desenvolvida a disciplina, numa linguagem mais formal, colocando em destaque a concepção de linguagem, utilizando a escrita caixa alta “CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO FORMA E LUGAR DE AÇÃO E INTERAÇÃO ENTRE OS SUJEITOS”, e a utilização do verbo “esperamos”, como uma forma de conseguir a adesão dos alunos para a proposta da disciplina.

Notemos até aqui dois aspectos, o primeiro é o fato de que a interação está em destaque na concepção de linguagem, apresentada e adotada pelo docente, numa aproximação das ideias de Bakhtin (2014) sobre a linguagem como o produto de interação entre sujeitos socialmente constituídos. O segundo refere-se ao entrecruzamentos da fala e da escrita, nesses trechos, como exemplo também do *continnum* (Marcuschi, 2003) que pode existir nessa modalidade de ensino, dada a sua especificidade virtual. Podemos dizer que esse entrecruzamento entre a oralidade e a escrita pode auxiliar no estabelecimento da interação entre professor/a-aluno/a, estratégia usada pelo professor Lucas, visto que as possibilidades intencionais da linguagem “são realizadas em direções definidas, são carregadas de conteúdos determinados, concretizam-se, especificam-se, impregnam-se de apreciações concretas, unem-se a determinados objetos, a âmbitos expressivos de gêneros e profissões” (Bakhtin, 1998).

Desse modo, essas possibilidades de interação construídas pelo prof. Lucas, fundamentadas possivelmente pela intenção de aproximar-se mais do seu interlocutor vai se repetir em quase todas as consígnias, como uma marca identitária desse professor. Assim, o signo comporta, na sua composição, parte da realidade ao mesmo tempo em que a refrata, através dos atravessamentos ideológicos das relações dialógicas, como causa e efeito dos confrontos/encontros sociais.

Trecho 3. Consígnia de abertura da disciplina Leitura e Produção de Texto

Stretch 3: Consígnias of the Reading and Writing discipline

Ou seja, nessa concepção de linguagem, **concebemos** a Língua como uma atividade social, histórica, política, ideológica, funcional, estrutural, discursiva... em que os sujeitos interlocutores se constituem como sujeitos nas relações sociais estabelecidas e, ao mesmo tempo, a língua, também, vai se constituindo, sem falar das esferas sociais e históricas que se desenvolvem!!!

Quer dizer, enfim... Será um prazer enorme **interagirmos** com vocês!!!

Vamos à luta!!! **Vamos** à guerra!!! **Vamos** às interações!!!

UM ABRAÇÃO DO TAMANHO DO UNIVERSO PARA TODOS!!!

Lucas, tutor 1, tutor 2

Outro aspecto marcante do professor Lucas é que a sua constituição identitária também é ratificada na coletividade, em quase todas as consígnias, através da escolha da pessoa “nós”. Esse “nós” tanto pode se referir a sua equipe (ele e os tutores, numa postura colaborativa tão enfatizada na EaD): “esperamos que todos se identifiquem”, “concebemos a Língua” “interagirmos com vocês”; como também para se referir a interação professor/tutores/alunos/as: **Vamos à luta!!! Vamos à guerra!!! Vamos às interações!!!**, numa forma de se incluir no contexto do/a aluno/a. Ele termina sua consígnia com a dimensão dialogal utilizando uma despedida em caixa alta. O abraço no grau aumentativo ainda intensificado pela caracterização “DO TAMANHO DO UNIVERSO!!!” e a repetição das interjeições apontam para o desejo de aproximação entre o professor e o/a aluno/a, numa forma descontraída e informal.

Observamos, desse modo, que a linguagem, portanto, “representa o mundo físico e socio subjetivo do homem, que reconstrói as coordenadas do mundo formal a partir da ressignificação que realiza desse mundo, por meio da linguagem.” (Leurquin e Peixoto, 2018, p. 264)

Mesmo estando numa separação espaço-temporal, essas estratégias vão estabelecendo novas representações identitárias que aproximam, de certa forma, não no espaço-tempo, mas na perspectiva ético-discursiva da afetividade. Esse estímulo na relação, que pode ser aceita ou não, estranhada ou afirmada, por seus/suas alunos/as, vai dialogando com a constituição identitária estabelecida por papéis previamente estipulados (aproximações e formalidades) e por papéis que vão se delineando com os novos contextos da modalidade.

Desse modo, para intenção de aproximação com o/a aluno/a da EaD que, como já vimos, pertence a uma situação de separação espaço-temporal, o/a professor/a, nessa modalidade, lança mão de estratégias verbais e não verbais para atingir um fim de forma diferenciada.

Ao fazermos uma reflexão sobre os dizeres utilizados pelos dois professores, Ingrid e Lucas, podemos afirmar que ambos investem numa relação pedagógica com o/a seu/a aluno/a, baseada na responsabilidade de um discurso ético. As estratégias utilizadas por ambos, embora diferentes no tocante ao caráter pessoal, assemelham-se no propósito ético-discursivo de contribuir para a aprendizagem do/a aluno/a, um dos principais objetivos de qualquer modalidade de ensino.

Considerações finais

O desenvolvimento da Educação a Distância, a partir de uma demanda de expansão e interiorização do ensino superior, num contexto pós-moderno e com interesses capitalistas, faz-nos refletir sobre a relação tecnologia/educação, sobre as práticas pedagógicas em um espaço virtual de aprendizagem, materializadas pelas práticas linguístico-discursivos produzidos na sala de aula online.

Observamos que a análise das práticas linguístico-discursivas nos revela que as consígnias representam um gênero híbrido que se adequou à realidade da Educação a Distância, tendo como a linguagem escrita o principal meio de interação entre o/a professor/a e aluno/a, pois se configura como a voz do/a docente no ambiente virtual de aprendizagem. Podemos dizer também que a aprendizagem nessa modalidade é construída através da utilização das ferramentas virtuais e a linguagem utilizada a partir do perfil de cada professor/a e da hibridez do gênero consígnia.

Desse modo, essas práticas, efetivadas nas consígnias, contribuem para a construção identitária do/a docente, uma vez que a identidade docente pode estar relacionada com os valores, práticas sociais e representações adquiridos pelos/as professores/as ao longo de sua experiência pessoal e profissional (Pimenta, 2012). Destacamos o papel do/a docente como agente responsável por seus atos, através de sua atitude ético-discursiva, que une a complexidade das dimensões pessoal e social, o uno e o coletivo das interações humanas. Todo esse imperativo da ação na linguagem e do viver no mundo, na profissão docente está interligado a

Aspectos como a desvalorização do trabalho do professor; a centralidade do material didático; a falta de estrutura física nas escolas, representada também pela superlotação das salas de aula; o pouco financiamento para educação; os posicionamentos das escolas tomados nos documentos, entre outros aspectos, a descontinuidade de projetos exitosos impactam diretamente na qualidade do ensino e estão relacionados com a aprendizagem. (Lourquin e Peixoto, 2017, p. 262)

Todas essas problemáticas povoam o cotidiano da profissão e podem desestabilizá-la, mas, ao mesmo tempo, também impulsionam os cursos de formação, as pesquisas com o processo de ensino, os estudos sobre identidades a refletirem sobre dispositivos para melhorar a qualidade de ensino.

Nesse sentido, ressaltamos o aspecto interacional das consígnias, pois no processo de ensino-aprendizagem na sala de online, o/a professor/a tentando transpor barreiras do tempo e do espaço do ambiente virtual, utiliza-se de diferentes formas de interação facilitadas pelos usos de variedade linguísticas, estratégias de intermediação e orientação.

Dessa forma, o gênero consígnia no contexto da aprendizagem na modalidade a distância contribui para a reflexão da construção da identidade docente a partir de diferentes relações sociais entre docentes e discentes através das seguintes características: marcas linguístico-discursivas entre linguagem oral e escrita; ratificação ou não de uma postura institucionalizada entre professor/a-aluno/a e promoção de aproximações e posturas colaborativas. Além desses aspectos, esse gênero se torna um espaço para a avaliação e reavaliação dessas posturas do/a docente da EaD, características construídas e reconstruídas a partir de um contexto instável da contemporaneidade.

Referências

- ALMEIDA, M.E.B. 2010. Currículo, avaliação e acompanhamento na educação a Distância. In: D. MILL; N. PIMENTEL. *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Paulo, Edufscar, 342 p.
- BAKHTIN, M. 1998. *Questões de literatura e de estética: a teoria do Romance*. 4ª ed., São Paulo, Editora Unesp, 429 p.
- BAKHTIN, M. 2003. *Estética da criação verbal*. 6ª ed. São Paulo, WMF Martins Fontes, 468 p.
- BAKHTIN, M. 2014. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 16ª ed., São Paulo, Hucitec, 203 p.
- BAUMAN, Z. 2001. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 280 p.
- BELLONI, M.L. 2008. *Educação a distância*. 5ª ed., São Paulo, Autores Associados, 108 p.
- CORACINI, M.J.R.F. 2003. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e pós-modernidade. In: M.J.R.F. CORACINI; E.S. BERTOLDO (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre/na sala de aula*. Campinas, Mercado de Letras, p. 97-115.
- DICIO. Dicionário Online de Português. *Academizar*. Disponível em: www.dicio.com.br/academizar. Acesso em: 25/06/2017.
- FABRÍCIO, B.F.; LOPES, L.P.M. 2002. Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas. *Veredas*. **6**(2):11-29.
- FIORIN, J.L.; SAVIOLI, F.P. 2003. *Lições de texto: leitura e redação*. 4ª ed., São Paulo, Ática, p. 432.
- GIDDENS, A. 1991. *As consequências da modernidade*. São Paulo, Editora UNESP, 180 p.
- HALL, S. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed., Rio de Janeiro, DP&A, 102 p.
- HALL, S. 2014. Quem precisa de identidade? In: T.T. SILVA. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3ª ed., Petrópolis, Vozes, p. 103-133.
- LEURQUIN, E.V.L.F.; PEIXOTO, C.M.M. 2017. Reconfigurações do agir professoral e tomada de consciência do professor em contexto de formação continuada. *Veredas: Interacionismo Sociodiscursivo*, **21**(3):261-275.
- LEVY, P. 1999. *Cibercultura*. São Paulo, Editora 34, 250 p.

LIMA, A.C.; MAIOR, R.C.S. 2012. Responsividade e discursos envolventes: observando o ensino e aprendizagem de língua portuguesa. *Eutomia*, 2:394-413.

LOPES, L.P. 2006. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo, Parábola Editorial, 279 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. 1986. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 162 p.

LUZ, L.S.F. 2017. *As práticas linguístico-discursivas em consígnias e as identidades do docente na constituição de saberes: estudo interpretativo em turmas de letras EAD do IFAL*. Maceio, AL. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 218 p.

LUZ, L.S.F.; MAIOR, R.C.S. 2018. Reflexões sobre as construções identitárias de docentes de Educação a Distância a partir da análise linguístico discursiva de interações no gênero consígnia. *DLCV Língua, Linguística & Literatura*, 14(2):274-304. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.2237-0900.2018v14n2.38094>. Acesso em: 20/08/2018.

MAIOR, R.C.S. 2009. *As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação*. Maceió, AL. Tese de Doutorado em Linguística. Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 200 p.

MAIOR, R.C.S. 2013. Pensamento Bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. *Polifonia*, 20(27):31-53.

MAIOR, R.C.S. 2019. *Características Ético-discursivas e dialogicidade nas interações culturalmente sensíveis em sala de aula: convivência como objeto de ensino*. Local, [s.n], [Mimeo], 15 p.

MARCUSCHI, L.A. 2003. *De fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo, Cortez, 125 p.

MARCUSCHI, L.A. 2010. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: L.A. MARCUSCHI; A.C. XAVIER (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3ª ed., São Paulo, Cortez, p. 15-80.

MILL, D. 2010. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas. In: D. MILL; N. PIMENTEL. *Educação a distância: desafios contemporâneos*. São Paulo, Edufscar, p. 43-58.

PIMENTA, S.G. 2012. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: S.G. PIMENTEL (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8ª ed., São Paulo, Cortez, p. 15-34.

TRIVIÑOS, A.N.S. 1987. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 176 p.

YIN, R.K. 2005. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª ed., Porto Alegre, Bookman, 205 p.

Submetido: 31/08/2018

Aceito: 20/03/2019