

Rita de Cássia Souto Maior
Lorena Araújo de Oliveira Borges
Vanderlei José Zacch
(Organizadores)

ESTUDOS NA LINGUÍSTICA APLICADA

Discursos e Formação Docente

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

Equipe Editorial

Editores-chefes

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima
Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges
Prof. Dr. Vanderlei José Zacchi

Revisão final

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior
Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges

Preparação de Texto

Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior
Profa. Dra. Lorena Araújo de Oliveira Borges

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

S728e Souto Maior, Rita de Cássia; Borges, Lorena Araújo de Oliveira; Zacchi, Vanderlei José (org.).

Estudos na Linguística Aplicada: discursos e formação docente /

Organizadores: Rita de Cássia Souto Maior, Lorena Araújo de Oliveira Borges e Vanderlei José Zacchi.

1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2023;

figs. ; gráfs. ; quadros.

E-Book: 7 Mb; PDF.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-919-7.

1. Análise do Discurso. 2. Formação de Professores. 3. Linguística.

I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Formação de professores – Estágios. 370.71
2. Análise do discurso. 401.41
3. Linguística. 410
4. Linguística aplicada. 468

Rita de Cássia Souto Maior
Lorena Araújo de Oliveira Borges
Vanderlei José Zacch
(Organizadores)

ESTUDOS NA LINGUÍSTICA APLICADA

Discursos e Formação Docente



Copyright © 2023 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Joana Moreira

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Acessa Design

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteadó, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

**IMPLICANDO A LINGUAGEM NO PROCESSO DE VIVER A DOCÊNCIA:
UMA APRESENTAÇÃO 8**

Rita de Cássia Souto Maior
Lorena Araújo de Oliveira Borges
Vanderlei José Zacchi

**AUDIODESCRIÇÃO EM AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE –
CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTO INCLUSIVAS 17**

Ana Carolina Correia Almeida
Maria Angela Paulino Teixeira Lopes

**FORMAÇÃO PARA O/A DOCENTE QUE ENSINA A PRODUZIR:
DISCURSOS ENVOLVENTES E A PRÁXIS DE SUAS IMPLICAÇÕES 44**

Lorena Araújo de Oliveira Borges
Rita de Cássia Souto Maior

**(AUTO)REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO ACADÊMICO NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA 71**

Diego da Silva Vargas

**A PRODUÇÃO TEXTUAL E SUA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO
DOCENTE 91**

Débora Larissa Redmerski Inthurn
Fabiana Giovani

**A TEACHER'S DIARY: ÉTICA E FORMAÇÃO NUM JOGO DIGITAL
PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS 109**

Flávia do Nascimento Ferreira
Isaac Leandro Santos Ismerim
Vanderlei J. Zacchi

**AS PRÁTICAS COLABORATIVAS COMO MOVIMENTOS DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS 130**

Marco André Franco de Araújo
Francisco José Quaresma de Figueiredo

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NO EAD E AS
POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA: O CASO DO CESAD UFS 151**

Clara Maria Correa Pereira Andrade
Gildete Cecília Neri Santos Teles

**LETRAMENTO DIGITAL: CONCEPÇÕES DE DOCENTES ACERCA
DA EDUCAÇÃO DE SURDOS 170**

Nádia Fernanda Martins de Araújo
Juscélino Francisco do Nascimento

**LETRAMENTO ACADÊMICO E PANDEMIA DA COVID-19:
RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO MEDIADORES DAS PRÁTICAS
DE LETRAMENTO 191**

Marcia Elisia Matos Aguiar
Raquel Abreu-Aoki

**“EU ME SENTIA SOBREVIVENTE JUNTO DOS MEUS COLEGAS”:
AFETOS E EMOÇÕES DE ESTUDANTES DE LETRAS NO ENSINO
REMOTO EMERGENCIAL 209**

Pedro Gustavo Rieger
Rosycléa Dantas Silva

**NAS LETRAS, NO SERTÃO, SABERES CÍNICOS E SENSIBILIDADES
CU-IR: LINGUÍSTICA APLICADA E CU-IRIZAÇÃO DE ESTUDOS
LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE 234**

Ismar Inácio dos Santos Filho

VIVÊNCIAS DE MULHERES PROFESSORAS EM TEMPOS DIFÍCEIS 260

André Cordeiro dos Santos
Rita Maria Diniz Zozzoli
Sílvio Nunes da Silva Júnior

**CRENÇAS E DIFICULDADES DE FALANTES DE LÍNGUAS
ASIÁTICAS QUANTO À APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS 281**

Kelmany Maria Holanda Alves
Eliane Vitorino de Moura Oliveira

**O DISCURSO DA POLÍTICA NACIONAL PARA RECUPERAÇÃO
DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2022: A
FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO 303**

Rosângela Oliveira Cruz Pimenta
Paulo Nin Ferreira

**TECNODISCURSIVIDADE, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E
LETRAMENTO DIGITAL NO ECOSSISTEMA TWITTER: ANÁLISE DE
ESTRATÉGIAS TECNOLINGUAGEIRAS NO PERFIL @mellziland 318**

Isabel Muniz Lima
Eduardo Pará Glück
Matilde Gonçalves

**O DISCURSO SOBRE O PROFESSOR: DA AULA PRESENCIAL AO
GOOGLE CLASSROOM 340**

Nívea Rohling
Maria de Lourdes Rossi Remenche

**A CONSTRUÇÃO DO ETHOS EM PRODUÇÕES DISSERTATIVO-
ARGUMENTATIVAS NA SALA DE AULA 368**

Débora Massmann

**A BNCC E A ABORDAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL: ASPECTOS
CRÍTICOS 393**

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

IMPLICANDO A LINGUAGEM NO PROCESSO DE VIVER A DOCÊNCIA: UMA APRESENTAÇÃO

Rita de Cássia Souto Maior¹

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Lorena Araújo de Oliveira Borges²

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Vanderlei José Zacchi³

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Nas condições contemporâneas de uma sociedade capitalista, baseada muitas vezes na objetificação das pessoas e na dinâmica

- 1 Doutora e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). Vice-líder do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL) e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC). Áreas de interesse: Estudos dos Letramentos; Estudos das subjetividades e práticas sociais de linguagem; Pesquisas das Práticas Identitárias; Estudos de Ethos e da Argumentação; Estudos dialógicos bakhtinianos; Produção de textos em LM, LE e Libras; Estudos da ética-discursiva; Saberes e Formação Docentes. E-mail: rita.soutomaior@fale.ufal.br.
- 2 Doutora em Linguística pelo Programa pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB). Professora Adjunta da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Pesquisadora do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEEDALL/CNPq/UFAL) e do Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade (NELiS/UnB). Áreas de interesse: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa como Língua Materna; Estudos Críticos de Discurso; Linguagem e Gênero. E-mail: lorena.aoborges@gmail.com.
- 3 Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professor Associado do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). É membro do Grupo de Pesquisa Letramentos em Inglês (Linc/UFS). Áreas de interesse: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa; Formação de Professores em Língua Inglesa; Letramentos; Tecnologias; Sustentabilidade. E-mail: vanderlei@academico.ufs.br.

do tempo de curto prazo que massifica o fazer científico, os discursos que reverberam sentidos, atitudes e ações sociais não apenas se materializam nas propostas didático-pedagógicas dos cursos de formação inicial e continuada, mas também reconstróem novos sentidos de mundo, de ação esperada e de sujeito que atua na profissão docente nas práticas cotidianas. Diante dessa lógica, discutir a formação de professores, nas salas de aulas da Educação Básica, do Ensino Superior e da Formação Continuada torna-se uma demanda na construção de políticas públicas que, na interface com a produção transdisciplinar da Linguística Aplicada, precisa fazer parte de uma pauta mais ampla, que contemple a importância do diálogo científico nessa construção.

Tal posicionamento exige das pesquisas em Linguística Aplicada o repensar das práticas e teorias de linguagem, das práticas e teorias educacionais e das funções e dos espaços de construções subjetivas e identitárias, o que implica os discursos como modos de construção tanto da realidade social quanto de nós mesmas/os.

Nesse sentido, a presente obra tem o propósito de reunir contribuições das áreas de pesquisa da Linguística Aplicada, no tocante a questões relacionadas aos discursos e à formação docente na escola, na universidade e na formação continuada, pontuando a problemática do desenvolvimento de uma/um cidadã/ão implicada/o em suas práticas discursivas e considerando a importância da ciência em sua formação humana e profissional.

O primeiro capítulo, *Audiodescrição em ações de formação docente – contribuições para práticas de letramento inclusivas*, de Ana Carolina Correia Almeida e Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, busca, por meio de uma pesquisa-ação, compreender como a audiodescrição atua como muito mais que um recurso de acessibilidade para estudantes cegos ou com baixa visão. A audiodescrição, aqui, é encarada como uma prática de leitura que permite aos estudantes desenvolver

as capacidades de refletir e de agir com responsabilidade e alteridade, dimensões essenciais na formação inclusiva dos sujeitos.

Em *Formação para o/a docente que ensina a produzir: discursos envolventes e a práxis de suas implicações*, Lorena Araújo de Oliveira Borges e Rita de Cássia Souto Maior compartilham os resultados de um projeto de extensão que buscou refletir, em parceria com as/os docentes participantes, aspectos relacionados ao processo de Ensino e de Aprendizagem de línguas, aos discursos envolventes que circulam nas escolas e nas salas de aula e à valorização da práxis. Amparadas nos aportes teóricos da Linguística Aplicada Indisciplinar e Implicada, as professoras discutem como podem se dar as práticas de produção de textos no âmbito de um curso de formação continuada, considerando dimensões como autoria, reflexão, escrita e discussão entre pares.

No capítulo *(Auto)reflexões sobre o letramento acadêmico na formação de professores de Língua Portuguesa*, Diego da Silva Vargas traz algumas reflexões sobre o processo de formação docente construídas por estudantes de Letras e de Pedagogia. Fundamentando-se em estudos da metacognição e na inter-relação destes com os estudos em metalinguagem, Vargas apresenta uma perspectiva metapragmática, preocupada com construção de inteligibilidades sobre como as práticas de letramento acadêmico vêm sendo construídas pelos estudantes em formação e sobre as relações que podemos estabelecer entre elas e o próprio processo de formação docente na contemporaneidade.

O capítulo *A produção textual e sua avaliação na formação docente*, de Débora Larissa Redmerski Inthurn e Fabiana Giovani, propõe-se a discutir, a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin, questões relacionadas à produção e à avaliação de textos no processo de formação docente. Para tanto, as autoras apresentam práticas desenvolvidas a partir de uma experiência singular, vivenciada em uma sala de aula de Língua Portuguesa, traçando considerações sobre como elas

contribuem para direcionar os alunos para a produção de textos cada vez mais significativos e autorais.

Em *A teacher's diary: ética e formação num jogo digital para professores de línguas*, Flávia do Nascimento Ferreira, Isaac Leandro Santos Ismerim e Vanderlei José Zacchi discutem as contribuições que os jogos digitais podem trazer para a formação de professores de línguas estrangeiras. Nesse sentido, apresentam a proposta de jogo desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa *Ética, jogos digitais e formação de professores*, criado com o objetivo de fazer os professores vivenciem diferentes situações que podem ocorrer nas aulas de língua estrangeira. O jogo desenvolvido buscou fomentar a construção de um sujeito capaz de reagir de forma mais crítica às situações cotidianas que são vivenciadas no contexto escolar.

No capítulo *As práticas colaborativas como movimento de formação de professores de inglês para crianças*, Marco André Franco de Araújo e Francisco José Quaresma de Figueiredo investigam como a interação de professores durante a construção de planos de aula, de tarefas e de avaliação a serem aplicados em salas de aula contribuiu com o processo de formação continuada dos mesmos. Para tanto, os professores foram convidados a escrever narrativas tecendo considerações sobre a participação deles em sessões colaborativas com outras/os colegas. Os dados analisados indicam que o compartilhamento de ideias e práticas pedagógicas permite a essas/esses profissionais trocarem ideias, emoções e angústias com os colegas, possibilitando a mudança de percepção tanto sobre o processo de ensino e de aprendizagem com crianças quanto sobre as práticas pedagógicas mobilizadas em sala de aula.

O capítulo *Formação inicial de professores de inglês no EaD e as possibilidades de resistência: o caso do CESAD UFS*, de Clara Maria Correa Pereira Andrade e Gildete Cecília Neri Santos Teles, procura refletir sobre a formação de professores de língua estrangeira no contexto à distância e analisar as resistências desses profissionais frente

aos desafios apresentados pelas tecnologias digitais. Para tanto, as autoras desenvolvem uma pesquisa qualitativa-interpretativa que busca mapear os atravessamentos sistêmicos que diferenciam estudantes das modalidades presencial EaD e apontam a necessidade de a formação inicial conduzir as/os docentes a propor estratégias de resistência para uma formação socialmente responsável.

Em *Letramento digital: concepções de docentes acerca da educação de surdos*, Nádia Fernanda Martins de Araújo e Juscelino Francisco do Nascimento investigam as percepções de cinco professoras que atuam com estudantes surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre letramento digital e ensino de surdas/os. A análise dos dados explicitou como as dificuldades da comunicação entre professoras e alunos surdos, intensificadas pela falta de intérpretes-tradutores nas escolas, interfere no desenvolvimento de práticas adequadas de letramento para esse grupo. Além disso, foi possível constatar como a falta de formação adequada no que se refere à cultura surda e à língua de sinais compromete o processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

No capítulo *Letramento acadêmico e pandemia da Covid-19: recursos tecnológicos mediadores das práticas de letramento*, de Márcia Elisia Matos Aguiar e Raquel Abreu-Aoki, temos a apresentação de uma pesquisa que buscou evidenciar qual é o papel que a tecnologia e as plataformas virtuais desempenharam, durante o contexto pandêmico, enquanto mediadoras das práticas de letramento acadêmico. Para tanto, as autoras descrevem e analisam aspectos positivos e negativos relacionados ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) no processo de ensino-aprendizagem, procurando contribuir com práticas de letramento mais concretas e efetivas.

Em *“Eu me sentia sobrevivente junto dos meus colegas”*: afetos e emoções de estudantes de Letras no ensino remoto emergencial, de Pedro Gustavo Rieger e Rosycléa Dantas Silva, temos um estu-

do que combina princípios teóricos da Afetividade e do Letramento Emocional para discutir como professores em formação do curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas representam seus afetos, emoções e relações discente-docente durante a vigência do Ensino Remoto Emergencial. Além de buscar compreender como o ensino remoto impactou as experiências afetivas e emocionais dos futuros professores, o pesquisador e a pesquisadora também discutem propostas pedagógicas capazes de lidar com esses impactos.

O capítulo *Nas letras, no sertão, saberes cínicos e sensibilidade curricular: Linguística Aplicada e curirização de estudos linguístico-discursivos na formação docente*, de Ismar Inácio dos Santos Filho, busca refletir criticamente sobre a oferta da disciplina *Linguística Aplicada* como componente curricular no âmbito da formação inicial de professores de Língua Portuguesa e como a mesma pode provocar as sensibilidades de futuros professores a partir da discussão de temáticas consideradas por muitos desconfortáveis. Para tanto, discute aspectos relacionados aos gestos didáticos efetivados, aos saberes cínicos e à inserção de leituras artístico-literárias que narram vidas trans no âmbito da disciplina, discorrendo sobre experiência desenvolvida no âmbito do curso de Letras-Português do *campus* do Sertão, na Universidade Federal de Alagoas.

No capítulo *Vivências de mulheres professoras em tempos difíceis*, André Cordeiro dos Santos, Rita Maria Diniz Zozzoli e Sílvio Nunes da Silva Júnior refletem sobre as peculiaridades de gênero vivenciadas por professoras durante o contexto da pandemia e dos seus dobramentos no tempo e da crise político-econômica que trouxe implicações graves para a educação. A partir dos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e dos estudos sobre formação de professores/as, a pesquisadora e os pesquisadores entrevistaram professoras do ensino básico de escolas públicas com o intuito de traçar considerações que podem servir como ponto de partida para uma melhor compreen-

são dos enfrentamentos aos quais as mulheres professoras são submetidas no seu fazer profissional.

Em *Crenças e dificuldades de falantes de línguas asiáticas quanto à aprendizagem de Português*, Kelmany Maria Holanda Alves e Eliane Vitorino de Moura Oliveira apontam como o ensino de Língua Portuguesa como língua estrangeira (PLE) configura-se como uma atividade que requer atenção para as necessidades, crenças e objetivos que perpassam as ações pedagógicas e que se imbricam nos aprendentes. Nesse sentido, as pesquisadoras investigam as crenças e as dificuldades de falantes de línguas asiáticas em aulas de PLE, com o objetivo de conhecer o que facilita e o que dificulta a aprendizagem efetiva. Para completar, elas também mapeiam as percepções sobre a Língua Portuguesa e a cultura passíveis de atuar como empecilhos na aprendizagem do Português por falantes de línguas asiáticas.

No capítulo *O discurso da Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens da Educação Básica de 2022: a formação docente em questão*, Rosângela Oliveira Cruz Pimenta e Paulo Nin Ferreira investigam os discursos oficiais do governo brasileiro sobre a recuperação de aprendizagem necessária devido às condições a que a educação foi exposta durante o período pandêmico, de 2019 a 2022. Tendo como foco o processo de formação de professores, a pesquisadora e o pesquisador buscam compreender a eficácia do que determina a lei e como um discurso que, aparentemente está a favor de solucionar os vários problemas da educação mas não se efetiva de fato.

O capítulo *Tecnodiscursividade, divulgação científica e letramento digital no ecossistema Twitter: análise de estratégias tecnolinguageiras no perfil @mellziland*, de Isabel Muniz Lima, Eduardo Paré Glück e Matilde Gonçalves, analisa como um perfil se apropria de aspectos do tecnodiscurso e da interatividade para fazer divulgação científica no ecossistema *Twitter* e refletem sobre a importância do trabalho com a divulgação científica em contexto digital para o letramento di-

gital na escola. Valendo-se dos pressupostos da Análise do Discurso Digital e da Linguística Textual, as pesquisadoras e o pesquisador analisam como as postagens de uma biomédica, doutora em Neurociências, sobre a aplicação da vacina CoronaVac em crianças de 3 a 5 anos no Brasil, mobilizam a natureza compósita do tecnodiscurso, do fenômeno do tecnodiscurso relatado e do caráter dialógico da interatividade para apresentar fatos científicos e embasar seus argumentos.

Em *O discurso sobre o professor: da aula presencial ao Google Classroom*, Nívea Rohling e Maria Lourdes Rossi Remenche analisam enunciados que discursivizam o professor em um evento singular, produzido pela situação de crise sanitária mundial causada pela pandemia de covid-19. Nesse contexto, professores do ensino presencial foram obrigadas/os, sem capacitação prévia e condições mínimas de trabalho, a se transformarem em professores *remotos*. A análise, ancorada epistemologicamente na perspectiva dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, mobiliza pesquisas no campo da linguagem que tangenciam o tema da identidade docente e busca demonstrar como enunciados dos gêneros charge, meme e comentário evidenciam a sobrecarga de trabalho do professor na relação com as tecnologias digitais e com as múltiplas interações provocadas pelo ensino remoto.

Em *A construção do ethos em produções dissertativo-argumentativas na sala de aula*, Débora Massmann propõe-se a investigar, a partir da análise das técnicas argumentativas e das estratégias retóricas mobilizadas durante a escrita, como estudantes do Ensino Médio de uma escola de São Paulo constroem suas imagens no e pelo discurso. Para tanto, mapeia as marcas linguísticas deixadas na superfície textual e observa como são organizadas as modalizações e as construções da argumentação postas em funcionamento nos textos dissertativo-argumentativos produzidos em sala de aula.

Por fim, no capítulo *A BNCC e a abordagem da produção textual: aspectos críticos*, Maria Tereza Tedesco Vilar do Abreu discute

o ensino das habilidades de escrita em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, apresentando as dificuldades inerentes a esse processo. Para tanto, critica a maneira como as habilidades de escrita são postuladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicando que estas ficam restritas a apenas dois fazeres da escrita – o planejamento e a produção – e ignoram outras etapas que também são fundamentais para o desenvolvimento desse processo. A partir da análise de um texto produzido por estudante dos anos finais do EF, a autora indica como as dificuldades na construção textual podem ser remediadas por meio da mediação docente e descreve ações didático-pedagógicas que podem viabilizar o desenvolvimento das habilidades inerentes a essa prática.

Não pretendemos, com essa obra, esgotar as possibilidades de discussões acerca dos discursos e das práticas de ensino e aprendizagem relacionadas à formação de professores de Língua Portuguesa, mas estimular um aprofundamento nesses saberes a partir de contextos situados, buscando compreender como a linguagem é implicada nesse processo de ser docente e de viver a docência. Assim sendo, desejamos uma ótima leitura!!!

AUDIODESCRIÇÃO EM AÇÕES DE FORMAÇÃO DOCENTE – CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTO INCLUSIVAS

Ana Carolina Correia Almeida¹

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)

Maria Angela Paulino Teixeira Lopes²

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)

Introdução: apresentando o estudo

Este século trouxe consigo consideráveis avanços quanto à preocupação com a prática da acessibilidade que se materializaram em um projeto que vem conquistando grande amplitude na sociedade. Não é apenas um ato de boa vontade, a sociedade civil tem se organizado e exigido o cumprimento da legislação com a criação da Lei Brasileira de Inclusão

1 Doutora e mestra em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. Professora do curso de Licenciatura em Letras da UEMG – Ibirité e assessora pedagógica e responsável pelos projetos de extensão do Centro de Apoio à Educação a Distância da Universidade Federal de Minas Gerais. Áreas de interesse: Linguagem; Tecnologia, Educação a Distância e Ensino de Línguas, Inclusão e Acessibilidade. *E-mail*: anacarolinacorreiaalmeida@gmail.com.

2 Doutora em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da UFMG, mestra em Linguística e Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. cursou pós-doutorado no Laboratoire LIDILEM, na Université Grenoble Alpes (França). Professora associada do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas. Coordenadora do NELLF (Núcleo de Estudos em Letramentos, Linguagens e Formação) da PUC Minas/CNPq e membro do GT Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada, na Anpoll. Temas de interesse: Discurso; Referenciação; Gêneros discursivos; Letramentos; Formação docente; Identidade. *E-mail*: mpaulinoteixeiralopes@gmail.com.

– LBI³. Essa lei assegura e promove, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais de pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e promoção da cidadania.

No âmbito da inclusão escolar, a LBI estabelece a matrícula obrigatória de crianças com deficiência em instituições regulares públicas e privadas. Por esse motivo, o ingresso de alunos com deficiência nas escolas comuns tem aumentado consideravelmente nos últimos anos. Segundo dados do Censo Escolar (Brasil, 2019), entre 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o país. No mesmo período também aumentou de 87,1% para 92,1% o percentual daqueles que estão incluídos em classes comuns.

Nesse contexto, existem hoje em dia aproximadamente 827.000 alunos cegos, surdocegos ou com baixa visão matriculados regularmente no ensino básico; 94.274 no ensino médio (Brasil, 2019) e 14.050, ingressantes na graduação (Brasil, 2017). Esses dados justificam a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e uma das soluções comunicacionais acessíveis é a audiodescrição (AD).

Para Motta (2016), a audiodescrição é uma atividade de mediação linguística, uma modalidade de tradução intersemiótica, que transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e escolar de pessoas cegas ou com baixa visão.

Embora esteja presente em vários contextos sociais, a audiodescrição é um recurso de acessibilidade comunicacional, ainda muito pouco divulgado. Mesmo quando observamos seu uso em dadas circunstâncias, não sabemos sobre o seu funcionamento e muito menos acerca de sua utilidade. A audiodescrição ainda é desconhecida por muitas pessoas, inclusive as potenciais usuárias do recurso, como as pessoas cegas e com baixa visão (Mianes, 2017).

3 Também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

Um dos grandes desafios para a concretização da cultura da inclusão nas escolas está na formação inicial e continuada dos professores que, muitas vezes, se sentem despreparados para atuarem de acordo com a diversidade presente na escola. Inúmeros estudos vêm mostrando que os professores, apesar de sensibilizados com a necessidade de promover a inclusão escolar, se sentem (e, de fato, o são) pouco preparados para atender a alunos com deficiência (Martins, 2006; Vitaliano, 2007).

Por outro lado, as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos, como também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar, replicar e interagir (Brasil, 2018). Os letramentos multissemióticos estão no rol de necessidades atuais relacionadas à cidadania. É cada vez mais importante poder ler e produzir textos de “diversas linguagens e semioses (verbal, oral, escrita, musical, imagética...)” (Rojo; Moura, 2019, p. 119). Considerando esse universo textual múltiplo e diverso, deparamo-nos com um desafio ainda maior no campo educacional: como incluir os alunos com deficiência visual nas atividades didáticas que possuem apelo visual imagético?

Diante desse contexto e tendo em vista as dimensões culturais, científicas e profissionais concernentes à formação do profissional docente, empreendemos um estudo que objetivou analisar uma experiência de formação docente sobre a prática da audiodescrição na escola, em situações múltiplas de leitura e compreensão de textos. Levando em conta as condições de produção deste capítulo, será apresentado um recorte da pesquisa⁴, com foco nas concepções de leitura, texto e audiodescrição apreendidas nas atividades desenvolvidas ao longo de oficinas propostas aos sujeitos participantes. Preliminarmente, serão expostos princípios e concepções que nortearam a investigação,

4 Trata-se de um recorte da pesquisa de doutorado desenvolvida por Ana Carolina Correia Almeida, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, no Programa de Pós-graduação em Letras da PUC Minas. (Cf. Almeida, 2023).

bem como o lugar da audiodescrição na formação docente e no campo educacional.

Após uma breve explanação da abordagem metodológica e do contexto da pesquisa, será desenvolvida a análise de práticas propostas no âmbito das oficinas, em diálogo com linhas teóricas que orientaram o percurso investigativo. As considerações finais retomarão alguns dos pressupostos que guiaram a pesquisa, de forma a contribuir para possíveis redimensionamentos das práticas de formação docente.

| 1 A natureza multidimensional da leitura

A concepção norteadora do estudo em pauta é a de leitura como prática social. Subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento sob perspectiva sociocultural de base etnográfica, Kleiman (2004, p. 14) assinala que

[...] os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler (Kleiman, 2004, p. 14).

Por envolverem múltiplas operações e por fazerem parte de diferentes situações de comunicação, os textos exigem percursos de leitura diferenciados e singulares e, portanto, capacidades diversas por parte do sujeito. Nesse sentido, leitura é entendida como um processo que envolve atividades com textos de diversas naturezas – não somente textos escritos, mas também imagens estáticas (foto, mapa, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e sons (voz, música, efeitos sonoros) pertencentes a variados gêneros e suportes.

Frente à diversidade dos textos, precisamos repensar o conceito de leitura. A esse respeito concordamos com Coscarelli e Novais (2010) quando salientam que isso não significa pensar que vamos ter de reinventar a roda, uma vez que o processo de constituição dos sentidos ocorre basicamente da mesma forma, mas com estratégias e habilidades complementares agenciadas pelos leitores, tendo em vista novas situações de interação, como no caso dos ambientes digitais e suas formas de navegação, por exemplo.

| 1.1 Sobre as competências leitoras

Postula-se que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, a fim de levantar, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção dos sentidos.

O conhecimento sobre o conjunto de capacidades que são requeridas nas práticas de leitura vem crescendo acentuadamente com o desenvolvimento das pesquisas sobre texto e leitura que tiveram lugar desde a segunda metade do século passado até hoje. Schneuwly e Dolz (2004) defendem que é papel da escola refletir sobre os aspectos socio-discursivos, estruturais e linguísticos dos textos, criando condições para que os alunos desenvolvam capacidades de leitura e de produção de textos. Sobre as capacidades discursivas e linguísticas, os autores lembram que

toda ação da linguagem envolve diversas capacidades por parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações

psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 74).

Referentemente à dimensão de natureza pragmático-discursiva, em que o leitor deverá acionar “conhecimento sobre o contexto situacional”, também “as representações sobre os sujeitos, os papéis que ocupam na interação social e as normas sociais que regem o ato de linguagem” (Lopes, 2005) assumem um papel de relevância no processo da referenciação.

Diferentes tipos de letramento, diferentes práticas de leitura vão exigir combinações de capacidades de várias ordens. Rojo (2009) aponta que ler envolve diversas capacidades de compreensão (estratégias), entre elas: a) Ativação de conhecimentos de mundo; b) Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; c) Checagem de hipóteses; d) Localização e/ou retomada (cópia) de informações; e) Comparação de informações; f) Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação, problema, etc., após análise de informações pertinentes); g) Produção de inferências locais; h) Produção de inferências globais (Cf. Rojo, 2009, p. 77).

Vale lembrar que, sob uma perspectiva sociointeracionista, todas essas capacidades atuam de modo colaborativo e integrado, isto é, os processos de produção de sentido ocorrem em contextos sócio-historicamente situados e demandam ações múltiplas e diversas por parte do sujeito. Desse ponto de vista, o leitor ocupa um lugar proeminente de alguém capaz de interagir por meio de ações que demandam estratégias de várias ordens, considerando-se a dinâmica de produção e recepção das práticas orais e escritas da comunidade a que pertence.

| 2 A audiodescrição no contexto escolar

Como dissemos na introdução deste capítulo, a audiodescrição é pouco conhecida, e, mais ainda, no contexto escolar. Pesquisadores

da área conceituam o termo “como uma atividade de interação entre videntes e não videntes, com o objetivo de contribuir para que pessoas com deficiência visual tenha maior acesso às informações visuais oculares” (Mayer; Pinto, 2018, p. 41).

Sob essa ótica, na atividade de audiodescrição, realiza-se a descrição oralizada de detalhes visuais importantes como cenários, figurinos, indicação de tempo e espaço, movimentos, características físicas de pessoas/personagens, gestos e expressões faciais. Os autores buscam enquadrar a AD como uma atividade de produção de sentido que compreende não apenas o trabalho de quem descreve, o audiodescritor, mas também as características inerentes ao processo de construção de sentido por pessoas com deficiência visual. Ou seja, leva em consideração os potenciais sentidos a serem construídos pelo público a partir das informações possibilitadas pela audiodescrição, como um processo de negociação de significados e não algo unilateralmente definido por quem descreve. Além disso, a AD abre possibilidades de acesso à cultura e à informação, contribuindo para a inclusão cultural, social e educacional (Mayer; Pinto, 2018).

Em nosso estudo, defendemos a audiodescrição como atividade social e de (inter)ação. É um recurso de acessibilidade comunicacional que objetiva proporcionar ao indivíduo com deficiência oportunidades de acesso aos processos de produção de sentidos requisitados especialmente pelos textos multissemióticos. Sendo um conceito novo, ainda em construção, pode e deve ser constantemente repensado e re-dimensionado, ou seja, não pode se restringir a uma ação de descrição como se fosse apenas uma técnica. Embora envolva procedimentos de natureza técnica, a audiodescrição precisa ser examinada a partir da orientação valorativa implicada na significação sógnica. Como lugar do ideológico, “o signo reflete e refrata uma outra realidade, sendo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante” (Volóchinov, 2017, p. 93).

Nessa medida, a audiodescrição é, por excelência, uma atividade discursiva em que o sujeito descritor age sobre e com a língua, levando em conta as condições da interação. Em uma visão discursiva e enunciativa, o foco não é a palavra tomada isoladamente, mas o modo como os enunciados são discursivizados, em termos de agenciamento de estratégias morfossintáticas, de sintagmas adjetivais, nominais, entre outros, para alcançar determinados propósitos dos sujeitos. Conforme salienta Volóchinov,

[...] a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva como um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas como a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada (Volóchinov, 2017, p. 180).

Sendo assim, na instância comunicativa verbal em que ocorre a interatividade discursiva, os sujeitos do discurso são convocados a participar e a prontamente assumir posições ou contraposições de ideias a respeito de algo. Dessa forma, a língua é ativada de modo a permitir a assunção de uma determinada posição enunciativa, ou seja, uma ação de linguagem responsiva. A ação de linguagem “reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma interação verbal” (Bronckart, 1999, p. 99).

3 O agir pedagógico na formação prática inclusiva

Do ponto de vista pedagógico, incluir implica considerar a diversidade dos alunos em processos educacionais. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. O trabalho didático-pedagógico em sala de aula constitui o objetivo da inclusão escolar e, segundo Mantoan (2015, p. 25),

Exige um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender plenamente o que a inclusão prescreve como prática pedagógica, ou melhor, para não cair em diferenciações que excluem e nem pender para a igualdade, que descaracteriza o que é peculiar a cada aluno. A igualdade gera identidades naturalizadas, estáveis, fixadas nas pessoas ou em grupos e elas têm sido úteis para que a escola defina aparatos pedagógicos e estabeleça em suas práticas pedagógicas e na organização escolar critérios e perfis educacionais idealizados (Mantoan, 2015, p. 25).

Considerando as mudanças que devem ocorrer na escola para que a inclusão verdadeiramente aconteça, entendemos que os professores e a equipe gestora constituem os atores principais para tal transformação. Todavia algumas mudanças são difíceis de serem colocadas em prática, especialmente, porque o processo de construção de escolas inclusivas é complexo.

Quando analisamos as dificuldades para a implantação da educação inclusiva, verificamos que estão relacionadas, principalmente, à falta de investimentos financeiros para disponibilizar as condições necessárias e ao despreparo dos professores para assumir a tarefa de educar todos os alunos. Essa análise tem sido unânime entre os pesquisadores, na área da educação inclusiva, assim como nos relatos dos profissionais da educação que têm alunos com deficiência matriculados nos diversos níveis de ensino (Barbosa-Vioto; Vitaliano, 2013).

Levando em conta que a produção de conhecimentos científicos é a função primordial das universidades, também cabe a elas o desenvolvimento da formação docente que possibilite o aprimoramento do processo de inclusão social e escolar das pessoas com deficiência. Quando tratamos da formação dos professores, é imprescindível examinar os documentos legais que orientam diretamente a organização dos currículos dos cursos de licenciaturas, dentre eles, as orientações

das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores (Parecer CNE/CES nº 334/2019, aprovado em 8 de maio de 2019).

Além disso, o art. 59, inciso II, da Lei de Diretriz e Bases da capacitação docente e formação continuada, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 44). Apesar do que recomenda a legislação vigente em torno do tema da formação docente para a inclusão, na prática, pouco se avançou no sentido de, efetivamente, preparar o professor para a atuação com a diversidade, condição que, majoritariamente é obtida por meio de formação continuada, visto que a formação universitária não cobre essas necessidades.

Em razão disso, concordamos com Rodrigues (2008, p. 11) quando afirma que a formação inicial de professores com relação à inclusão deveria ser feita levando-se em consideração a atuação inclusiva em cada disciplina da formação e seus conteúdos.

Nesse contexto, a proposta de formação do professor para que possa lidar com a diversidade dos alunos, segundo Sanches (2011), é a de “aprender fazendo”, ou seja, seria necessário que os cursos de formação de professores, isto é, as licenciaturas, oferecessem oportunidades de aprendizagens de conhecimentos relacionados ao saber fazer do professor em salas de aulas inclusivas: “inclusão é estar com, é interagir com o outro” (Mantoan, 2015, p. 26).

Quando se pensa no processo formativo no campo das linguagens, Lopes (2016, p. 107) defende que

Para alcançar um trabalho consistente de formação que promova de fato capacidades discursivas, linguísticos-textuais e de ação, é preciso eleger uma agenda responsável e comprometida com a ampliação das práticas letradas, ou seja,

oportunizar meios e modos – espaços e fóruns – de inserção do graduando em práticas realmente significativas que permitam vivências variadas e múltiplas com textos e discursos que o levem a experimentar e a interpretar a diversidade de situações de forma a refletir com a pluralidade de representações, crenças e valores subjacentes às atividades humanas (Lopes, 2016, p. 107).

A autora destaca que as capacidades de ação do futuro professor se desenvolvem à medida que também se desenvolvem os modos de socialização por meio de ações de linguagem. No quadro do Interacionismo Sociodiscursivo, “as ações humanas e as dimensões sociais e discursivas constitutivas” não se dissociam na instância da interação comunicativa (Bronckart, 1999, p. 30-31).

Diante do exposto, ponderamos que as Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura deveriam contemplar orientações explícitas sobre práticas curriculares inclusivas, bem como a disposição de oportunidades realmente significativas que possibilitem aos futuros professores vivenciar, planejar e implementar atividades pedagógicas com o objetivo de ampliar as capacidades para a ação e a reflexão tão necessárias ao futuro profissional da docência.

| 4 Abordagem metodológica e contexto da pesquisa

Tendo em vista a natureza dos dados e a perspectiva interpretativa de análise, a pesquisa aqui apresentada alinha-se aos princípios da Linguística Aplicada, em consonância com a concepção sociocultural e discursiva de linguagem, para a qual o conhecimento é resultado de uma interação entre sujeitos no contexto social em que estão inseridos. Na visão de Moita Lopes (1994, p. 331), “a linguagem é fundamental para a maneira interpretativa de se fazer ciência, pois é através dela que se pode ter acesso à compreensão e interpretação do contexto investigado”.

Partindo da premissa de que a análise da discursivização de uma experiência de formação docente sobre a prática da audiodescrição no contexto educacional possibilitaria apreender os percursos de construção do objeto de estudo, buscamos uma abordagem de pesquisa que permitisse investigar sistematicamente a heterogeneidade de situações de uso da linguagem. Orientada por procedimentos da pesquisa-ação, seria possível constituir um *corpus* consistente, já que esse método envolve um tratamento investigativo de natureza qualitativa e intervencionista das ações dos sujeitos participantes que são, ao mesmo tempo, membros da comunidade da pesquisa.

Para Thiollent (1996, p. 14),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (Thiollent, 1996, p. 14).

Essa definição vem ao encontro do propósito do estudo, pois implica um contexto favorável para a interação colaborativa entre o pesquisador (e seus objetivos de pesquisa) e os sujeitos acadêmicos que deverão ter um papel ativo no equacionamento das dificuldades enfrentadas nas atividades propostas, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas, com vistas à compreensão do fenômeno.

Participaram da pesquisa 16 sujeitos⁵ – alunos da graduação, pós-graduação, funcionários e professores da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, inscritos na oficina “Noções de Audiodescrição

5 A fim de preservar a identificação dos participantes, será utilizada a letra P (participante) seguida de numeração: P1, P2, P3 e assim por diante. Os gêneros utilizados para a geração dos dados serão nomeados como Q (questionário) e C (comentários no *chat*).

na Escola” no âmbito do Projeto “Oficinas”⁶. O projeto, criado em 2000, pelo Departamento de Letras da universidade, orientou-se inicialmente por dois objetivos centrais: de um lado, capacitar graduandos de Letras para assumirem a posição de agente das práticas de letramento, deslocando-se do lugar de estudante para a posição de monitor oficineiro; de outro, possibilitar atividades extraturno para estudantes ingressantes com vistas à superação de possíveis dificuldades em relação às práticas de leitura e produção de textos da/na esfera universitária.

Segundo Lopes (2016, p. 97), a experiência com práticas discursivas que vem sendo construída no percurso do “Projeto Oficinas” ilustra o processo de inserção do sujeito acadêmico em atividades que demandam planejamento, execução e avaliação de ações de linguagem.

A “Oficina Noções de Audiodescrição na Escola”⁷, ofertada pela primeira vez em 2020, visava promover saberes docentes para uma educação inclusiva na área de audiodescrição no contexto educacional.

Ao longo das oficinas foram discutidos conceitos básicos sobre o tema em questão, os diferentes públicos da audiodescrição e suas aplicações na escola. Também foi exposto um breve panorama das políticas públicas no Brasil para as pessoas com deficiência, além da reflexão sobre a importância das leis de acessibilidade. As tarefas propostas focalizavam as principais características da audiodescrição de imagens estáticas e dinâmicas, em gêneros textuais situados, de modo a relacionar a audiodescrição às práticas didáticas dos componentes curriculares e de mediação em eventos escolares, tais como festas e feiras, bem como atividades extracurriculares, como visita a museus e outros espaços culturais.

6 Os dados coletados foram submetidos à concordância dos graduandos por meio de Termos de Consentimento livre e esclarecido.

7 A Oficina “Noções de Audiodescrição na Escola”, com carga horária de 20 horas, foi ofertada em três semestres: segundo semestre de 2020, primeiro e segundo semestre de 2021.

Seguindo os preceitos da pesquisa-ação, duas fontes principais alimentaram a coleta de dados: o registro das ações observadas e os discursos provenientes das trocas efetivadas no percurso das oficinas. Ou seja, foram gerados dados oriundos de observação sistemática, de notas de campo, de comentários nos *chats* e de questionário. Desses dados, tomaremos apenas parte de algumas respostas dos questionários e de passagens do *chat* ocorrido na última oficina.

5 Percepções sobre leitura – a diversidade textual em análise

O questionário, aplicado na 9ª oficina, afigurou-se como um gênero com ricas possibilidades para flagrar os movimentos de construção das competências e habilidades envolvidas na leitura de textos imagéticos que se (re)configuram na passagem do texto visual para o verbal em diferentes contextos sociais. Foram propostas 6 (seis) questões no intuito de apreender as percepções dos participantes sobre os movimentos interpretativos e analíticos vivenciados nas oficinas.

As respostas à primeira pergunta, “O que é leitura para você?”, já propiciam observar visões diversas de leitura: É uma forma de me inteirar sobre algum assunto através de um texto (P1-Q1⁸); Ler é participar do mundo. Ao ler o outro, o texto escrito, ilustrado, narrado, declamado, eu viajo para dentro de mim e me descubro, me reconheço, me realizo (P2-Q1); Interagir com a imagem, seja desenho ou escrita (P3-Q1); É uma janela de acesso ao mundo. (P4-Q1).

Interessante notar que as concepções de leitura se constituem na relação estabelecida entre o leitor com o mundo e com o próprio “eu”: ler é inteirar(me), participar, reconhecer/realizar (a mim mesmo), “interagir”. Lido metaforicamente, ler é viajar e pode ser uma “janela” que permite acessar o mundo. Essas percepções positivas de leitura

8 Para melhor compreensão do exame dos dados, cada questão do questionário recebeu uma numeração (Q1, Q2, Q3 e assim por diante). As respostas foram transcritas na íntegra, mantendo-se a grafia original.

são construídas, ora no viés da interação, ora sob o ângulo do prazer e de um horizonte de possibilidades.

Algumas das visões de leitura apontadas pelos participantes se aproximam das reflexões de Paulo Freire acerca das funções da leitura em nossa sociedade. O educador e pensador brasileiro propõe uma reflexão que ultrapasse a noção de leitura da palavra, para que se busque estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, isto é, a leitura da realidade: “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito” (Freire, 2021, p. 29).

Quanto à segunda questão “O que vemos nas imagens?”, percebe-se um olhar acurado para determinados aspectos: Formas, cores, perspectivas, objetos, animais, plantas, pessoas (P4-Q2); Gestos, cores, características físicas, ambiente [...] (P7-Q2); Formas, cores, perspectivas, objetos, animais, plantas, pessoas (P9-Q2).

A leitura dos textos imagéticos para esses participantes particulariza-se nas singularidades que falam aos sentidos, que produzem impressões relativas ao modo como algo se apresenta à percepção. Sob essa ótica, ler é captar cores, linhas, volume, dimensão, textura, forma, design, mas também pontos de vista de quem lê (perspectivas). As formas, linhas, figuras e composição, movimento, volume e proporção são aspectos sensoriais que possibilitam associar ideias, evocar similaridades, aludir relações metafóricas.

Ainda sobre o conceito de leitura de imagens, destaca-se a resposta de (P5-Q2): As imagens podem complementar ou ilustrar um texto, podem passar toda informação sem a necessidade de um texto para acompanhar. Isso depende do objetivo que quer ser alcançado utilizando aquela imagem. O participante apresenta uma compreensão de leitura que se aproxima do conceito de complementaridade desenvolvido por Santaella (2012, p. 119):

A complementaridade se dá quando imagem e texto têm a mesma importância. A imagem é, nesse caso, integrada ao texto. A relação texto-imagem se encontra aí entre a redundância e a informatividade. Trata-se da equivalência entre texto e imagem, que costuma ser descrita como determinação recíproca (Santaella, 2012, p. 119).

Essa complementaridade entre ambos pode ser percebida de forma especialmente clara na interação entre palavra e imagem que se integram, em sua natureza de signo, para significar.

Essa dimensão semântica da imagem também se salienta em outras respostas: *Nas imagens nós lemos o que elas representam, que mensagem os elementos querem passar (P2-Q2); Aquilo que a gente reconhece; a representação de algo; os “significados” que elas trazem (P5-Q2); As mensagens que querem passar a partir de uma representação gráfica (P6-Q2).*

Vale frisar que, em (P2-Q2) e (P6-Q2), as descrições ficaram limitadas à ideia de texto imagético como algo encerrado em si mesmo e não como possibilidade de significar. Nenhum signo pode ser compreendido de modo isolado. Os processos de compreensão de qualquer fenômeno ideológico (um quadro, uma música, um rito) não podem ser realizados sem a participação do discurso interior. Os “signos não verbais são envolvidos pelo universo verbal, emergem nele e não podem ser nem isolados, nem separados dele por completo” (Volóchinov, 2017, p. 101).

Já na fala de (P5-Q2), há uma problematização entre imagem e significado, tendo em vista que imagem não significa fora do contexto de uso. Para construir sentidos é preciso haver integração entre imagem, gênero, contexto de produção, interlocutores previstos, finalidades etc. Lembramos que o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto. “Na verdade, existem tantas significações

para uma palavra quantos contextos de seu uso” (Volóchinov, 2017, p. 195-196).

Valendo-nos do quadro de capacidades leitoras de Rojo (2009), assim propusemos a terceira questão: “Quais capacidades leitoras você pressupõe que desenvolveu após a formação em audiodescrição? Marque as alternativas possíveis”. No gráfico 1 transcrevemos os dados a serem analisados.

Gráfico 1 – Capacidades leitoras



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Conforme os dados do quadro, foram majoritariamente apontadas as capacidades de localizar informações, compará-las, e de ativar conhecimentos prévios (100%), o que evidencia a necessidade de um trabalho com práticas leitoras que possibilite ultrapassar a concepção de leitura presa à materialidade linguística a fim de compreendê-la como um processo de interação entre a dimensão linguística e as vivências sociais e cotidianas de leitor partícipe e crítico do mundo.

Ainda de acordo com o gráfico, destacam-se com 66,7% a recuperação do contexto de produção, a elaboração de apreciação a valores éticos e políticos e a checagem de hipóteses. A indicação dessas capacidades permite reconhecer a importância do contexto no processo da referenciação do texto (Lopes, 2005), ou seja, as palavras não estão soltas no texto, mas operam na constituição dos sentidos, em articulação com outras dimensões de ordem pragmática, enunciativa e discursiva.

Considerando as capacidades de definir metas de leitura e produzir inferências nos níveis micro e macro (Cf. Rojo, 2009), apenas 33% dos sujeitos participantes assinalaram essas opções. Esses dados parecem indicar a necessidade de um investimento na formação de profissionais docentes que assumirão a função de formar leitores. Diante disso, é preciso investir em práticas didáticas que viabilizem a reflexão sobre a compreensão leitora como resultante da qualidade das inferências geradas, uma vez que os textos possuem informações explícitas e implícitas, o que demanda uma ação por parte do sujeito leitor para “preencher” as lacunas, para associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gerar sentido para o que está, de algum modo, informado pela imagem ou por intermédio dela. Essas estratégias podem ser desenvolvidas com os futuros profissionais (sejam ou não de licenciatura), para que seja possível levar as pessoas que necessitam do trabalho de audiodescrição a participarem de fato das práticas sociais de uso de textos multimodais. Esse processo inferencial ocorre com grande dinamismo e demanda que o leitor (re)organize constantemente as informações para compreender o que lê. A informação inferida não está no texto, mas só pode ser acessada por meio dele.

Na quarta questão: “Saberia dizer quais são as suas estratégias de leitura de imagens? São as mesmas para a leitura de textos acadêmicos?”, todos os participantes afirmaram que demandam estratégias distintas. Vejamos algumas respostas: Não são as mesmas, a leitura

de imagens complementa a leitura dos textos (P2-Q4); Na imagem as estratégias não são as mesmas (P5-Q4); Não são as mesmas estratégias para ler textos acadêmicos. Acho que primeiro procuro legendas ou textos que podem ajudar a entender o que a imagem representa. Caso não tenha, tento interpretar da minha maneira mesmo (P9-Q4); A leitura de imagens requer estratégias diferentes da leitura de textos acadêmicos, na minha opinião (P11-Q4).

Sabemos que as práticas sociais de uso dos textos multimodais, a depender das esferas de circulação, implicam percursos de leitura que têm efeitos sobre a focalização de determinados elementos que organizam a ação de linguagem, entre eles, o conhecimento acerca do funcionamento do gênero textual, dos interlocutores previstos e dos fins a serem alcançados. Esse conjunto de fatores liga-se à heterogeneidade dos textos e demandará processos de constituição de sentidos diferenciados.

Para a leitura de gêneros que circulam em ambientes escolares e acadêmicos, será necessário reconhecer e compreender também as escolhas (ideológicas ou políticas) do interlocutor. Decerto que não são coisas completamente diferentes. Quando se vê uma imagem é importante associá-la aos propósitos e às finalidades do locutor. Uma imagem possibilita um leque de sentidos e não pode ser lida independentemente do contexto, via suporte ou mídia (impressa ou eletrônica). Do mesmo modo, um texto acadêmico agenciará recursos imagéticos (gráficos, fotografias, prints de documentos etc.) que dialoguem com o tema/objeto investigativo e o campo disciplinar. De toda forma, dependerá desse conjunto de elementos de ordem pragmática e enunciativa o processo de constituição de sentidos de um texto, o que, necessariamente, irá repercutir na ativação de estratégias diferentes de leitura.

Retomemos aqui as premissas de Rojo (2009) sobre a leitura. Segundo a autora, o ato de ler envolve articular diferentes modali-

dades de linguagem além da escrita, como a imagem (estática e em movimento), a fala e a música. Nesse sentido, repercutindo as mudanças sociais e tecnológicas atuais, ampliam-se e diversificam-se não só as maneiras de disponibilizar e compartilhar informações e conhecimentos, mas, também, de lê-los e produzi-los. O desenvolvimento de linguagens híbridas envolve, dessa forma, desafios para os leitores e para todos os que trabalham com a língua escrita, especialmente, na esfera educacional.

A quinta questão “Você já esteve numa situação em que achou que tinha entendido uma imagem e depois se deu conta de que não era bem aquilo? Você acha que a audiodescrição facilita o entendimento?” objetivava apreender os efeitos das práticas leitoras tanto para quem participa quanto para quem realiza a audiodescrição. Vejamos alguns trechos que nos permitem perceber o processo de leitura, a partir das práticas com audiodescrição: Acho sim que a audiodescrição facilita o entendimento, levando em consideração que são diferentes pontos de vista e você pode acabar reparando outra coisa que não viu, a partir da leitura do outro (P3-Q5); Estou aqui pensando... se as pessoas que não utilizam da audiodescrição para “enxergar” nas entrelinhas, apresentam muitas vezes dificuldades na compreensão, imaginemos as pessoas que necessitam delas e as recebem da maneira mais “literal” possível. (P14-Q5); Inúmeras vezes já vivenciei isso e continuo sempre vivenciando essa situação, preciso ler inúmeras vezes para entender cada vez mais até chegar ao objetivo que o texto propõe. Assim como a audiodescrição, que com a descrição dos detalhes encontrados na imagem ou vídeo, percebemos características que não havíamos percebido antes (P15-Q5).

Os enunciados acima sinalizam para percepções que costumam ser recorrentes, após o trabalho com práticas de audiodescrição. A partir das vivências de leituras experimentadas coletivamente nas oficinas, foi possível observar a diversidade de percursos de leituras apontada pelos sujeitos participantes. Nas trocas com os colegas, nas atividades

de leitura dos gêneros – cartazes de divulgação, cartuns, infográficos, mapas, memes, posts de Instagram – salientaram-se os movimentos de construção dos sentidos, a partir da interação com o outro, como se confirma na resposta de (P3-Q5) (levando em consideração que são diferentes pontos de vista e você pode acabar reparando outra coisa que não viu, a partir da leitura do outro).

No decorrer das atividades de leitura por meio da audiodescrição, os sujeitos exteriorizam com surpresa as leituras possíveis dos textos multissemióticos, como se manifesta na passagem de (P16-Q5): com a descrição dos detalhes encontrados na imagem ou vídeo, percebemos características que não havíamos percebido antes. Essa fala de P16 nos remete a Bakhtin (2011), ao ressaltar que é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. Acrescente-se que, em situações de letramento, sejam no âmbito escolar, sejam nas trocas cotidianas em que fazemos uso social dos textos verbais e não verbais, a compreensão leitora partilhada via audiodescrição nos impele a não somente interagir com o outro, mas a nos constituirmos na relação com o outro. Nessa dinâmica, também nos transformamos a partir do outro e é isso que move a língua, conforme nos lembra Volóchinov (2017, p. 101): “Qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material significativo que seja, é acompanhada pela refração ideológica na palavra, como um fenômeno obrigatoriamente concomitante”.

Nos comentários do chat, especialmente nos encontros finais da oficina, verificou-se um maior envolvimento dos participantes diante da desafiante tarefa de ler com e para o outro e do necessário investimento na formação do profissional docente para assumir esse compromisso com o desenvolvimento da compreensão leitora dos futuros alunos: Eu sempre aprendo com a percepção do outro é interessante ver que cada um vê de um jeito e assim a gente aprende muito mais (P4-C); Eu aprendi melhor que comunicação não é o que eu falo, mas o que o outro entende (P5-C).

Em *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1978) enfatiza essa necessária busca da compreensão da realidade do outro para definir e buscar ações que permitam que ele possa perceber de fato a realidade com a qual está interagindo. À medida que assumimos uma “ativa posição responsiva” (Bakhtin, 2011, p. 291) em relação ao outro, conseguimos compreender melhor suas necessidades, seus modos de pensar o mundo, as pessoas, as coisas, os fatos e as relações estabelecidas nas práticas, especialmente na esfera escolar. Quanto mais os futuros docentes acrescentam novos significados à sua visão de mundo, mais inclusiva se torna sua percepção deste e, conseqüentemente, mais empáticos se tornam.

Essa preocupação com ações didáticas significativas e próximas das práticas sociais cotidianas é discursivizada em algumas respostas à última questão proposta: “Você saberia dizer que atividades de leitura poderiam contribuir para formar leitores confiantes e críticos em sua área profissional e acadêmica?”. Mais uma vez os participantes apontam para a relevância de um trabalho com leitura que contemple a diversidade e a multiplicidade de textos que circulem socialmente. A dinamicidade dos modos de enunciação, a depender dos contextos de produção, foi ressaltada por alguns dos sujeitos participantes: Acho que todas as leituras cooperam para a formação de um profissional. Leitura de notícias, política, artigos acadêmicos são essenciais, mas livros de diversos gêneros, histórias em quadrinhos, fotografia, pinturas e artes no geral podem acrescentar na criatividade, vocabulário e cultura, que também são importantes para os profissionais (P2-Q6); Contação de histórias, mediação de leitura, roda de leitura, leitura comentada (P5-Q6).

Entre outras razões apontadas pelos sujeitos da pesquisa, sobressai-se a de que a leitura de vários gêneros discursivos contribui para as ações inclusivas, notadamente nas atividades didático-pedagógicas com o uso de audiodescrição. A diversidade de gêneros que permeiam as interações humanas também esteve na pauta das reflexões suscita-

das ao longo das oficinas, o que corrobora a posição de Kleiman (2008, p. 508) diante da relevância do estudo dos gêneros, não como modelos didáticos desvinculados das práticas, uma vez que “É a necessidade de agir o que determina o gênero a ser mobilizado”.

| **Considerações finais**

Um dos objetivos que norteou a pesquisa exposta neste capítulo voltou-se para a necessidade de demonstrar o potencial das práticas de audiodescrição, na ambiência escolar, com vistas a alcançar o desenvolvimento de capacidades leitoras dos estudantes para interagir com outros sujeitos, em múltiplas práticas sociais de uso da linguagem.

Assumindo a ótica dos estudos ligados ao Círculo de Bakhtin, que tratam do objeto linguageiro “nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (Bakhtin, 2011, p. 319), partimos do princípio de que as práticas de audiodescrição podem contribuir sobremaneira para o ensino e a aprendizagem dos componentes curriculares (Cf. Brasil, 2018) que passam necessariamente pela compreensão leitora. Sob essa perspectiva, linguagem é concebida como atividade de interação (Bronckart, 1999), pois revela o próprio do fazer e do ser humano nela contido, em especial, nas situações em que se responde às demandas da sociedade, ou melhor, em que se dialoga com ela.

Os resultados do estudo empreendido possibilitam revelar que a audiodescrição não é somente um recurso de acessibilidade que deve ser oferecido ao aluno cego ou de baixa visão por meio de uma técnica. A audiodescrição vai muito além de uma simples descrição, é uma prática leitora que, na relação dialógica entre docente e alunos, propicia o desenvolvimento de capacidades de refletir criticamente e de agir, essenciais na formação inclusiva dos estudantes.

Inspirada em uma teoria dialógica da ação (Freire, 1978), a experiência vivida ao longo dos encontros da oficina aponta para a neces-

sidade de investimento na formação dos professores para a construção de uma agenda pedagógica que promova, de modo equânime, o acesso à construção de conhecimentos de todos os alunos.

Vale lembrar que, no escopo dessa pesquisa, não estamos propondo que o futuro professor se torne um audiodescritor profissional, mesmo porque nosso foco não é esse, mas que conheça a prática da audiodescrição e possa utilizá-la em diálogo com os alunos com e sem deficiência visual, a fim de viabilizar amplas oportunidades para que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura e de escrita em práticas sociais diversificadas.

Preparar-se para formar leitores por meio da prática de audiodescrição, além de propiciar aos estudantes – sobretudo os que dela mais necessitam – a construção de conhecimentos sobre os textos (especialmente os multissemióticos), permite contribuir para que se tornem sujeitos capazes de interagir socialmente. Uma das conclusões do estudo aponta para o fato de que, na ação de descrever, é impossível alcançar a objetividade estável, a identificação unívoca de sentido, pois o processo de construção da significação perpassa pela subjetividade do sujeito, pelas opiniões e visões de mundo, que se constituem e se (re)elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, com as palavras alheias, plenas de “ecos de outros enunciados” (Bakhtin, 2011, p. 294). Construída na relação de alteridade, a compreensão se constitui também na movência da língua.

Referências

ALMEIDA, A. C. C. Audiodescrição em ações de formação docente: por um letramento inclusivo. 162 f. Tese. Programa de Pós-graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 6. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA-VIOTO, J.; VITALIANO, C. R. Educação inclusiva e formação docente: percepções de formandos em pedagogia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), p. 353-373, 2013.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. Parecer CNE/CES nº 334/2019, aprovado em 8 de maio de 2019. Ministério da Educação. Conselho Nacional de educação. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECESN3342019.pdf. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da educação Básica de 2019: resumo técnico. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3kMF65i>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017: resumo técnico. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3j3xn2c>. Acesso em: 23 maio 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3i5tYys>. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/Leis/19394>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 mar. 2020.

BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Leitura: um processo cada vez mais complexo. *UFOP, Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 3, p. 35-42, jul./set. 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/398/418. Acesso em: 14 fev. 2023.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 13-22, 18 mar. 2004. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/12538>. Acesso em: 13 mar. 2021.

LOPES, M. A. P. T. Linguagem e processos de letramento: uma experiência formativa. In: KLEIMAN, A.; ASSIS, J. (org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 89-110.

LOPES, M. A. P. T. “Adeus, Valentina!” – da construção de contextos para a construção da referenciação. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 51-70, 2005. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/13905>. Acesso em: 28 fev. 2021.

MANTOAN, M. T. E. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: o que dizem os professores, dirigentes e pais. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, v. 2, n. 1, p. 23-42, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>. Acesso em: 13 fev. 2021.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R. et al. (org.). *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17- 26.

MAYER, F.; PINTO, J. (org.). *Perspectivas contemporâneas em audiodescrição*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018.

MIANES, F. L. A audiodescrição vai à sala de aula: do desconhecimento à uma formação docente inclusiva. In: *Anais do 7º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação. 4º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação*. Canoas: PPGEDU, 2017. Disponível em: http://www.2017.sbece.com.br/resources/anais/7/1495132445_ARQUIVO_AAUDIODESCRICAOVAIASALADEAULA.pdf. Acesso em: 23 maio 2021.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-383, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 4 abr. 2021.

MOTTA, L. M. V. M. Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo. Campinas: Pontes Editores, 2016.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. Inclusão: Revista da educação Especial, Secretaria de Educação Especial, v. 4, n. 2, jul./out. 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. Letramentos, mídias, linguagens. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

ROJO, R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola, 2009.

SANTAELLA, L. Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SANCHES, I. Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 19, p. 135-156, 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2846>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1996.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300007>. Acesso em: 24 jul. 2021.

VOLÓCHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

FORMAÇÃO PARA O/A DOCENTE QUE ENSINA A PRODUZIR: DISCURSOS ENVOLVENTES E A PRÁXIS DE SUAS IMPLICAÇÕES

Lorena Araújo de Oliveira Borges¹
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
Rita de Cássia Souto Maior²
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Introdução

O presente trabalho é um dos resultados do projeto de extensão Formação continuada de professores/as de Língua Portuguesa:

- 1 Doutora em Linguística pelo Programa pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (PPGL/UnB). Professora Adjunta da graduação e da pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Pesquisadora do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEEDALL/CNPq/UFAL) e do Núcleo de Estudos em Linguagem e Sociedade (NELiS/UnB). Áreas de interesse: Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa; como Língua Materna; Estudos Críticos de Discurso; Linguagem e Gênero. E-mail: lorena.aoborges@gmail.com.
- 2 Doutora e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGL/UFAL). Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC). Líder do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC) e uma das coordenadoras do Laboratório Linguagens, Gêneros e Sexualidades (LLiGeSe/UFAL). Áreas de interesse: Linguística Aplicada; Estudos discursivos bakhtinianos; Produção de textos em LM, LE e Libras; Estudos dos Letramentos; Estudos das subjetividades; Estudo das constituições Identitárias; Estudos de Ethos e da Argumentação; Estudos da ética-discursiva; Formação Docente. E-mail: rita.soutomaior@fale.ufal.br.

construindo propostas crítico-reflexivas a partir das vivências docentes³, promovido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL), de maneira remota, entre agosto de 2021 e julho de 2022⁴. O projeto em questão foi proposto com o objetivo de refletir, em parceria com as/os professoras/es participantes, aspectos relacionados: a) à valorização da práxis docente (Freire, 1980) na interface teoria e prática; b) ao processo de Ensino e Aprendizagem como construção de saber compartilhado (Zozzoli, 2012; Szundy, 2012; Geraldi, 2004; Antunes, 2008); e c) aos discursos envolventes (Souto Maior, 2009, 2012, 2019) que compõem os significados sobre práticas pedagógicas diárias, constituem os documentos oficiais sobre o trabalho do/a professor/a e circulam nas interações dentro das escolas e das salas de aula⁵.

Epistemológica e teoricamente, nosso projeto está situado na Linguística Aplicada INdisciplinar (Moita Lopes, 2006) e Implicada (Souto Maior, 2022), com enfoque na desaprendizagem (Fabrício, 2006). Esse cabedal teórico-epistemológico, intrinsecamente transdisciplinar, permitiu-nos mobilizar metodologias que colocassem as vivências docentes no centro do processo de formação continuada, fomentando práticas de compartilhamento das experiências docentes. Nesse sentido, várias foram as atividades desenvolvidas, a saber: relatos em ro-

3 O projeto de extensão em questão foi conduzido pelas professoras Dra. Lorena Borges (Coordenadora) e Dra. Rita de Cássia Souto Maior (Coordenadora Adjunta). Contou também com a colaboração das professoras Ms. Simone Maria da Silva Lima, da Secretaria Municipal de Educação de Murici/AL; Ms. Káthia Maria Barros Leite, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL); Esp. Wilma Albuquerque da Silva, do Instituto Federal de Alagoas (IFAL); e Flávia Leônia Ferreira da Rocha, da Secretaria de Educação do Estado de Alagoas (SEDUC/AL) e da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Major Izidoro/AL.

4 Essa proposta de formação continuada está inscrita no âmbito das metas do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq Universal *A implementação dos referenciais curriculares estaduais e municipais para o ensino de Língua Portuguesa em Alagoas e no Ceará: os caminhos da BNCC para a Educação Básica e para a Formação de Professores (2022-2025 – CNPq nº 18 de 2021)*, que busca investigar o processo de institucionalização e aplicação dos Referenciais Curriculares Municipais e Estaduais de Língua Portuguesa nos estados de Alagoas e Ceará com o intuito de propor um conjunto de ações analíticas e formativas que contribuam para o fortalecimento da educação nessas regiões e no país.

5 O projeto em questão foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas sob número de CAEE 58379322.6.0000.5013.

das de conversa sobre situações de sala de aula, participações orais após apresentações de docentes convidados/as⁶, produção de texto para banner⁷, exposição oral de atividades exitosas, produção de textos, como posts em lousa interativa, crônicas⁸ etc. Em conjunto, essas práticas contribuíram para o desenvolvimento de um trabalho de reflexividade crítica por parte das/os professoras/es em relação às suas próprias práticas docentes, levando-os a repensarem suas identidades profissionais e os sentidos das práticas cotidianas das escolas.

Pela necessidade de recorte no foco deste capítulo e cientes de que o impacto de se trabalhar, em formação docente, com a produção textual da própria professora ou do próprio professor é um dos aspectos que ainda parece ser menos pautado em pesquisas de intervenção, no presente capítulo, buscamos fazer um recorte relacionado a essas atividades de produção das/os docentes participantes do projeto, centralizando na análise dos sentidos produzidos durante uma das rodas de conversa realizadas. Apresentaremos, dentro da abordagem qualitativa de pesquisa (Lüdke; André, 1986), a análise interpretativista de transcrições de trechos das discussões realizadas em uma aula sobre produção textual, realizada no segundo semestre do projeto. A partir desses dados, buscamos refletir sobre as dimensões do ensino e da aprendizagem da prática de produção textual a partir das seguintes questões: Quais discursos envolventes permeiam os saberes de docentes em formação sobre ensinar e aprender a produzir textos? Como um curso de formação pode mobilizar a prática de uma produção de texto para o gerenciamento de uma FormAção crítica e implicada?

Considerando o espaço do capítulo e com o objetivo de detalharmos alguns dos resultados gerados pelo projeto em questão, organi-

6 Fizemos levantamento de interesses para o debate coletivo, entre os temas mais solicitados estavam: como atrair a atenção discente; trabalho com a produção de textos; atividades com tecnologias etc.

7 Os *banners* foram apresentados em evento promovido pelo projeto e ocorrido no *hall* Faculdade de Letras/UFAL no final de 2023.

8 As crônicas estão sendo organizadas para publicação em livro.

zamos nosso trabalho em quatro seções. Na primeira, discutiremos os paradigmas que fundamentam a formação continuada de professoras/es e como a valorização da Práxis do Produzir Textos torna-se necessária para a construção de estratégias de uma Formação⁹ crítica e reflexiva, situando nossa proposta no âmbito da Linguística Aplicada. Na segunda seção, apresentamos a perspectiva dialógica bakhtiniana e as noções de discurso e de discursos envolventes. Na terceira seção, discutimos sobre as práticas de escrita e os discursos envolventes relativos ao ensino e à aprendizagem do processo de escrita. Por fim, na quarta seção, interpretamos os discursos envolventes mobilizados pelas/os participantes para valorar a prática de produção textual durante as atividades de produção textual.

1 As vivências e as práxis na formação continuada de professoras/es

A formação continuada, durante bastante tempo, foi assumida como um trabalho de reciclagem, fundamentado no objetivo de aperfeiçoar as/os professoras/es em atuação ao aproximá-los dos conhecimentos produzidos nas universidades. Para essa lógica, a universidade era compreendida como o espaço do conhecimento, enquanto as/os professoras/es eram as/os responsáveis pela transposição didática desse conhecimento em sala de aula, numa clara separação entre teoria e prática (Jacobucci, 2006). Desse modo, a formação continuada era organizada, preponderantemente, em torno de práticas como cursos de aperfeiçoamento de curta ou longa duração, palestras, seminários

9 Formação é o termo que assumimos, na seara da LA implicada, entendendo que a reflexão crítica sobre os sentidos produzidos nas práticas de ensino e aprendizagem (seja sobre metodologias, objetos de ensino, práticas de avaliação e outros) promovem, em espaços de Formação de professores, uma ação prático/teórica de implicação/engajamento na própria construção do saber e do ser. Através de ações pedagógicas/políticas mais sensíveis, comprometidas e coletivas, buscamos estimular o trabalho de ensino/aprendizagem ao desnaturalizarmos discursos envolventes (sem apresentá-los dicotomicamente como certos ou errados) e construirmos práticas para o fortalecimento de uma docência mais efetiva e afetiva. Tanto a efetividade quanto a afetividade vêm pelo viés do comprometimento do ensino com a equidade social, o respeito às diversidades e a busca pela convivência planetária mais harmônica.

rios, etc., focadas nos conteúdos e elaboradas sem qualquer interação prévia com as/os professoras/es participantes.

Mais recentemente, o paradigma acerca da formação continuada tem se alterado, buscando contemplar a prática educativa e considerar os saberes construídos durante a formação inicial e continuada dessas/es docentes e as experiências que elas/eles vivenciam cotidianamente. Para essa perspectiva, a formação continuada não deve implicar apenas uma mera acumulação de cursos, conhecimentos e técnicas, mas, antes, envolver “um trabalho de reflexividade crítica e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua” (Candau, 1997, p. 64). Tal reflexão sobre as próprias práticas seria essencial para a produção de saberes voltados para a solução de situações problemáticas concretas, pois, conforme Pimenta (2009) esclarece, “é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la”.

Nesse sentido, entendemos que a formação continuada baseada na FormAção crítica e implicada deve propiciar espaços que contribuam para que as/os educadoras/es aprofundem a discussão sobre como e por que fazem o que fazem, de modo a colaborar para que esses/as profissionais se constituam como “pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (Zeichner, 1998, p. 227). A educação de alta qualidade não se isenta de ser responsável pelo outro, de se corresponsabilizar pela harmonia e paz no mundo.

Para tanto, devemos focar na busca pelo entendimento do processo de desenvolvimento da prática pedagógica de maneira ampliada, tendo clareza das influências que o contexto escolar, as condições materiais de trabalho, bem como as condições sociais, afetivas e econômicas a que estão submetidas/os essas/es profissionais exercem sobre suas práticas e sobre os sentidos que lhes dão base.

Ser um/a professor/a reflexivo/a envolve também ser um pesquisador/a, “capaz de desenvolver análises que articulem teoria-prática, de pensar reflexivamente seu trabalho, de compreender a realidade que o cerca e agir sobre ela, de introduzir em seus alunos as diversas formas de pensar e encaminhar soluções próprias a cada área, de produzir um saber específico” (Cardoso, 2003, p. 31). Esse/a professor/a reflexivo/a, ressaltam Tardif et al. (1998, p. 39), é também ator/atriz social, “agente de mudanças ao mesmo tempo que é portador de valores emancipadores face às diversas lógicas do poder que estrutura tanto o espaço social como o espaço escolar”.

Foi este segundo paradigma que deu a tônica da proposta de formação continuada de professoras/es de Língua Portuguesa apresentada aqui. Fundamentadas nele, buscamos construir um projeto que reconhecesse o caráter relacional e dialético que existe entre teoria e prática, isto é, a práxis docente. A práxis, conforme Freire (1980, p. 134) explica,

[...] não é ação cega, desprovida de intenção ou finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação.

Entendemos, assim, que uma proposta de formação continuada fundamentada na *práxis docente* deve se comprometer com o processo de conscientização sobre sentidos do mundo e com a transformação social pautada nesses sentidos, traçando estratégias de reflexão, empoderamento e construção de autonomia que contribuam para que as/os professoras/es enfrentem criticamente os desafios dados pelo cotidiano, sempre visando transformações para o futuro. Por isso essa

formação é também Transformação. Nesse sentido, o projeto proposto buscou, em primeiro plano, promover o diálogo entre as/os professoras/es participantes, fomentando a constituição de um ambiente acolhedor que contribuísse para o compartilhamento das afetividades e vivências docentes. Em segundo plano, para alcançarmos o objetivo almejado, foi necessário nos fundamentarmos, no âmbito dos estudos da linguagem, em uma perspectiva que nos permitisse transitar por uma indisciplinaridade implicada.

Em nossa percepção, desenvolver uma proposta de formação continuada para professoras/es de Língua Portuguesa baseada nas vivências docentes, com enfoque na criticidade e na reflexividade implicada, demanda, necessariamente, que nos situemos em uma concepção crítica de ensino-aprendizagem da linguagem e que complexifiquemos esse espaço como um lugar de coautoria das práticas, dos conhecimentos que serão potencializados no diálogo e das ações que poderão gerar essas práticas. Essa atividade de implicação do outro é um movimento de alteridade e de responsividade, como será melhor explicitado adiante. Por ora, é preciso que se considere a mobilização, na proposta apresentada aqui, dos aportes teóricos da Linguística Aplicada INdisciplinar (Moita Lopes, 2006) e da Linguística Aplicada Implicada (Souto Maior, 2022), buscando fomentar um processo contínuo de desaprendizagem (Fabrício, 2006).

A Linguística Aplicada (LA) é um campo amplo de estudos da linguagem que busca “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (Moita Lopes, 2006, p. 14). Com tal propósito, propõe o rompimento das barreiras disciplinares impostas pela lógica positivista e procura estabelecer parcerias com outras perspectivas teóricas e metodológicas, integrando pontos de vista variados, de modo a produzir um conhecimento que seja relevante no mundo contemporâneo. Por conta disso, ela é encarada por muitos como INdisciplinar, “principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além dos paradigmas consagrados,

que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (FABRÍCIO, 2006) para compreender o mundo atual” (Moita Lopes, 2009, p. 19).

Tal indisciplinaridade, de acordo com Moita Lopes (2006), leva a LA a se constituir como um campo híbrido e mestiço, aberto à interação com outras áreas do conhecimento que permitam um diálogo mais profícuo com o mundo contemporâneo. Para tanto, ela atua em um movimento de desaprendizagem (Fabrício, 2006), procurando desconstruir os limites frequentemente estabelecidos entre teoria e prática, reconhecendo vozes de quem vivencia a prática social, especialmente as vozes das pessoas subalternizadas (Spivak, 2018), que foram frequentemente apagadas e invisibilizadas pelos conhecimentos dominantes hegemônicos. Os estudos de uma LA implicada (Souto Maior, 2022) interpõem os seres e as ações como partes implicadas de um enredo que, ao ser vivido diariamente e reafirmado pelos grupos e comunidades, constituem valores sociais que embasam e justificam tudo o que sabemos do mundo e o que pensamos nele e sobre ele. Ou seja, cada movimento discursivo é um elo de sentido que valora ou não determinadas ações e gestos sociais como sendo mais ou menos apropriados àquele contexto.

Nesse sentido e focalizando o objetivo da proposta de Formação do projeto em tela, destacamos que a perspectiva teórico-metodológica de ação é, epistemologicamente, ativa e implicada. Os estudos de uma LA implicada revisam essa costura social ao se compreenderem como eticamente parte das narrativas de pesquisa. Nesse sentido, ao construir uma pesquisa no campo da LA, vamos reestruturando o mundo na busca de outros sentidos. Esse movimento pode ser alcançado a partir do momento em que, em nossas pesquisas, pensamos nas implicações daquilo que estudamos, no seio social mais amplo e/ou na comunidade social estudada. As implicações são projeções ativas que, ao serem desveladas nos estudos, são de nossa responsabilidade, logo, não podemos nos isentar de suas consequências. Os sentidos são partilhados e cogerados pelos participantes do estudo e compõem

um espaço de discussão ímpar e imprescindível para o desenvolvimento dessa ciência consciente (Morin, 2005), de modo que “construir uma pesquisa não é simplesmente expor dados sem nos entendermos como implicados nesse processo de produção, sem entender que a construção na pesquisa é discurso no mundo” (Souto Maior, 2022, p. 531).

Na prática, tal implicação significou o seguinte para o projeto de FormAção continuada proposto: nem havia um roteiro rígido a ser seguido com as/os participantes do estudo; nem partíamos do princípio de que tínhamos algo *novo* para oferecer a essas/esses participantes no sentido de conteúdo teórico-acadêmico, por assim dizer; nem deixávamos de retomar as reflexões docentes que eram trazidas pelos/as docentes participantes. O deslocamento do roteiro de formação docente tradicional, o deslocamento do ineditismo e a retomada dos discursos postos por eles/as, era uma proposta que poderia gerar, a nosso ver, um maior engajamento das/os participantes já que:

- 1) iniciamos a proposta ouvindo o que tinham a nos dizer sobre suas práticas, seus anseios e seus projetos de ação docente para a FormAção;
- 2) os relatos trazidos pelas pessoas eram valorizados, pois tematizavam as atividades nos dias dos encontros quinzenais;
- 3) nomeávamos as teorias conhecidas nos cursos que já haviam feito a partir das práticas que eram apresentadas, num movimento de prática-teoria-prática, que despertava o interesse analítico da equipe e contribuía para a autonomia na práxis no fazer diário docente;
- 4) incitávamos que produzissem textos, vivenciando e refletindo coletivamente sobre as etapas dessa construção textual.

Antes de avançarmos em nossa proposta de discussão sobre a produção textual de professoras/es de Língua Portuguesa, entendemos ser necessário discutir algumas questões relacionadas aos discursos

tos e, especialmente, aos discursos envolventes que circulam frequentemente sobre o ato de escrever.

| 2 Discursos e Discursos Envolventes

As interações no projeto foram o palco fundamental para o desenvolvimento do roteiro de Formação continuada de professoras/es de Língua Portuguesa proposto. Por conta disso, precisamos, inicialmente, refletir sobre as dimensões que compõem esses momentos interacionais, como a da linguagem como acontecimento social, da noção de enunciado e de discurso, dos aspectos interacionais da alteridade dos locutores participantes, do discurso e da dialogicidade, da língua como prática social, do sentido e da subjetividade.

Para Volóchinov (2017, p. 218-219), a realidade da linguagem é “acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados”. E esse acontecimento se dá pelo movimento dialógico da alteridade, que pressupõe um *eu* que se dirige e que considera o *outro* no seu enunciado. Esse movimento ratifica a natureza do enunciado que, para ser compreendido, dispara reações languageiras responsiva ativas, de modo que, em uma interação dialógica, os interlocutores são concomitantemente ouvintes e falantes. Nesse sentido, a alternância do discurso enreda o acontecimento ideológico e, assim sendo, no interior de cada enunciado, encontra-se outro enunciado, anterior àquele que o repete, mas que também se renova na enunciação. Isso ocorre porque, segundo Bakhtin (2003, p. 23), a língua

não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Nessa lógica, o discurso compõe a vida e estrutura os sentidos, de modo que, além de revelar as subjetividades e os posicionamentos no mundo, ele os desloca. Esses sentidos nos mobilizam em determinadas práticas e entendimentos que subjazem essas práticas. São vetores de ações efetivas no mundo que devem ser revisitadas em espaços da vida social e questionadas em função de suas implicações na rede da vida social. Os discursos constituem a vida cotidiana e se reverberam em compartilhamento e jogos de poder também na vida oficial, no sentido bakhtiniano, e vice e versa. As tensões discursivas podem nos dar pistas de como a vida está, mas, também, de como poderia ser; de como pensamos, mas, também, de como poderíamos pensar para que fosse diferente; de como constituímos práticas preconceituosas, mas, também, de como podemos lutar por uma vida menos preconceituosa; do desejo de permanecer e do desejo de mudar. Assim, conforme Souto Maior (2022, p. 525) explica, o “discurso não é algo aleatório no mundo, ele acontece em momentos situados, em enunciações que são partilhadas dialogicamente numa cadeia temporal, social e histórica e a partir de situações socialmente articuladas entre subjetividades”. São essas subjetividades que, implicadas na vida que vivem, podem ser questionadas no material concreto que a constitui: a linguagem.

Por outro lado, o discurso também pode atuar como um mecanismo de fossilização de determinados sentidos que ecoam enunciados concretos reiteradamente, que, por isso, vão se fortalecendo como uma *verdade dada*. Esse viés da repetição e da memória discursiva funciona como um dispositivo que garante o repasse dos sentidos oficialmente dados e, para além disso, atua coercitivamente nas forças de poder de um determinado campo, reverberando uma trama envolvente em relação a um significado único, configurando aquilo que entendemos por Discursos Envolventes (Souto Maior, 2009, 2012, 2019). Estes devem ser compreendidos como discursos que nos evocam representações de mundo que se efetivam por meio dos valores sobre

ações, pessoas, atitudes, situações, ideias, enfim, sobre tudo que circula no mundo como parte dos sentidos que nos envolvem e que nos impulsionam a agir ou não agir, pensar ou não considerar, dizer ou calar diante das práticas interacionais.

Correspondem, assim, a qualquer segmento – seja ele mais estrutural, como frases feitas ou fórmulas prontas de sentido, ou mais discursivo, como discursos sexistas ou de ódio – que encapsula uma ideia que valora práticas, grupos sociais etc. Podemos, assim, dizer que eles antecipam a compreensão de mundo que se dá no ato enunciativo, corroborando “o entendimento de que há algo que se ajusta na organização de um mundo que se quer prenehe de sentido dado”, ou seja, há algo de repetível nos acontecimentos discursivos. Diante dessa percepção, entendemos que um programa de atuação pedagógica de Formação deve trabalhar esses discursos, que são mediados, históricos, reiterados em interação, a partir de um viés do olhar crítico social e reelaborá-los em discussões coletivas da práxis docente.

| 3 Os discursos envolventes sobre a prática da escrita

Quando abordarmos os discursos que estão fossilizados nas práticas cotidianas das/os professoras/es de Língua Portuguesa, encontramos necessariamente aqueles que remetem à produção textual. Ainda que existam diferentes concepções sobre a escrita, de modo geral, entende-se que, diferentemente da oralidade, ela é uma modalidade que está mais associada à durabilidade das tradições, configurando-se, portanto, como “um fato histórico” e não como “um bem natural” (Marcuschi, 2003, p. 24). Assim, podemos iniciar essa discussão dizendo que escrita e fala não se distinguem apenas em aspectos físicos, mas, também, em termos de suas funcionalidades: i) os aspectos físicos remetem ao fato de que essas duas modalidades da língua que se materializam no mundo de maneiras distintas; ii) os aspectos funcionais, ao fato de os indivíduos organizarem suas produções (sejam elas

orais ou escritas) em formas relativamente estáveis, os gêneros, com o intuito de alcançar objetivos específicos nas práticas sociais em que se situam (Bakhtin, 2003).

Ainda que os textos escritos façam parte do nosso cotidiano, especialmente nesse contexto letrado que vivenciamos nas sociedades ocidentalizadas contemporâneas, e estejamos constantemente em contato com eles, produzir um texto não é uma tarefa considerada corriqueira. Um dos motivos mais objetivos é porque a escrita não é uma mera transcrição da fala; ela possui características próprias, padrões de gênero (com conteúdo temático, construção composicional e estilo próprios¹⁰) com os quais precisamos lidar e sobre as quais não refletimos muito no dia a dia. Ou seja, quando lemos uma bula, um cartaz, um outdoor, etc., não pensamos muito sobre como esses gêneros se organizam e quais são os seus objetivos. É aqui que entra a escola, onde a leitura e a produção textual oral e escrita dos mais diversos gêneros deveria ser realizada com sistematicidade pactuada, com metodologia apropriada ao contexto e com intenção pedagógica que reflita sobre os objetivos curriculares.

Segundo Geraldi (2004, p. 41), precisamos responder a uma questão prévia “Para que ensinamos o que ensinamos?”. Nesse sentido é fundamental assumir uma concepção de linguagem que embasará várias dimensões do ensinar, escolha do conteúdo, das estratégias e metodologias de ensino, o tipo de avaliação, a interação com os/as discentes etc. Para Antunes (2008), a avaliação também precisa partir de um conceito de língua, como se dá seu funcionamento e qual a sua finalidade. Entretanto, nem sempre essas preocupações estão no horizonte das práticas e o que ocorre é que há discursos envolventes que compõem tanto as práticas renovadoras críticas, quanto as que

10 Bakhtin (2003, p. 261-262) apresenta três elementos constitutivos do enunciado: o conteúdo temático; a construção composicional; e o estilo. O conteúdo temático bakhtiniano é estabelecido nas relações dialógicas e é ideológico; já a construção composicional é a construção final de um enunciado que também está pautada em escolhas estilísticas. Por fim, para Bakhtin (2003), a própria “escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (Bakhtin, 2003, p. 268).

embasam uma prática da tradição pela tradição. Há, ainda, tensões discursivas que promovem outros lugares discursivos, conforme veremos mais adiante.

Ao contrário do que muitos ainda acreditam, a criança não vai à escola para aprender a sua língua materna – no nosso caso, a língua portuguesa –, pois a aquisição desta ocorre em meio às vivências nas mais diversas práticas sociais. Segundo Bakhtin (1999),

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (Bakhtin, 1999, p. 301).

Logo, ao chegar à escola, a criança já tem pleno domínio estrutural da sua língua materna, sabendo perfeitamente como mobilizá-la nas mais diferentes práticas sociais com as quais se engaja. A crença de que, nesse momento, ela não sabe a língua portuguesa e, portanto, precisa aprender a sua estrutura e organização gramatical é um discurso envolvente que tem, sistematicamente, burlado e tomado as oportunidades de um trabalho sério, por parte das/os professoras/es de Língua Portuguesa, com a produção de textos, metodologicamente bem articulado, construído com debate sobre sentidos a partir do emprego dessa ou daquela norma e sem preconceito em relação às diversas performances dos/as discentes.

Cientes de que esse e outros discursos envolventes poderiam estar atrelados às práticas de produção textual das/os professoras/es que participavam do projeto de extensão, buscamos nos atentar tanto para os sentidos que estavam fossilizados em torno dessa prática quanto para os sentidos que pretendíamos construir. Como uma pesquisa no campo da LA Implicada, queríamos entender os sentidos deslocados e, então, destacar os indícios de discursos, pois, retomando

a noção de língua bakhtiniana, a do processo de dialogicidade (Bakhtin, 2003), qualquer pessoa, ao falar, considera as falas do outro, da alteridade, e tem essa mesma fala presente nas suas. A produção de textos revelou-se como um espaço ímpar nesse trabalho com sentidos, considerando que é a partir de textos/discursos que nos mobilizamos no mundo e que as práticas docentes estão permeadas desses sentidos.

Um dos aspectos da produção de textos no cotidiano escolar com o qual tivemos que lidar durante a FormAção foi o sentimento de que *a escrita é um dom*. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015) propõem uma discussão snobre essa crença que foi compartilhada com as/os professoras/es com o objetivo de estimularmos o debate sobre problemáticas relacionadas ao ensino da escrita. No projeto, nosso objetivo voltou-se para trabalhar e desmobilizar esse estereótipo de não produtores/as naqueles/as docentes. Ao apontarem que, “quando nossos alunos não sabem escrever – e isso sem ter sido corretamente ensinados –, são tratados como burros, incompetentes e despreparados para a vida” (Ferrarezi Jr.; Carvalho, 2015, p. 17), os autores produzem um discurso que e pode ser reflexivo para quem o produz, pois a/o docente que, no seu dia a dia, não pratica o ato de escrita, mas que tenta ensinar às/aos alunas/os a prática, em determinado momento internaliza a valoração que atribuiu ao outro para si mesmo.

Ao divagarem sobre essa crença, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015, p. 16) dizem o seguinte: “imagine que uma pessoa chegue com uma gaita de foles e lhe diga assim, sem maiores rodeios: ‘toca aí uma música típica escocesa!’. Ao responder que não sabe como fazer isso, o sujeito diz que você é burro, incompetente e despreparado para a vida”. Essa preocupação foi o mote da proposta desenvolvida no encontro que será analisado na próxima seção. A partir dela, discutimos, na referida aula, como os sentidos acerca da produção textual em sala de aula atravessa as noções de língua, linguagem, prática social, alteridade etc.

4 Os discursos sobre a produção textual na Formação continuada

O encontro analisado aqui foi a décima primeira roda de conversas realizada com as/os professoras/es do projeto e ocorreu em março de 2022, no segundo semestre do projeto, que teve duração de um ano¹¹. Algumas semanas antes dessa aula, as professoras coordenadoras do projeto haviam proposto às/aos participantes a produção de crônicas com enfoque nas vivências delas/es na escola, o que estimulou uma discussão sobre o gênero textual/discursivo e sobre a prática da escrita que não se resumia a ter algo a dizer, mas como o que era dito construía em relação à prática de ser professor. Discutíamos sobre o acolhimento para com as limitações das práticas docentes e estranhávamos os sentidos postos que não construíssem um discurso de convivência e de corresponsabilidade, destacávamos as implicações de sentidos construídos em nossos encontros. Ao longo desse encontro especificamente, a formadora pediu que as/os participantes a ajudassem a complementar os *slides* do material que ela tinha produzido. Essa prática reforçou a relação teoria e prática e conduziu a aula para o fortalecimento da práxis (Freire, 1980) docente. Nesse momento do projeto, como em outros, os/as docentes se sentiam de fato partícipes da aula também no sentido de construir, a partir das experiências, a teoria, desmistificando o discurso envolvente de que no processo iam aprender apenas novas teorias. Pelo contrário, eles/as as reconstruíam em função do que era relatado das vivências.

11 Em um primeiro momento, buscamos mapear as temáticas que chamavam a atenção das/os participantes quando esses pensavam em fazer uma formação continuada. Nesse contexto, a problemática frequentemente apresentada por essas/es profissionais girava em torno de um desconhecimento em relação às teorias, de modo que uma formação continuada, para elas/es, deveria se pautar por trazer conteúdos acadêmicos para a discussão, de modo a muní-los com embasamentos teóricos que contribuiriam para o desenvolvimento dos conteúdos em sala de aula. As temáticas sugeridas, por outro lado, eram bem variadas: produção de texto na sala de aula, avaliação, metodologias ativas, como chamar a atenção dos/as discentes etc.

Durante a roda de conversa supracitada, duas professoras participantes abordaram o processo de escrita da/o aluna/o e da/o professor, produzindo os seguintes sentidos:

Trecho 01

Professora A: Ôhh, Profa., eu gostaria de fazer um comentário, né? Como eu estou mais próxima, né? Do fundamental, dos anos iniciais, eu percebo uma coisa nessa questão da leitura. A escola ainda pune os alunos nessa questão da leitura e da escrita. Então se o aluno... vai tirar o aluno da sala. 'Ah, você vai ler isso aqui tudo'. Bota o aluno pra ler. Dá um livro a ele, se ele já consegue ler e a gente encontra até, assim: "você não terminou de escrever não, de tirar do quadro? A atividade? Você não vai pro intervalo". Então escrever e ler ainda é uma punição, é um castigo para ele, porque ele vai achar que escrever é chato porque eu perdi um intervalo, perdi um recreio, perdi de brincar porque eu tenho que ficar aqui escrevendo a tarefa. E quando também tem a questão do ler e até copiar. Então é essa a reflexão: a criança, ao invés de gostar de ler, ela vai ver a leitura como algo muito chato e punitivo. E também eu percebo que quando a criança tem pais letrados, pais que gostam de ler, há uma diferença porque ele acha legal ver a mãe escrevendo, ver ela lendo e a gente pode até perceber que tem muita criança que faz muita bolinha e diz que fez um texto, faz um monte de bolinha no caderno e diz 'eu escrevi, olha aqui'. Isso pra mim já é a escrita.

Fonte: Transcrição de dados da pesquisa

Na primeira parte do Trecho 01, a professora reitera a perspectiva de punição que, frequentemente, subjaz as práticas de leitura e de escrita no ambiente escolar. Há tensões discursivas em relação à produção de texto ser algo bom, desejável e até fundamento da percepção de proficiência na língua, ao mesmo tempo em que, da mesma forma,

na prática, é usado como dispositivo de punição. Esse estranhamento de sentido que vai do desejável ao imputado como pena mobiliza discursos envolventes como: escrever é para poucos. Isso, na percepção da professora participante, contribui para que as/os estudantes se afastem dessas práticas, por considerá-las chatas e um entrave à diversão. Termos bem tradicionais como “tirar do quadro” remetem à ideia de cópia dos textos como um castigo e da prática de escrita como reprodução. Assim, ao mesmo tempo em que a escola deseja que as/os alunas/os sejam boas/bons na leitura e na escrita, mobiliza essas atividades, reconhecidamente difíceis e complicadas, como forma de punição, minando o prazer e a criatividade delas/es em relação à produção textual.

Em um segundo momento de sua fala, a professora aborda as práticas de letramento de crianças que possuem pais letrados, apontando como a prática familiar pode reverberar em boas práticas na escola. Essa percepção reitera discursos envolventes de parcerias entre a família e a escola que são retomadas há décadas, muitas vezes pautadas em contextos sócio-históricos tradicionais de mães que ficam em casa e pais que trabalham. Falas como essa podem promover o entendimento, de forma quase imediata, de que crianças que não têm acesso a práticas letradas hegemônicas em casa já estão atrasadas, o que as relega a espaços de exclusão, limitando, de antemão, as suas possibilidades de aprendizagem. Algumas mudanças podem ser pensadas nesse sentido e a aula e a discussão que se seguiu à fala da participante retomou perguntas como: em que espaços devemos produzir textos? Na escola? Em casa? Como em Pimenta (2009), entendíamos, como mediadoras da Formação, que as reflexões sobre as práticas de situações concretas promoviam uma leitura crítica da profissão, das atividades esperadas nas realidades vivenciadas. Construiu-se a ideia, naquele momento da roda de conversa, de que a escrita não deveria ser vista como um produto acabado que de uma vez só é produzido e entregue. Ele tem que ser retomado, revivido, questionado, reinte-

grado a partir de vozes e ouvidos atentos ao que está de fato no texto. Um trabalho como o que estava sendo feito na FormAção (de escrita coletiva) seria um bom momento para se trabalhar aspectos gramaticais, textuais, discursivos, com muita discussão e perguntas sobre formas de “melhor” dizer buscando a justiça social, o respeito à vida, a busca de uma convivência humana para a paz. Essa metodologia pode responder a questionamentos como os da professora B:

Trecho 02

Professora B: Sim, aí às vezes o aluno também entrega o texto, ele não tem esse retorno do texto. Aí ele diz assim [imitando uma suposta voz de estudante]: ‘pra que eu vou escrever? Pra que eu vou escrever se eu não tenho esse retorno?’. Ele não sabe o que ele errou, se o texto dele tava legal ou às vezes não dá essa continuidade, né? Faz uma correção meramente ortográfica, aí o aluno pega a redação cheia de erro e diz [novamente imitando a voz de um estudante]: ‘vou escrever mais nada, menino! Olha o que ela fez no meu texto? Riscou meu texto todo’. E não dá aquele retorno muitas vezes, né?

Fonte: Transcrição de dados da pesquisa

No Trecho 02, a Professora B situa a relação da/o aluna/o com a produção textual na maneira como a/o professor corrige e retorna a atividade para a/o estudante, apontando que muitas/os não entendem o porquê estão escrevendo o que escrevem na escola. Essa fala indica como a prática de escrita no contexto escolar é deslocada das práticas cotidianas das/os alunas/os, impedindo-as/os de compreender de que maneira os textos atuam nas mais diferentes práticas sociais. Como discurso envolvente, fica posto que “o/a discente não gosta de produzir textos, ou mesmo não sabe”. Há uma crítica, também, à prática de professores que só corrigem as questões gramaticais do texto, sem valorizar o processo de escrita. Percebe-se, assim, como o discurso

envolvente de “escrita como um dom” situa as práticas docentes cotidianas das/os professoras de Língua Portuguesa em relação ao ensino da escrita.

Os discursos envolventes das práxis relatadas possuem tensões discursivas que engajam tons de revolta (como a do aluno fictício). Esse não retorno, na prática, tem várias motivações, como número de turmas, quantidade de discentes por turma, desconhecimento de como fazer, desestímulo no retorno da atividade, considerando frequentemente que o que foi marcado no texto muitas vezes não é sequer lido etc. Outro ponto bem nevrálgico ainda para o ensino de Língua Portuguesa é a problematização do discurso de que ensinar língua é ensinar gramática ou que professor de produção textual atua como corretor de texto. O discurso envolvente de que o/a professor/a só faz correção ortográfica e não dá um retorno para o/a aluno/a sobre o texto em suas dimensões textuais e discursivas ainda é um discurso muito presente confirmado pela falta de investimento na formação de professores que focalize, exatamente, aspectos de uma produção de texto. Pelo saber experiencial, muitas vezes, o/a docente reproduz o que vivenciou na escola como aluno/a. O/A professor/a pede para o/a aluno/a escrever o texto, mas ele/a mesmo não é produtor/a dos gêneros e dos discursos com os quais trabalha. Nesse sentido, discutiu-se possíveis metodologias que dariam conta de diversas especificidades e os/as participantes puderam dar exemplos de suas práticas: correção colaborativa, autocorreção etc. Para tal, faz-se necessário pensar na linguagem em uma perspectiva dialógica, como afirma Zozzoli (2012, p. 262), o que

implica mudança de posicionamento em relação não apenas ao trabalho efetuado e à disciplina em jogo, mas em relação a concepções de mundo, de ensino e de aprendizagem. Mais ainda: isso significa necessidade de uma formação que não seja inculcação de ideias e de modelos, mas que proporcione,

já nesse nível, respostas ativas na compreensão e na produção dentro do próprio processo de formação docente.

Em outros momentos, seguidamente às discussões que foram apresentadas nos trechos de fala acima, o discurso envolvente de que o professor não produz textos é reiterado entre as/os participantes. Para ilustrar, dispomos de mais dois trechos que abordam a temática de escrita do/a professor/a de Língua Portuguesa:

Trecho 03

Professora B: O professor, ele tem o hábito de fazer o aluno escrever, ele impõe que o aluno escreva, mas ele não escreve. É como naquele dia que a gente tava discutindo. A gente pede pro aluno fazer o texto e a gente não faz. E, quando faz, é o contrário. Primeiro, o professor começa a fazer essa leitura, o professor começa a escrever, começa a instigar o aluno nesse processo, ele vai ter, ele vai criar o prazer. A questão é que a escola, ela quebra com o prazer e com a criatividade do aluno, né? Porque, essas regras, deixando a criatividade do aluno um pouco de lado, pensando só realmente, assim, nas regras mesmo, né? Não fez de acordo com o que a gramática disse, tá errado. Esquecendo, né, a coerência do texto.

Fonte: Transcrição de dados da pesquisa

Trecho 04

Professora A: Eu também vejo a oportunidade de vivenciar o lugar do aluno, porque a gente tá aqui, né? Foi pedido que escrevêssemos uma crônica, porque a gente faz isso na sala de aula, mas será que a gente escreve alguma, né? Que nem a [Professora B] até colocou, que ela primeiro escreveu uma, depois apresen-

tou, mas isso é uma prática, eu acho que incomum, né? E assim a gente se coloca no lugar do aluno.

Fonte: Transcrição de dados da pesquisa

Nos Trechos 03 e 04, ambas as professoras apontam que as/os docentes de Língua Portuguesa não escrevem, o que os impediria de estimular essa prática em suas/seus alunas/os. Como discurso reiterado e, por isso envolvente, elas estabelecem esse contrato de significado em relação à prática docente. Nesse sentido, esse discurso envolvente reforça uma visão que desconsidera todas as práticas letradas nas quais essa/esse profissional se engaja cotidianamente. As falas das professoras situam essa produção em textos literários, como a crônica solicitada às/aos participantes do projeto de FormAção, esquecendo-se das práticas que ocorrem no espaço escolar e que demandam uma produção oral e escrita profícua dessas/es profissionais. Essa crença de que professoras/es da Língua Portuguesa não escrevem e, portanto, não poderiam cobrar o mesmo de suas/seus alunas/os, fomenta práticas de ensino-aprendizagem descontextualizadas das vivências cotidianas das/os estudantes, o que as/os desestimula a se engajarem com a leitura e a escrita.

Outro discurso envolvente que essas falas reiteram é a crença de que as/os estudantes não escrevem, o que pode se resvalar no discurso envolvente de que “não sabem a língua portuguesa”, mesmo que não seja esse o objetivo. Fizemos uma discussão rápida sobre essa interface entre oralidade e escrita mais acima no texto que nos possibilita entender que não há relação causal entre essas práticas. Além disso, imersas/os em um mundo altamente digital e rodeadas/os de texto escritos e multimodais por todos os lados, essas/es jovens mobilizam a escrita nas mais diferentes práticas sociais. Entretanto, com bastante frequência, estas não são reconhecidas como práticas de escrita validadas pelo contexto escolar, o que cria nessas/es jovens

a sensação de que são incapazes de produzirem bons textos. Essa percepção mina a autoestima delas/es em relação à escrita, afastando-as/os cada vez mais da produção textual.

| **Considerações finais**

Na perspectiva da LAI, entendemos a atividade de pesquisa como ação implicada na vida vivida (Souto Maior, 2013), onde o saber não funciona como “álibi” para construções de sentidos que não visem o respeito às identidades, a busca da equidade social e construção da paz (Matos, 2014). Nesse horizonte de entendimento, imbuímos as práticas da pesquisa feita na perspectiva da incerteza (Morin, 2005), que busca entender situações e interpretar sentidos de mundo. Nesse ínterim, segundo Morin (2005, p. 25), o “progresso das certezas científicas produz, portanto, o progresso da incerteza, uma incerteza ‘boa’, entretanto, que nos liberta de uma ilusão ingênua e nos desperta de um sonho lendário: é uma ignorância que se reconhece como ignorância”. Uma de nossas ignorâncias/preocupações, construídas coletivamente no projeto, foi a de como lidar com a produção textual como parte integrante do ensino-aprendizagem de português como língua materna em suas várias interfaces e processos. Perguntávamos: a) como produzir com proficiência; b) como avaliar a produção textual; c) como estimular a produção de textos e a leitura numa perspectiva de implicação no mundo; d) como mediar o ensino da produção que contextualize os saberes com respeito as diversidades, entre outras¹². Essas perguntas compõem de certa maneira o currículo dos cursos de Letras.

Quanto aos gêneros, na universidade, os trabalhos acadêmicos estimulam a produção de textos específicos, como relatórios, resumos e resenhas. Também se vivenciam discussões sobre a importância da prática da escrita para o desenvolvimento da proficiência na língua, do conhecimento das normativas para o emprego de cer-

12 Esses foram alguns dos itens de interesses do grupo levantados nos primeiros contatos de sondagem dentro do projeto.

tas modalidades da língua e do trabalho com a criticidade das pessoas a partir do trabalho com os sentidos. Por outro lado, a prática, muitas vezes, fica restrita a cenários hipotéticos da aplicação das metodologias de um modo meramente instrumental, o que pode enfraquecer a aplicação efetiva e com qualidade desse trabalho de produção (de sentidos). Podemos atestar essas dificuldades quando, em momentos da formação continuada, ouvimos relatos relacionados ao tempo para escrever, à cobrança nas escolas de “assuntos gramaticais”, à dificuldade de envolver os/as estudantes nas atividades etc. O destaque dado ao discurso envolvente no estudo, por sua vez, nos possibilitou a visão de sentidos compartilhados, que repetidos de várias formas e com várias performances vão, de certa forma, instituindo um espaço mais fortalecido no campo argumentativo de defesa de opinião ou de anúncio de um determinado sentido.

Quanto à aquisição de proficiência na escrita, por exemplo, as/os participantes apontaram, como discurso envolvente, a necessidade de se produzir com mais constância, pois a prática e o trabalho de reescrita poderiam contribuir para o desenvolvimento dessa modalidade da língua, para uma Práxis de Produzir Textos. No entanto, ao mesmo tempo, falavam da dificuldade de envolver o/a discente nessa prática, justificando a falta de estímulo a uma realidade dada pela escola (prática de cópia, produzir como punição). Assim caímos num limbo que precisava ser administrado, pois havia a consciência da necessidade de uma práxis efetiva com a escrita, mas o contraponto de que a realidade não favorecia essa práxis, como discurso envolvente. Houve, também, falas que apontavam, em tom de crítica, que, para ensinar a escrever, o/a professor/a precisa escrever também, o que reforça o discurso envolvente de que escrever é escrever certos gêneros. Em relação a esse aspecto, duas assunções se fizeram mais presentes nas interações: i) que a/o professor/a de Língua Portuguesa não produz textos; ii) que a/o professor/a de Língua Portuguesa deve produzir textos com constância.

Em relação a ambas asunções, poderíamos nos perguntar, aqui, o que é entendido como produção textual, uma vez que a atuação das/dos docentes em sala de aula é constantemente atravessada pela produção de diferentes gêneros textuais, orais ou escritos, como a aula expositiva, a produção de materiais didáticos, dentre outros. Nas falas das/dos participantes, há um entendimento de que essa produção textual remeteria à escrita de textos de caráter literário em alguns momentos. Isso é perceptível, por exemplo, quando uma das participantes compartilha com as/os demais colegas, que, durante uma aula, leu uma crônica de sua autoria para os alunos e que estes a aplaudiram de pé e se sentiram estimulados e capacitados a escreverem seus próprios textos.

É possível perceber, assim, que, na percepção das/os participantes, a prática leva à perfeição. Esse é um discurso envolvente que nos remete ao entendimento da escrita como um processo meramente prático, como se, ao se apropriar das etapas da produção, o indivíduo se tornasse capaz de escrever plenamente. Desconsidera-se, aqui, como as vivências cotidianas motivam e interferem no processo de produção textual e como diferentes gêneros, além da redação e dos literários, são produzidos fora dos domínios da sala de aula.

Referências

- ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CANDAU, V. M. (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CARDOSO, O. P. **Representações dos professores sobre saber histórico escolar**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45-65.

FERRAREZI JR., C.; CARVALHO, R. S. **Produzir textos na educação básica: o que saber, como fazer**. São Paulo: Parábola Editora, 2015.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes Ltda., 1980.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

JACOBUCCHI, D. F. C. **A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

MATOS, F. G. de. Linguística da paz para professores de línguas. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 30(2). 2014.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. *In*: PEREIRA, R.; ROCA, P. (org.). **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Ed. revista e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

SOUTO MAIOR, R. C. **As constituições de ethos e os discursos envolventes no ensino de língua portuguesa em contexto de pesquisa-ação**. Tese

(Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009.

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do

pesquisador como ato responsável. **Polifonia**: Estudos da Linguagem, Cuiabá, v. 20, p. 31-53, 2013.

SOUTO MAIOR, R. C.; LIMA, A. C. Responsividade e Discursos Envolventes: observando o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. **Revista Eutomia**, Recife, v. 02, p. 394-413, 2012.

SOUTO MAIOR, R. C. **Características ético-discursivas e dialogicidade nas interações culturalmente sensíveis em sala de aula: convivência como objeto de ensino**, Mimeo, 2019.

SOUTO MAIOR, R. C. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada. *In*: STURM, L.; SOUTO MAIOR, R. C. **A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. Tutóia: Editora Diálogos, 2022.

SPIVAK, G. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

SZUNDY, P. T. C. Zones of conflicts and potentialities in the process of becoming an EFL teacher. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 3, p. 511-531, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n3/a05v12n3.pdf>. Acesso em: 19 out. 2020.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formation de maîtres et contextes sociaux**. Paris: Presse Universitaire de France, 1998.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZOZZOLI, R. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. Bakhtiniana. **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253-269, 2012.

(AUTO)REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Diego da Silva Vargas¹

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

| Introdução

Partindo da necessidade constante de manter uma relação indissociável entre pesquisa, ensino e extensão, tenho desenvolvido, no âmbito do meu exercício docente nos cursos de Pedagogia (presencial e a distância) e de Letras da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), um projeto de pesquisa intitulado “Educação Linguística e Formação de Professores *entreletramentos*: investigando e fomentando práticas inventivas” e um projeto de extensão intitulado “Incentivando práticas inventivas de educação linguística”.

1 Doutor em Letras Neolatinas e Mestre em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor Adjunto da Escola de Letras da UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e do Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UFRJ. É líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e(m) Educação Linguística (FORPEL/UNIRIO) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica (GEPLA/UFF) e do Metacognição e Práticas Discursivas (UFF). Áreas de interesse: Educação Linguística; Formação de Professores; Cognição e Metacognição; Currículo. *E-mail*: diego.vargas@unirio.br e ds Vargas04@yahoo.com.br.

Alinhado aos campos interdisciplinares da Linguística Aplicada e da Educação e partindo especialmente da articulação entre estudos em Educação Linguística, em Letramentos e em Formação Docente, ambos os projetos buscam, de maneira integrada, refletir sobre (e intervir em) práticas de letramento desenvolvidas em cursos de licenciatura e na Educação Básica. Suas ações buscam “criar inteligibilidades” (Moita Lopes, 2006) sobre como se vêm construindo as práticas escolares e acadêmicas de educação linguística, suas inter-relações e seus atravessamentos curriculares, bem como construir novos saberes sobre tais práticas.

Este capítulo traz algumas reflexões derivadas dessas ações, enfocando as práticas de letramento acadêmico e suas implicações nos processos de formação docente, a partir, principalmente, do que dizem os estudantes/professores em formação.

| 1 Uma perspectiva de Linguística Aplicada

Ao buscar definir o que passou a denominar de Linguística Aplicada Indisciplinar, Moita Lopes (2006, p. 19) coloca como sendo seu principal papel: “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Assim, de uma só vez, o autor destaca: (a) algo que já estava consolidado no campo – a ideia de que a Linguística Aplicada não se faz simplesmente como um exercício de aplicação da Linguística e (b) algo que se fazia extremamente necessário na virada do século – a conclusão de que não deve ser objetivo central das pesquisas em LA alcançar a resolução dos problemas

sociais, o que não significa não haver possibilidades de intervenções sobre tais problemas e de invenções² de novos problemas.

Partindo do que coloca Moita Lopes (2006), e defendendo aqui a perspectiva de que não há problema social em que a linguagem não ocupe papel central, já que as atividades humanas são essencialmente simbólicas (Bakhtin, 2003; Tomasello, 1999) e que a linguagem evidencia uma cognição cultural exclusivamente humana (Tomasello, 1999), entendo que é papel das pesquisas em Linguística Aplicada criar inteligibilidades sobre a faceta linguística/discursiva (de maneira situada) dos problemas sociais, sem separá-la das demais facetas. No campo educacional, isso envolve, entre outras tarefas, criar inteligibilidades sobre concepções de língua, de educação linguística e de letramentos apresentadas, explícita ou implicitamente, em documentos e em práticas curriculares.

Mais recentemente, Souto Maior (2022, p. 519) apresentou a proposta de uma Linguística Aplicada Implicada, preocupada com “a implicação do saber nas narrativas de mundo e o que isso pode provocar de outros sentidos para as pesquisas”. Nela, entre outras questões, entende-se que precisamos nos engajar, como pesquisadores em LA, na “onda de sentidos” que repercute em nossas vidas e nas vidas de com quem interagimos direta ou indiretamente. Esse compromisso ético se encaixa na composição de um enquadre que venho denominando de “teórico-ético” (Vargas, 2017).

Trata-se de um compromisso de pesquisa e de trabalho derivado da ideia de que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta”

2 A palavra invenção aqui está sendo tomada conceitualmente, a partir da proposta de Kastrup (2005). A autora opõe dois modos de compreensão da aprendizagem, entendidos como duas políticas cognitivas distintas: (a) a reconhecimento (ou representação), em que sujeitos e mundos são tomados como preexistentes às situações de aprendizagem e em que aprender é considerado um processo de resolução de problemas; e (b) a invenção, em que mundos e subjetividades são tomados como efeitos de práticas (o que coaduna completamente com a perspectiva essencialmente pragmática de LA a qual aderimos) e em que o processo de aprender se dá pela invenção de problemas, por experiências de problematização.

(Rajagopalan, 2003, p. 125) e de que as teorias que elaboramos sobre a linguagem têm implicações ideológicas e políticas (Rajagopalan, 2003). Em acordo com Rajagopalan (2003) e com Souto Maior (2022), não considero que as discussões sobre ética nos estudos da linguagem devam ter relação apenas com caminhos metodológicos de geração e de divulgação de dados, mas sim que as escolhas teóricas (nossas visões de língua, de ser humano, de interação, de escola, dos papéis do pesquisador etc.) representam também escolhas éticas.

Na formação desse quadro teórico-ético, tenho partido de algumas noções essenciais: (a) de que é preciso construir um olhar teórico que se molde a partir das especificidades da prática (Rajagopalan, 2003); (b) de que devemos reconhecer, na pesquisa, os saberes que se derivam dessa prática (Lüdke, 2001); (c) de que as pesquisas em LA devem reconhecer a centralidade da reflexividade dos agentes envolvidos nas práticas de linguagem (Rajagopalan, 2006; Silva, 2015); (d) de que devemos buscar construir uma ciência que fale e ouça a fala dos excluídos (García; Valla, 1996); (e) de que a escola e a universidade fazem parte da vida social das pessoas que se incluem nelas e também das que delas são excluídas (Vargas, 2020); e (f) de que o diálogo é a essência da educação como prática da liberdade (Freire, 2005). Neste capítulo, sem descartar os outros princípios, me centrarei na noção da centralidade da reflexividade dos sujeitos sobre suas práticas linguísticas, o que detalharei na próxima seção.

2 O lugar da reflexividade dos sujeitos sobre suas práticas linguísticas

Retomando o texto seminal de Cavalcanti, Silva (2015, p. 2) ressalta a vocação eminentemente pragmática do campo da Linguística Aplicada, já que “é a prática linguística e social a base de todo o passo-a-passo de uma pesquisa aplicada na área da linguagem”. Para o autor, essa vocação do campo estabelece relação direta com a necessidade

de construção, nas pesquisas em LA, de um diálogo com a perspectiva dos sujeitos que participam da produção e da recepção dos textos que circulam socialmente. Tal ideia já havia sido destacada, a partir de uma outra discussão, por Rajagopalan (2006), ao ressaltar a necessidade de uma aproximação efetiva dos estudos linguísticos com os problemas sociais e, conseqüentemente, de intervenção nos debates públicos relativos à linguagem.

Após denunciar o descaso da linguística com a chamada “opinião leiga”, colocando-se em uma “torre de marfim”, e reivindicar, como Silva (2015), uma linguística (aplicada) “voltada para questões práticas”, Rajagopalan (2006) aponta como um dos “bons ventos” na área a inserção dos Estudos em Metacognição. Para o autor, tal inserção permite (a) incluir, nas pesquisas em LA, os conhecimentos que os sujeitos já possuem e como os empregam; (b) romper com a visão de que o leigo não tem nada para ensinar ao perito (o linguista, o professor etc.) e (c) reconhecer as motivações e as aspirações dos sujeitos envolvidos nas práticas de linguagem estudadas, especialmente no contexto de ensino-aprendizagem.

Como já havia sido definido por Vygotsky (1991, p. 101), “o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções”. Dessa maneira, não há como desvincular de pesquisas que busquem compreender as ações linguísticas das pessoas a necessidade de compreensão da complexidade do pensamento dessas pessoas envolvidas nas práticas de linguagem, a partir de suas próprias reflexões.

Em um trabalho fundamental para o campo, Nelson e Narens (1996) já haviam definido como componentes essenciais da metacognição os objetivos das pessoas. A partir do estabelecimento desses objetivos, é que as pessoas se engajam nas mais diversas ações cognitivas que realizam, inclusive linguísticas, primeiramente, definindo modelos de como alcançar tais objetivos e, posteriormente, usando meca-

nismos diversos de monitoramento e controle para esse alcance. Para isso, utilizamos, segundo Flavell (1976 *apud* Valenzuela, 2019), nosso conhecimento metacognitivo (que pode ser declarativo ou procedural) sobre pessoas, tarefas e estratégias e nossa experiência metacognitiva (relacionada às nossas sensações).

Não é meu objetivo neste texto detalhar os aspectos metacognitivos envolvidos nas práticas de linguagem. Entretanto, com este breve panorama, podemos entender como reconhecer a construção de reflexividades dos sujeitos sobre suas ações linguísticas não é um processo simples. De acordo com Metcalfe (2008), sempre estamos atuando metacognitivamente, porém, como destaca Paris (2002), nem sempre nossas habilidades metacognitivas estão nos ajudando na realização das tarefas em que nos engajamos.

No que diz respeito às práticas de linguagem, a metacognição está diretamente relacionada às nossas reflexões metalinguísticas, ou seja, às nossas concepções sobre o que é a língua e sobre como a usamos. Aqui, cabe ressaltar que o termo “metalinguagem” faz referência a nossa capacidade de pensar sobre a língua e não de usar a língua para referir-se a ela mesma (Gombert, 1993). Essa nossa capacidade tem relação direta com o funcionamento único de nossa cognição, já que podemos entender as pessoas como agentes intencionais que têm uma perspectiva no mundo que pode ser seguida, direcionada e compartilhada (Tomasello, 1999). Tomasello (1999) aponta, inclusive, que é isso o que nos permite construir coletivamente as normatividades que vão regendo nossas vidas em sociedade.

Desse modo, não há como separar o gerenciamento das ações linguísticas do gerenciamento dos parâmetros que regem a situação de interação em que tais ações se apresentam. Por isso, Gombert (1993) estabelece uma relação direta entre “metalinguística” e “metapragmática”, já que nossas práticas de linguagem e nossas reflexões sobre tais práticas estão diretamente relacionadas ao conhecimento

que temos das regras que as normatizam, ou seja, aos conhecimentos que temos sobre as pessoas que interagem linguisticamente, as tarefas que se desenvolvem por meio da linguagem e as estratégias linguísticas que podemos usar para alcançar determinada finalidade.

Tal perspectiva pode ser relacionada ao pressuposto cognitivista de que o significado é uma construção mental produzida por um sujeito que está imerso em um microcontexto situacional e em um macrocontexto cultural, que, portanto, definem também essa construção (Salomão, 2003; Sinha, 1999). Assim, entende-se o significado como sendo sempre perspectival, dinâmico e flexível, enciclopédico e não autônomo, baseado no uso e na experiência individual e social (Geeraerts, 2006). O sentido é visto como o resultado de negociações intersubjetivas e de cruzamentos normativos desenvolvidos pelos sujeitos em suas práticas linguísticas e, portanto, refletir sobre tais práticas significa refletir também sobre tais negociações e tais normatizações. Dessa maneira, podemos dizer que as práticas linguísticas são sempre situadas (porque nossa cognição também o é!).

Em Vargas (2020), já havia ressaltado algumas das contribuições que os chamados Estudos em Cognição podem oferecer ao paradigma indisciplinar da LA, principalmente, ao intercruzarem o enfoque nos processos de construção de significados, a reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizado e a dimensão política da construção desses processos. Desse modo, tais estudos podem (e devem) contribuir para a construção de novas relações com a aprendizagem na escola, na universidade e fora desses espaços. Naquele momento, ainda não havia trazido para o foco da discussão a reflexividade dos sujeitos envolvidos nesses processos, mas, a partir do que foi colocado anteriormente em relação aos estudos em metacognição e à relação metalinguagem-metapragmática, podemos observar como essa perspectiva nos ajuda a concretizar a natureza essencialmente pragmática da LA em nossas pesquisas. Nas próximas seções, parto, então, desta ideia para refletir sobre os chamados letramentos acadêmicos.

| 3 Linguagem e universidade: um problema social

No título dessa seção, busco construir uma relação intertextual direta com o fundamental livro de Magda Soares (1986) – “Linguagem e Escola: uma perspectiva social”. Nele, a autora denuncia como o favorecimento de uma norma distante das falas dos estudantes (e dos professores) que frequentam a escola pública constrói o fracasso escolar. Soares (1986) mostra, ao longo do livro, como a escola pública se afasta dos estudantes, ao ignorar seus saberes e, mais do que isso, ao deslegitimá-los. No momento de produção do livro, sua denúncia foi essencial para que se construísse uma nova perspectiva para o trabalho com a linguagem na escola.

Hoje, o fracasso escolar não se apresenta, como nos anos 1980, na mesma proporção numérica de estudantes que não conseguem terminar sua escolarização. Entretanto, apresenta-se através de outras facetas, como, por exemplo, através do número de estudantes que adentram o ensino superior. Mesmo após uma série de políticas públicas, durante os governos de Lula e Dilma (2003-2016), que aumentaram consideravelmente o acesso de estudantes advindos as classes populares no ensino superior, não são raros os trabalhos que mostram que as práticas de linguagem desenvolvidas na universidade pública também são algumas das principais responsáveis pelo sofrimento e pela exclusão de muitos desses estudantes (Almeida, 2015; Marinho, 2010; Vargas, 2019, entre outros).

Tal exclusão é reflexo ainda de uma separação maior: tais práticas apartam também, macrossocialmente, os que não entram na universidade (a maior parte da população brasileira) dos saberes que nela se desenvolvem e dos processos que regem a construção desses saberes. Vimos, ao longo da pandemia de covid-19 nos últimos anos, os reflexos desse isolamento, reforçados pela lógica negacionista que se utiliza politicamente de tal separação para manipular a população

através de técnicas como o uso de teorias conspiratórias, de deturpações e falácias ou de falsos especialistas (Camargo Jr.; Coeli, 2020).

Especificamente em relação à formação de professores, esse isolamento da academia em relação às demais instâncias sociais se manifesta na dificuldade de construção de diálogos efetivos entre os saberes produzidos na universidade e os saberes produzidos nas práticas escolares. Por isso, ao refletirmos sobre os processos de formação de professores, é fundamental pensarmos sobre como as práticas de linguagem (e o que elas representam) se constroem na universidade e sobre como se podem construir de outras maneiras.

Para isso, é importante pensarmos que diferentes grupos sociais e diferentes sociedades estabeleceram, ao longo do tempo, e estabelecem ainda hoje, diferentes relações com a escrita. Neste território hoje chamado de Brasil, a escrita, como a conhecemos, chega com o processo de colonização, o que faz com que as diferenças culturais (não apenas em relação à escrita, obviamente) se transformem em desigualdades. Por isso, adiro a uma concepção “ideológica” (Street, 1984 *apud* Kleiman, 1995) ou “radical/revolucionária” (Soares, 1998) de letramento, na qual se entende que a escrita não é um instrumento neutro, mas sim um meio de “reforçar ou questionar valores, tradições, formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (Soares, 1998, p. 74). As práticas de letramento são, assim, “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para fins específicos” (Kleiman, 1995, p. 19).

Além disso, sob esse modelo, entende-se o termo “letramento” como referindo-se às diversas formas – institucionalizadas ou não – de interação social às quais os sujeitos, em sua natureza coletiva/social, têm acesso por meio da linguagem escrita (Kleiman, 2005; Soares, 1998). Daí o termo ser usado muitas vezes no plural, já que são vários os “tipos” de letramento: escolar, científico, acadêmico, digital, visu-

al etc. Esses “tipos” diversos de letramento são assim denominados, principalmente, pelos espaços sociais em que circulam e, portanto, pelas normas que definem as interações linguísticas nesses espaços. Nesse sentido, diferentes práticas de letramento requerem diferentes usos linguísticos, conseqüentemente, requerem também diferentes caminhos (meta)cognitivos – (meta)pragmáticos – de interação com os textos.

Entendemos, então, que a universidade se construiu historicamente como uma agência de letramento (Kleiman, 1995) específica, que fomenta formas específicas de interagir linguisticamente, ou seja, práticas específicas de letramento, que manifestam também formas específicas de produzir e de fazer circular conhecimentos. Tais formas, como apontado anteriormente, acabam separando os que dela fazem parte dos que dela se excluem.

Em relação aos cursos de formação de professores, podemos pensar que os chamados letramento(s) acadêmico(s) contribuem para o desenvolvimento, nos estudantes, de suas capacidades linguísticas, ampliando-as para que alcancem o domínio dos processos de construção do conhecimento acadêmico, mas também para o aprendizado de concepções do que é ser um pesquisador e de como o trabalho do pesquisador se relaciona ao trabalho do professor.

Neves (2017), por exemplo, ao estudar o que ela denomina de “letramento linguístico acadêmico”, mostra que há diferenças significativas entre a cognição que se desenvolve no espaço escolar e a cognição acadêmica, o que quer dizer que formas de pensar e de se comportar distintas se constroem (ou se desejam construir) na escola e na universidade. Sobre isso, cabe lembrar que diversos trabalhos já evidenciaram que a escola concebe o letramento como uma competência individual necessária apenas para o êxito escolar (Kleiman, 1995; Rojo, 2009). Nela, as práticas de linguagem se desenvolvem para o aprendizado de estratégias de memorização e de reprodução

de saberes produzidos fora dela, o que Paulo Freire (2005) nomeou de “educação bancária”. Isso significa dizer que, nesse espaço, estratégias metacognitivas metapragmáticas devem ser desenvolvidas pelos estudantes apenas para conseguirem o êxito escolar. Tais estratégias envolvem, por exemplo, invalidar processos reflexivos, críticos e inventivos em nome da busca pela recongnição. Em Vargas (2012, 2017), por exemplo, podemos ver como as atividades de leitura escolares levam os estudantes a aprenderem uma forma de se relacionar com os textos que deve ignorar as integrações conceptuais desenvolvidas para a construção de inferências e, conseqüentemente, priorizar a reprodução (nem sempre literal) do que se lê.

Neves (2022) mostra como os estudantes universitários recorrem, em suas primeiras experiências acadêmicas, ao que fizeram na educação básica, já que escola e universidade são ambientes físicos e sociais muito semelhantes. Entretanto, há uma ruptura, na universidade, que nem sempre se ensina explicitamente, já que se espera que esses estudantes deixem de atuar de maneira reprodutiva e passem a produzir seus próprios textos (orais e escritos), que devem explicitar seus processos autorais de produção de conhecimento. Essa ruptura, nem sempre ensinada, acaba sendo um processo sofrido, já que não há nem no espaço acadêmico nem no espaço escolar o ensino de novos conhecimentos metacognitivos sobre as pessoas, as tarefas e as estratégias envolvidas nesses processos autorais de produção (e de publicização) de conhecimento nem a abertura de possibilidades de novas experiências metacognitivas.

Por isso, defendo aqui que (re)pensar as práticas de letramento acadêmico nos cursos de formação de professores é também (re) pensar as práticas escolares, uma vez que novas formas de ensinar (e de aprender) os letramentos requeridos no espaço universitário podem influenciar novas formas de atuar como docente na educação básica, já que, mais do que aprender técnicas de escrita de gêneros acadê-

micos, os estudantes constroem (ou deveriam construir) novas formas de pensar os processos de produção do conhecimento.

| 4 E o que dizem os estudantes (professores em formação)?

Em Vargas (a sair), refletindo especificamente sobre a leitura na esfera acadêmica, pude notar que há desencontros entre como estudantes e professores percebem os problemas envolvidos nessa prática. Por exemplo, se de um lado, estudantes dizem que os professores solicitam mais leituras do que o tempo que têm disponível para ler os textos e que não consideram as necessidades de cada um em relação às leituras, de outro lado, os professores dizem que os estudantes leem pouco e que não sabem interpretar os textos lidos.

Esse pode ser apenas um exemplo da falta de diálogo, na concepção mais profunda de Paulo Freire (2005), entre professores e estudantes sobre as práticas de leitura e escrita na universidade. Ao longo desses anos em que atuo no ensino superior, especialmente quando trabalho com disciplinas do primeiro período, não são raros os momentos em que estudantes reclamam da falta de um trabalho sistematizado e consciente com essas práticas. Colegas professores, por sua vez, também reclamam das dificuldades dos estudantes em relação a elas, mas, dificilmente, essas conversas se transformam em ações conjuntas (e em diálogo) para a busca da superação desses desencontros.

Em pesquisa realizada com os estudantes dos cursos em que atuo (Pedagogia e Letras) na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, ao perguntar sobre os principais elementos que geram dificuldades em relação às práticas de leitura e escrita exigidas pela universidade, é possível notar que predominantemente (mais de 60%) aparecem razões de ordem prática da vida cotidiana, ou seja, dificuldades contextuais, tais como a falta de tempo e a quantidade excessiva de textos e de avaliações.

Depois, em menor quantidade (entre 40% e 50%), aparecem dificuldades de ordem linguístico-textual, tais como dificuldades em entender a linguagem utilizada nos textos ou em usar as normas da ABNT, e dificuldades de ordem cognitiva (e pragmática), como falta de motivação, falta de práticas constantes de leitura e escrita antes do ingresso na universidade e dificuldades em apropriar-se dos conceitos exigidos pelos professores.

Ainda que todos os elementos apontados componham o processo de aprendizado das práticas de letramento acadêmico, não são eles que especificam tais práticas. Poucos estudantes (entre 10% e 20% apenas) apontaram como dificultador a necessidade de escrever textos autorais, ou seja, de não reproduzir os textos lidos, mas de, ao mesmo tempo, estabelecer um diálogo com eles. Esse dado é bastante revelador de como concebem o que é o letramento acadêmico. Poderíamos pensar que são tantos os problemas envolvidos no desenvolvimento das práticas linguísticas dos estudantes que não é possível se ater às especificidades do que deveriam fazer na esfera acadêmica. Entretanto, não podemos esquecer que as diferentes práticas de letramento se aprende de maneira situada nas agências que as promovem. Considerando-se, inclusive, que a pesquisa foi feita também nesse mesmo âmbito, é revelador que não se tenha dado maior relevância a esses fatores.

A essa observação, podemos somar ainda o número de estudantes (igualmente pequeno, porém) que apresentou como problemas as faltas de orientações claras dos docentes para as tarefas de leitura e de escrita e a falta de diálogos sobre essas atividades – nos momentos de preparação, de desenvolvimento e de avaliação –, mesmo quando são atividades avaliativas. Ao serem questionados sobre como a universidade deveria agir para contribuir com a resolução desses problemas, a maior parte dos estudantes voltou às questões de ordem prática, sugerindo que os professores pedissem menos leituras e trabalhassem menos conteúdos, mas alguns propuseram encaminhamentos que re-

cuperam a perspectiva do diálogo apontada anteriormente: oficinas de leitura e de escrita, nas próprias aulas (ou seja, no tempo que eles têm disponível para estar na universidade), atividades de extensão e disciplinas optativas sobre o tema, o ensino de estratégias de leitura e escrita que ajudem a lidar com os textos acadêmicos, e a explicação minuciosa de todos os processos que envolvem a experiência acadêmica (ou como disse uma das alunas – “a descodificação da academia”).

Todos esses dados vão nos mostrando como entendem os estudantes metapragmaticamente a sua experiência de letrar-se na esfera acadêmica. Como aponte, esse espaço de reconhecimento dos processos reflexivos dos sujeitos envolvidos nas práticas linguísticas precisa ser valorizado nas ações de pesquisa em Linguística Aplicada, mas também nas ações de ensino. Entretanto, não basta apenas reconhecer esses processos, precisamos, como pesquisadores e professores que atuam na formação de professores, inventar novas realidades (Kastrup, 2005) e abrir espaços para a construção de novas reflexividades (inclusive nossas), comprometidas com mudanças na vida vivida (Souto Maior, 2022).

Buscando, como defende Souto Maior (2022, p. 516), alimentar um sistema de autorreflexão que promova “espaços de avaliação das práticas de linguagem para uma ação contínua na vida social política e acadêmica do entorno das pesquisas”, precisamos refletir sobre o que trazem os estudantes em seus relatos. Porém, se a maior parte deles coloca como principal problema o excesso de conteúdos, de leituras e de tarefas e se a maior parte das solicitações pede a diminuição da carga de estudos, por ser incondizente com a vida fora da universidade, como podemos ler esses dados e o que fazemos com eles?

Não tenho respostas para essas perguntas, inclusive porque acredito na necessidade de uma discussão coletiva, que envolva professores formadores e professores em formação, sobre elas. Além disso, ao refletirmos sobre os desejos trazidos pelos estudantes, não pode-

mos esquecer que suas falas mostram também que a universidade não está ensinando-lhes efetivamente o que são as práticas acadêmicas de letramento e como elas se constroem. Talvez pudéssemos pensar que, se essas práticas fossem realmente ensinadas, a percepção dos estudantes sobre os problemas que enfrentam mudasse e, talvez, mais do que isso, as percepções sobre suas vidas vividas fora da universidade também se transformassem.

| Algumas considerações para encerrar (apenas por agora...)

De forma geral, é possível observar, não apenas através dessa pesquisa, que os estudantes não se (re)conhecem em relação às suas capacidades linguísticas na universidade e constroem um aprendizado sofrido e sacrificante da escrita (e da oralidade) acadêmica. Isso, porque, buscam reproduzir o que consideram ser o esperado por seus professores e não se colocam como autores dos/nos textos que leem e que produzem.

O que podemos, então, fazer? Talvez um bom começo seja pensarmos: de quem é o problema? Ao iniciar a seção anterior, lembrei que Soares (1986) já apontava que a responsabilidade pelo fracasso escolar era da escola. Em paralelo, precisamos defender que a responsabilidade pelo fracasso (ou, minimamente, pelo sofrimento) acadêmico é da universidade. Torna-se urgente, portanto, (re)pensar, de forma mais sistemática, as práticas de letramento desenvolvidas nos cursos de formação de professores por parte de todos os seus agentes, sem nos esquecermos da busca constante por uma ciência que fale e ouça a fala dos excluídos (García; Valla, 1996) e pelo diálogo como essência da educação como prática da liberdade (Freire, 2005).

Para isso, necessitamos construir um ensino explícito (metacognitivo/metapragmático) de novas atitudes sobre/com as práticas de linguagem nessa esfera, o que significa, construir novas relações com as práticas de letramento acadêmico, por meio de um debate curricular,

já que, entendo aqui, junto com Arroyo (2011), que a formação de professores, como qualquer ação curricular, é um território de disputas, pois o que sistematizamos como proposta de formação parte do que pensamos ser o ideal para a formação dos estudantes (futuros professores) e para a atuação dos professores (formadores de professores).

Creio, profundamente, que os estudantes podem e devem se (re)conhecer como sujeitos que trazem saberes e experiências para o espaço universitário e que refletem e atuam sobre tais saberes e experiências e, nesse sentido, defendo que as práticas de letramento acadêmico se construam como exercícios de compartilhamento de experiências de problematização (Kastrup, 2005), como processos coletivos de construção de significados que assumam a sala de aula como um espaço de cognição distribuída (Gerhardt, 2014) e a repetição como um caminho para a corporificação do conhecimento (Kastrup, 2015).

O compromisso com a construção de uma nação mais justa e menos desigual nos leva a entender a recepção de textos acadêmicos como caminho para gerar mudanças, para inventar novos pensamentos, novos mundos e novos sujeitos, e a produção, por sua vez, como meio de publicizar tais invenções. Isso nos leva à procura constante pela construção de novos conhecimentos e de novas práticas na universidade. Dessa forma, consigamos talvez não apenas nos construirmos como pesquisadores e como sujeitos que refletimos criticamente sobre a produção de conhecimentos, mas romper com a separação que se apresenta, ainda hoje, entre os que podem ocupar os espaços universitários e os que não podem. No caso ainda da formação de professores, também romper com a separação entre escola e universidade, entre os professores da educação básica e os do ensino superior, entre os professores formadores e os “já formados”, construindo espaços de integração em que ambos os grupos possam se entender como formados por sujeitos que sabem (e) que produzem conhecimento em suas salas de aula. Esse me parece ser um compromisso também

com a construção de uma nação que, em 2023, volta a viver tempos mais esperançosos.

Referências

ALMEIDA, O. C. S. Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência. *In: 14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*. Universidade de Brasília – UNB, 2008. Disponível em: <http://www.abed.org.br>. Acesso em: 6 maio 2015.

ARROYO, M. **Currículo, territórios em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

CAMARGO JR., K. R.; COELI, C. M. A difícil tarefa de informar em meio a uma pandemia. **Physis**, v. 30, 2, 1-5, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, R. L.; VALLA, V. V. A fala dos excluídos. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 38, 1996.

GEERAERTS, D. A rough guide to Cognitive Linguistics. *In: GEERAERTS, D. (ed.). Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. p. 1-28.

GERHARDT, A. F. L. M. A cognição estendida e a pesquisa em ensino. *In: RODRIGUES, M. G. S.; ALVES, M. da P. C.; CAMPOS, S. F. (org.). Ensino de língua portuguesa: gêneros, textos, leitura e gramática*. Natal: Editora da Universidade do Rio Grande do Norte, 2014.

GOMBERT, J. E. Metacognition, metalanguage and metapragmatics. **International Journal of Psychology**, 28 (5), p. 571-580, 1993.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, 2005.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. *In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. Políticas da cognição*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. (ed.). Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, n. 74, p. 77-96, 2001.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

METCALFE, J. Evolution of metacognition. *In: DUNLOSKY, J.; BJORK, R (ed.). Handbook of Metamemory and Memory*. New York: Psychology Press, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13- 44.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Why investigate metacognition. *In: METCALFE, J.; SHIMAMURA, A. P. (ed.). Metacognition – knowing about knowing*. Cambridge: The MIT Press, 1996.

NEVES, F. E. Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta) cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o. **Revista Desenredo**, 12 (2), 2017.

NEVES, F. E. Roteiros de leitura-escrita na universidade – como promover estratégias de letramento linguístico acadêmico? *In: NEVES, F. E.; BOTELHO, P. F. Metacognição e práticas discursivas*, a sair.

PARIS, S. When is metacognition helpful, debilitating, or benign? *In: CHAMBRES, P.; IZAUTEM, M.; MARESCAUX, P. (ed.). Metacognition: process, function and use*. Boston: Kluwer, 2002.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In: MOITA LOPES, L. P. (org.). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

SALOMÃO, M. M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, p. 71-84, 2003.

SILVA, D. N. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **D.E.L.T.A.**, v. 31, n. 4, 2015.

SINHA, C. Situated Selves: learning to be a learner. *In*: BLISS, J.; SALJO, R.; LIGHT, P. (org.). **Learning sites: social and technological resources for learning**. Oxford: Pergamon, 1999. p. 32-48.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUTO MAIOR, R. C. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada. *In*: STURM, L.; MAIOR, R. C. S. **Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. Tutóia: Diálogos, 2022.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

VALENZUELA, M. A. ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

VARGAS, D. S. **O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino**. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

VARGAS, D. S. **O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático**. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

VARGAS, D. S. Práticas de linguagem na formação de professores e na educação básica: entrelaçando formas de (r)existir na sala de aula. *In*: 39ª Reunião Nacional da ANPEd, 2019, Niterói, **Anais [...]**. Niterói, Brasil, 2019.

VARGAS, D. S. A inserção dos estudos em cognição na Linguística Aplicada de hoje: questões para uma educação linguística brasileira do/no século XXI. **RAÍDO**, v. 14, p. 190-215, 2020.

VARGAS, D. S. Leitura na universidade como prática de liberdade: (re) pensando o letramento acadêmico em tempos brutos. **Educação linguística em práticas discursivas acadêmicas**. V. 2 (a sair)

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

A PRODUÇÃO TEXTUAL E SUA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Débora Larissa Redmerski Inthurn¹

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Fabiana Giovani²

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

| Primeiras palavras

Há 38 anos lançava-se um livro que se propunha a mudar a forma como o trabalho com a língua portuguesa vinha acontecendo nas escolas. João Wanderley Geraldi trazia suas críticas e considerações às práticas pedagógicas envolvendo “O texto na sala de aula” que já eram consideradas obsoletas e não condizentes com o perfil de aluno da década de 1980, época de muitas mudanças no campo da política e da educação no Brasil. Os professores que tiveram contato com a obra se viram envoltos num misto de sentimentos de desafio, motivação e receio do que estava por vir, afinal tinham, então, uma proposta

1 Mestranda do PROFLETRAS e professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental Séries Finais na rede municipal de Joinville. *E-mail*: inthurnd@gmail.com.

2 Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP. Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com atuação no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, no PROFLETRAS e no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin/UFSC). Líder do GEBAP – Grupo de Estudos Bakhtinianos do Pampa. Pesquisadora do GRUPA – Grupo de Pesquisa de Alfabetização no Brasil (CNPq); NELA – Núcleo de estudos em Linguística Aplicada e do NEPALP – Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa. *E-mail*: fabiana.giovani@ufsc.br.

de trabalho com o texto embasado em uma concepção de língua interativa e dialógica.

Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (Geraldi, 2003, p. 41).

Apesar de tal concepção estar em discussão há tanto tempo, quando partimos para a vivência da sala de aula e observamos as práticas pedagógicas atuais no trabalho com o texto, podemos notar que muitas daquelas práticas ditas ultrapassadas que não eram aceitáveis para o perfil de aluno dos anos 1980 ainda são utilizadas nas aulas de língua portuguesa atuais, principalmente no que diz respeito ao trabalho com a produção de textos e sua avaliação.

Partimos da hipótese de que isso acontece porque em algum momento da formação do professor há uma falha na compreensão de como ensinar a produzir e, posteriormente, como avaliar um texto, afinal, a avaliação de textos é algo completamente singular, pois não se trata de acertar ou errar a resposta, mas sim de interagir com interlocutores de maneira singular através da escrita. Temos, portanto, por objetivo, neste capítulo, discutir sobre a questão da produção textual e sua avaliação na formação docente a partir de uma experiência singular, construída a partir das lentes teóricas bakhtinianas e da metodologia de pesquisa narrativa.

Larrosa (2011) é quem nos guia por esse percurso de reflexão sobre “aquilo que *me* passa”, sobre essas circunstâncias externas que vêm ao encontro do nosso eu e provocam certos resultados, certos saberes, específicos a cada ser que experiencia o acontecimento. E é dessa singularidade do viver a experiência que nasce a relevância de uma

história, da “minha”³ história, pois a experiência e os saberes desta produzidos aconteceram em “mim”. Não em um tubo de ensaio ou em números organizados em um gráfico, mas em alguém que vive, alguém que é atravessado por um acontecimento que produz algo. Nas palavras de Larrosa:

[...] o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (Larrosa, 2011, p. 6).

É por isso que aquilo que se vive tem valor, as experiências que vivemos desde a mais tenra idade nos constroem, constroem nossos valores e nos levam a ser quem somos. Por muitas vezes, na academia, gostamos de ler, apreciar e julgar o “bolo” que é resultado da experiência de quem fez a receita. Mas somente quem se permite viver a experiência da cozinha, juntar os ingredientes, seguir o passo a passo e limpar toda a bagunça depois, é que tem a possibilidade de experimentar o bolo com um outro sabor, o sabor da experiência. Ela nos permite falar de algo que nos é intrínseco, saindo do “parapeito da janela” e indo para a rua, para o campo, viver a educação no chão da escola⁴.

Em outras palavras, temos aqui o desafio de narrar – o observado, sob a ótica de pesquisadoras e o vivenciado, sob a ótica de professoras – a prática cotidiana da sala de aula de língua portuguesa no que se refere às propostas de produção de texto e sua avaliação que abracem a teoria dialógica do texto e direcione os alunos para produções cada vez mais significativas socialmente e mais autorais.

3 Apesar de o texto ser escrito a quatro mãos, muitas vezes, vamos fazer o uso da primeira pessoa do singular para nos referirmos à experiência específica no chão da escola da educação básica.

4 Essa ideia de observar a vida da janela vem do livro “A janela de esquina do meu primo” (Hoffmann, 2010). O autor narra a história de um homem que está condicionado a uma cadeira de rodas e observa e descreve minuciosamente tudo que ocorre na esquina.

| 1 O pulo do gato: de professora a professora pesquisadora

A narrativa aqui construída tem sua origem na história de uma professora de língua portuguesa da educação básica que pensa, reflete e questiona seus saberes e agires, buscando encontrar nas raízes do seu fazer docente a justificativa para a qualidade que tem encontrado nos frutos da produção textual dos seus alunos. No resgate de sua história como discente e depois, como docente em formação, vê que o trabalho com o texto, seja em sua proposta de produção ou avaliação, sempre seguiu um caminho mais tecnicista⁵, seguindo moldes de gêneros textuais⁶ e corrigindo (e descontando quantitativamente na nota final) questões de ortografia, espaçamento e alinhamento do texto. Essa experiência vivida teve um impacto importante na sua atuação como professora, que no ensejo de ser vista como competente e exigente, buscou replicar essas ações que aparentavam ser as mais adequadas para um ensino de qualidade.

No entanto, com o passar do tempo, adquirindo maior experiência com o trabalho prático da sala de aula, a protagonista desta narrativa começou a encontrar insatisfação nos resultados obtidos nas produções textuais dos alunos, e ao refletir e questionar a forma como estava trabalhando percebeu que a didática do trabalho com o texto não estava apresentando o efeito esperado: de transformar os alunos em autores criativos de seus próprios dizeres por meio da escrita.

Percebeu, inclusive, que não era a única profissional que, a partir de sua formação inicial, não se sentia plenamente imbuída de recursos para, na prática real da sala de aula⁷, orientar seus alunos a serem

5 Uso essa expressão remetendo ao sistema de técnicas engessadas que foram utilizadas em minha formação para ensinar como escrever gêneros textuais específicos, era como se fosse uma receita que no fim, teria como resultado um texto dentro dos moldes do gênero proposto.

6 Não havia até este momento a compreensão dos gêneros discursivos de acordo com Bakhtin (2003).

7 Segundo Lüdke (1998), é só através do esforço do professor das escolas fundamentais que a pesquisa em educação pode dar o salto sobre o *gap* que separa a universidade das escolas, respondendo assim às reais necessidades que estão à espera de soluções na educação básica.

bons produtores de textos e acabava, recorrentemente, replicando atitudes daqueles que foram seus professores em tempos idos, sem haver uma base teórica para tal comportamento, se justificando apenas no senso comum do que um “bom professor” deveria fazer.

O problema é que essas práticas, já criticadas desde os anos oitenta, faziam de sua formação quando era discente e ainda fazem parte da rotina escolar. Ainda se ensina produção textual com base em estruturas de preenchimento, nas quais o aluno segue o modelo do gênero discursivo como se seguisse a uma receita culinária. Além disso, também é notável que no processo de correção, na maioria das vezes nós (professores) fazemos observações, destacamos erros ortográficos e sugerimos a reescrita do texto, propondo uma espécie de higienização⁸ do discurso do aluno. No entanto, percebemos que são raros os casos em que os alunos leem as observações feitas pelos professores e as levam em conta na hora de refazer seu texto, quando o fazem. Ou então as observações são tão subjetivas, que fica difícil para o aluno entender o que realmente o professor espera dessa produção.

Todo esse processo desordenado que inicia na proposta de produção e permanece até a proposta de reescrita (quando é feita) contribui para continuarmos no ciclo de desgosto pela produção de textos, no qual a linguagem sai de seu contexto usual e passa a ser utilizada em um contexto artificial (Geraldí, 2003): o aluno escreve sobre um tema proposto para que o professor corrija e dê nota, no sentido de avaliar quantitativamente a produção e assim o processo se finda,

8 A análise linguística, coerente com a concepção de linguagem em que emerge, torna-se um trabalho de reflexão sobre a linguagem que não se limita à “higienização dos textos”, como a vulgata dizia, isto é, não se limitava à correção gramatical e ortográfica do texto. Visava, isso sim, os objetivos comunicativos dos autores em relação aos seus leitores. Nesse sentido, uma atividade com o texto nesses parâmetros não pode se orientar artificialmente, com problemas de elementos da língua a que o aluno sequer chegou a formular; da mesma forma como não funciona uma análise gramatical distante do horizonte das questões que os alunos, como falantes competentes da língua, formularam. Assim, o texto é o ponto de partida e de chegada de toda atividade dentro da sala de aula, é a unidade do ensino de língua portuguesa (Giovani; Souza, 2020, p. 948).

sendo o único objetivo do estudante/aprendiz conquistar a nota necessária para “passar de fase”.

Uma motivação para se quebrar com o rito tradicional narrado é o desafio observado e vivenciado pela protagonista desta história de trazer para a sua prática cotidiana da sala de aula de língua portuguesa propostas de produção de texto que abracem a teoria dialógica do texto e direcionem os alunos para produções cada vez mais significativas socialmente e mais autorais, tudo isso sem ter vivido um momento de formação⁹ que fornecesse um direcionamento mais específico para essa necessidade.

A sua experiência foi a de sempre lecionar em escolas periféricas, onde muitos dos alunos apresentavam problemas sociais graves, como o envolvimento com o crime organizado, tráfico e uso de drogas, além de famílias disfuncionais e pobreza extrema. Foram inúmeras as vezes em que o corpo docente se juntou para montar cestas de alimentos, agasalhos e cobertores para ajudar as famílias dos alunos que passavam necessidades. Nesse contexto, era difícil conseguir a atenção dos alunos, era quase impossível despertar o interesse deles na disciplina. Eu, a professora responsável, seguia fazendo meu trabalho da forma como achava que era o certo, com rigidez e muito conteúdo. Tentava ao máximo manter a turma ocupada, assim não haveria tempo para conversas paralelas ou outro tipo de interação que não fosse a planejada. Mesmo assim, os resultados não me satisfaziam. Os bons alunos, aqueles com apoio familiar e com bom rendimento, continuavam bons, conseguiam boas notas e bons resultados. Os alunos difíceis, geralmente aqueles que viviam alguma situação social de risco, seguiam com resultados insatisfatórios durante todo ano letivo, o que

9 A própria narradora protagonista, só veio a ter um contato mais direto com a teoria dialógica da linguagem no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Em outros momentos de sua formação, conheceu os teóricos, sabia seus nomes e as principais ideias que defendiam, mas não havia relação com a prática da sala de aula, ficando somente no campo dos estudos acadêmicos.

no conselho de classe rendia longas discussões entre orientação escolar e corpo docente sobre a aprovação ou retenção desses alunos.

Via-me como uma boa professora, mas não alcançar aqueles alunos que mais precisavam do conhecimento era algo que me incomodava. Eu me deparava com alunos no sétimo, oitavo e até nono ano que sequer decodificavam a escrita. Eu me sentia sem recursos para ajudá-los, estava quase me entregando ao conformismo, quando surge a oportunidade de cursar o Mestrado Profissional do PROFLETRAS. Aqui há a passagem da professora para a professora pesquisadora.

| 2 O encontro com Bakhtin e seu Círculo de estudos

Devido ao fato de a experiência ser ato único que atravessa um ser em um tempo e lugar específico, não é possível construir uma narrativa dessa experiência sem a mistura de vozes – primeira pessoa do singular e primeira pessoa do plural. Por esse motivo, finalizamos e abrimos este item com a voz singular da protagonista professora da educação básica... Lembro-me vagamente de estudar a filosofia da linguagem proposta por Bakhtin e o Círculo russo na faculdade, no entanto, para nós, calouros de Letras, era mais um teórico a ser lido e estudado para a prova ou trabalho subsequente. Não me lembro de relacionar qualquer uma das suas proposições ao trabalho na sala de aula, nem mesmo no que diz respeito à produção de textos. Hoje, penso como isso foi possível. Talvez tenha a ver com o grande volume de teorias que estudamos nos primeiros anos da graduação, onde tudo é novo e tão diferente da realidade da escola que frequentávamos no ensino médio. Sobre isso, Chambers corrobora dizendo:

que os professores deveriam limitar a matéria a ensinar, especialmente com os alunos do primeiro ano, afim de lhes conceder mais tempo para pensarem, para compreenderem os conceitos fundamentais, para alargarem os seus quadros de referência e para desenvolverem enquadramentos fo-

mentadores de uma aprendizagem significativa [...] (porque) se os alunos não têm tempo para fazer essas coisas, se são sempre pressionados pelas exigências de um currículo pesado, não lhes damos grandes alternativas a não ser passarem superficialmente pelas coisas (Chambers *apud* Alarcão, 2001, p. 112).

Ainda assim, não consigo não me perguntar como conseguimos passar por Bakhtin sem trazê-lo para a sala de aula, sem relacionarmos o nosso trabalho com a linguagem à proposta interacionista e dialógica? Não sei, dizer. Penso que talvez seja devido ao trabalho, muitas vezes, exaustivo que nós professores nos submetemos.

Como pensar¹⁰ na filosofia da linguagem quando trabalhamos sessenta horas semanais, com mais de quatrocentos alunos, quatrocentos textos, doze planejamentos, projetos profissionais, projetos pessoais e demandas que todo sujeito-professor precisa lidar em seu cotidiano? Realmente, se torna difícil não agir apenas replicando as ações de nossos professores passados se não há tempo¹¹ disponível para refletir ou investir no nosso processo de formação.

No entanto, quando nos deparamos com as mesmas dificuldades advindas de turmas diferentes, em anos diferentes, entendemos que precisamos fazer algo. Esse foi o processo que vivi antes de buscar o Mestrado Profissional em Letras, no qual vi uma oportunidade de aprofundar meus estudos, que apesar de não tão antigos assim¹²,

10 Hoje entendo que não pensamos a filosofia da linguagem, mas sim, a vivenciamos.

11 Bakhtin fala sobre o tempo da reflexão, ou o “grande tempo”. Nas palavras de Bubnova (2015, p. 1): “O Grande Tempo parece estar relacionado à ideia central de Bakhtin a respeito da responsabilidade pessoal, radicada na situação concreta do ato (*postupok*). Desse ponto de vista, o conceito implica a presença de um ‘terceiro’ na comunicação ou no inconcluso diálogo da existência. A posição desse ‘terceiro’ no diálogo (um conceito polissêmico em si mesmo: pessoas, o leitor, o futuro, Deus) ocorre sempre a partir de um distanciamento ou exotopia, que permite um julgamento de valor em relação ao ato, e que vai além de sua situação concreta e social. De certa forma, o ‘terceiro’ é uma postura por meio da qual é possível ponderar o ato como transcendência”.

12 Formação inicial finalizada em 2014.

já se mostravam insuficientes ou até ineficazes com uma geração de alunos cada vez mais atualizada e engajada socialmente.

Durante as aulas da disciplina Texto e Ensino¹³ fomos amplamente lembrados dos estudos provenientes do Círculo de Bakhtin, quebrando aqueles paradigmas impregnados em nossa memória de pensar a língua a partir do famigerado esquema emissor-mensagem-receptor, que apesar de arcaico e antagônico ao trabalho proposto pelos novos documentos que orientam a educação ainda é muito presente nas práticas pedagógicas atuais.

Sobre isso, Bakhtin (2010) afirma que a comunicação não pode ser vista como uma via de mão única em que o dizer se direciona ao ouvinte passivo, mas uma via de mão dupla em que o enunciado se torna aquilo ao qual se responde.

Até hoje ainda existem na linguística ficções como o ‘ouvinte’ e o ‘entendedor’ (parceiros do ‘falante’, do ‘fluxo único da fala’, etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva. Nos cursos de linguística geral (inclusive em alguns tão sérios quanto o de Saussure), aparecem com frequência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva – o falante e o ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte (Bakhtin, 2003, p. 271).

Assim, entendemos que no processo de comunicação a interação acontece de forma ininterrupta e simultânea, sendo que estamos o tempo todo respondendo axiologicamente, seja com palavras, gestos, expressões, àquilo que nos é proposto nos enunciados que nos cercam.

13 Disciplina ofertada em 2021, no primeiro semestre do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Esse foi só um dos paradigmas quebrados ao me debruçar sobre o material produzido por Bakhtin e o Círculo de russos. A cada texto lido, a cada aula ministrada pelos professores do mestrado, algo fazia com que eu parasse para repensar meu “eu professora”. Senti-me confrontada e até um pouco envergonhada ao ler o texto¹⁴ “A aula como acontecimento” e encontrar nas palavras do professor João Wanderley Geraldi a descrição do meu fazer pedagógico: “[...] basta aprender o livro didático e fazer o que está prescrito, mandar fazer o exercício, corrigir o exercício, segundo as respostas dadas no manual do professor, e manter com autoritarismo a disciplina” (Geraldi, 2015, p. 87). Não foi fácil assumir que muito das minhas aulas eram compostas exatamente por essas ações descritas. Foi necessário que eu assumisse um lugar de reflexão em que eu ainda não havia me encontrado, mas isso teve um papel fundamental para o que aconteceria a seguir.

Esses confrontos e reflexões culminaram num momento que me levou para um lugar de decisão: a partir de hoje, tudo precisa ser diferente. Fui envolta por um sentimento de necessidade de mudança, como se eu estivesse recomeçando a profissão. Primeiramente, o medo me envolveu, confesso. Não sabia por onde começar a me construir novamente, sabia que queria ser diferente. A crise promovida pela reflexão desencadeou uma autocrítica necessária a esse ambiente de formação de professores, mais ou menos na mesma linha que Pierre Furter comenta em seu livro *Educação e Reflexão*:

[...] Além de me ajudar a ser objetivo e a ter consciência de minhas responsabilidades, ela (a reflexão) permite uma constante revisão, levando em conta a origem mais profunda e as consequências mais longínquas das minhas atividades. A reflexão é uma qualidade muito necessária ao pedagogo, sobretudo quando adota uma atitude de busca sempre mais

14 Interessante dizer que esta não era a primeira vez que eu havia lido o texto. Acredito que a formação no mestrado, as reflexões e a quebra de paradigmas provocada pelos estudos e pela condução dos professores durante as aulas, me levaram a esse lugar de reflexão diferente.

rigorosa, de pesquisa e de avaliação, de aperfeiçoamento permanente (Furter, 1976, p. 29).

Assim, na busca por esse aperfeiçoamento me permiti iniciar uma reconstrução, sem derrubar os alicerces antigos que me fizeram escolher a profissão, mas em cima deles criar uma nova base de sustentação, na qual sobretudo a linguagem é vista a partir de um lugar de diálogo, de interação, de constituição de sujeitos.

O dialogismo é um conceito dos escritos bakhtinianos que diz respeito à base de toda linguagem, a qual em contraste ao que outros teóricos defendiam, não se refere à simples formação do pensamento ou expressão do mundo individual do falante, mas se materializa através dos enunciados ou enunciações a partir da função comunicativa que lhe é intrínseca. Bakhtin (2010) defende que a linguagem só existe na interação e é por meio dos enunciados (orais ou escritos) que o sujeito se constitui na sua relação com o meio e com o outro.

Nessa constituição enquanto sujeito que interage com o outro e com o meio em que se vive é que nasce a formação da consciência, da reflexão e do pensamento (e não o contrário, como mencionamos anteriormente), com mediação da linguagem:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. [...] Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente (Bakhtin/Volóchinov, 2010, p. 36).

Após confrontar esses conceitos com minha prática docente, ao pensar a linguagem como forma de interação, entendi que a forma como eu lidava com o trabalho com os gêneros discursivos no meu

planejamento engessava as possibilidades de interação dos textos dos meus alunos. Na verdade, não possibilitava nenhuma interação. Nem mesmo minha leitura buscava interagir com o discurso do aluno, minha energia estava centrada em encontrar possíveis correções.

Ao corrigir os textos dos meus alunos, procuro sempre ter comentários sobre os trechos que podem ser melhorados, principalmente em questão da coesão e coerência, principal dificuldade apresentada por eles. Destaco os erros ortográficos, para que assim os alunos consigam visualizá-los e corrigi-los na reescrita (Diário Reflexivo de Formação).

Minha preocupação era ensinar os gêneros, tantos quanto fosse possível, pois assim achava que estava preparando meu aluno para as diversas esferas da atividade humana em que ele poderia se encontrar. Mas eu ainda não havia me encontrado com a Giovani (2020) e sua ressoante frase: “gênero não se ensina, gênero se vive”.

Os gêneros se encontram em toda e qualquer situação de comunicação verbal, afinal, nós sujeitos dotados de linguagem, procuramos inescapavelmente adequar nosso discurso às demandas que a esfera de comunicação em que nos encontramos exige, tais como a temática, nosso interlocutor e nossos objetivos com aquele enunciado. Não podemos ignorar esses fatos ao propor uma produção de texto, e caso o fizermos, cairemos na armadilha do texto que não diz nada a ninguém, que só serve de pretexto para o ensino de regras, sejam elas de gramática ou de gênero.

| 3 A projeção de um futuro com horizontes de possibilidades

Entendemos que talvez para nosso leitor todo esse discurso de mudança de atuação pedagógica seja um pouco intangível ou difícil de visualizar, caso não tenha conhecimento dos processos ou da teoria que expusemos em nossos dizeres. Para tornar aquilo que é imaterial,

pois aconteceu dentro de um sujeito, em algo compreensível ao sujeito leitor que se propõe a dialogar conosco, trazemos aqui uma narrativa¹⁵ que ilustra e provoca reflexões sobre a forma como lidamos com o texto na sala de aula.

Num dia qualquer da aula de língua portuguesa do sexto ano, a professora propõe um trabalho de produção textual. Essa profissional participou, recentemente, de uma palestra de formação que disse que a aprendizagem deve sempre partir do vivido, da experiência do aluno e não somente do currículo. Então, para verificar a aplicabilidade/efetividade dessa teoria que viu na palestra, a professora pede aos alunos para que escrevam, em uma folha para entregar, um relato de como foi seu dia.

Luís, um aluno dedicado, achou o pedido da professora um pouco estranho... “Não vamos pegar o livro didático?”, pensou. Mas colocou-se prontamente a escrever, pois não queria tomar bronca, nem perder pontos pelo comportamento. No fim da aula, entregou seu texto, que dizia:

Joinville, 27 de junho de 2022.

Escola Municipal Padre João Manke¹⁶

Nome: Luís Augusto A. Soares. 6º Ano C

MEU DIA

Eu acordei e fui escovar os dentes e depois fui toma café. Ai eu fui arruma minha cama. E depois fui jogar bolinha e depois fui jogar bola. E depois eu fui anda de bicicleta e depois eu fui au moça ai eu fui asidi televisão. E depois eu tomei banho e fui fazer a tarefa e depois vim pra escola.

FIM

15 Essa narrativa se baseia no texto “O professor como leitor do texto do aluno” de João Wanderley Geraldi (Martins, 1993) dialogando com a nossa experiência como professora e pesquisadora.

16 Os nomes aqui mencionados são fictícios.

Lendo o texto do Luís e de outros alunos da turma, a professora ficou completamente insatisfeita com a experiência que viveu ao colocar aquela teoria mencionada no curso de formação em prática. Como daria nota numa coisa dessas? Chegou à conclusão de que, realmente, essa turma que fica enfurnada em salas lotadas de livros de teóricos complicados e antigos nas universidades afora não entende nada de sala de aula¹⁷.

Ao pegar os textos para corrigir na sala dos professores, mostrava indignada aos colegas os erros de ortografia, coesão e coerência, todos inaceitáveis para o nível de sexto ano. Os colegas, igualmente indignados e chocados, diziam “Essa geração está mesmo perdida, só querem saber de redes sociais, estudar que é bom? Nada”.

Pensando na prova que viria da secretaria da educação em breve para avaliar seu próprio desempenho como professora, ela pensou que isso não poderia ficar assim. Tratou logo de pensar em uma bronca daquelas para a turma, afinal, apesar de se sentir culpada pelos textos mal escritos, sabia que a culpa não era só dela. Os alunos também precisavam senti-la. E ela faria com que eles sentissem, seja pelo discurso, pela nota ou pela visão do texto todo rabiscado de caneta colorida.

Um detalhe interessante: essa professora não usava caneta vermelha em suas correções. Sabia que o vermelho poderia ser traumático para seus alunos e ela de forma nenhuma queria traumatizá-los. Usava caneta cor-de-rosa, lilás, verde ou laranja para destacar os erros ortográficos e trechos que apresentavam algum problema de coesão ou coerência. Mas vermelho não, vermelho era inaceitável. Corrigiu os textos com caneta verde (quem sabe traria alguma esperança?), deu a bronca planejada. Devolveu o texto para os alunos. Cabisbaixos, os alunos se colocaram a reescrever seus textos, ob-

17 Esse pensamento da professora da nossa história foi a transcrição de uma fala que ouvimos numa conversa que tivemos com uma colega na sala dos professores enquanto escrevíamos este texto.

servando as correções e tentando agradar a professora para, quem sabe, aumentar sua nota final em português.

Essa narrativa, talvez soe estranha na academia, mas na sala dos professores, ela seria vista como um fato corriqueiro. Além disso, a partir dos acontecimentos contados, podemos tecer algumas questões interessantes para repensarmos nosso trabalho ao avaliar os textos dos nossos alunos.

Primeiramente, precisamos pensar sobre a posição do professor em relação ao texto do aluno. De que forma lemos os textos que propomos? Será que estamos lendo os textos somente “para tomá-los como espaço de um trabalho sobre a linguagem, esquecendo-se do trabalho que se faz com a linguagem”? (Geraldi, 1993, p. 52).

Retomando o texto do aluno Luís, como ajudá-lo a melhorar seu texto sem seguir o mesmo caminho tomado pela professora da narrativa? Geraldi (1993) propõe que o professor se coloque na posição de leitor do texto do aluno. O que um leitor faria? Quais os questionamentos que ele direcionaria ao autor do texto, a fim de compreendê-lo melhor?

Se houvesse qualquer curiosidade no leitor, no mínimo algumas perguntas seriam possíveis:

- 1) Afinal, você acordou no horário de sempre? Alguém o chamou? Como você acorda?
- 2) Que pasta de dentes você usa ao escovar os dentes?
- 3) Você perdeu ou ganhou no jogo de bolinha?
- 4) Com quem você jogou bola?
- 5) A que horas você saiu de casa para vir para a escola? Como você veio? (Geraldi, 1993, p. 53).

Assim, deixamos de propor uma simples correção de erros e nos colocamos em diálogo com o texto do nosso aluno, buscando realmente saber como foi o dia de Luís. Com esses questionamentos, credi-

tamos que Luís será direcionado a pensar mais detalhadamente sobre seu dia e a acrescentar informações em seu texto, movendo em seus saberes operações linguísticas para acrescentar, substituir ou detalhar os fatos descritos, afinal, haverá, no mínimo, um leitor interessado no que ele escreveu. Não um leitor que atua meramente como receptor, mas um leitor ativo, um coautor do texto, que com seus questionamentos constrói o texto junto ao aluno, não se preocupando somente com atribuição de nota, mas em tecer comentários que orientem e dialoguem com a escrita do aluno.

O professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um coenunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer o que diz (Geraldí, 2015, p. 98).

Por fim, achamos importante concluir nosso capítulo com mais uma reflexão singular da professora protagonista, que agora como pesquisadora, percebe e destaca a importância da formação continuada em seu fazer pedagógico: ensinar a escrever... afinal, como professores de língua portuguesa, é um dos nossos principais objetivos. Mas os caminhos que fomos levados a tomar pelo nosso percurso de formação talvez não tenham sido os melhores ou os mais eficazes. Em minhas reflexões sobre minha prática, foi o que percebi: não estava alcançando os resultados que, com muito esforço, almejava. Mas ao mesmo tempo, não sabia quais eram as outras opções. Foi na formação continuada, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e na escrita desta narrativa que encontrei a direção.

Esperamos que esta narrativa compartilhada com nossos pares e com a academia, provoque muitas inquietações sobre o ensino de língua portuguesa, especialmente no diz respeito ao trabalho com a

escrita e sua avaliação, que como há tempos sabemos e discutimos, carece de atenção.

Referências

ALARCÃO, I. (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed: 2001.

BAKHTIN, M. M. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. *In*: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BAKHTIN, M. (VOLÓCHINOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 14. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BUBNOVA, T. O que poderia significar o “Grande Tempo”? **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 5-16, ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457323260>. Acesso em: jun. 2022.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.

GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. *In*: MARTINS, M. H. (org.). **Questões de linguagem**. São Paulo: Contexto, 1993.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado de Letras, 2000.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GIOVANI, F.; SOUZA, N. B. de. De professor para professor: *O projeto do Wanderley*, interlocução e militância. **Letra Magna: Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, São Paulo, v. 16, n. 25, p. 935-952, jan. 2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/magna/issue/view/162/214>. Acesso em: 06 maio 2022.

GIOVANI, F. O ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa a partir dos gêneros do discurso. **Revista Desenredo**, v. 16, n. 3, 22, jul. 2020.

HOFFMANN, E. T. A. **A janela de esquina do meu primo**. Tradução de Maria Aparecida Barbosa. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 02, p. 04-27, nov. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 03 abr. 2020.

LÜDKE, M. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. *In*: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras do Brasil)

A TEACHER'S DIARY: ÉTICA E FORMAÇÃO NUM JOGO DIGITAL PARA PROFESSORES DE LÍNGUAS

Flávia do Nascimento Ferreira¹

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Isaac Leandro Santos Ismerim²

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Vanderlei J. Zacchi³

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Introdução

Embora fazer escolhas não seja uma tarefa fácil, realizamos esse processo diariamente, seja de forma inconsciente ou, quando possível, de forma mais pensada, avaliando os ricos e acreditando que aquela

- 1 Mestranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe. *E-mail*: flavinha.nascimento75@gmail.com.
- 2 Mestrando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS) e Pós-graduando em Ensino de Línguas pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Professor da Rede Estadual de Alagoas e membro do grupo de Pesquisa Letramentos em Inglês: Língua, Literatura e Cultura (LINC/UFS). Áreas de interesse: Formação de Professores; Ensino de Inglês; Tecnologias e Ensino; Linguística Aplicada. *E-mail*: ilsismerim@gmail.com.
- 3 Doutor em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Linguística Aplicada pela Unicamp. Professor Associado do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) e do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). É membro do Grupo de Pesquisa Letramentos em Inglês (Linc/UFS). Áreas de interesse: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa; Formação de Professores em Língua Inglesa; Letramentos; Tecnologias; Sustentabilidade. *E-mail*: vanderlei@academico.ufs.br.

opção seja a melhor. Se considerarmos o processo de escolher nos diversos contextos de jogos existentes, os jogadores estão sempre escolhendo ir ou não por tal caminho, entrar ou não em determinado espaço, ou, até mesmo, fazer ou não uma determinada missão. Essas escolhas, quando buscam prever se determinada conquista será necessária ou não à medida que o jogo avança, interferem nele a longo prazo ou, em muitos casos, são apenas escolhas não justificadas que o jogador faz na busca pelo objetivo final, chegar à última fase e, conseqüentemente, “zerar o *game*”.

Apesar dessas escolhas parecerem livres, em alguns casos não é possível avançar de fase caso determinado caminho ou opção não seja selecionada, pois a própria programação do jogo pode impor ao jogador seguir determinada direção. Porém, nem sempre esses caminhos e opções seguem a construção moral e social do indivíduo, indo de encontro às suas crenças e vivências. Quando isso acontece, o jogador entra em um conflito moral e ético: devo prosseguir ou não com o jogo?

Ao imaginar uma sala de aula de língua estrangeira, na qual, assim como num jogo, escolhas são feitas a todo momento, o aspecto de trazer ou não determinada discussão carrega uma amplitude ética ainda mais importante, haja vista que pode influenciar e modificar preconceitos e estereótipos que se apresentam na sociedade, bem como fazer o próprio professor refletir sobre as suas práticas diante das situações que podem acontecer.

Nos contextos em que o escolher está sempre sendo considerado à medida que opções são postas para o jogador e em que a ética sobre dever ou não trazer e/ou discutir alguns temas está sendo constantemente questionada pelo futuro professor de inglês, foi criado um jogo

digital no qual situações de sala de aula, principalmente da disciplina de Inglês, podem ocorrer⁴.

Para tanto, o processo de construção do jogo foi dividido nas seguintes etapas: análise de jogos anteriores, discussão, proposição de cenas, testes iniciais, execução/programação e testes finais, no qual situações de escolhas foram postas, indagando o jogador sobre determinada opção. Daremos sequência com uma contextualização inicial; em seguida, falaremos sobre a metodologia e os objetivos da criação do jogo, e por fim sobre a construção do jogo em si.

| 1 Contextualização

Em trabalhos anteriores com alunos do curso de Letras da Universidade Federal de Sergipe, Zacchi (2014, 2015a) realizou análise de questões pertencentes ao jogo *The Cave* (2013), e algumas questões levantadas pelo grupo não foram aprofundadas naquele momento. Relatos como: “essa conquista gerada por um ‘roubo’ vale a pena?” e “há a opção de se arrepender ao final do jogo” (Zacchi, 2014, 2020), induziram os pesquisadores a pensar se haveria possibilidade de que alguma cena do jogo fizesse os alunos refletirem sobre suas práticas na sociedade.

No projeto acima, a análise foi realizada em um jogo já pronto, com situações já construídas que, por mais que o jogador selecionasse personagens diferentes, em que ele pudesse reviver o dilema anterior e escolher um caminho diferente, as opções de escolha seriam as mesmas, bem como o final do jogo.

A partir da análise de tal projeto surgiu a necessidade de criação do jogo digital. Desejava-se aprofundar as questões sociais, não tão

4 Este jogo foi construído como resultado do projeto “Ética, jogos digitais e formação de professores”, realizado de 1º de setembro de 2020 a 31 de agosto de 2021, por meio do Programa Institucional de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI), da Universidade Federal de Sergipe. O projeto teve o apoio do CNPq por meio da Chamada Universal MCTIC/CNPq 2018.

discutidas no jogo *The Cave*, e propor um processo de reflexão por parte do jogador mediante as suas escolhas. Por ser um projeto de língua inglesa com foco na formação de professores, propôs-se, então, que os graduandos dos cursos de Inglês fossem o público-alvo e que as escolhas fizessem parte do dia a dia do futuro docente, fazendo-o refletir sobre as situações.

Espera-se que este jogo digital ajude os professores em formação ou em continuidade da formação a refletir a respeito do que é proposto, como também sobre os seus respectivos conhecimentos de mundo e as escolhas que serão feitas diariamente em suas salas de aula.

| 2 Objetivos e Metodologia

A demanda tecnológica a ser atendida nesse projeto era a criação de um jogo digital, um *software*, disponível tanto para computadores quanto para celulares e que trouxesse questões éticas que surtem em sala de aula para que professores de língua inglesa pudessem escolher, questionar suas opções e refletir sobre os dilemas enquanto jogam. Para tanto, seria necessário pensar cenários, bem como opções que parecessem simples e que fizessem os professores refletirem sobre as escolhas que fazem em suas salas de aula, trazendo a realidade para o futuro docente. Segundo Sicart (2009), para que as escolhas façam sentido ético no jogo, elas devem trazer consequências que façam os jogadores refletirem sobre suas práticas.

Não obstante, esse jogo deveria pensar situações reais que evidenciavam a sala de aula e a sociedade em que o futuro professor da disciplina será inserido, trazendo temas relevantes para a atualidade. Assim, a proposta era elaborar um jogo que poderá ser utilizado por futuros docentes, no qual situações de sala de aula estarão presentes, apresentando escolhas nas quais a ética do professor e da profissão serão colocadas em foco.

Foram selecionados dois recursos para serem analisados. Essa seleção ocorreu devido a ambos os jogos apresentarem tanto conteúdos éticos como considerarem aspectos escolares e da sala de aula para professores e alunos. Alguns recursos como Kahoot e Socrative foram desconsiderados após análise prévia, pois eram jogos que, apesar da possibilidade de escolhas, buscavam apenas respostas corretas e gamificar o ensino e aprendizagem de línguas. Assim, questões éticas não eram consideradas e, conseqüentemente, a reflexão não fazia parte das plataformas.

Passado esse filtro, os dois recursos começaram a ser analisados. O primeiro deles referia-se a um jogo elaborado por um projeto da Universidade Federal da Bahia chamado *Divercult* (2020), que, nas funções iniciais, possuía 3 tipos de subjogos. Em dois deles, o processo de escolhas, embora solicitadas constantemente, era feito de forma mecanizada e não havia uma reflexão ao fazê-las e sim, após elas serem feitas, com um critério maior em informar desde aspectos sociais a estereótipos encontrados na sociedade. O outro era um jogo que permitia que as escolhas fossem mais refletidas, uma vez que buscava selecionar pessoas para determinadas funções, fazendo o jogador questionar o porquê das suas escolhas.

O segundo recurso era um jogo chamado *Classcraft* (2021) que pontuava os estudantes à medida que comportamentos e ações eram executados em um mundo 3D, cabendo ao professor atribuir as ações e o porquê de o aluno receber aquela pontuação no jogo. Isso o forçava a utilizar quesitos éticos e parâmetros na atribuição da pontuação, fazendo-o questionar sobre as suas práticas. Os dois jogos consideravam não só aspectos éticos do jogador, como também propunham reflexões sobre as escolhas feitas em sala de aula, seja por não receber determinada pontuação por uma ação ou por uma situação cotidiana que às vezes passava despercebida.

Com esses programas, foi possível perceber que o uso de narrativas em jogos ajuda no processo de envolvimento e compreensão por parte do jogador. Trabalhos como o de Dubiela e Bataiola (2007) já apontavam a importância do uso de narrativas nos jogos digitais e percebemos, durante a análise dos jogos, que esse elemento seria de muita importância para o processo reflexivo. Os autores também pontuaram a questão das narrativas embutidas e emergentes⁵, conceitos que puderam ser aplicados durante a construção do jogo.

Com esses jogos, foi possível iniciar também a discussão sobre possíveis cenas que poderiam ser trazidas no jogo, uma vez que se objetivava trazer temas mais relevantes socialmente, ao contrário do cenário encontrado no jogo *The Cave*, como deveria ser o processo de escolhas para que o jogador refletisse não só ao selecionar a opção, como também ao final dela, e como deveria ser o jogo, uma vez que o *Divercult* era um jogo 2D enquanto o *Classcraft* era em 3D. Após essa análise inicial, foi possível entender o objeto de estudo do projeto, ou seja, o processo ético, as escolhas que o jogador faz enquanto joga e o impacto em sala de aula, bem como começar a traçar os caminhos para a escolha da plataforma em que o jogo seria construído.

Entre as diversas plataformas para a criação de jogos, três foram selecionadas para que cenários imaginários pudessem ser testados e o processo de construção do jogo fosse avaliado: Unity, Game Maker e RPG Maker MV. Essas plataformas foram previamente selecionadas por ser possível encontrar tutoriais na internet para aprender a manuseá-las.

Após algumas semanas de testes, iniciaram-se as discussões para a escolha da plataforma. Das três, o Game Maker foi a primeira plataforma descartada, uma vez que, além de se mostrar bastante complexa

5 Segundo os autores, as narrativas embutidas são aquelas que podem ser inferidas através de artefatos postos na sala. Já a emergente é encontrada de acordo com a escolha do jogador. No jogo em questão, é possível encontrar o uso de ambos os tipos, seja com um personagem que aparece com um casaco no cenário na cena inicial, ou quando uma escolha leva a um cenário completamente diferente na cena.

e de muito difícil manuseio, seus tutoriais na internet eram em outros idiomas. Consideramos utilizar a Unity como ferramenta para construção, em virtude de os testes se mostrarem promissores e haver possibilidade de criação de um jogo em 3D, dando ao jogador uma maior sensação de realidade. Contudo, ao considerar os 6 meses restantes para o término do projeto, concluímos não haver tempo hábil para a programação do jogo, haja vista que, por ser em 3D, a execução dos comandos e o desenho dos cenários necessários se daria de forma mais complexa. Dessa forma, escolhemos o RPG Maker MV, pois, embora não fosse em 3D, conseguia agregar um jogo de qualidade, com fácil criação de cenários e códigos de programação, e permitindo gerar um arquivo jogável para Windows, Mac OS X, Android e iOS ao final do processo.

Concomitantemente a essa escolha, possíveis temas de relevância social, como também situações que acontecem no dia a dia e que colocam a ética do professor de língua inglesa em questão começaram a ser pensadas e discutidas. Com a plataforma escolhida e as cenas selecionadas, a preparação, o aprendizado do manuseio da plataforma e a criação do código de jogo foram iniciados e continuaram pelos 5 meses seguintes do projeto.

| 3 Construção do jogo

O jogo se passa no momento presente em uma escola fictícia da rede municipal de Aracaju, o Colégio Alina Leite Paim⁶. A narrativa acompanha a trajetória da protagonista, uma professora de inglês, em seu cotidiano na escola e em casa. Após a escrita da narrativa do jogo, os cenários começaram a ser desenhados, tendo resultado em 8 espaços para a performance das cenas. As Figuras 1 a 8 demonstram, respectivamente, os cenários: cidade da narrativa, casa da professora, região do entorno da escola, caminho para o colégio, frente do colégio, sala dos professores, refeitório e sala de aula.

6 Em homenagem à escritora sergipana.

Figura 1 – Cidade da narrativa em zoom reduzido



Fonte: A teacher's diary (jogo eletrônico)

Figura 2 – Casa da professora em zoom reduzido



Fonte: A teacher's diary (jogo eletrônico)

Figura 3 – Região do entorno da escola em zoom reduzido



Fonte: A teacher's diary (jogo eletrônico)

Figura 4 – Caminho para o colégio em zoom reduzido



Fonte: A teacher's diary (jogo eletrônico)

Figura 5 – Frente do colégio em zoom reduzido



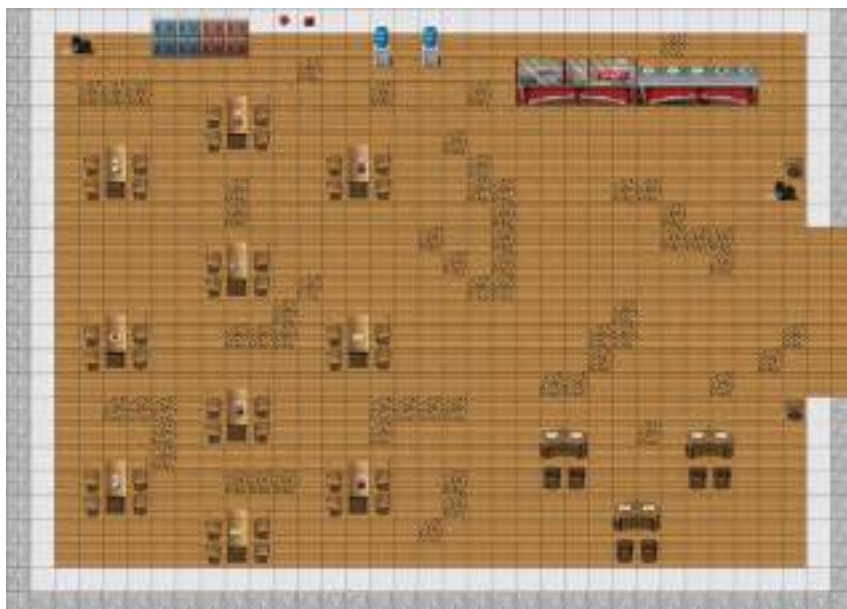
Fonte: A teacher's diary (jogo eletrônico)

Figura 6 – Sala dos professores em zoom reduzido



Fonte: A teacher's diary (jogo eletrônico)

Figura 7 – Refeitório em zoom reduzido



Fonte: A teacher's diary (jogo eletrônico)

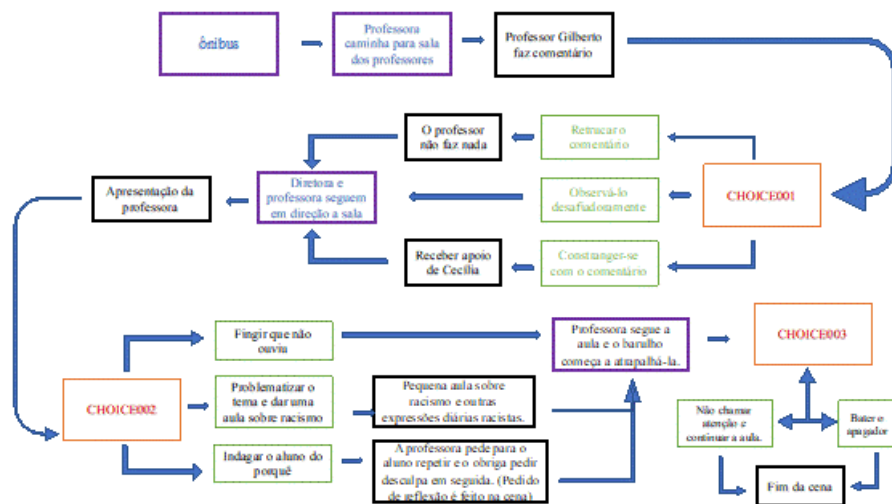
Figura 8 – Sala de aula em zoom reduzido



Fonte: A teacher's diary (jogo eletrônico)

É importante salientar que todos os cenários construídos foram necessários para a execução do jogo, seja por serem os espaços em que as situações acontecem antes do processo de escolha ou em que os questionamentos seriam realizados. Após a construção dos cenários, passou-se então para a programação das escolhas que estavam ligadas ao jogo. A narrativa da cena inicial pode ser acompanhada na Figura 9.

Figura 9 – Fluxograma da situação 1



Legenda: quadrados vermelhos: momento de escolha; quadrados pretos: situação que ocorre; quadrados verdes: opções para escolha; quadrados roxos: situação de movimento

Fonte: Elaborado pelos próprios autores

Como pode ser visto na figura acima, o jogo se inicia com a professora Antônia⁷ em um ônibus na via (Figura 4) que vai em direção ao Colégio Alina Leite Paim. Chegando à instituição, a professora se depara com a primeira situação em que terá que escolher entre retrucar o comentário do professor Gilberto, observá-lo, ou constranger-se com o comentário proferido pelo colega. Ao retrucar o professor, a docente apenas responde com um comentário e as duas outras cenas levam apenas à finalização. Já ao escolher a opção de observá-lo, a cena segue seu curso normal para a finalização sem nenhum contato entre os envolvidos. Por fim, se escolhe constranger-se, a professora Cecília aparece para dar suporte a Antônia. É nesta primeira cena que o jogador identifica e entende a dinâmica do jogo e se situa no contexto social e geográfico da escola.

7 O nome da professora foi escolhido em homenagem à professora Antônia Iris Pereira da Silva, docente de língua inglesa da rede pública de ensino de Sergipe que faleceu em decorrência de complicações por covid-19 em 2020.

Ao final dessa primeira cena, a professora se dirige à sala de aula onde a segunda situação acontece. Ao ser apresentada pela coordenadora aos alunos, um deles profere uma fala racista. Nesta situação, há a opção de ignorar o comentário do aluno, fingindo que não ter ouvido, retrucá-lo, indagando o porquê de ter utilizado aquela fala, ou escrever o que foi dito no quadro e começar uma aula sobre racismo. Caso o jogador escolha que a professora ignore o comentário, ela segue sua aula sobre “*Days of the week*”, que havia sido planejada, e segue para a situação de escolha seguinte. Se o jogador opta por retrucar o comentário, é exibida a resposta do aluno e em seguida a professora obriga-o a se desculpar (uma pequena pergunta retórica é exibida nesse momento: “será que vale a pena forçar o aluno a se desculpar mesmo que ele não tenha se arrependido da fala?”), e se o jogador escolhe escrever o comentário na lousa, a professora explica sobre o contexto da frase, uma frase racista que foi normatizada na sociedade e que merece um pensamento crítico sobre o conteúdo que foi dito, mudando a aula para o tema “racismo” e trazendo outros exemplos que também são falados e que carregam essa carga de preconceito. Independentemente da escolha do jogador, a cena seguinte será a mesma, mudando apenas o caminho a ser percorrido. Ao final dessa cena, uma situação de barulho na sala acontece e a professora tem mais duas opções de escolha. Ao escolher bater com o apagador a docente consegue silêncio e segue a aula até que a sirene toca, e ao optar por não fazer nada a aula continua até que a sirene também é ouvida.

É importante salientar que, apesar de a cena seguir caminhos diferentes em determinados momentos, a situação tem um mesmo final, como visto acima, que é seguido de uma reflexão da cena. A reflexão é padrão e independente do que ocorrer, com vistas a questionar o jogador e fazê-lo refletir sobre as suas escolhas. Esse processo, como dito por Sicart (2009), é importante para que haja a reflexão do que foi escolhido pelo jogador. Para a primeira situação, a reflexão trazida é exibida na Figura 10.

Figura 10 – Reflexão da situação 1



Fonte: A teacher's diary (jogo eletrônico)

Escolher entre retrucar ou ignorar um colega pode parecer simples, mas podem assumir um papel fundamental em futuras situações vivenciadas na escola. Às vezes, iniciar o contato com uma situação embaraçosa pode influenciar no futuro relacionamento seja com a turma, seja com um colega de trabalho. Não temos como saber quais consequências aquela escolha trará. Por outro lado, o fato de escolher ou não trazer determinado assunto para discussão ou aproveitar uma fala de um aluno pode influenciar completamente o relacionamento com a turma e dos alunos com a sociedade. Muitas vezes aproveitar a fala não é fácil, principalmente quando não temos bagagem teórica ou conhecimento de mundo sobre o tema. Isso pode levar a discussão para uma amplitude não imaginada e que pode ajudar na reprodução de preconceitos. Talvez não estejamos preparados para retrucar

o aluno naquele momento, ou fazê-lo questionar o porquê de falar aquela frase. Mas como professores estamos sempre em constante aprendizado, podemos nos informar e expor aos alunos as mudanças ocorridas na sociedade, para que eles possam construir o seu conhecimento e formar suas próprias opiniões. Aquele pode não ser o momento certo, mas é possível se preparar para um segundo momento assim que ele aconteça.

Essa dinâmica de caminho a ser seguido, de término da cena no mesmo lugar e da reflexão final se repete em cada uma das 5 cenas do jogo e é responsável por ajudar no processo de questionamento e de análise das situações pelo jogador. As Figuras 10 a 13 retratam o esquema de escolhas das cenas 2 a 5, respectivamente.

Figura 11 – Fluxograma da situação 2



Legenda: quadrados vermelhos: momento de escolha; quadrados pretos: situação que ocorre; quadrados verdes: opções para escolha; quadrados roxos: situação de movimento

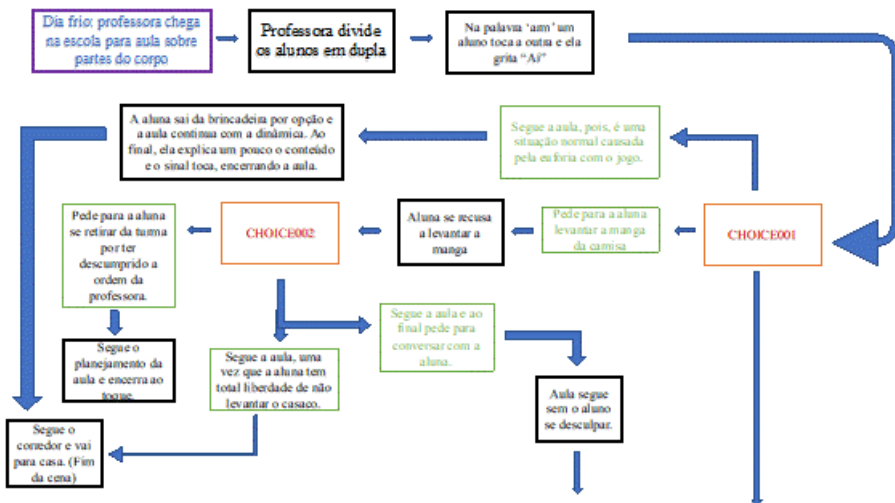
Fonte: Elaborado pelos próprios autores

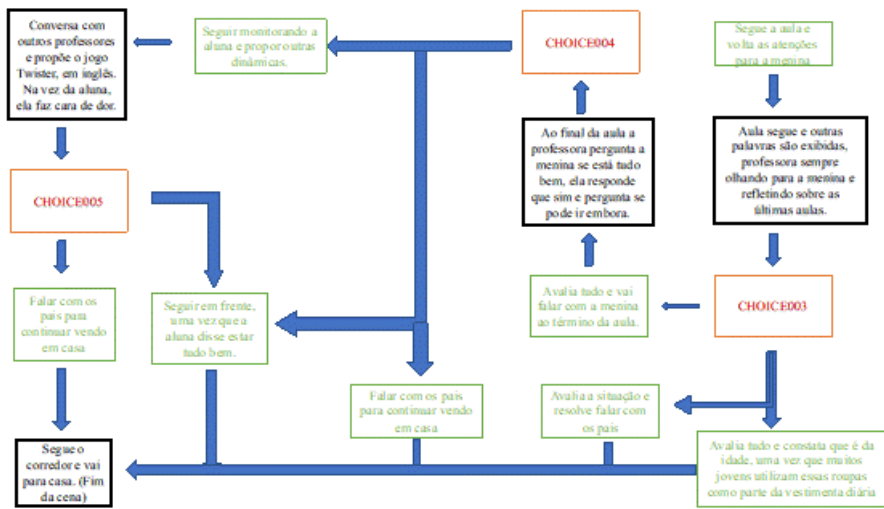
Figura 12 – Fluxograma da situação 3



Fonte: Elaborado pelos próprios autores

Figura 13 – Fluxograma da situação 4

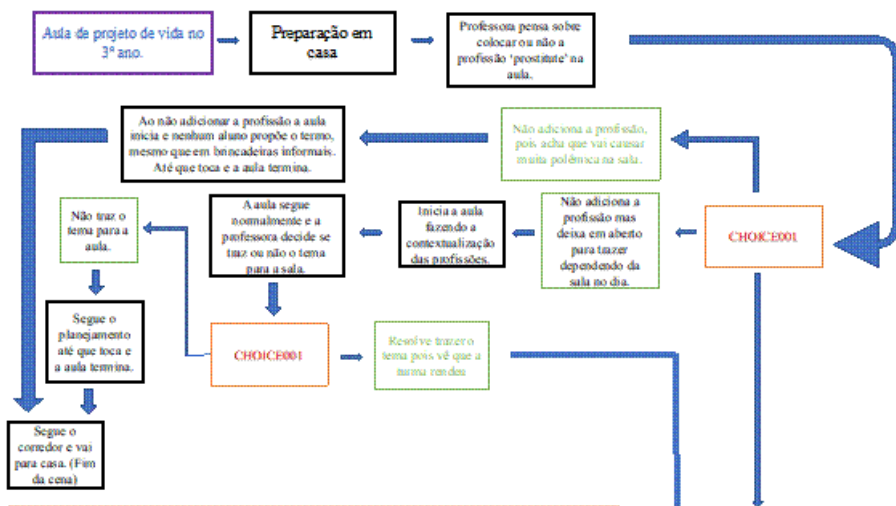


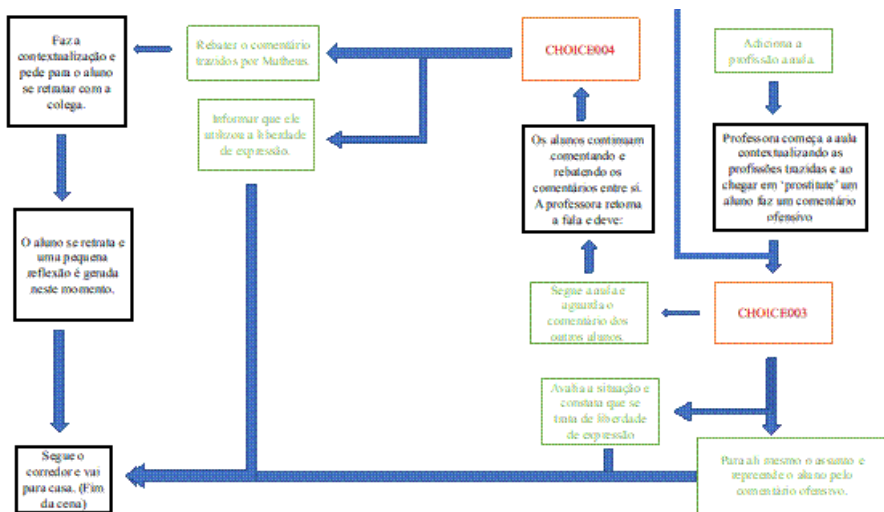


Legenda: quadrados vermelhos: momento de escolha; quadrados pretos: situação que ocorre; quadrados verdes: opções para escolha; quadrados roxos: situação de movimento

Fonte: Elaborado pelos próprios autores

Figura 14 – Fluxograma da situação 5





Legenda: quadrados vermelhos: momento de escolha; quadrados pretos: situação que ocorre; quadrados verdes: opções para escolha; quadrados roxos: situação de movimento

Fonte: Elaborado pelos próprios autores

O fluxo do jogo segue a ordem das imagens acima e, ao final do jogo, o jogador recebe uma última mensagem. Por motivos de tamanho, apenas a primeira parte é exibida, sendo a íntegra da mensagem descrita em seguida.

Parabéns! Você chegou até o final do jogo. Esperamos que você tenha percebido como o processo de escolhas é importante no dia a dia da sala de aula. A todo momento, nos deparamos com conflitos e, em muitos casos, a ética é posta em prova nas aulas. As vezes acreditamos que um caminho é o mais certo, baseado nas nossas vivências e experiências, mas, nem sempre, temos controle do rumo que a situação irá tomar. O planejamento é importante para as práticas em sala de aula, mas a pesquisa reflexiva se mostra ainda mais importante quando trazemos os mais diversos assuntos para o contexto escolar. Esperamos que este jogo tenha te ajudado a questionar e a refletir não só agora, mas durante toda a sua

vida docente, pois, como diz Paulo Freire: 'A gente se forma como educador na prática e na reflexão sobre a prática'.

Até a próxima aventura! Bye!

Apesar dos problemas relativos ao sistema operacional e da necessidade de uma outra conta para acesso ao RPG Maker MV devido à demanda, o que dificultou um pouco a reta final de construção do *software*, o jogo conseguiu ser concluído em sua totalidade nos prazos estipulados. Ao término da criação, 4 versões foram geradas para o jogo, com compatibilidade para Windows, Mac OS X, Android e IOS.

| Conclusão

É possível concluir com este trabalho, portanto, que escolhas são bem difíceis e, apesar de aparentarem ser de fácil resolução, podem trazer consequências a longo prazo tanto no jogo quanto na vida real.

Ao considerarmos os jogos, apesar de visível distanciamento das consequências virtuais para as reais, escolhas também trazem consequências que podem levar ao jogador a um conflito ético e moral, fazendo-o questionar o caminho que seguiu. Por isso a importância deste jogo, uma vez que apesar do virtual ser o meio de execução, as situações são reais que podem aparecer na vida do futuro professor de língua estrangeira, bem como em sua sala de aula (Zacchi, 2015b).

Além disso, o processo de construção se mostrou trabalhoso, uma vez que aprendemos do início a manusear a ferramenta, e que valeu a pena todo o trabalho quando o jogo foi executado e estava tudo funcionando. As dificuldades apresentadas puderam ser solucionadas ou contornadas e o jogo digital conseguiu ser finalizado, cumprindo os objetivos do plano e o prazo.

Esperamos que este jogo seja utilizado por professores de língua inglesa em formação das diversas instituições do país e que os ajudem a refletir sobre suas escolhas, analisando a ética por traz da profissão

constantemente exigida no dia a dia. Por fim, acreditamos que este *software* estimulará a produção de outros materiais para a formação de professores em geral, e que, em breve, uma análise seja realizada com futuros docentes mediante as escolhas e os caminhos que seguirão neste jogo.

Referências

CLASSCRAFT. **Classcraft Studios Inc.** Disponível em: <https://www.classcraft.com/pt/> Acesso em: 4 dez. 2020.

DIVERCULT. Universidade do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.divercult.uneb.br/frontend/web/site/about>. Acesso em: 9 dez. 2020.

DUBIELA, R. P.; BATTAIOLA, A. L. A importância das narrativas em jogos de computador. **Anais do VI Brazilian Symposium on Computer Games and Digital Entertainment**, São Leopoldo: Unisinos, 2007. Disponível em: <https://www.sbgames.org/sbgames07/anais/index.htm>. Acesso em: 4 jul. 2021.

SICART, M. **The ethics of computer games**. Cambridge: The MIT Press, 2009.

THE CAVE. San Francisco: Double Fine Productions, 2013.

ZACCHI, V. J. Jogos eletrônicos e novos letramentos no ensino de língua inglesa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 63-74.

ZACCHI, V. J. O cosmopolitismo pop de jogos digitais e a formação de professores de língua inglesa. In: ZACCHI, V. J.; WIELEWICKI, V. H. (org.). **Letramentos e mídias: música, televisão e jogos digitais no ensino de língua e literatura**. Maceió: Edufal, 2015a. p. 167-186.

ZACCHI, V. J. Esperando o inesperado: formação de professores numa era de incertezas. In: MOTA, M. B. *et alii*. **Língua e literatura na época da tecnologia**. Florianópolis: EDUFSC, 2015b. p. 259-276.

AS PRÁTICAS COLABORATIVAS COMO MOVIMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA CRIANÇAS

Marco André Franco de Araújo¹
Rede Municipal de Ensino de Goiânia e
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Francisco José Quaresma de Figueiredo²
Universidade Federal de Goiás (UFG/CNPq)

| Introdução

O ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil é pautado por documentos norteadores (Brasil, 1996, 1998, 2013, 2017) que direcionam o ensino de LE somente aos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, e no ensino médio. Nesse sentido, o ensino de línguas nos anos iniciais carece de normativas, mesmo havendo uma demanda crescente para seu ensino em nosso país (Avila; Tonelli; 2018; Barbosa, 2017). Assim, a formação docente dos profissionais que atuarão nos anos iniciais de escolarização também carece de ações formativas para esse público, pois os cursos de licenciatura se baseiam nos documentos oficiais para formar os professores.

-
- 1 Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Professor de Língua Inglesa na Rede Municipal de Ensino de Goiânia. *E-mail*: professormarcoandre@gmail.com.
 - 2 Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor Titular de Língua Inglesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Pesquisador do CNPQ. *E-mail*: franciscofigueiredo@ufg.br.

Visto isso, a formação continuada dos professores de Inglês pode ser uma luz para os docentes que se veem frente à docência para crianças e, assim, o contato com professores que atuam no mesmo contexto de ensino oportuniza, para esses docentes, momentos de interação, de colaboração e de troca de ideias, emoções, angústias e práticas pedagógicas (Dellagnelo; Vieira-Abrahão, 2020; Figueiredo, 2019; Johnson, 2009; Vieira-Abrahão, 2012).

Dessa forma, objetivamos, com este capítulo, analisar os momentos de interação de professores de Língua Inglesa para Crianças (LIC) durante momentos de colaboração na construção de planos de aula, de tarefas e de avaliações para serem aplicados às crianças, bem como identificar as contribuições da colaboração no processo formativo desses professores.

Além desta introdução, este capítulo apresenta também a fundamentação teórica que subsidiou nosso estudo, a metodologia adotada para a pesquisa e a análise das narrativas escritas pelos professores após a sua participação nas sessões colaborativas com outros docentes que atuam em um mesmo contexto de ensino. Por fim, apresentamos as considerações finais de nosso estudo.

| 1 Fundamentação teórica

O ensino de LE no país é pautado por documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). No entanto, esses documentos direcionam o ensino de Inglês somente para os anos finais do ensino fundamental, que correspondem do 6º ao 9º ano e, assim, nos anos iniciais de escolarização, não é previsto o ensino de LE.

Com base nesses documentos, os cursos de Letras preparam os professores para a atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Assim, pouco ou nenhum enfoque é dado aos anos

iniciais do Ensino Fundamental, apesar de o ensino de Inglês ser uma realidade para os profissionais da área nesse nível educacional. Dessa forma, surge o desafio ao professor que não teve formação inicial para esse trabalho.

O que se observa é que o profissional formado nos cursos de Letras não possui preparação para lecionar LE para crianças, embora assumisse esse papel. Para tentar contornar esta lacuna em sua formação, o professor ensina nesta etapa do Ensino Fundamental a partir de suas crenças com base em suas experiências anteriores, conforme sugere Félix (1999).

Com base no exposto, entendemos que os profissionais que estão sendo formados nas universidades vão construir sua prática levando em consideração determinada abordagem que adquiriu em seu processo de formação, conforme nos elucida Almeida Filho (1999).

Outrossim, coadunamos com Lima (2019, p. 250) quando enfatiza que a universidade não é a única responsável pela formação dos docentes, visto que “a escola também passa a ser considerada como um lugar de formação, que estimula a reflexão a partir das experiências práticas, ou seja, é na escola que a prática do professor vai se consolidando pela experiência com a docência”, conforme também pontuam Araújo e Figueiredo (2022). Tutida (2016, p. 44) acrescenta que “os saberes experienciais dos docentes se originam na prática cotidiana e se realizam na interação com outros sujeitos”. Assim, ao estar em contato com os seus alunos e com colegas na instituição, a prática do professor vai se consolidando.

A presença eminente do ensino de LIC envolve várias questões, conforme esclarece Santos (2019), e uma dessas questões diz respeito ao modo como o profissional pode atuar neste contexto de ensino para as crianças. Segundo Santos (2019, p. 161), para que o professor alcance resultados satisfatórios com as crianças, ele precisa compreender aspectos que estão diretamente ligados ao processo de ensino

e aprendizagem “como, por exemplo, as condições em que a educação é desenvolvida e o contexto em que os indivíduos estão inseridos”.

Linse e Nunan (2005) esclarecem que o professor de crianças deve oferecer a elas o cuidado necessário para que possam ter sucesso e se concentrar em sua aprendizagem. Dessa forma, como afirmam os autores, o professor passa, então, a ter dois papéis em sala de aula: o de cuidar e o de ensinar a seus alunos. Conforme sugerem os autores, “para fornecer a melhor instrução possível, você precisa ajustar as experiências educacionais para atender aos estágios de desenvolvimento de cada criança. É importante dar às crianças desafios que elas estejam prontas para enfrentar” (Linse; Nunan, 2005, p. 2).

Magalhães (2013) enfatiza que é primordial que o professor conheça as crianças, assim como as características do seu desenvolvimento, seja ele físico, social, emocional, linguístico e intelectual. Para a autora, “esse conhecimento auxilia o professor não apenas na seleção de atividades apropriadas para cada idade, mas também na escolha da faixa etária com que prefere trabalhar” (Magalhães, 2013, p. 240). Os professores também precisam desenvolver tarefas em sala de aula que promovam interação e colaboração entre as crianças.

Pautada pela teoria sociocultural (Vygotsky, 1998), a aprendizagem colaborativa baseia-se no trabalho conjunto entre duas ou mais pessoas para aprenderem ou realizarem algo (Figueiredo, 2018, 2019). Nesse sentido, a colaboração possibilita aos indivíduos trocar ideias com os seus pares, assim como dar e também receber assistência no momento em que estão realizando as tarefas em sala de aula. Na perspectiva da aprendizagem colaborativa, o professor exerce um papel de mediador do processo de aprendizagem, e o foco passa a ser o aluno. Assim, em vez de controlar a aprendizagem, o professor apenas fornece as informações aos alunos mediando e facilitando esse processo (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018).

Conforme afirma Figueiredo (2018, p. 14-15), a colaboração presume que os estudantes “trabalhem juntos para atingir objetivos comuns de aprendizagem [...]. Por meio dela, os alunos podem dar ou receber ideias, prover assistência mútua para realização de uma atividade etc.”. Ao trabalhar na perspectiva da aprendizagem colaborativa, o professor oportuniza aos seus alunos diversas condições para que eles aprendam com os seus colegas e, dessa forma, possam também contribuir na aprendizagem um do outro, o que pode tornar a aprendizagem mais significativa à criança, na medida em que ela passa a ter um papel mais ativo no processo de aprender (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018).

Visto isso, no âmbito da LA, vários pesquisadores compartilham seus estudos abordando a colaboração e a interação em sala de aula (Bruffee, 1999; Figueiredo, 2018, 2019; Figueiredo; Lima, 2013; Long; Porter, 1985; Swain; Lapkin, 1998, entre outros) e elucidam os benefícios da aprendizagem colaborativa no ensino de línguas.

Outra possibilidade de colaboração – e que é foco de discussão neste estudo – é a colaboração entre professores e como ela pode contribuir para a prática docente no seu contexto de ensino, conforme focalizam alguns estudos (Dellagnelo; Vieira-Abrahão, 2020; Figueiredo, 2019; Jonhson, 2009; Porto, 2016; Vieira-Abrahão, 2012).

Segundo Vieira-Abrahão (2012, p. 461), a formação docente, em uma perspectiva sociocultural, se constitui em um processo que permite a reconstrução e, ainda, a transformação de práticas sociais de ensinar e aprender “de acordo com as necessidades individuais e dos contextos de ensino particulares”.

Ainda, segundo a autora, a formação nessa vertente se baseia no fato de que os processos de saber, pensar e entender fazem parte da participação desse indivíduo em práticas sociais de aprendizagem e de ensino, que são tidas como originárias dessa participação nas práticas sociais (Cassemiro, 2020; Johnson, 2009; Johnston, 2009; Newman; Latifi, 2021; Vieira-Abrahão, 2012).

Dessa forma, entendemos que a colaboração entre os docentes e a sua participação em práticas sociais de aprendizagem podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que viabilizem um trabalho significativo em sala de aula, com base na troca de ideias e experiências entre eles.

Conforme esclarece Nunan (1992b), a colaboração pode ocorrer por diversas razões. Para o autor, elas podem ser, por exemplo, a vontade dos envolvidos em experimentar novas maneiras de planejar o processo de ensino e aprendizagem; promover a cooperação ao invés da competição; a criação de um ambiente em que professores e alunos aprendam um com os outros de maneira igualitária, entre outros aspectos.

Uma perspectiva sociocultural de formação docente viabiliza, segundo Bedran (2020), um encorajamento da reconstrução da identidade dos professores com base em suas experiências. Ainda, segundo Bedran (2020, p. 39), essa perspectiva oportuniza a formação de professores críticos e reflexivos “para usar instrumentos intelectuais de questionamentos e de promoção da reflexão sistematizada de forma a permear todas as dimensões amplas e abrangentes de sua experiência profissional como professor”. Adicionalmente, Figueiredo (2019, p. 95) expõe que a formação de professores pautada por esta perspectiva é “essencial para compreender como os professores pensam, aprendem e se comportam como agentes históricos, sociais e políticos nos contextos de ensino e a aprendizagem”.

Nesse sentido, depreendemos que, por meio da colaboração no processo de formação docente, os professores podem tornar-se mais reflexivos e críticos por meio das trocas que ocorrem com seus colegas para atuarem em contextos específicos, como, por exemplo, o de ensino de LIC.

2 Metodologia

Este estudo se insere no âmbito da pesquisa qualitativa em educação e se configura com um estudo de caso (Brasileiro, 2021; Nunan, 1992a). De acordo com o que esclarece Nunan (1992a), ao optar pelo estudo de caso, tem-se a oportunidade de investigar um indivíduo, ou um grupo deles, como é o caso deste estudo.

A pesquisa foi realizada durante o mês de abril de 2021 e contou com a participação de 3 professoras e 1 professor de LIC da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, na qual também trabalha o primeiro autor deste texto. Por questões éticas, utilizamos os codinomes escolhidos pelos próprios participantes do estudo para nos referirmos a eles.

No quadro a seguir, apresentamos uma caracterização dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 1 – Participantes do estudo

Professor	Gênero	Idade	Tempo de atuação no serviço público	Tempo de atuação no ensino de LIC	Formação
James	Masculino	36	11 anos	5 anos	Letras: Português/Inglês
Karen	Feminino	57	16 anos	9 anos	Letras: Português/Inglês
Teacher Z	Feminino	45	21 anos	21 anos	Letras: Português/Inglês
Alexa	Feminino	46	17 anos	6 anos	Letras: Português/Inglês

Fonte: Araújo (2023)

Para a geração dos dados que foram utilizados neste estudo, os professores escreveram narrativas apontando suas percepções em relação à sua participação em sessões colaborativas com outros professores para a produção de planos de aulas, tarefas e avaliações para o ensino de LIC. De acordo com o que sugerem Clandinin e Connelly (1995, 2011), Oliveira (2013) e Telles (1999, 2000), as narrativas podem ilustrar as experiências de vida, profissionais e sociais dos sujeitos da pesquisa.

Nesse sentido, ressaltamos que trechos das narrativas escritas pelos professores serão resgatadas para ilustrar as influências da colaboração entre professores no processo de formação docente para o ensino de Inglês para crianças.

| 3 Análise dos dados

Para os professores participantes do estudo, contribuições da colaboração com outros professores foram elucidadas, como, por exemplo, novas possibilidades para a prática pedagógica, possibilidades de mudança e/ou permanência de práticas pedagógicas, compartilhamento de ideias e/ou práticas pedagógicas.

Uma das contribuições da colaboração, segundo os professores, refere-se às novas possibilidades de práticas pedagógicas para o uso em sala de aula no contexto do ensino de Inglês para crianças. Teacher Z, em uma de suas colocações, sugere que o trabalho em pares com seu colega é envolvente, pois há um encontro de ideias e sinaliza a possibilidade de um novo olhar para a sua prática. Vejamos.

[01]

Teacher Z: A discussão colaborativa é muito envolvente, pois as ideias se encontram, é possível pensar em outras possibilidades a partir do olhar do outro, e ainda que as ideias sejam divergentes (o que não foi o nosso caso), elas vêm para somar na nossa experiência.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Teacher Z]

Na mesma vertente, a professora Alexa pontua, em uma de suas narrativas, que o contato com uma colega que trabalha no mesmo contexto em que ela atua é importante, pois, segundo ela, é uma oportunidade de aprendizagem de novas práticas pedagógicas. Vejamos o que diz a professora.

[02]

Alexa: Aprendi com ela que, em sala, devemos usar recursos diversos na hora da leitura, como, por exemplo, o uso de imagens que ilustrem a história enquanto é contada. Também conversamos sobre o fato de que o uso da língua materna é um recurso a ser explorado para trabalhar textos em inglês. Por isso, criamos um texto narrativo bem curto.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Nesse sentido, notamos que Alexa compreende, por meio da sua interação com a colega Karen, que, para a sua prática, é importante fazer uso de diversos recursos para o ensino de leitura para as crianças, como, por exemplo, o uso de imagens e o uso da língua materna. Concordamos com os apontamentos de Karen porque acreditamos que diversos recursos são importantes para facilitar a aprendizagem da criança. Conforme sugerem os dados, podemos entender que a interação entre os professores promove a colaboração e a troca de conhecimento entre eles, corroborando os apontamentos de Brooks e Donato (1994), Figueiredo (2019) e Nunan (1992b), pois se depreende que, por meio da interação, o conhecimento é coconstruído e, por meio das práticas colaborativas entre os docentes, novas práticas pedagógicas podem ser inseridas em seu contexto de atuação, conforme sugerem Cassemiro (2020), Johnson (2009) e Vieira-Abrahão (2012).

Para os professores participantes deste estudo, possibilidades de mudanças em sua prática foram um aspecto percebido durante o processo colaborativo. Além das mudanças, notamos, também, a per-

manência de algumas práticas já estabelecidas pelos professores, conforme evidenciam as narrativas a seguir.

No excerto [03] de narrativas escritas pela professora Teacher Z, podemos notar que a docente sinaliza mudanças em sua prática pedagógica. Teacher Z explicita que seu trabalho colaborativo com o colega James a fez pensar na perspectiva de trabalho intercultural nas aulas, aspecto pouco abordado por ela e que, com os apontamentos do colega, ela pôde ter um olhar mais atento para aulas com essa vertente. Assim, ela trabalhou com aspectos interculturais ao apresentar um vídeo que mostrava o dia a dia de uma criança indiana, de modo que as crianças pudessem comparar sua rotina com a dela. A professora ainda esclarece que o processo avaliativo, se fosse feito somente por ela, não teria abarcado tantas possibilidades como foi ao realizá-lo em conjunto com James, corroborando os apontamentos de Bruffee (2009) e Johnson (2009) ao afirmarem que o trabalho colaborativo oportuniza aos envolvidos, nesse processo, a aprendizagem, trocas de experiências entre os sujeitos e, ainda, possibilita a construção do conhecimento, neste caso, dos professores. Vejamos o seu relato.

[03]

Teacher Um ponto importante sobre esta atividade é a palavra DESAFIO. Eu e meu colega concordamos que as crianças adoram desafios e que se engajam fortemente quando a construção de significados proposta acontece por meio dessas ‘provocações’. Quanto ao segundo vídeo, optamos por um que contemplasse ações diversas relacionadas à rotina e propusemos que os alunos analisassem se havia ações similares (eles também poderiam perceber as diferenças) ao primeiro vídeo da criança indiana, sempre questionando os alunos quanto à questão (inter)cultural. Thiago trouxe um olhar atento para esta questão durante a elaboração da atividade, e penso que este será um aspecto importante para que eu também preste atenção durante as minhas aulas. Muitas vezes trago tais questões, mas sem a ênfase merecida.

[...]

Apesar da dificuldade de pensar numa proposta de avaliação, foi de grande valia articular possíveis propostas com o meu colega, sempre considerando a relevância de diferentes aspectos (cognitivos, sociais emocionais, entre outros) dos alunos que fazem parte do universo da 'sala de aula'. Afirmo com certeza que se eu estivesse pensando sozinha numa proposta avaliativa, não teriam aflorado tantas possibilidades como as que surgiram durante a discussão, como, por exemplo, a questão da autoavaliação trazida por James.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Teacher Z]

Para Alexa, a mudança em sua prática em sala de aula está relacionada ao ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme podemos notar no excerto a seguir.

[04]

Alexa: Claro que preciso ler mais sobre como trabalhar a leitura de textos multimodais para turmas do ciclo I, mas fiquei mais confiante em planejar atividades que envolvam a leitura. Por meio da interação com a minha colega, ficou mais claro que posso incluir atividades que propiciem uma educação linguística mais sólida e significativa.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Como pontuado pela professora, a prática de leitura em sala de aula é algo sobre o qual ela precisa ter mais leitura e conhecimento. No entanto, Alexa afirma que, ao trabalhar com a colega Karen, passou a ter mais confiança para realizar tarefas de leitura com as crianças, podendo, ainda, inserir atividades que oportunizassem aos alunos uma educação linguística mais significativa, com o uso de textos multimodais. A sinalização de mudanças na prática pedagógica de Alexa em relação ao trabalho com tarefas de leitura corrobora as afirmações de Vieira-Abrahão (2012, p. 461) de que a formação de professores em uma perspectiva sociocultural é caracterizada não como um processo de “aculturação a práticas sociais de ensinar e aprender existen-

tes, mas se constitui também em um processo dinâmico de reconstrução e transformação” de práticas, como vimos no caso de Alexa.

Apesar de apresentar uma mudança de prática quanto à leitura em sua sala de aula, Alexa pontua que a questão da avaliação não é algo que ela pensa em mudar. Vejamos o que diz a professora a esse respeito.

[05]

Alexa: Então, como nunca elaborei avaliação para estas turmas preciso destacar que a forma como a professora propôs a avaliação para a turma A não foi diferente das atividades que costumo realizar regularmente. O fato de que todas as atividades que o aluno realiza em sala e depois são recolhidas proporciona a possibilidade de avaliar todo o processo de aprendizagem do aluno. Acho mais fácil fazer isso, pois nem sempre a criança devolve as atividades de casa, principalmente porque o contato com o professor é limitado a um encontro por semana. Contudo, como ela destacou, a avaliação é importante para os pais, pois, para eles, isso significa que o professor está acompanhado a criança de forma individual, além de poder analisar o quanto a criança aprendeu durante o trimestre escolar. Eu reconheço que os pais precisam desse *feedback* por parte do professor. Contudo, na escola em que eu leciono, buscamos esclarecer que a forma de avaliação contínua também aponta como o aluno se desenvolveu e que, nesta fase escolar, consideramos o aprendizado como um processo que não pode ser limitado a nota, número de acertos e erros. Acredito que, para esta série, a avaliação pode indiretamente criar o estigma de que o erro é como uma falha e não parte do processo de elaboração do conhecimento. Logo, não pretendo realizar atividade avaliativa tradicional com nota e indicação de erros e acertos para as turmas As.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Ao trabalharem juntas na produção de uma avaliação, Karen e Alexa discutiram a forma como cada uma avaliava as crianças, e Karen afirma a necessidade de se aplicar uma avaliação escrita para os alunos da turma A, que corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental. Por outro lado, Alexa conduz a avaliação das crianças em um processo contínuo e, assim, afirma que não pretende realizar atividades avaliativas tradicionais com notas para as crianças. É importante observar a visão de Karen sobre a avaliação para crianças, pois, segundo a professora, uma das funções da avaliação é dar um respaldo para os pais sobre o modo como o professor está agindo e como as crianças estão respondendo às aulas, o que, a nosso ver, foge do caráter formativo e processual da avaliação. Então, concordamos com Alexa na manutenção de sua forma de avaliação.

Nesse sentido, no processo colaborativo entre os docentes, ocorreu a oportunidade de troca de conhecimentos e práticas docentes com os colegas, reafirmando, assim, o que sugerem Jonhson (2009) e Vieira-Abrahão (2012, 2020), que sugerem que os professores podem se engajar em processos em que ocorrem a coconstrução e a transformação de suas práticas em sala de aula.

A colaboração entre os professores oportunizou também a eles um espaço de troca de ideias e experiências de práticas pedagógicas e, ao elaborarem planejamentos, tarefas e avaliações em colaboração, puderam compartilhar, uns com os outros, ideias e práticas pedagógicas de suas aulas, como apresentado no excerto a seguir, redigido pelos professores Teacher Z e James em uma de suas narrativas.

Para Teacher Z, trabalhar junto com James oportunizou-lhe compartilhar com o colega suas crenças sobre o processo de avaliar e como ela vê esse processo em suas aulas. A professora pontua que a avaliação precisa conduzir o professor a elaborar novas metas para serem alcançadas e, ainda, retomar pontos e refletir a respeito das experiências do aluno com o conhecimento, como ilustrado a seguir.

[06]

Teacher Compartilhei com o James a minha crença de que a avaliação é sobretudo AÇÃO, ou seja, é a partir dela que podemos propor novas metas, reforçar ou resgatar outras, retomar pontos, refletir sobre como as experiências dos alunos com o conhecimento formal podem ser analisadas, entre outras ações.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Teacher Z]

James, por sua vez, pontua que o trabalho em conjunto é significativo para ele e a possibilidade de ouvir o colega, durante as interações que tiveram, auxiliou-o no fazer pedagógico, uma vez que, segundo o professor, a escuta é uma característica essencial para o planejamento em conjunto.

[07]

James: Em primeiro lugar, ter alguém com quem possamos trocar, compartilhar ideias e sensações no momento de planejar é bastante significativo. Digo isto porque pude, primeiramente, ter a sensibilidade de escutar o meu par, escutá-la, e sentir o que é importante para ela no momento do planejamento. Juntos, tivemos a oportunidade de nos entender, e isso se deu por meio da nossa sensibilidade. Tal sensibilidade foi levada para o planejamento no momento em que pensamos e nos lembramos dos nossos alunos.

[Trecho de narrativa escrita pelo professor James]

Ainda, de acordo com James, a troca de experiências com a colega oportunizou momentos de questionamentos sobre os tipos de atividades que estavam sendo elaboradas e as possibilidades de usar essas atividades com os seus alunos, a partir das ideias compartilhadas durante as interações, conforme podemos observar no trecho a seguir.

[08]

James: Foi bastante interessante tomar conhecimento de como outro profissional pensa e busca elaborar suas atividades. A troca foi excelente e, juntos, conseguimos criar possibilidades de aulas bem legais para os nossos alunos. Considero que foi bastante motivador o fato de, no momento da elaboração de atividades, nos questionarmos com a seguinte frase: ‘E se tentarmos organizar a atividade X? Ou Y?’; ‘E se a gente organizasse isso ou aquilo?’; ‘E se a gente fizesse dessa ou daquela maneira...?’.

[Trecho de narrativa escrita pelo professor James]

Da mesma forma, nos trechos de narrativa a seguir, a professora Alexa explicita que a oportunidade de conversar com a colega sobre as suas práticas em sala de aula lhe trouxe novos olhares para seu fazer pedagógico, como, por exemplo, o fato de adequar as metodologias de ensino à BNCC (Brasil, 2017) em seu planejamento e de criar situações de uso da língua que vão além do ensino de vocabulário.

[09]

Alexa: Então, a oportunidade de trocar figurinhas com uma colega da mesma área trouxe novas perspectivas para o meu fazer pedagógico. Percebi que ela carrega também as mesmas ansiedades acerca do planejamento para as turmas dos anos iniciais e percebe, como eu, o tamanho do desafio metodológico para adequar os nossos planejamentos ao que preconiza a BNCC, principalmente no tocante às habilidades propostas neste documento que vão além do viés estritamente linguístico. Contudo, diferente de mim, percebi que a professora Karen busca criar situações didáticas em que o uso da língua é mais ostensivo do que o meu. Ela sempre tenta partir de um contexto que vai mais além do ensino de vocabulários, ela tenta aliar questões linguísticas com um texto de forma lúdica, às vezes me prendo muito em uma abordagem mais lexical.

[...]

Durante os planejamentos, ela foi bem metódica em considerar o passo a passo de como uma aula seria executada. Por exemplo, um dos fatores que ela considera primordial no planejamento de uma aula é considerar o tempo disponível para que alunos consigam realizar as atividades propostas. Apesar de considerar este fator em meus planejamentos, percebi que, diferente dela, não levo em conta como criar opções didáticas em situações que fogem à dinâmica recorrente de uma aula. Muitas vezes, planejo algo, mas não consigo executá-la devido a um fator alheio, como o atraso do professor que não consegue cumprir naquele dia específico a troca de turma e isso leva a diminuir o tempo da minha aula, ou a falta do material tanto do aluno quanto do material oferecido pela coordenação como xerox de atividades. Ela sempre tenta criar um plano B prevendo essas possibilidades. Percebi que isso ajuda para que a atenção do aluno não se disperse e nem gere indisciplina.

[Trecho de narrativa escrita pela professora Alexa]

Para Alexa, compartilhar ideias com Karen a fez repensar em sua prática pedagógica, pontuando que, diferente dela, Karen busca usar a língua inglesa em sala de aula por meio de situações didáticas em que o uso da língua seja mais ostensivo, ou seja, que possibilitem aos alunos interagir mais por meio da LE. Ainda para a professora, a sua prática se baseia muito no aspecto lexical, diferindo-se, assim, de Karen, que busca trazer para o aluno atividades mais lúdicas e interativas.

Por fim, o compartilhamento de ideias com Karen levou Alexa a um aspecto diferente na questão do planejamento de aulas. Segundo Alexa, Karen busca abarcar, em seu plano, algumas possibilidades de intervenção caso algo não ocorra conforme o planejado, coisa que Alexa, por sua vez, não leva em consideração. Nesse sentido, podemos compreender, amparando-nos no que afirmam Nunan (1992b) e Bedran (2020), que a prática colaborativa entre docentes pode promover novas oportunidades de se planejar o processo de ensino e aprendizagem e,

ainda, de reconstrução da identidade dos docentes, levando em consideração as suas experiências.

| **Palavras finais**

Pudemos perceber, por meio deste estudo, que o processo de formação docente pode ser eficaz por meio de práticas colaborativas entre professores que atuam em um mesmo contexto de ensino, como, por exemplo, o ensino de LIC.

Ao analisar os resultados obtidos por meio das narrativas dos professores, pudemos verificar que a colaboração entre eles trouxe importantes aspectos para a sua formação e prática pedagógica. Assim, ao trabalhar junto com outros professores, puderam expor suas opiniões e discutir aspectos pertinentes a seu contexto.

Entre as contribuições que a colaboração trouxe para o processo formativo dos professores, estão novas possibilidades para a prática docente, podendo mudar sua visão sobre o processo de ensino e aprendizagem com as crianças. Ainda, oportunizou possibilidades de mudanças e também de permanência de práticas pedagógicas, pois, além de sinalizarem mudanças em suas aulas, alguns professores também enfatizaram a manutenção de práticas pedagógicas que julgaram ser essenciais para eles. Por fim, pudemos perceber durante o processo colaborativo o compartilhamento de ideias e práticas pedagógicas, ou seja, os professores puderam vivenciar momentos de troca de ideias, emoções e também angústias com os colegas.

Com base nos dados aqui apresentados, convidamos, então, os professores de LIC a interagir com outros professores que trabalhem em diferentes contextos para que possam compartilhar suas experiências, suas dúvidas e suas certezas, de modo que possam apoiar suas decisões em trocas colaborativas e não apenas em suas crenças sobre como ensinar crianças.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (org.). **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999.

ARAÚJO, M. A. F. de. **As práticas colaborativas e as crenças na prática docente de professores de inglês para crianças na escola pública**. 2023. 300f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

ARAÚJO, M. A. F.; FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A educação linguística em língua inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo realizado com uma professora de uma escola pública de Goiânia. *In*: BARRETO, J. R. de O.; PESSOA, A. R. **O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 85-105.

AVILA, P. A.; TONELLI, J. R. A. A ausência de políticas para o ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental I: reflexões acerca da obrigatoriedade da oferta nos currículos das escolas municipais públicas. **Revista X**, Curitiba, v. 13, n. 2, p. 111-122, 2018.

BARBOSA, D. M. **O ensino de língua inglesa no ensino fundamental I da Rede Municipal de São Paulo**: um estudo da formação docente. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BEDRAN, P. F. Recursos tecnológicos e metodológicos no desenvolvimento de prática(s) reflexiva(s) em um contexto de formação de professores de língua com foco na (co)construção de conhecimento. *In*: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 37-71.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Base nacional curricular comum**: Educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASILEIRO, A. M. M. **Como produzir textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Contexto, 2021.

BROOKS, F. B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. **Hispania**, v. 77, p. 262-274, 1994.

BRUFFEE, K. A. **Collaborative learning**: higher education, interdependence, and the authority of knowledge. London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

CASSEMIRO, M. da S. Uma investigação sobre a construção de conhecimentos teórico-práticos na formação inicial do professor de língua inglesa a partir de uma perspectiva sociocultural. *In*: DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 99-124.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. F. T. **Teachers' professional knowledge landscape**. New York: Teachers College Press, 1995.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. F. T. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores do ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (org.). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e a formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. *In*: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **O professor de línguas estrangeiras em formação**. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 93-110.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de (org.). **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: Ed. da UFG, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. **Vygotsky – a interação no ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

FIGUEIREDO, F. J. Q.; LIMA, M. S. A pesquisa sobre a colaboração entre aprendizes de língua estrangeira em contextos presencial e virtual. *In*: ERHARDT, A. F. L. M. (org.). **Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 155-181.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

JOHNSTON, B. Collaborative teacher development. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (ed.). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 241-249.

LIMA, A. P. de. **Desenvolvimento profissional para professores de inglês para crianças no ensino fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

LINSE, B. T.; NUNAN, D. **Practical English language teaching**: young Learners. New York: McGraw-Hill Companies, 2005.

LONG, M.; PORTER, P. A. Group work, interlanguage talk and second language acquisition. **TESOL Quarterly**, v. 19, n. 2, p. 207-228, 1985.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis ao professor de língua inglesa para crianças. *In*: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças**: o ensino e a formação em foco. Curitiba: Editora Appris, 2013. p. 239-259.

NEWMAN, S.; LATIFI, A. Vygotsky, education, and teacher education. **Journal of Education for Teaching**, n. 47, p. 4-17, 2021.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992a.

NUNAN, D. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999b.

OLIVEIRA, H. F. de. **Esculpindo a profissão professor**: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciados em Letras. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PORTO, C. V. **A colaboração no processo avaliativo**: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação de futuros professores de inglês. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, L. I. S. Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino regular público. *In*: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (org.). **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 149-184.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent French immersion students working together. **The Modern Language Journal**, v. 82, n. 3, p. 320-337, 1998.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p. 79-92, 1999.

TELLES, J. A. Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 13, n. 3, p. 251-262, 2000.

TUTIDA, A. F. **Ensino de língua inglesa para crianças**: questões sobre formação de professores e os saberes da prática. 2016. 341 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**. Londrina, n. 15/2, p. 457-480, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NO EAD E AS POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA: O CASO DO CESAD UFS

Clara Maria Correa Pereira Andrade¹
Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Gildete Cecília Neri Santos Teles²
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Introdução

O mundo vem se remodelando com o passar dos anos, assim como o ensino de língua inglesa. Os perfis e desejos dos alunos têm mudado e, para atraí-los para as aulas de inglês, o professor precisa considerar questões ligadas aos interesses a que os alunos estão expostos fora dos muros da escola. É importante pensar sobre todas as mudanças sociais incluindo as econômicas, culturais e políticas porque elas impactam na maneira que nós nos comunicamos e negociamos sentido em uma língua que não é a nossa materna.

- 1 Mestre e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Áreas de interesse: Formação de Professores; Ensino e Aprendizagem de Língua inglesa; Tecnologias digitais na educação; Letramento digital. *E-mail*: mariaclara.andraade@outlook.com.
- 2 Doutora e mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora efetiva de Língua Inglesa na Secretaria do Estado da Educação, do Esporte e da Cultura (SE) no Ensino Médio em Tempo Integral e é membro do Grupo de Estudos Língua, Literatura e Cultura (Linc). Áreas de interesse: Formações inicial e continuada de professores; Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa; Identidade; Resistências; Neoliberalismo. *E-mail*: gcecilianeri@hotmail.com.

A visão do papel do professor também vem se alterando. Afinal, a posição ativa e detentora do conhecimento que costumava ser comum ao docente deu lugar à necessidade de mediação dos saberes e, mais que isso, o papel social cidadão do professor precisou ser trazido para a sala de aula para contribuir com a formação crítica de seus alunos. É importante que o professor no mundo globalizado perceba que suas escolhas, atitudes e “silêncios” formam e/ou, de alguma maneira, influenciam os estudantes. Dessa forma, a educação pode ser um vetor de transformação social, mas também pode ser um reforçador de desigualdades e exclusão social.

Daí a relevância da discussão sobre a formação inicial de professores de inglês, pois, nas instituições de ensino superior, são habilitados os profissionais que podem contribuir com a manutenção desse *status quo*, como também podem romper com a estrutura pautando suas práticas na reflexão para a justiça social por meio do ensino da língua. Importa delimitar que compreendemos a língua como prática social (Menezes de Souza, 2011), ou seja, um fenômeno complexo que constitui nossa subjetividade e nos permite representar e reconhecer nossa realidade.

Habitualmente apresentada na modalidade presencial, a formação inicial de professores de inglês também é ofertada em contexto à distância (EaD), que, com o avanço tecnológico e das suas ferramentas (Andrade, 2022), pôde ser remodelado de modo a criar oportunidades de agência colaborativa entre os estudantes, em detrimento de ações passivas que “tendem a convergir para padrões estruturais não dialogados, linearidade e gradação” (Monte Mór, 2013, p. 132).

A partir da necessidade de atualização da legislação ligada ao EaD com o aumento de matrículas nos cursos ofertados, em meados dos anos 2000, esta modalidade de ensino recebeu maiores incentivos do governo federal como o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), iniciativa do Ministério da Educação. Tal incentivo foi respon-

sável pela integração de programas públicos de EaD nos âmbitos estadual e municipal.

Em 2006, foi instituído o Centro de Educação Superior à Distância (CESAD) da Universidade Federal de Sergipe (UFS) com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior público no estado de Sergipe com a adesão à UAB em 2007. Os estudantes dessa modalidade conectam-se com o curso de sua escolha por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nele, é possível estabelecer as interações entre os envolvidos no processo de aprendizagem, bem como com seus materiais. O *modus operandi* desses relacionamentos são foco da seção 3 desta discussão.

O contexto selecionado para a análise compreende o curso de licenciatura em Letras Inglês ofertado pelo CESAD UFS, mais especificamente aqueles que, de algum modo, englobam a ação discente. Partimos do pressuposto que os professores em formação buscam formas alternativas de interação para construir um aprendizado colaborativo. No entanto, faz-se necessário refletir sobre as relações e processos de significação sobre o ensino de língua inglesa que emergem dessas interações alternativas.

É a partir dos dados gerados na triangulação das entrevistas e questionário *on-line* aplicados aos licenciandos³ em questão, por meio de uma pesquisa qualitativa-interpretativista, que problematizamos não apenas os atravessamentos sistêmicos que diferenciam os estudantes das modalidades presencial e EaD, mas também como os estudantes atribuem sentido à sua formação, visto que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação conti-

3 As análises desta discussão envolvem as interações dos participantes: Ana Paula, Benjamin, Bernardo, Elisa, Fernanda, Joana, Júlia, Mateus e Miguel. Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes.

nuada (Brasil, 2015), a ação docente deve proporcionar uma educação para o exercício da cidadania, justificando a relevância desta discussão.

Essa constatação aponta para a necessidade de que a formação inicial de professores de inglês conduza o docente não só a identificar os atravessamentos que envolvem uma educação básica cidadã, mas também a propor estratégias de resistências para uma formação socialmente responsável (Mattos, 2018) através das discussões da Educação Linguística Crítica (Zacchi, 2018a) em tempos neoliberais (Bianchetti, 2001).

1 A formação inicial de professores e a educação linguística crítica em tempos neoliberais

As expectativas que comumente tomam o imaginário popular quanto ao ensino/aprendizagem de língua inglesa são relacionadas à proficiência linguística em sua essência. No entanto, estudos (Duboc, 2018; Jucá, 2018; Neri-Santos, 2019), só para citar alguns, apontam para uma nova leitura dos contextos sociais e das capacidades de responder às suas demandas por meio do uso da língua inglesa. Assim, adotamos aqui uma postura crítica que reconhece que o professor precisa avaliar sua prática de modo a entender que o alcance da sua docência excede os limites linguísticos, mas tem potencial para ser “uma ameaça para os poderes constituídos” (Rajagopalan, 2003, p. 111).

Sob esta perspectiva, concebemos a língua como “um fenômeno complexo que traz em si, simultaneamente, as características de sistema, de estrutura, de prática social, de ferramenta multifacetada e de mecanismo de poder” (Silva, 2018, p. 216) que constitui nossa subjetividade e nos permite representar e reconhecer nossa realidade. Assim, por meio da Educação Linguística Crítica, o ensino de línguas pode oportunizar maneiras adicionais de significar as relações sociais para que os envolvidos questionem seus lugares de fala (Ribeiro, 2019) e seus privilégios – assim como a ausência destes –, pois é no uso da

linguagem que acontece a “negociação para essa conscientização” (Zacchi, 2018a, p. 244).

Menezes de Souza (2019) endossa a discussão ao criticar modelos que pautem suas escolhas em ações que homogeneízem e padronizem sujeitos, sustentando a importância das formações inicial e continuada para preparar “um professor que é capaz de analisar quem é o seu aluno, o seu contexto de ensino, quais são as necessidades do seu contexto, desses alunos, quais são os recursos disponíveis e, a partir disso, o que ele pode fazer” (Menezes de Souza, 2019, p. 255).

No entanto, não é incomum reconhecer professores em formação (por que não incluir também professores em exercício?) considerarem a aquisição da língua inglesa sob um viés utilitarista cuja crença permite ao aluno sobressair-se em oportunidades de emprego, constituindo um objetivo/ideal neoliberal, segundo Bianchetti (2001, p. 21), que vê “o mercado como a lei social soberana”, aumentando a competitividade por meio de comparações e do discurso meritocrático como única via de sucesso. Ainda no espectro do alcance da educação, que preserve o *modus operandi* da modernidade, consideramos pertinente trazer à discussão como o ensino de língua como mercadoria contribui para a perpetuação da sociedade que se espera útil para manter o capital em funcionamento.

Dessa forma, o ensino de inglês é tomado como uma mercadoria (Nascimento, 2017), sendo “comprado e vendido como tal com base na crença de que o domínio da língua inglesa levará as pessoas [...] a melhores posições na sociedade⁴” (Jordão, 2008). No modelo educacional focado na produção para o mercado, denominado por Freire (1970) como educação bancária – por tratar os estudantes como repositórios de conhecimento sem considerar seus repertórios e contextos –, do professor é esperada uma neutralidade ideológica, impossível de conceber, porque essa crença na neutralidade nada mais é que

4 Do original: “It is bought and sold as such based on the belief that the mastering of the English language will take people [...] to better positions in society” (Tradução nossa).

a perpetuação da ordem das coisas (Foucault, 1975) já estabelecidas, mesmo se essa ordem reproduz desigualdades e injustiças através da influência do discurso que o professor tem.

Assim, consideramos que a formação de professores precisa ser pautada na reflexão constante quanto a abordagens críticas de ensino. Para que isso seja explorado, o professor em formação – contexto desta discussão – carece do estabelecimento de diálogos epistemológicos que borrem fronteiras disciplinares em uma postura inquieta que visa a enxergar novas configurações sociais a partir do engajamento com a língua e com suas produções de sentido.

Em muitos casos, o modelo de ensino tradicional predomina e privilegia os conhecimentos estáticos, objetivando preparar os alunos para exames (Zacchi, 2015) que garantirão acesso a novas fases de ensino (ou de trabalho) livres de aspectos que instabilizem paradigmas arbitrários. No caso dos exames para ingresso no ensino superior, o CESAD UFS aplica uma prova própria, em oposição ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) considerado no ingresso no curso de Letras Inglês da modalidade presencial da UFS.

| 2 A licenciatura em EaD no contexto do CESAD UFS

Apesar de possuir uma estrutura curricular semelhante ao curso de Letras Inglês na modalidade presencial, o curso na modalidade à distância possui as suas particularidades. A principal delas é que o ambiente para as aulas é virtual (AVA). Existem encontros presenciais nos polos de ensino espalhados pelo estado de Sergipe – esses encontros são, geralmente, planejados pelos coordenadores de disciplinas, e têm como objetivos realizar atividades, reuniões, orientações, dentre outros. Nos polos, os alunos também podem ter contato com tutores presenciais, e até mesmo com o próprio professor. Contudo, durante quase todo o período, o contato entre alunos, professores, tutores, e os

demais envolvidos no processo educacional ocorre principalmente na plataforma virtual e em grupos de *WhatsApp*⁵.

A estrutura da educação à distância da UFS é composta pelos seguintes profissionais: direção-geral, diretoria pedagógica, coordenação de curso, coordenador de disciplina (professores), coordenação de tutoria, tutores a distância, coordenadores de polo, tutores presenciais, assistentes. Destes, os que mais foram mencionados pelos discentes entrevistados foram os professores e os tutores à distância, já que, na época em que essa pesquisa foi desenvolvida (Andrade, 2022), as atividades presenciais estavam suspensas devido à pandemia de covid-19.

O objetivo geral da pesquisa era analisar a relação dos graduandos de Letras Inglês na modalidade EaD da UFS com o ambiente virtual do curso, e quais as possíveis maneiras que eles buscavam para transgredir o sistema, de modo que possibilitasse outras formas de interação. Para alcançar esse objetivo, parte da metodologia envolveu a análise de questionários *on-line* – que vinte e dois discentes responderam, e posteriormente entrevistas gravadas com nove discentes que foram selecionados por meio dos questionários.

A partir das respostas dos alunos foi possível compreender melhor o funcionamento da graduação, assim como os seus parâmetros metodológicos e concepção epistemológica. Almeida (2003) destaca que esses pontos precisam de cautela na EaD, pois podem ser responsáveis por aproximar ou distanciar os alunos dos demais responsáveis pelo andamento do curso. O nível de diálogo que é necessário nesse tipo de modalidade educacional precisa ser, muitas vezes, elevado, para evitar que os discentes se sintam distantes e isolados no seu processo de aprendizagem.

5 O *WhatsApp* surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz. Disponível em: https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br. Acesso em: 28 jan. 2023.

Almeida (2003) ressalta que esse tão necessário nível de comunicação pode ou não ser priorizado a depender das abordagens e concepções que são utilizadas pelos gestores. Coelho e Tedesco (2017) também destacam que, se tratando de espaços de aprendizagem virtuais, duas abordagens costumam ser mais comuns: uma de autoinstrução, que se apoia na independência dos alunos, e outra que se apoia na concepção de uma construção coletiva do conhecimento, ou seja, a criação de comunidades baseadas na interação.

Diante do que foi analisado, de acordo também com o que foi discorrido pelos discentes, tornou-se possível identificar que a abordagem pedagógica e a concepção epistemológica do curso EaD tendia a priorizar um nível de diálogo mais reduzido entre os professores e os alunos e incentivar mais o diálogo entre os próprios graduandos. Durante o andamento da pesquisa era notável que o nível de distância entre os profissionais, até mesmo os tutores – que são os responsáveis por esclarecer as dúvidas dos alunos e orientá-los – e os discentes era grande.

Esse contexto era um dos motivos pelos quais muitos dos discentes afirmaram se sentir sozinhos e distantes dos professores e tutores durante a graduação. Essa distância sentida pelos graduandos também precisou ser expandida, pois esse sentimento é muito mais complexo do que apenas classificá-la como uma distância espacial. Moore (1993) discorre sobre uma distância transacional; com a separação espacial surge um espaço psicológico e comunicacional que precisa ser transposto.

Em outras palavras, a distância na EaD emerge de diversas formas. Mesmo com o espaço virtual, o contato com os professores é reduzido; são apenas dois encontros presenciais por semestre. Existe também a distância entre os alunos e os conteúdos. Moore (1989) discorre que a relação Aluno-Conteúdo também pode influenciar no sentimento de afastamento. Por isso, os gestores do curso e professores precisam

buscar meios de facilitar a forma como os conteúdos são apresentados aos alunos, para que eles consigam interagir, fazer conexões com os assuntos que lhes são apresentados (Moore; Kearsley, 2008). Em relação ao AVA da UFS, grande parte do material disponibilizado era salvo em formato PDF⁶, e os alunos possuíam dificuldades em acompanhar todas as atividades. Seguem trechos que foram compartilhados pelos discentes em relação à pergunta sobre como são distribuídos o conteúdo das matérias e as atividades na plataforma:

Benjamin: A leitura é um pouco densa, um pouco enorme, não tem um outro material que possa auxiliar para sintetizar melhor. Acabo passando do tempo, não dando conta das atividades, porque são muitas atividades também por semana, que tem aquela demanda de entrega. Às vezes a gente tem uma atividade lá. Por exemplo, uma disciplina que a leitura já é enorme, e quando chega às atividades, ainda são enormes também. E não existe uma videoaula de um professor, um *podcast*⁷, algo que auxilie o entendimento.

Fernanda: É muito PDF. Então só tem uma disciplina com um professor, até porque a disciplina é voltada para tecnologias, e ele usa outras abordagens, não é só o PDF.

Elisa: É, em PDF. A gente tem que primeiro converter o PDF em *Word* para responder as atividades, para depois enviar. Todas [as matérias] são assim. Algumas têm os questionários, que a gente tem que responder *on-line*, outros são as atividades do PDF. [...] tem que ler os PDFs, responder e pronto. Só. Os textos que eles enviam para a gente.

6 PDF é a sigla de *Portable Document Format*, em tradução livre para a língua portuguesa – Formato Portátil de Documento. Trata-se de um formato de arquivo, desenvolvido pela Adobe Systems para que qualquer documento seja visualizado independente do aplicativo, do *hardware* e do sistema operacional usados para criá-lo. Disponível em: <https://www.sigla-seabreviaturas.com/pdf/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

7 *Podcast* é um arquivo digital de áudio transmitido através da internet, cujo conteúdo pode ser variado, normalmente com o propósito de transmitir informações. Disponível em: <https://www.significados.com.br/podcast/>. Acesso em: 29 jan. 2023.

Pode-se notar que a forma como as atividades são em grande parte disponibilizadas causam uma certa desmotivação nos alunos, que, por se tratar de um ambiente virtual, esperavam por uma variedade de recursos na apresentação dos conteúdos. Os licenciandos também se deparam com o contato restrito com o professor, além de nem todos conseguirem manter uma comunicação mais próxima com os tutores. Estes, por sua vez, possuem muitas responsabilidades como correção de provas, atualizações de notícias, auxílio nas dúvidas dos discentes, dentre outras. Em outras palavras, nem sempre os alunos conseguem desenvolver uma relação menos distante com os tutores, que são os profissionais com quem eles, de modo geral, possuem mais contato.

Uma das alunas entrevistadas destacou que a forma de comunicação com os tutores é muito distante, a ponto de compará-la a uma inteligência não humana: “Tipo, quando você faz uma pergunta para o *Google* e ele responde. É parecido. Você não sente que tem uma outra pessoa atrás da tela lhe respondendo”. Ou seja, a graduanda não consegue desenvolver uma percepção de que ela está sendo atendida por uma pessoa. Tal fato também pode ser analisado sob a perspectiva de que grande parte da vida escolar da participante se deu na modalidade presente – provavelmente, seu ponto de referência.

Em diversos momentos, os discentes relatam o sentimento de distanciamento, ilustrado pelo desabafo da participante Júlia: “A distância do curso já existe, e a distância dos professores e dos tutores é imensa, infelizmente. Poderia ser de outra forma, já que estamos tratando de plataforma virtual”. Em adição, a estudante Elisa compartilhou: “Apesar de que a gente tem um mundo à nossa frente; tem a internet, mas não é a mesma coisa que você ter uma aula, com um professor, um tutor da sua matéria. Acaba ficando um vazio. Um vácuo”.

Tais relatos apontam para um hiato que é experienciado não apenas em sua forma física, mas também de acompanhamento pedagógico e de alinhamento de expectativas. Reconhecemos desafios na vivência

à distância de um curso superior, mas, a fim de priorizar a temática das discussões, elencamos dois deles que foram comuns aos entrevistados durante a sua graduação em Letras Inglês. A saber: a dificuldade em utilizar os materiais pedagógicos disponibilizados no AVA e a dificuldade em lidar com a distância entre licenciandos e os profissionais do CESAD UFS.

Longe de cristalizar as maneiras como os licenciandos reagem à organização e funcionamento do curso, destacaremos a partir das condições de possibilidade (Foucault, 2013) contextuais apresentadas até aqui, como eles buscaram apoio pedagógico para manutenção da sua permanência no ensino superior por frentes não institucionalizadas pelo sistema do CESAD. Reconhecemos que as possibilidades de agências podem desbravar caminhos alternativos (Gallo, 2002), visto que, pelo caráter heterogêneo dos envolvidos, há a não previsibilidade do seu agir, ainda que conduzidos pelo mesmo modo de funcionamento do ensino superior à distância.

A criação de grupos de *WhatsApp* – estratégia relatada com maior incidência entre os participantes – pode ser considerada uma agência de resistência ao abandono do curso, de modo a se configurar como a principal ferramenta de transgressão aos meios tradicionais do curso. Segundo as palavras do discente Miguel: “Falando por mim, se eu não tivesse o grupo do *WhatsApp* eu com certeza já teria saído do curso. Sem o apoio dos colegas eu já teria saído”, representando a principal rota desses alunos desenvolverem a sua agência na graduação.

3 Possibilidades de resistência do professor em formação

Foi possível notar durante a pesquisa que os discentes não conseguiam se identificar com o espaço de aprendizagem *on-line* ofertado institucionalmente pelo CESAD. As ferramentas disponíveis não eram tão utilizadas da forma como eles gostariam e como o curso previa, fatores precursores para a criação de diversos grupos de *WhatsApp* entre

os estudantes. É importante destacar que o próprio curso disponibiliza alguns grupos, com tutores e até mesmo coordenadores de polo. Porém, os discentes relataram que muitos desses grupos possuíam alunos de outros cursos, e que, muitas vezes, a comunicação era mais restrita a informações gerais.

Como o AVA era percebido pela maioria dos discentes como um espaço mais técnico e formal, uma das soluções encontradas foi a criação dos próprios grupos, como é o caso da turma de que Miguel faz parte. Em suas palavras: “A gente foi lá no *e-mail* de cada um, mandou mensagem, foi uma coisa trabalhosa. Mas esse trabalho todo está rendendo frutos, a gente está entendendo, ajudando”. Sobre o que é feito no grupo, o discente afirmou: “A gente pratica um pouco de inglês, a gente copia textos, traz textos, pega atividades da internet, quando a gente tem tempo, joga lá para os amigos praticarem um pouco”.

Sabe-se que a aprendizagem na era tecnológica possui diversos caminhos. A partir dessa perspectiva, analisamos como a fala de Miguel condiz com a ideia de rizoma de Deleuze e Guattari (1995). Nela, as relações acontecem sem a pretensão de atingir um fim ou uma unidade, há a criação de novas ligações, novas formas de pensar e agir – neste caso, na educação. O professor em formação relata quão trabalhoso foi registrar os endereços eletrônicos dos seus colegas de classe para convidá-los a um espaço alternativo que pudesse exercitar o aprendizado colaborativo sem a intervenção – ou interpelação – da instituição.

Por isso, Silva (2014) associa o rizoma com a modalidade interativa devido aos múltiplos caminhos que os recursos tecnológicos permitem. Ou seja, “a aprendizagem pode agora ser mais facilmente significada em termos de multiplicidade, de caminhos múltiplos, formas não lineares, movendo-se do espaço de educação baseado em instituições fixas para o terreno de aprendizagem mais aberto e ilimitado” (Edwards; Usher, 2008, p. 130). Tal ação também desestabiliza a ideia do professor como centralizador do conhecimento e do estu-

dante em posição passiva no processo de aprendizagem, sem a chance de construir sentido a partir da sua iniciativa.

Sobre as atividades compartilhadas no *WhatsApp*, segundo Ana Paula, outra participante, não há a intenção de burlar ou trapacear os métodos pedagógicos e avaliativos da graduação, mas, em oposição, criar uma rede de apoio que oportunize o debate e o compartilhamento de experiências e dúvidas. Para ela: “Não é no sentido de fazer, tipo, você já fez a sua, me ajude. É no sentido de discutir o que você acha disso, o que pensa, como você está pensando em fazer. É dessa maneira”.

As diversas rotas que podem ser percorridas pelos licenciandos são características da conexão em rede, que é um espaço rizomático. Deleuze e Guattari (1995) definem seis princípios que fazem parte do rizoma, que podemos associar a essa aprendizagem interativa. O primeiro e o segundo princípios são a *conexão* e a *heterogeneidade*, pois qualquer ponto do rizoma pode se conectar aos demais sem a necessidade de delimitação do início ou do final de seus pontos, de modo a reconhecer a diversidade hierárquica, mas sem necessariamente desconsiderar a relevância das interações criadas a partir das relações entre elementos distintos.

O terceiro princípio é a *multiplicidade*, visto que não é possível mensurar os usos e usuários que podem compor a construção das ligações rizomáticas. O princípio seguinte é chamado de *ruptura assignificante* e leva em consideração que o rizoma “está sempre sujeito às *linhas de fuga* que apontam para novas e insuspeitas direções” (Gallo, 2008, p. 77). O quinto e o sexto princípios são o da *cartografia* e o de *decalcomania*, que abordam sobre a estrutura de não fixidez do rizoma, mas que, ainda assim, pode ser mapeado não para delimitá-lo e identificar começos e términos, mas para mostrar suas entradas múltiplas (Gallo, 2008) e infinidade de agenciamentos que configuram sua constante mudança.

A criação dos grupos de *WhatsApp* pelos alunos se configura como essas linhas de fuga. Eles estão criando um novo espaço para interação, buscando desenvolver suas próprias comunidades para atender suas demandas pessoais e coletivas. Os grupos também são diversos, sem a delimitação de quantidade de participantes ou de regras definidas para interação. Por isso, reforçamos o termo *grupos* em sua maneira pluralizada, pois, a partir de um grupo geral maior com grande parte dos professores em formação, havia ainda a existência de grupos paralelos construídos com base nas afinidades de interesses dos pares.

Recuperamos, então, o quarto princípio do rizoma que trata da *ruptura assiniificante* permitida nas relações. A multiplicação de grupos a partir do grupo geral não pode ser tomada como um prejuízo ao processo de significação e construção subjetiva, mas uma potencialidade na formação inicial destes estudantes. “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 17). Essas linhas podem ser organizadas, estratificadas, territorializadas, desterritorializadas, explodindo em linhas de fuga.

Benjamim é um dos discentes que relatou sobre a criação de um grupo mais íntimo, apenas com duas colegas cujas afinidades e objetivos são compartilhados: “Como a disciplina é inglês, então uma das motivações, até mesmo mais para ela [uma das colegas] do que para mim, foi querer desenvolver melhor o *listening* e também o *speaking*⁸. E a gente está tentando treinar isso entre nós”. Como possuem objetivos semelhantes, os alunos se unem para desenvolver uma aprendizagem mais colaborativa sem a exposição que pode abrir brechas para o julgamento quando em grupos maiores.

Essas diversas rotas alternativas que os discentes buscam em comparação ao AVA têm a ver com uma importante temática que precisa

8 *Listening* e *speaking* significam, respectivamente, as habilidades de ouvir e falar em inglês.

ser abordada na formação de professores de língua estrangeira: a agência. A criação das comunidades pelos discentes é consequência da sua agência. Eles discutem sobre como estudar, como responder às atividades, quais pontos eles precisam melhorar, eles estão sempre fazendo escolhas e “fazer escolhas, de alguma maneira, pressupõe agência e um certo grau de autonomia” (Zacchi, 2018b, p. 117).

Sabe-se que desenvolver a autonomia e a agência é importante independentemente da modalidade de ensino. Porém, na graduação à distância, principalmente ao levar em consideração o que foi discutido na seção anterior, nota-se o quanto é necessário, inclusive para que os alunos consigam dar continuidade ao curso. Os discentes buscam, então, criar os seus próprios espaços visando a transgredir o formato do curso/da plataforma, para suprir uma certa carência de atenção já que o contato com os professores é mais reduzido.

Contudo, um dos pontos que pode ser notado é que os alunos buscam os espaços para estudar inglês apenas com a perspectiva de aquisição. Fernanda destaca: “Inglês é uma disciplina que você precisa não é só ler, você tem que escrever e você tem que ouvir e você tem que falar”. Outro discente, Bernardo, demonstra preocupação em melhorar a pronúncia do inglês com a ajuda destes espaços de interação: “Formalizar um grupo para a gente estar discutindo e errando, e melhorando a pronúncia”.

É necessário ressaltar que não existe problema em querer melhorar a pronúncia, praticar *listening*, como no caso do grupo criado por Benjamin, ou até mesmo resolver as atividades, como mencionado por Miguel e Ana Paula. O ponto de atenção é que esses pareciam ser os únicos objetivos desses alunos quando fazendo uso destes grupos. Retomando as discussões da seção 2, a formação inicial de professores de inglês que reconhece a língua como um fenômeno complexo excede a combinação de códigos linguísticos, mas, além disso, é constituída por relações de poder que atravessam nossas construções subjetivas,

ou seja, age sob a postura ética proposta pela Educação Linguística Crítica (Zacchi, 2018a).

A partir da consideração de aspectos que problematizem a vida em sociedade por meio do ensino da língua inglesa, as estratégias de resistência se tornam socialmente responsáveis (Mattos, 2018) e oportunizam discussões que vão além da sua proficiência linguística ensimesmada. Julgamos que o trabalho com diferentes perspectivas de construção de sentido deve tocar não apenas a licenciatura em Letras Inglês da modalidade presencial, mas estender-se ao contexto à distância para que as habilidades críticas e de agência sejam discutidas desde a formação inicial.

| 4 Provocações a partir da discussão

Nesta discussão, preocupamo-nos em refletir sobre a formação inicial de professores de inglês no contexto do ensino superior à distância ofertado pelo CESAD UFS, mais especificamente as possibilidades de resistência que emergiram em face dos desafios listados pelos licenciandos no contexto digital que majoritariamente o curso era desenvolvido. Seguindo um percurso que nos filiou epistemologicamente à Educação Linguística Crítica, apresentamos as potencialidades do ensino de língua inglesa quando há a consideração de aspectos que engajem os participantes criticamente, questionando, inclusive, o ideário de ensino de inglês para exames ou como fonte rentável para o mercado de trabalho, conforme a agenda neoliberal.

Os grupos de *WhatsApp* já criados pelos estudantes são fontes capazes de romper com um ensino estruturalista e pouco questionador. No entanto, não é a mera existência deles que garantirá uma formação colaborativa que vise ao rompimento de barreiras que mantêm preconceitos e desigualdades por meio do uso da língua. Por isso, entendemos que esta discussão embrionária não se entende acabada, mas abre convite não apenas a professores em formação inicial, mas também

a professores em exercício das duas modalidades de ensino – presencial e EaD – a refletir sobre um ensino de inglês responsável e parte de um projeto social, político e ético.

Referências

ALMEIDA, M. E. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ANDRADE, C. M. C. P. **EAD na formação de professores de inglês: distanciamentos e aproximações**. 2022. 115f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2022.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. Coleção Questões da Nossa Época. 3. ed., v. 56. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02/CP/CNE/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CP/CNE/MEC, 2015.

COELHO, W.; TEDESCO, P. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para Educação a Distância. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 70, p. 609-624, jul./set. 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. São Paulo: Ed. 34, v.1, 1995.

DUBOC, A. P. Lendo a mim mesma enquanto aprendo com e ensino o outro. *In*: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 13-26.

EDWARDS, R.; USHER, R. **Globalization and pedagogy: space, place and identity**. London: Routledge, 2008.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GALLO, S. Em torno de uma Educação menor. **Educação & Realidade**, 27(2), p. 169-178, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926/15194>. Acesso em: 25 jan. 2023.

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

JORDÃO, C. M. A Postcolonial framework for Brazilian EFL teachers' social identities. **Revista Electrónica Matices en Lenguas Extranjeras**, Universidad Nacional de Colombia, v. 2, 2008.

JUCÁ, L. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa: construindo caminhos alternativos para a formação de professores. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 107-134.

MATTOS, A. M. A. Formação crítica de professores: por uma universidade socialmente responsável. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; MONTE MÓR, W. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 83-105.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Educação linguística: repensando os conceitos de língua e linguagem. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. (org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 244-258.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (org.). **Formação “desformatada”: práticas com professores de língua inglesa**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 15. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. In: JUNQUEIRA, E.; BUZATO, M. K. (org.). **New literacies, new agencies? A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school**. New York: Peter Lang, 2013. p. 126-146.

MOORE, M. G. Three types of interaction. **The American Journal of Distance Education**, 3 (2), p. 1-6, 1989.

MOORE, M. G. Registros de representações semióticas e funcionamento cognitivo da compreensão em matemática. In: KEEGAN, D. **Theoretical principles of distance education**. London: Routledge, 1993. p. 22-38.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação à distância: uma visão integrada**. Tradução de Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

NASCIMENTO, A. K. O. **Formação inicial de professores de Inglês e Letramentos Digitais: uma análise por meio do Pibid**. 2017. 240 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

NERI-SANTOS, G. C. Textos imagéticos em discussão: multimodalidade e letramento crítico em sala de aula de língua inglesa. In: NASCIMENTO, A. K. O.; ZACCHI, V. J. (org.). **Formação docente em língua inglesa: diferentes perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 39-53.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. Feminismos Plurais. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

SILVA, S. B. Educação linguística crítica, protagonismo e mobilidade: caminhos para viver a língua inglesa. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018. p. 213-224.

ZACCHI, V. J. Esperando o inesperado: formação de professores numa era de incertezas. In: MOTA, M. B. *et alii.* (org.). **Língua e literatura na época da tecnologia**. Florianópolis: EdUFSC, 2015. p. 261-278.

ZACCHI, V. J. O terreno movediço da educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês**. 1. ed. São Paulo: Pá de Palavra, 2018a. p. 241-251.

ZACCHI, V. J. Identidade em jogos digitais: entre a identificação e a mecânica do jogo. **Línguas & Letras**, v. 19, n. 44, p. 114-138, 2018b.

LETRAMENTO DIGITAL: CONCEPÇÕES DE DOCENTES ACERCA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nádia Fernanda Martins de Araújo¹
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Juscelino Francisco do Nascimento²
Universidade Federal do Piauí (UFPI)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Introdução

O diálogo acadêmico a respeito da educação de surdos no Brasil, em uma perspectiva que valoriza a língua de sinais e a cultura visual, teve início na década de 1990, com os Estudos Surdos, movimento iniciado por Carlos Skliar, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

- 1 Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da UFMG e Mestra em Formação de Professores pela UEPB. Professora de Libras da Universidade Federal do Piauí. Tem interesse em pesquisas nas áreas de letramentos e letramentos digitais, práticas da EJA na perspectiva da inclusão escolar do PAEE, Estudos Surdos e ensino de língua portuguesa para Surdos, como também em estudos linguísticos da Libras e línguas de sinais de comunidades locais. Membro do grupo Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento (UFMG) e do Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente: Formação, Saberes e Práticas – Geppesp (UnB). *E-mail:* nadiafaraujo@ufpi.edu.br.
- 2 Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Adjunto da UFPI, *campus* Senador Helvídio Nunes de Barros, onde é Diretor. É professor da Graduação em Letras e dos Programas de Pós-graduação em Letras (PPGEL/UFPI), Formação de Professores (PPGFP/UEPB) e Linguagem e Ensino (PPGLE/UFPG). Áreas de interesse: Sociolinguística, oralidade, letramento, pesquisa etnográfica, Libras e estudos linguísticos da Libras. *E-mail:* juscelino@ufpi.edu.br.

(UFRGS). Ao retomarmos o percurso histórico educacional dos surdos, a contar da época imperial, houve iniciativas que os contemplavam, como a criação de uma escola específica a esse público, o então Collégio Nacional para Surdos-Mudos³.

A consolidação de uma instituição de ensino não significou de fato um aparato social para os surdos. Durante o primeiro século da escola, houve a prevalência de práticas que os capacitavam para o trabalho manual e estímulo da oralização (Ribeiro, 1942), de forma que não se reconhecia a comunicação visual e predominava o que foi dominado de pedagogia emendativa, que reforçava o ouvintismo⁴ e a adaptação à sociedade ouvinte. Apenas com a mudança da filosofia educacional, antes oralismo e comunicação total para o bilinguismo, é que se começa a discutir sobre o tipo de ensino ofertado aos surdos brasileiros.

No início do século XXI, inspirados nas manifestações acadêmicas e movimentos da comunidade surda, surgem legislações que amparam a língua, a educação e a acessibilidade. Dessa forma, começa a haver, na escola regular, expressivo aumento nas matrículas de surdos, a presença do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Mesmo com tais mudanças, algumas problemáticas ainda são vistas e retratadas por pesquisadores da educação (Sá, 2011; Capovilla, 2011; Neves; Quadros, 2015), como a necessidade de políticas públicas efetivas, estruturação das escolas e formação de professores atuantes em classes regulares. É justamente sobre o último ponto que este capítulo trata, com destaque para a formação de professores de língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este trabalho consiste em um recorte do trabalho de dissertação de mestrado, feito em universidade pública da Região Nordeste do país.

3 Para mais informações, conferir: <https://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>.

4 “[] trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, 2015, p. 15).

Ao investigarmos sobre professores de surdos na disciplina de língua portuguesa na cidade de Teresina, percebemos indagações das práticas no ensino da escrita, concepção de letramento e uso de tecnologias digitais.

Por isso, temos, como objetivo geral, apresentar as concepções de professores de língua portuguesa acerca do letramento digital e as possíveis práticas de ensino para estudantes surdos. Destacamos que a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, já que investigamos um fenômeno social (Ludwing, 2014; Minayo, 2008). Realizamos uma investigação exploratória e descritiva, de acordo com Gil (2008), mas de forma remota, por conta da pandemia de covid-19.

Nesse estudo, identificamos, por meio de questionário e entrevista, a ausência do profissional intérprete de Libras para auxiliar nas atividades escolares e, por conta disso, dificuldades na comunicação com o aluno surdo, o que implica a não eficácia das práticas de letramento adotadas pelos professores. Sobre isso, percebemos que a maioria dos colaboradores confundem conceitos de letramento e alfabetização, tratando-os como sinônimos, sem discernir que as atividades realizadas em sala se configuram em práticas de letramento, incluindo o digital.

1 Contextualizando os estudos de letramento no Brasil e na educação

Os estudos acerca do Letramento tiveram início, em nosso país, em meados da década de 1980. O termo passa a ser utilizado na área da educação e da linguística, distinguindo-se de alfabetização. Magda Soares foi a precursora das discussões acerca dos temas Letramento e Alfabetização, que durante muito tempo foram considerados sinônimos. Além dela, Kleiman (1995) evidencia que a palavra Letramento começa a ser utilizada no contexto acadêmico para fazer uma subdivi-

são dos estudos relacionados ao impacto social da escrita em relação às pesquisas sobre alfabetização.

Inicia-se uma “divisão” nos estudos que envolve a leitura e a escrita. Entre os teóricos da área, começa a ser entendido que o homem, que vive em sociedade, adquire, nesse contexto, contato com práticas de leitura e escrita sem ser necessariamente na escola. Como Tfouni (2010) afirma, houve uma conscientização entre os linguistas de que existia um processo mais amplo do que o de alfabetizar, o que resultou também em divergências sobre qual deveria ser a melhor definição para essa constatação.

De fato, os estudos de Letramento se consolidam no Brasil a partir da década de 1990. Vianna *et al.* (2016, p. 35), ao fazer uma retrospectiva depois de 25 anos de pesquisas na área, evidenciam que “[...] três temas repercutiram nos estudos sobre letramento: i) a relação entre as práticas de oralidade e letramento, ii) os modos de os não escolarizados lidarem com as demandas de escrita na sociedade letrada e iii) a relação entre escolarização, analfabetismo e letramento”. Esta oposição letramento/alfabetização, além de se consolidar nas discussões acadêmicas, contribuiu para que o processo de escolarização das classes populares ganhasse voz no debate sobre a educação.

Os estudos do letramento contribuíram, ainda, para a percepção acerca relações de poder que existem sobre a prática de leitura e de escrita, o que também potencializou/potencializa pesquisas que contemplam a democratização e o debate quanto ao ensino da língua nas instituições públicas e privadas, o que justifica a preocupação dos primeiros autores em demarcar os conceitos de letramento, alfabetização, analfabetismo e outros, o que foi feito, inicialmente, por Soares (2009).

Nos anos seguintes, após o advento das tecnologias digitais e sua popularização, as discussões sobre letramento alcançam um novo patamar, pois, com as pesquisas em comunidades, elencadas por Street

(2012), e a influência da internet nas práticas de leitura e escrita, foi constatada a existência de múltiplos letramentos e letramentos múltiplos. Quanto a isso, Soares (2002, p. 156) afirma

[...] uso do plural *letramentos* para enfatizar a idéia de que diferentes tecnologias de escrita geram diferentes *estados* ou *condições* naqueles que fazem uso dessas tecnologias, em suas práticas de leitura e de escrita: *diferentes espaços de escrita* e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita* resultam em diferentes *letramentos*.

Rojo (2009) afirma que o “-s”, acrescido à palavra letramento, também é resultado dos novos estudos do letramento (NEL), grupo organizado por diversos linguistas em Nova Londres, nos Estados Unidos, no final do século XX. Esses teóricos já discutiam, desde aquela época, a influência tecnológica e o surgimento das mídias digitais como responsáveis pela modificação interativa entre indivíduos e no formato como o texto é apresentado, além do habitual impresso, não sendo apenas uma composição de letras, mas uma mescla com imagens e outros recursos visuais, caracterizando-os como hipertextos. A mesma autora evidencia a ideia de “letramentos múltiplos”, que correspondem a variedades de práticas letradas que podem existir em determinadas comunidades.

Ainda em relação à influência tecnológica ocasionada pela internet e o acesso a ferramentas virtuais e às mídias digitais, devemos ressaltar que uma nova manifestação cultural se configurou na sociedade: a cultura [escrita] digital, sendo apresentada através das redes sociais, a exemplo de *Instagram*, *YouTube*, *TikTok*, *Facebook*, *Twitter*, entre outras. Essas plataformas permitem a interação com a tela, a gamificação em rede, a possibilidade de criação de conteúdo, o compartilhamento instantâneo de informações e dados. Tudo isso contribuiu para a constituição de uma pragmática social que resultou na simultaneidade

de conexões midiáticas entre indivíduos de várias idades, culturas, línguas, formações acadêmicas etc.

Dessa forma, as ferramentas digitais foram se difundindo nas atividades sociais e de trabalho. Por isso, a escola, por ser a principal agência formadora e de letramento, conforme Kleiman (1995), não deve estar alheia à influência das tecnologias e das possíveis práticas que podem ser desenvolvidas. Assim, a instituição de ensino deve proporcionar aos estudantes o uso consciente e crítico destas ferramentas em tarefas que resultem no desenvolvimento de habilidades que podem ser úteis no contexto de trabalho ou domiciliar.

Silva (2019, p. 39) reforça isso ao dizer que:

[...] o domínio dos letramentos digitais envolve habilidades indispensáveis que os alunos precisam adquirir para uma participação plena no mundo fora da sala de aula, entretanto, são enriquecedores para a aprendizagem dentro dela. Haja vista que a Internet trouxe diversas transformações na relação leitura-escrita, os gêneros digitais podem ser utilizados no ambiente escolar, objetivando um ensino de leitura mais crítico e uma produção textual mais contextualizada.

Devemos considerar que o público que tem acesso à internet é exposto a uma quantidade enorme de informações, e os estudantes conectados à rede também passam por isso. O ambiente virtual, a forma e a velocidade da leitura são distintos quando comparados aos livros e folhetos impressos, por exemplo. Já existem muitas escolas que possuem um aparato tecnológico, como *notebooks* e projetores de mídias, apesar de, no contexto escolar, o livro didático se fazer presente e ainda ser, em alguns casos, o principal recurso do professor em sala de aula.

Aliado a isso, cabe ressaltar que não basta a escola ter acesso a equipamentos se os docentes não tiverem incorporado habilidades de letramentos digitais, bem como suas práticas. Por isso, esse estímulo deve fazer parte da formação inicial e continuada do professor,

para que, dessa forma, haja a possibilidade de desenvolvê-las em sala de aula. Então, discutir o(s) letramento(s) na educação perpassa por todos os envolvidos no processo de escolarização, sejam docentes e discentes, no intuito de compreender as práticas e eventos realizados, como também os efeitos na organização da sociedade.

| 2 Do conceito de tecnologia a tecnologia digital

Quando se é questionado acerca do conceito de tecnologia, comumente é feita uma associação apenas com os recursos digitais, que ganharam espaço no século XXI, a exemplo de *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, *Kindles* e outros. Só que o conceito de tecnologia tem relação direta com os primórdios da história do homem.

Kenski (2012, p. 23) apresenta quão antiga é a tecnologia, comparando-a com a existência da espécie humana. Segundo a autora, “[...] tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações”. Assim, todos os objetos e utensílios desenvolvidos pelo homem e que, atualmente, podem ser vistos como comuns, representam uma tecnologia: a caneta, o lápis, o papel, a roda, por exemplo. Dessa forma, representaram um progresso qualitativo nas atividades cotidianas das comunidades.

Álvaro Viera Pinto (2005) também apresenta conceitos sobre tecnologia. Por ser filósofo, ele traz, na sua discussão, questões que visam problematizar a relação do homem com a máquina, assim como o desenvolvimento da técnica e o “deslumbramento social” no recorte temporal chamado de “era tecnológica”. O autor evidencia quatro acepções para o termo tecnologia:

(a) [...] A ‘tecnologia’ aparece aqui com o valor fundamental e exato de ‘logos da técnica’.

[...]

(b) No segundo significa, 'tecnologia' equivale pura e simplesmente técnica.

[...]

(c) [...] o conceito de 'tecnologia' entendido como o conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade, em qualquer fase histórica de seu desenvolvimento.

(d) [...] o quarto sentido do vocábulo 'tecnologia', aquele que para nós irá ter importância capital, a ideologização da técnica. Condensadamente, pode dizer-se que neste caso a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica (Vieira Pinto, 2005, p. 219-220).

O autor, dessa forma, tece uma crítica sobre a ideia de perceber a tecnologia dentro de um conceito limitado, sendo que há uma problematização que envolve a conjuntura social, pois esse conhecimento projetado pela máquina apresenta tessitura entre as classes, na questão econômica e política, além do poder ideológico de quem a domina. Ademais, conforme Vieira Pinto (2005), a tecnologia foi responsável por uma transformação que vai além da natureza e da forma de trabalho social. Houve, também, mudanças no *ethos*, na comunicação, na manifestação cultural dos povos, sendo esses potencializados pelo contexto digital.

Com a globalização e o advento da internet, vivenciamos um contexto cada vez mais midiático, digital e virtual. Essa tecnologia ocasionou para a sociedade uma avalanche de informações instantâneas, novas formas de comunicação e de práticas de letramentos, possibilitadas pela interação virtual. As conexões digitais foram, rapidamente, absorvidas por boa parte da população a ponto de se tornarem instrumentos de atividades cotidianas. Continuadamente, novos equipamentos, mais leves e velozes, com maior capacidade de armazenamento e novos aplicativos são criados e incorporados no nosso dia a dia.

Destacamos que o domínio dessa tecnologia evidencia problemáticas sociais referentes ao alcance de conhecimento e até a respeito da escolarização básica, visto que nem todos têm acesso à internet ou ao menos equipamentos que possibilitem boa conexão. No entanto, a universalização da conexão não significa o mesmo que o acesso, pois há grupos sociais que são segregados por não possuir poder aquisitivo para adquirir equipamentos tecnológicos, de forma que a maioria dos recursos mais avançados prevalecem nas mãos de quem pode comprar, o que também acontece na aquisição de informações.

Quando trazemos essa discussão para o contexto escolar brasileiro, encontramos uma realidade um pouco distinta, já que, progressivamente, as instituições de ensino estão disponibilizando recursos tecnológicos e digitais para as aulas, ao mesmo tempo que os alunos adquirem esse contato principalmente com o celular. Segundo os dados do Comitê Gestor da Internet (2020), cerca de 98% do acesso à internet pelos jovens brasileiros é realizado através do celular, que é o principal recurso usado para realização das atividades escolares.

Tal fato consiste em um desafio para o docente lidar com as tecnologias digitais, já que os estudantes estão cada vez mais imersos no ciberespaço (ambiente virtual, conforme Pierre Lévy), participando de plataformas, redes sociais e outros, nos quais os textos se apresentam de forma multimodal e interativa. Para que o professor consiga ensinar atendendo a esse novo perfil de jovens, é necessário que haja, desde a graduação, disciplinas ou oficinas que contemplem e estimulem o uso criativo dessas ferramentas digitais. Silva, Magalhães e Buin (2018) citam sua experiência com discentes bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) dos cursos de Letras, por meio de oficinas que contemplavam os letramentos digitais, buscando aproximar a escola da universidade, possibilitando melhores práticas de leitura e escrita.

| 3 Metodologia

Como dissemos anteriormente, este capítulo é um recorte de uma pesquisa de Mestrado. Seguimos uma abordagem qualitativa por se tratar de uma investigação social (Minayo, 2008; Ludwing, 2014). Buscamos, no estudo, pesquisar a respeito das concepções e experiências dos professores sobre o letramento digital e o uso da tecnologia digital nas aulas de Língua Portuguesa para Surdos.

A pesquisa foi desenvolvida em um contexto remoto, visto que todas as escolas públicas de Teresina estavam funcionando dessa forma, por conta da pandemia da covid-19. Tivemos a contribuição de cinco professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, lotadas na Secretaria de Educação do município. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram um questionário (Richardson, 2012), enviado via *e-mail* e *WhatsApp*, para traçarmos o perfil de cada professora e sua trajetória educacional. Posteriormente, foi realizada uma entrevista (Marconi; Lakatos, 2003), para entender as experiências com letramento digital e suas práticas de ensino em sala de aula.

Com base no questionário, construímos o perfil de cada uma das colaboradoras (identificadas como P1, P2, P3, P4 e P5), a respeito da formação e experiência com a educação dos surdos, como se vê no quadro abaixo:

Quadro 1 – Perfil das professoras colaboradoras da pesquisa

Formação		Tempo de serviço	Contato com o Surdo	Conhecimento acerca da Libras
P1	Pedagogia; Especialização em Libras; Docência do Ensino Superior e em Gestão da Aprendizagem	Mais de 10 anos	AEE e contexto religioso	Possui diversos cursos de extensão em Libras, além de ter o ProLibras (2015) na modalidade ensino. Vinculada a Pastoral de Surdos

P2	Pedagogia; Especialização em Educação Inclusiva e AEE	5 anos	AEE	Curso de extensão em Libras Básico
P3	Pedagogia; Especialização em Supervisão com Docência no Ensino Superior/Educação Global/Libras e Educação Inclusiva. No momento, cursa mestrado em Educação Inclusiva	Entre 5 e 10 anos	Em sala regular no 1º ano do ensino fundamental	Curso de extensão Libras Básico e Intermediário
P4	Pedagogia; sem especialização	Mais de 10 anos	Em sala regular no 1º ano do ensino fundamental	Não possui cursos ou capacitações em Libras
P5	Pedagogia; cursando especialização em Gestão Escolar	Mais de 10 anos	Em sala regular no 3º ano do ensino fundamental	Não possui cursos ou capacitações em Libras

Fonte: Dados de Pesquisa (2021)

Mesmo com um recorte pequeno de docentes que aceitaram participar da pesquisa, comparado ao quadro de professores vinculados à SEMEC de Teresina, identificamos perfis distintos e experiências em contexto de sala regular e sala do Atendimento Educacional Especializado. Reforçamos que todas as participantes começaram a atuar na sala de aula comum, mas P1, P2 e P3, por terem interesse e buscar formação na área, foram convidadas a atuar no AEE.

Os dados dos dois instrumentos contribuíram para a construção do produto educacional, exigência do mestrado profissional: caderno com rotas de atividades. No entanto, nesse capítulo, apresentamos apenas parte do *corpus* gerado, evidenciando a concepção de cada professora sobre letramento digital e o uso de recursos tecnológicos em sala de aula.

Por se tratar de uma pesquisa realizada com seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, na Plataforma Brasil, com o CAEE número 40253120.0.0000.5187 e parecer de número 4.437.678. Destacamos que a pesquisa só foi realizada após aprovação do CEP.

| 4 Analisando os dados gerados

Nesta seção, apresentamos alguns trechos dos dados gerados por meio do questionário e da entrevista. Destacamos três pontos: 1) compreensão das professoras acerca do letramento; 2) relevância da tecnologia digital para a educação; 3) experiência em ministrar aulas para surdos envolvendo práticas de letramento digital.

Sobre o letramento, obtivemos as seguintes definições dadas pelas docentes:

P1: Para mim, letramento é não somente decodificar, mas ter a capacidade de contextualizar aquilo que se lê, sabendo a sua funcionalidade.

P2: Consciência da leitura e escrita em todos os contextos.

P3: Comunicação social.

P4: Letramento é a aprendizagem dos sons que cada letra possui.

P5: É o resultado do processo de alfabetização. É a consequência que um indivíduo se apropria da escrita na ação de ensinar e aprender ler e escrever. Mas no caso da criança surda o processo é totalmente diferente.

Aqui, notamos que os termos alfabetização e letramento são tratados como sinônimos, embora no meio acadêmico essa distinção já tenha sido feita. Como evidenciamos na segunda seção desse capítulo, o termo letramento começou a ser utilizado nas pesquisas da área da Linguística Aplicada e Educação, no Brasil, no final da dé-

cada de 1980, sendo amplamente discutido desde então. Esses estudos surgiram devido ao interesse em pesquisar sobre impacto social que a escrita possui, estudando suas demandas com a sociedade. Dessa forma, ficou definido que um sujeito letrado é aquele que consegue fazer uso social de práticas de leitura e escrita, por exemplo identificar qual o ônibus correto para se chegar a um determinado destino. Já o alfabetizado é o indivíduo que aprendeu a utilizar o sistema alfabético e, por isso, consegue ler e escrever. Neste caso, aquele que consegue entender o letreiro do ônibus (Soares, 2009; Vianna *et al.*, 2016; Kleiman, 1995; Tfouni, 2010).

Também destacamos a correlação de que aprender a Língua Portuguesa só é possível com a presença do som. Provavelmente essa proposição é pautada ao método fônico na alfabetização, aliada à consciência fonológica.

Quando remetemos ao surdo, a aprendizagem da língua majoritária, por lei⁵, é obrigatória na modalidade escrita, o que coaduna com uma característica morfológica desse sujeito, que é o visual. Dessa forma, sua aprendizagem se baseia no uso desse sentido, sendo a escrita um código visual. Vários autores evidenciam que os surdos são submetidos a um processo de alfabetização que não valoriza sua língua natural, a Libras, privando-os da experiência visual e de aspectos da cultura do povo surdo⁶, sendo suscetíveis ao método de alfabetização baseado no som (Quadros; Schmiedt, 2006; Sá, 2011; Capovilla, 2011).

A respeito da relevância da tecnologia digital na educação, obtivemos as seguintes respostas.

P1: Por meio das TDIC o aluno pode conhecer determinado conteúdo por diferentes pontos de vista. [...] Então, utilizava vídeos do *YouTube*, pesquisas *Google* e conversas pelo *WhatsApp* para motivá-los [os alunos] à leitura.

5 Lei nº 10.436/2002, Art. 4º [] Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

6 Devidamente apresentados por Strobel (2015).

P2: [...] as tecnologias são meios para facilitar a compreensão do estudante surdo nas atividades propostas em sala de aula, mas para isso o professor deve ter uma noção para fazer uso dessas tecnologias e aplicar. [...] na sala do AEE [...] fiz uso do computador para auxiliar na aprendizagem da leitura e escrita, também para vídeos educativos com ensino de Libras.

P3: Vejo nas TDIC grandes possibilidades de uso no processo de Ensino. [...] Já realizei projeto na escola utilizando as TDIC em gincanas.

P4: Graças aos materiais que encontrei na internet pude tornar o ensino em sala de aula real e com a participação de todos. Nas aulas com os alunos surdos e os demais alunos sempre foram utilizados materiais da internet sobre a linguagem de sinais para alcançar os objetivos de ensino propostos.

P5: Sim. As tecnologias favorecem a comunicação e as crianças conseguem aprender por meio dessas experiências visuais usadas de maneira pedagógica. [...] A criança surda se apropria mais rápido através de imagens e a tecnologia através das imagens (telas) [...] e os motiva a interagir com o professor e com os colegas.

Nesse questionamento, as colaboradoras destacam a relevância da tecnologia digital na educação, entendida aqui como sinônimo de TDIC, além de ser vista como um instrumento facilitador na comunicação e na aprendizagem do surdo. Percebemos que, para todas as professoras, a internet serviu/serve como um espaço para a pesquisa de materiais didáticas para os estudantes surdos.

Salientamos alguns pontos nas afirmações das docentes: P1 argumenta que, ao utilizar a tecnologia digital, há a possibilidade de compreender um determinado conteúdo sob várias óticas, embora isso dependa da habilidade em pesquisa na rede, fazendo parte do letramento digital, conforme Dudeney, Hochkly e Pregum (2016).

Nessa perspectiva, Coscarelli (2017) reforça que os equipamentos tecnológicos na escola, como o computador, devem ser, sim, utilizados como instrumento que incentivem os estudantes a construir seus próprios questionamentos e desenvolver suas ideias, em concordância com uma prática de letramento digital. Isso também deve contemplar os estudantes Surdos, mas, para isso, é preciso que o professor tenha uma formação sobre a potencialidade das tecnologias e saiba como agregá-las devidamente ao fazer docente.

Ainda a respeito das respostas das docentes, P4 ganha evidência ao apresentar uma fala contraditória que enfatiza preconceito com a língua de sinais. Ao considerá-la uma “linguagem”, a professora rememora crenças do senso comum que minimizam a Libras a uma combinação de gestos e pantomimas, o que já foi esclarecido por Gesser (2009).

Além disso, identificamos que as professoras têm uma concepção positiva com o uso da tecnologia digital e que a utilizam sempre que necessário para complementar as atividades ou como recurso didático principal, com o uso de vídeos e imagens, devido ao fato de a maioria estar atuando no Atendimento Educacional Especializado, no qual geralmente busca-se estimular o desenvolvimento linguístico e motor.

Seguindo com as considerações das colaboradoras dessa pesquisa, foi questionado sobre sua experiência em ministrar aulas para surdos com o uso da tecnologia digital e as práticas de letramento. Obtivemos as seguintes respostas:

P1: As que estão ao meu alcance e das quais desfruto: *WhatsApp, E-mail, Facebook, YouTube, Instagram, Google...* E, para os alunos surdos, elas são essenciais. Eu mesma, estava sempre pesquisando conceitos e imagens que ajudassem os alunos surdos a entenderem determinados conteúdos. Às vezes, bate papo no *WhatsApp* para motivar a escrita.

P2: [...] A contribuição para o aluno surdo é a questão da comunicação. Uso de *smartphone* com aplicativos que trabalham a questão de sinais como o *Hand Talk* também uso do computador para atividades de alfabetização.

P3: os jogos educativos e podem contribuir com atividades interativas no processo de ensino do aluno [...] na sala de recursos para ensinar o português e a Libras.

P4: [...] A tecnologia ajudou muito no letramento do surdo, uma vez que a maioria dos materiais usados em sala de aula vinham da internet.

P5: Para as crianças surdas facilita sua interação com as pessoas a sua volta. [...] Utilizei recursos tecnológicos visuais como computador e celular (internet) como ferramenta pedagógica com vídeos sobre Libras com conteúdos destinados a aula. Porém utilizei esses recursos por conta própria sem nenhuma formação específica.

Vimos que há certa familiaridade com aplicativos muito usados recentemente na nossa sociedade, sendo utilizados também com os estudantes Surdos no ambiente da sala de aula. P1 evidencia que o uso desses aplicativos é essencial, pois são úteis para potencializar a escrita, como o *WhatsApp*. Ressaltamos que esses recursos de mídias sociais, como *Facebook*, *YouTube*, *Instagram* e outros, têm como característica o visual, através de *layouts* e *designs*, o que possibilita ao docente letrado digitalmente usá-los para atrair a atenção do Surdo e dinamizar estratégias no ensino do Português escrito, visto que, nesses instrumentos virtuais, há a associação de imagens, palavras e ícones.

A docente P2 apresenta o uso de um aplicativo de tradução instantâneo, como o *Hand Talk*, específico para traduzir do Português para Libras. Existem outros semelhantes que dispõem da mesma funcionalidade, como *Prodeaf* e *VLibras*. O uso de tradutores consiste na tentativa da professora de se aproximar da criança Surda e também aprender e ensinar vocabulário. A referida docente ainda ratifica que o

computador foi importante para atividades direcionadas à alfabetização, rememorando a discussão entre letramento x alfabetização.

Um ponto em comum entre surdo e boa parte das tecnologias digitais é o fato de compartilharem o aspecto visual. Dessa forma, pode despertar no Surdo o interesse em conhecer, entender e manusear determinado recurso digital. Entretanto, sem a interação com o outro por meio de uma mesma língua, não haverá uma orientação de como usar um determinado recurso, de modo que fica suscetível ao Surdo formular várias ideias, interpretar a situação de uma forma que nem sempre condiz com a real função do instrumento.

Ainda a respeito da utilização da tecnologia digital, o relato da professora P5 apresenta um fato importante, já que ela usou recursos sem ter uma formação específica nas aulas com Surdos. Ampessan, Guimaraes e Luchi (2013) afirmam que ainda há carência de formação de professores para lidar com esses estudantes na educação básica, o que acarreta um problema ao docente, ao não compreender a especificidade e adaptar sua metodologia. Reforçamos que a utilização de recursos visuais e a presença do intérprete de Libras deve fazer parte do planejamento do professor, beneficiando Surdos e ouvintes.

| **Algumas conclusões**

Entre o final do século XX e início do século XXI, houve uma mudança nas relações sociais e no acesso às informações em todo o mundo. Isso foi causado principalmente pela internet, pela globalização e pela crescente produção de tecnologia digital. Tudo isso foi reproduzido para o interior da sala de aula, a ponto de o virtual passar a ser um caminho considerado para a potencialização da aprendizagem.

Nesse mesmo período, no Brasil, a Lei nº 10.436/2002 trouxe o reconhecimento da Libras, consequência das movimentações da comunidade Surda, que começa a dar visibilidade nacional a essa lín-

gua. Ademais, tal feito marcou o início de políticas públicas inclusivas ao público surdo.

Evidenciamos, neste capítulo, que, mesmo depois de mais 15 anos da vigência legal sobre a Libras e a educação dos surdos, ainda há professores que não estão habilitados para ministrar aulas para Surdos, e, por isso, acabam buscando por conta própria atividades e materiais para serem utilizados em sala de aula, sem ter a orientação devida para isso.

Esperamos que a discussão aqui empreendida incentive novos estudos acerca da formação do professor que atendam o público-alvo da educação especial (PAEE), assim como inspire docentes a se tornar o que Bortoni-Ricardo (2008) evidencia: o ser professor-pesquisador, que vai além do ensinar, mas que aprende a entender as entrelinhas do seu ofício e, através disso, aprimora o seu fazer professoral.

Referências

AMPESSAN, J. P.; GUIMARÃES, J. S. P.; LUCHI, M. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Intérpretes educacionais de Libras**: orientações para a prática profissional. Florianópolis: DIOESC, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 set. 020.

CAPOVILLA, F. C. Capítulo III Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, N. de. **Surdos**: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 77-101.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Tic Kids Online Brasil **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil**: edição covid-19: metodologia adaptada. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo, 2021. *E-book*.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. Apresentação. *In*: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). **Letramento Digital**: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. 3. ed. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2017.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia**: O novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

KLEIMAN, A. B. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. *In*: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e a educação dos surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 185-200.

LUDWING, A. C. W. Métodos de pesquisa em educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 204-233, jul./ dez. 2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 9-29.

NEVES, B. C.; QUADROS, R. M. de. A relação dos surdos com a língua portuguesa em um contexto bilíngue. *In*: RIBEIRO, T.; SILVA, A. G. da. **Leitura e escrita na educação de surdos**: das políticas às práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2015. p. 137-162.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RIBEIRO, A. O Instituto Nacional de Surdos Mudos. **Revista do Serviço Público**, Separata, Rio de Janeiro, ano 5, v. 4, n. 2, nov. 1942.

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SÁ, N. de. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. *In*: SÁ, N. de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 17-62.

SILVA, C. A. da S. e. **Letramento digital e ensino da língua portuguesa: práticas de escrita com o gênero textual diário**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Universidade Federal do Acre, 2019.

SILVA, E. P. da; MAGALHÃES, V. M. F.; BUIN, E. **Desafios do letramento digital: o diálogo entre a universidade e a escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SKLIAR, C. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015. p. 7-32.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

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

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2015.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. *In*: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (org.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VIEIRA PINTO, Á. A tecnologia. *In*: VIEIRA PINTO, Á. **O conceito de tecnologia**. Volume I. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. p. 219-355.

LETRAMENTO ACADÊMICO E PANDEMIA DA COVID-19: RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO MEDIADORES DAS PRÁTICAS DE LETRAMENTO

Marcia Elisia Matos Aguiar¹

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Raquel Abreu-Aoki²

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

| Introdução

O cenário de pandemia foi marcado por inúmeros acontecimentos trágicos e lamentáveis. “Os impactos avassaladores dessa pandemia materializam-se, sobremaneira, no expressivo número de vítimas fatais em todos os continentes [...], bem como em um movimento de forte regressão econômica global, fatores que agravaram desigualdades sociais, em suas diferentes manifestações” (Assis; Komesu; Fluckiger, 2020, p. 10).

1 Graduanda em Letras com habilitação em Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Minas Gerais. Bolsista no Programa de Iniciação Científica da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail*: marciaelisia475@gmail.com.

2 Doutora em Estudos Linguísticos do Texto e do Discurso pela Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunto II na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail*: raquelabreuaoiki@ufmg.br.

O momento em questão, no que diz respeito à situação brasileira, foi regido por insegurança, medo e sofrimento: um grande número de vítimas fatais da doença, desrespeito às orientações de biossegurança, falta de preparo e disposição – por parte de diversas instâncias governamentais – para lidar com o problema, dentre outros. Outrossim, houve uma enorme disseminação de posicionamentos voltados à descredibilização da ciência. “Sem direção segura, a população se viu às voltas com a desinformação, a circulação de notícias e informações incompatíveis sobre a covid-19, sua transmissão e sua letalidade” (Ribeiro, 2020, p. 144).

O contexto pandêmico da covid-19 no Brasil foi um período que provocou muitas transformações no modo de viver da sociedade, fazendo com que os hábitos e a rotina das pessoas mudassem abruptamente. Por conseguinte, assim como diversas outras esferas da vida humana, a educação também teve que se adaptar à nova realidade: sobretudo, houve a transferência da modalidade presencial para a modalidade remota/*on-line* – considerando que era preciso o distanciamento social e outras medidas de prevenção à doença viral – e, devido a isso, o ensino passou a ser mediado por ambientes virtuais.

Ao atender-se aos aspectos da pandemia do coronavírus e considerar o letramento no contexto universitário, é configurado o presente estudo, procurando, justamente, analisar a maneira pela qual ocorreram as práticas de letramento acadêmico durante a pandemia – destacando as experiências do ensino superior brasileiro – e, igualmente, o papel dos ambientes, plataformas e ferramentas virtuais em tal processo.

Tais recursos mediadores do ensino possuem importância para o avanço de práticas de letramento acadêmico, contudo, configuram-se, também, como fatores de acentuação, no decorrer do quadro pandêmico do coronavírus, de problemáticas. Nesse sentido, este trabalho colocará em xeque questões que se referem às chamadas TDICs

(Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) no ensino remoto na pandemia da covid-19.

Assim, o presente estudo, igualmente, objetiva instigar discussões sobre as possíveis contribuições do uso de tecnologias em sala de aula durante dado momento, considerando o potencial da presente temática de gerar debate e indicar caminhos para práticas de letramento acadêmico – bem como em outros tipos de letramento e ensino – mais eficazes e assertivas, que, por sua vez, podem ser proporcionadas por meio dos mecanismos já citados.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: na seção 1, são apresentadas algumas considerações sobre o letramento acadêmico; na seção 2, são apresentadas considerações sobre as ferramentas e ambientes virtuais como mediadores das práticas de letramento acadêmico durante a pandemia no Brasil; na seção 3, ponderações sobre as dificuldades advindas das TDICs como ferramenta de apoio a letramentos acadêmicos no ensino remoto; na seção 4, reflexões acerca das possibilidades advindas das TDICs como ferramenta de apoio a letramentos acadêmicos durante a pandemia e, na seção 5, as considerações finais.

| 1 Considerações acerca do letramento acadêmico

Os Novos Estudos de Letramento (NLS – *New Literacy Studies*), principalmente, os estudos filiados a Street (2014), significaram mudança de referências e perspectivas nesse campo científico, caracterizando os NLS não como uma habilidade universal, técnica e neutra, mas, sim como uma prática social situada (Oliveira, 2017).

Seguindo tal proposta, se encontram os Estudos dos Letramentos Acadêmicos (ACLITS – *Academic Literacies Studies*), no qual o modelo de Letramento Acadêmico (LA) objetiva afastar de “discursos consolidados acerca das dificuldades dos alunos com a escrita acadêmica,

particularmente o discurso do déficit do letramento, [...] e o discurso da transparência da linguagem acadêmica” (Oliveira, 2017, p. 91-92).

De acordo com Street (2017),

a abordagem LA (Letramento Acadêmico) exige uma mudança sobre como se conceitua o auxílio à escrita, afastando-se, por exemplo, do modelo ‘deficitário’ e aproximando-se bem mais de práticas variadas de letramento associadas a diferentes disciplinas e contextos em educação (p. 23).

De tal modo, o foco da aprendizagem baseada em projetos de Letramento Acadêmico não é mais os alunos dados como “problema”/“problemáticos”, e, sim, os professores “como praticantes profundamente envolvidos no processo de auxiliar os estudantes no exercício da escrita acadêmica” (Street, 2017, p. 29). Dessa maneira, ressalta-se a ideia de colocar “em primeiro plano a variedade e a especificidade das práticas institucionais e a luta dos estudantes para que essas práticas façam sentido” ao invés de “destacar os *déficits* dos alunos” (Lea; Street, 2014, p. 491).

Logo, o LA compreende e atua no que diz respeito às lacunas e faltas existentes em relação ao letramento acadêmico³ é um problema desafiador, autêntico e prejudicial ao estudante, já que, para a universidade, muitas vezes, o aluno, por causa de suas dificuldades, não é considerado letrado – em outras palavras, as outras práticas de letramento que teve contato são desvalorizadas e rejeitadas – ou, então, é pressuposto que já possui o conhecimento necessário e não passa por práticas adequadas de letramento. Assim, acaba que a escrita do aluno entra em divergência e desacordo com a que é exigida pelo contexto universitário.

3 Quando se refere à perspectiva, Letramentos Acadêmicos é escrito com as iniciais em maiúsculo. Já, quando se refere às atividades sociais típicas do contexto acadêmico, letramentos acadêmicos é escrito em letras minúsculas (Gomides; Macedo, 2021).

Ademais, muitas vezes, em práticas escolares anteriores, esses sujeitos não foram levados à reflexão sobre a produção acadêmica e/ou o modo que se dá a produção científica, de maneira que, na maioria dos casos, o desenvolvimento do aluno fique comprometido e a escrita produzida entre em conflito com a que é exigida.

Os problemas em questão são capazes de trazer consequências negativas, bem como baixo desempenho acadêmico e, até mesmo, ser uma das motivações para a evasão no Ensino Superior. Isto posto, é preciso que se pense “o ensino da escrita no contexto acadêmico considerando os alunos como sujeitos letrados e iniciantes em práticas letradas até então desconhecidas” (Fiad, 2011, p. 361).

Outra questão interessante discorrida por Fiad (2011) é que “analisar o que os estudantes escrevem sobre suas escritas é um modo de penetrar nessas outras práticas de escrita que estão em conflito com as práticas do letramento acadêmico, nesse momento de entrada na universidade” (p. 360). Por consequência, em Fiad (2011), há um “destaque para a recorrência de observações que ultrapassam a questão dos gêneros acadêmicos e de suas especificidades textuais, como a importância da interlocução, da reescrita e do debate crítico” (Oliveira, 2017, p. 95), característica que, por sua vez, relaciona diretamente com as concepções de Letramento Acadêmico e do letramento acadêmico debatidas por Lea e Street (2014) e Street (2017).

Assim, a partir da presente discussão, é possibilitado investigar como a utilização de recursos tecnológicos no ensino entra em diálogo com as práticas de letramentos, voltadas à perspectiva defendida por Street e Lea (2014) e Street (2017). Nesse sentido, este estudo pode se configurar num pontapé inicial no debate, ao levar em consideração que, mesmo de forma inconscientemente, o uso de TDICs pode ter propiciado que novas formas de pensar o letramento fossem contempladas no ensino remoto.

2 Práticas de letramento acadêmico durante a pandemia no Brasil e tecnologias digitais

Primeiramente, é preciso ponderar que a alternativa de seguimento do desenvolvimento das atividades por meio do ensino remoto na época de pandemia foi o caminho viável dentro do leque de possibilidades que existiam. “Este modelo de ensino não se configura como EaD, mas como Educação Emergencial ou Ensino Remoto Emergencial” (Ribeiro, 2021, p. 134).

Em contraponto ao ensino remoto, a EaD e a mediação digital na aprendizagem são práticas que possuem toda uma organização e sequenciamento de etapas previamente planejado, que atende às especificidades dos objetivos de suas propostas pedagógicas e público-alvo envolvido. Assim, muitas das adversidades encontradas no emprego de ferramentas e ambientes virtuais no contexto pandêmico dizem respeito à implementação de um ensino remoto do que a tecnologia aplicada ao ensino propriamente dita.

À vista dos pontos mencionados, a pandemia, no que remete à educação, expôs e potencializou os problemas presentes no sistema educacional – principalmente, aqueles ligados às desigualdades sociais, ao acesso e uso de tecnologias –, além de acelerar o processo do ensino a distância (Educação a Distância – EaD) – convém mencionar que isso não ocorreu de modo assertivo e tão pouco de forma oportuna – que vem se desenvolvendo há anos (Assis; Komesu; Fluckiger, 2020), “Que as TDICs alteraram muitas coisas em nossa sociedade não há dúvida; a questão é que coisas, como elas faziam isso, em que medida se relacionavam com a educação, por exemplo, ou mesmo com a sociedade brasileira, de maneira democrática e ampla” (Ribeiro, 2020, p. 155).

A esfera educacional, em todo o território do país, conseqüentemente, percorreu o mesmo contexto eminentemente caótico e incerto proporcionado pela pandemia: as escolas tiveram que alterar a mo-

dalidade de ensino, passando, então, do presencial para o formato *on-line/remoto*, justamente, intermediado por recursos tecnológicos (ambientes, dispositivos, plataformas e ferramentas virtuais/digitais).

O ensino superior não ficou a par de tais problemáticas, “assim como a educação básica, o ensino superior também sofreu e sofre com os reflexos da pandemia, principalmente em um cenário de desvalorização da Ciência e desinvestimento nas pesquisas financiadas pelo Governo” (Gomides; Macedo, 2021, p. 8). Consequentemente, esse estágio de formação também passou por problemas quanto ao acesso e falta de infraestrutura no decorrer do ensino remoto.

“O ensino remoto e a introdução de novas metodologias, apoiadas em tecnologias digitais, tem sido a forma, em alta medida, para a continuidade do ensino” (Ribeiro, 2021, p. 133). Na maioria dos casos, a comunidade universitária (universidade, professores, alunos e, incluindo ainda, os pais dos estudantes) não estava preparada para lidar com essa modificação e nem os efeitos dela.

Assim, a transformação ecoou e evidenciou, como elucidado por Teixeira (2021), as desigualdades sociais. As questões sociais já eram existentes no processo de ensino-aprendizagem desde a educação básica até o ensino superior. No entanto, ressaltaram-se durante a continuidade do ensino na pandemia, já que a necessidade do uso da tecnologia, inclusive, de saber utilizá-las para conseguir estudar se tornou um divisor de águas na vida dos alunos.

O que a crise da Covid-19 revelou foi a permanência de desigualdades em todos os níveis de ensino, que alimentam e se desdobram em desigualdades digitais. Nem todos os estudantes contavam com equipamentos, conexões, locais ou condições de trabalho adequados para estudar de forma satisfatória (Fluckiger, 2020, p. 49).

A falta de condições para utilização de tais recursos tecnológicos de maneira satisfatória, igualmente no caso dos estudantes, se apresentou como um fator determinante na vida dos docentes. Os professores, muitas vezes, encontraram-se despreparados para lidar com novas situações em seu ambiente de trabalho e adquirir novas competências e habilidades imprescindíveis para se adaptarem ao modelo de trabalho ali imposto, além de que todos os desafios e problemas acerca do letramento acadêmico, que anteriormente existiam no ensino presencial, foram mantidos e, de certa forma, agravados na nova configuração de que estavam fadados naquela época. “Dar aulas durante uma pandemia é delicado: nem todo mundo tem acesso e nem todo(a) professor(a) tem condições (tempo, equipamentos, tranquilidade) para dar aulas ou fazer aulas” (Coscarelli, 2020, p. 20).

Para além da performance em si dos docentes e discentes, aspectos ligados à saúde mental dessas pessoas também impactaram a forma pela qual ocorreu o ensino remoto: elas estavam em uma circunstância assinalada por questões de grande tensão (políticas, de saúde pública, econômicas, pessoais e, até mesmo, as dificuldades no uso de TDICs) que atingiram, em sua grande parte, negativamente a vida dos envolvidos.

O discente é um sujeito sócio-histórico, constituído de conhecimentos, valores, emoções, desejos, entre outros aspectos, e esses elementos são intrínsecos ao modo como se inserem em distintas práticas de letramentos escolares (ou não), impactando diretamente em seu percurso de aprendizagem (Fischer; Grimes; Fermino, 2020, p. 195).

Todavia, a discussão se estende, também, à figura dos professores, dado que eles também se constituem sujeitos sócio-históricos como descrito. De tal maneira, o pensar sobre as práticas de letramento, no momento em destaque, transpassa múltiplas e diversifica-

das vertentes, fazendo com que seja identificado um objeto de estudo complexo e abrangente.

Portanto, ao debater a respeito de práticas de letramento no campo do ensino superior em tempos de isolamento e distanciamento social, a discussão adentra em questões diretamente relacionadas aos impactos e desafios atrelados ao ensino mediado por recursos tecnológicos, sobretudo, envolvendo o mundo digital/virtual (Assis; Komesu; Fluckiger, 2020).

3 Dificuldades advindas das TDICs como ferramenta de apoio a letramentos acadêmicos no ensino remoto

Perpetua-se a ideia de que os estudantes estão abarcados dentro do conceito de “natividade digital”. Tal concepção entende que, por instintos naturais e inatos, todas as gerações mais jovens possuem conhecimento abrangente/total sobre tecnologias e mundo digital. Apesar de ser muito presente no imaginário das pessoas no geral, a perspectiva não é consistente: “as investigações empíricas mostram, por um lado, que os estudantes, mesmo se jovens, devem aprender e reaprender permanentemente com novas ferramentas” (Fluckiger, 2020, p. 46).

Essa perspectiva tem desdobramentos no ensino, visto que, além de descartar e desconsiderar as singularidades de cada estudante, presume uma homogeneidade em relação ao manuseio e entendimento acerca de TDICs, ignorando, assim, possíveis e autênticas dificuldades dos estudantes em usar os recursos tecnológicos. Num contexto de pandemia, é capaz de afastar, cada vez mais, a compreensão dos docentes sobre os discentes daquilo de fato vivenciado na realidade dos alunos, comprometendo, por fim, a prosperidade da aprendizagem, aspecto primordial no letramento acadêmico.

Desse modo, ao deslocar da idealização proveniente da ideia de “natividade digital”, é passível aprofundar a discussão ao que diz res-

peito às dificuldades e obstáculos ao lidar com a tecnologia, sendo esta responsável pela mediação do ensino em tempo pandêmico.

Como descrito no tópico anterior, no período em questão, muitos alunos não tiveram acesso ou possuíam acesso precário à tecnologia. Todavia, aqueles que, privilegiadamente – considerando questões socioeconômicas –, tiveram acesso, não ficaram a par de problemáticas envolvendo a utilização de recursos tecnológicos.

Aqui cabe relatar que nem todos os alunos (o mesmo pode ser associado aos docentes) possuíam familiaridade ou sequer conheciam os ambientes e plataformas e, devido a isso, tiveram que aprender a acessar esses ambientes virtuais, bem como a manuseá-los, podendo, então, usá-los.

Desse modo, foi preciso ocorrer um letramento digital (podendo ser de forma, inclusive, inconsciente) para que pudesse ocorrer o letramento acadêmico: foi preciso aprender a acessar os materiais e orientações dispostos pelo professor, a utilizar (novos) aplicativos e programas para leitura dos textos, a entregar as suas produções escritas por meio da plataforma utilizada pela instituição de ensino, aprender novas formas de disponibilizar e fazer suas anotações (tanto no arquivo de produções textuais, quanto aquelas essenciais para melhor desenvolvimento da sua escrita).

O tipo de aparelho usado para dar continuação aos estudos foi um aspecto determinante no desenvolvimento do aprendizado. Muitos alunos tinham disposto apenas seu *smartphone*, algo que reduzia as possibilidades de uso de diversas ferramentas e maneiras de estudar em contraposição a quem possuía *smartphone* e outro(s) aparelho(s), como *tablet*, *Kindle*, *notebook*, computador, etc. Outrossim, a disposição unicamente do *smartphone* para estudar dificultava

a digitação das tarefas, ou seja, a sua produção escrita, já que o teclado do aparelho é pequeno e demanda mais tempo para a realização de uma atividade de produção de texto. Além

disso, tem a questão do processamento da leitura, já que a organização das informações na tela do smartphone se dá, aparentemente, de forma caótica e com letras de tamanho muito pequeno (Dieb, 2020, p. 248-249).

Ademais, os dados resultantes do estudo de Dieb (2020) e Ribeiro (2020), apontam condições limitadas do uso das tecnologias: alunos tinham que dividir os aparelhos com outros familiares e a condição da internet não era satisfatória (instabilidade de rede, capacidade limitada da rede, pacote de dados insuficiente). Tais transtornos prejudicaram o avanço das atividades e, sucessivamente, afetaram, de maneira imediata, o processo de aprendizado dos universitários no que diz respeito ao letramento acadêmico.

Outra questão que deve ser levada em conta é a de que “ter acesso a recursos tecnológicos digitais não é [...] garantia de condições adequadas de estudos, uma vez que se fazem necessários espaços propícios à concentração” (Dieb, 2020, p. 247). Independentemente desse problema, como dito em Dieb (2020, p. 252), “o estudante narra algumas de suas táticas para que a leitura possa fluir com mais satisfatoriedade”.

Contudo, mesmo em frente a tantos desafios e seus efeitos, após análise dos resultados de sua pesquisa, Dieb (2020) depreende que,

em condições objetivas minimamente favoráveis, os estudantes demonstraram o quanto é possível submeter aspectos socioeconômicos e ambientais a autênticas e subjetivas estratégias de aprendizagem a partir da leitura e da escrita, na tentativa de superarem as adversidades que, com o suporte dos recursos tecnológicos digitais, podem ser ultrapassadas com táticas criativas (Dieb, 2020, p. 259).

Dentre essas outras maneiras de lidar com a situação acadêmica que tiveram de ser confrontadas, conforme explicitado no estudo de Gomides e Macedo (2021, p. 8), “os estudantes de cursos de Graduação e Pós-Graduação, durante o período de suspensão das atividades pre-

senciais, buscaram por oportunidades formativas, mesmo que elas não estivessem, propriamente, sendo demandadas pelas instituições às quais eles se vinculavam”. Desse modo, demonstra-se uma atitude ativa por parte dos universitários e não, apenas, aspectos de passividade diante das adversidades.

4 Possibilidades advindas das TDICs como ferramenta de apoio a letramentos acadêmicos durante a pandemia

A proposta de ensino emanado da pandemia do coronavírus abre “espaço para uma reflexão sobre o ensino remoto a partir das experiências com práticas letradas que têm docentes e discentes como sujeitos protagonistas na construção de saberes” (Teixeira, 2021, p. 369).

Nesse sentido, a utilização de ferramentas e ambientes *on-line* pôde configurar-se em uma rede de apoio, que viabilizou o auxílio à escrita requerida pelo meio acadêmico: a dificuldade, indagação e/ou o problema do aluno “pode ser resolvido ao longo do tempo de produção; será visto por muitos/as, que deverão comentar, reagir, o que torna a avaliação mais dispersa, mais distribuída, se o/a professor/a [...] considerar a colaboratividade das atividades” (Ribeiro, 2020, p. 171).

Logo, o ensino auxiliado por tecnologia digital proporcionou criar ocasiões oportunas de interação entre alunos, bem como construção de saberes nas próprias atividades propostas. (Teixeira, 2021). Isso pôde fazer com que fossem implantadas práticas que possibilitaram que o aluno se envolvesse, de forma participativa e mais conscientemente, nas práticas de escrita acadêmica, caráter que se relaciona, diretamente com o debate fomentado em Street (2017).

No que concerne à produção escrita, o uso de ambientes virtuais durante o ensino remoto emergencial, permitiu que os universitários tivessem acesso aos *feedbacks* imediatamente após a correção do professor (caso o docente tivesse ativado essa função na plataforma), o que, além de agilizar o processo de consulta aos comentários do do-

cente, fez com que o processo de reescrita também fosse agilizado, bem como, também, o processo de correção dessa reescrita, já que bastava retornar aos comentários e direcionar o olhar a aspectos já discorridos. Assim, o *feedback* também podia ser acessado, revisitado, tanto pelo discente quanto pelo docente, auxiliando-os nas atividades provenientes desta.

Ademais, o manuseio de recursos tecnológicos possibilitou outros lugares de contato e diálogo entre professor e aluno (além do *e-mail* institucional) – como *feedback*, *chats*, fóruns, comentários, entre outros –, o que, por outro ângulo, é capaz de fazer com que o docente tenha mais maneiras de intervir e assessorar a escrita e leitura de produções acadêmicas do discente, conectando indivíduos em lugares e espaço-tempos diferentes e diversos.

O uso de ambientes virtuais no ensino remoto propiciou que diferentes ferramentas e plataformas fossem acessadas e incorporadas pelos docentes (desde as mais conhecidas até outras que não fossem de conhecimento geral). Isso também foi possibilitado à vista de que houve uma quantidade considerável de cursos de aperfeiçoamento sobre a temática, disponibilizados por variadas instituições, bem como materiais e conteúdos *on-line* sobre o mesmo assunto.

Outro ponto interessante é que a mediação por meio de tecnologias virtuais permitiu e pode promover uma gama de outras competências que podem ser expandidas pelos estudantes nas tarefas e atribuições dadas a eles, uma vez que “as pessoas conectadas por AVAs⁴ estão presentes, interagindo, aprendendo (se estiverem engajadas) e desenvolvendo outra ordem de coisas, tais como diligência, autonomia, capacidade de pesquisa e gerenciamento de prazos, atenção distribuída, etc.” (Ribeiro, 2020, p. 170).

Vale salientar que os aspectos positivos relativos à mediação através de ambientes, ferramentas e plataformas virtuais não faz com que

4 AVA: Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

sejam ignorados e/ou rejeitados os desafios no que concerne a questão de acesso e manuseio desses mecanismos, mas, sim, instiga-se a busca por apresentar um outro olhar quanto ao letramento na esfera universitária, objetivando investigar em prol de práticas mais bem-sucedidas, consistentes e proveitosas para os estudantes.

| **Considerações finais**

O ensino remoto, no contexto da pandemia da covid-19, foi um desafio e o caminho encontrado para a continuação do ensino no contexto universitário, sendo ele transpassado por questões sociais, incluindo-se, logo, acesso a tecnologias e, igualmente, questões que abarcam a quão apta estava a comunidade universitária para um produtivo manuseio de ambientes, plataformas e ferramentas digitais/virtuais.

Dessa forma, o presente estudo justamente analisou o letramento acadêmico no decorrer do momento já citado, colocando em debate as contribuições das TDICs e os desafios relacionados à utilização delas ao que se refere às práticas de letramento acadêmico. Entretanto, é preciso ressaltar que os efeitos das mudanças abruptas decorridas da pandemia continuam sendo vivenciados e, conseqüentemente, que ainda há um cenário incerto e indefinido do que vêm a ser suas conseqüências. Então, torna-se de suma importância pesquisas sobre o assunto, de forma a construir diversas facetas do objeto de estudo em questão.

Por sua vez, os recursos tecnológicos acabaram por ocasionar questões problemáticas para uma aprendizagem efetiva dos estudantes e isso impacta e, inclusive, pode ter intensificado problemas que já existiam em relação ao letramento acadêmico. De maneira paradoxal, as TDICs também potencializaram outros modos de fazer o letramento supracitado.

Mais uma vez, o estudo entende que a implantação do ensino remoto e a situação que se encontrava o mundo foram cruciais para

que houvesse inúmeras características negativas nesse modelo de ensino, e isso não necessariamente se relaciona com a aplicação de recursos tecnológicos no ensino superior e na educação em geral.

Outrossim, é depreendido que as tecnologias, quando aplicadas a práticas de letramento acadêmico, podem sim potencializar essas mesmas práticas, considerando-se suas múltiplas características, alternativas e capacidades. Seguindo essa concepção, as TDICs podem configurar-se como instrumentos eficientes para aperfeiçoamento da maneira pela qual se dá o letramento acadêmico, por conseguinte, confrontando, a disposição do letramento acadêmico vigente.

Em concordância com Ribeiro (2020), percebe-se uma espécie de receio acerca da mediação digital na aprendizagem a partir de um debate que coloca como opostos e/ou antônimos e em constante conflito: EaD e aplicação (parcial e/ou total) de recursos tecnológicos na educação. “No entanto, é importante observar quais elementos e possibilidades de cada experiência dessas poderiam ser bem conciliados” (Ribeiro, 2020, p. 169).

Cabe aqui apontar que, no letramento acadêmico atual, são presentes muitas falhas e lacunas, fazendo com que acabe por ter grande responsabilidade por uma escrita, por parte dos alunos, que não é ideal e nem segue os parâmetros daquela exigida pela universidade e, conseqüentemente, pela falta de prosperidade na vida acadêmica de muitos universitários. Assim, a presente pesquisa empenhou-se em instigar diferentes meios para amenizar os desafios presentes nesse tipo de letramento.

Compreende-se também que, a partir da configuração de modelos de ensino-aprendizagem alternativos ao ensino e atividades puramente presenciais e a iminente utilização de TDICs na área educacional, é possibilitado refletir sobre tais recursos tecnológicos como ferramenta de apoio ao letramento acadêmico no pós-pandemia.

Por fim, é almejado que este estudo possa colaborar para com trabalhos posteriores acerca da temática aqui debatida e que, no intuito de aperfeiçoar a maneira pela qual se dá o letramento acadêmico, seja um auxílio para futuras práticas docentes na universidade.

Referências

ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. Em torno dos efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. *In*: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 9-31. Disponível em: https://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/220/praticasdiscursivasv4_1.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

COSCARELLI, C. V. Ensino de língua: surtos durante a pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. M. (org.). **Tecnologias digitais e escola**: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. cap. 1, p. 15-20.

DIEB, M. As práticas de leitura e escrita mediadas por tecnologias digitais: características acentuadas em tempos de isolamento/distanciamento social. *In*: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 239-261. Disponível em: https://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/220/praticasdiscursivasv4_1.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da ABRALIN**, v. 10, n. 4, 31 dez. 2011.

FISCHER, A.; GRIMES, C.; FERMINO, R. Nas vozes dos estudantes: perspectivas letradas em tempos de distanciamento social. *In*: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 177-209. Disponível em: https://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/220/praticasdiscursivasv4_1.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

FLUCKIGER, C. Aprender em tempos da epidemia de Covid-19: contribuições da noção de letramento digital. *In*: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 33-57. Disponível em: https://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/220/praticasdiscursivasv4_1.pdf.

pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/220/praticasdiscursivasv4_1.pdf.
Acesso em: 03 ago. 2022.

GOMIDES, P. A. D.; MACEDO, M. do S. A. N. Ensino superior e pandemia: letramentos acadêmicos durante o ensino remoto emergencial. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2021. Disponível em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/CILTecOnline/article/view/750>. Acesso em: 3 ago. 2022.

LEA, M. R.; STREET, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/download/79407/95916/166865>. Acesso em: 4 ago. 2022.

OLIVEIRA, G. F. Os estudos dos letramentos acadêmicos no Brasil: influências, origens e perspectivas. **Revista DisSoL – Discurso, Sociedade e Linguagem**, n. 5, jun. 2017. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/revistadissol/article/view/167>. Acesso em: 4 ago. 2022.

RIBEIRO, A. E. Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos digitais. In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 142-176. Disponível em: https://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/220/praticasdiscursivasv4_1.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

RIBEIRO, R. M. da C. Educação fora da caixa: as tecnologias digitais como ferramentas para o ensino remoto emergencial. In: LACERDA, T. E. de; GRECO JUNIOR, R. (org.). **Educação remota em tempos de pandemia: ensinar, aprender e ressignificar a educação**. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 133-143. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601699/2/Editora%20BAGAI%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Remota%20em%20Tempos%20de%20Pandemia.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2022.

SIGNORINI, I. Por que falar de letramento em tempos de ensino remoto? In: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUCKIGER, C. (org.). **Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas**. 4. ed. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 58-86. Disponível em: https://editora.pucminas.br/arquivos/obra/arquivo_digital/220/praticasdiscursivasv4_1.pdf. Acesso em: 03 ago. 2022.

STREET, B. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. *In*: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B. **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 21-33. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786586084269.0002>. Acesso em: 4 ago. 2022.

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

TEIXEIRA, A. Efeitos da covid-19 em práticas letradas acadêmicas. **Scripta**, v. 25, n. 54, p. 360-372, 30 nov. 2021. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/27093/18946>. Acesso em: 04 ago. 2022.

“EU ME SENTIA SOBREVIVENTE JUNTO DOS MEUS COLEGAS”: AFETOS E EMOÇÕES DE ESTUDANTES DE LETRAS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Pedro Gustavo Rieger¹

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Rosycléa Dantas Silva²

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Palavras iniciais e contexto de investigação

Primeiramente, este é um estudo que parte de princípios dos estudos sobre Afetividade e Letramento Emocional (Barcelos, 2015; Clot, 2017; Spinoza, 2014 [1677]) a fim de investigar como professores em formação, graduandos de cursos de Licenciatura em Letras

-
- 1 Doutor e Mestre em Inglês: Estudos Linguísticos e Literários pelo Programa de Pós-graduação em Inglês (PPGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL) e do Núcleo de Estudos de Gênero através da Linguagem (NuGaL/UFSC). Áreas de interesse: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa; Estudos Críticos do Discurso; Linguagem e Saúde; Linguagem e Gênero. *E-mail*: pedro.rieger@fale.ufal.br e pedrogustavorieger@gmail.com.
 - 2 Doutora e Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Professora adjunta da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Membro dos Grupos de Pesquisa Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL) e Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI/UFPB). Áreas de interesse: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa; Educação Inclusiva; Letramento Emocional; Afetividade. *E-mail*: rosyclea.dantas.silva@fale.ufal.br e rosycleads@hotmail.com.

da Universidade Federal de Alagoas, descrevem afetos e emoções associadas ao período da pandemia de covid-19 – e mais especificamente, à vigência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no contexto das aulas universitárias.

Nosso objeto de estudo consiste em narrativas produzidas, de forma anônima, em um questionário elaborado pelos autores. As motivações pessoais e profissionais para sua investigação, entre nós, ora se interseccionam, ora se contradizem, na medida em que experimentamos diferentes afetos e emoções no decorrer de nossa experiência como professores da graduação em Letras. Se, por um lado, para um de nós, esta experiência se revelou traumática pelo distanciamento dos alunos e colegas, por outro, para uma de nós a experiência com o ERE desvelou a possibilidade de manter seu trabalho estando próxima a familiares em um período crítico de isolamento social, de modo que esta rede de apoio emocional pôde ressignificar sua relação com o período pandêmico e com as atividades remotas.

Essas experiências pessoais e profissionais nos revelam que há subjetividades por trás de nossas percepções acerca da pandemia e do ERE, de modo que cada um de nós pode produzir narrativas sobre este período de acordo com as especificidades de nossos contextos de fala, agência e afetos. Sendo assim, se há entre nós acordos e discordâncias quanto aos afetos e emoções vivenciados nesse período, partimos do entendimento, também em decorrência de nossas experiências profissionais, de que entre estudantes há experiências diversas que merecem uma discussão mais aprofundada.

Considerando a contextualização apresentada acima, o problema norteador desta pesquisa parte da seguinte pergunta: Que narrativas são produzidas por estudantes de Licenciaturas em Letras da Universidade Federal de Alagoas em relação às suas experiências afetivas e emocionais no contexto do Ensino Remoto Emergencial? Ao pensarmos a relevância social para este estudo, podemos consi-

derar como a pandemia afetou o estado de saúde psíquica e emocional da população de modo geral. Nesse sentido, a título de exemplo, Moretto e Silva (2021, p. 244) apontam que “os comprometimentos psicológicos têm sido expressos também por instabilidades de humor, níveis elevados de ansiedade, situação de estresse, frustração, solidão, raiva e alteração de padrão de sono”.

Estes dados nos revelam que, ao retornarmos ao ensino presencial, estamos recebendo na Universidade alunos que vivenciaram medos, traumas, luto, raiva, solidão, frustração, entre outras emoções que impactaram diretamente sua potência de agir e suas identidades – de modo a ser necessário mapear como estes alunos significam suas experiências para, então, pensarmos em como a Universidade pode agir para mitigar os efeitos da pandemia e do ERE a curto, médio e longo prazo – e neste caso, especificamente, no contexto do ensino-aprendizagem de línguas e formação de professores.

Além disso, no que diz respeito à sua relevância pedagógica, partimos do entendimento de que é importante que professores em formação inicial compreendam suas emoções e como estas emoções podem afetar sua formação e, futuramente, sua prática docente. Nesse sentido, a partir do momento em que tais questões são discutidas pedagogicamente, sua compreensão pode levar professores em formação inicial a lidarem de forma mais consciente com suas emoções e criar espaços educacionais mais acolhedores, de modo a ter uma prática docente mais efetiva no futuro. Por fim, como docentes de uma licenciatura, para nós é igualmente importante conhecer as dimensões emocionais que afetam nosso trabalho, de modo a criarmos nós mesmos tais espaços que reconheçam a dimensão afetiva e emocional como parte intrínseca de nossa experiência profissional.

Feitas essas considerações, optamos por delimitar dois objetivos específicos para este estudo: em um primeiro momento, investigaremos quais emoções são relatadas pelos professores em formação,

associadas às suas experiências no ERE; em um segundo momento, investigaremos como o ERE afetou estes professores em formação. A fim de atingir os objetivos apresentados, este texto encontra-se estruturado da seguinte maneira: Na próxima seção, discutiremos estudos envolvendo emoções e afetos no contexto do ERE. Posteriormente, apresentaremos os princípios teóricos relacionados à afetividade e ao letramento emocional e, na sequência, a metodologia. Por fim, os dados serão analisados acompanhados de uma discussão com base nos princípios apresentados.

1 Estado da arte: afetos, emoções e ensino remoto emergencial

A título de exemplo, em uma pesquisa realizada no portal de periódicos da CAPES na data de 08 de novembro de 2022, aplicando-se a filtragem por artigos publicados nos últimos cinco anos, encontramos 19.021 resultados quando qualquer campo (título, autor, assunto) contém os termos ‘emoções’, ou ‘ensino remoto’, ou ‘formação docente’, ou ‘letramento emocional’. Ao aplicar filtros adicionais para a pesquisa, como por exemplo *periódicos revisados por pares* (quanto à disponibilidade), *formação de professores* e *formação docente* (quanto ao assunto), e data de criação (de 2020 a 2022), chegamos a 428 resultados. Este número se reduz ainda mais quando a combinação de termos requer que estes estejam articulados dentro das publicações, como é o caso: emoções e ensino remoto emergencial (2 resultados); afetividade e ensino remoto emergencial (1 resultado); ensino remoto e emoções (13 resultados); afetividade, ensino remoto e formação docente (não foram gerados resultados); emoções, ensino remoto e formação docente (2 resultados). O que esses dados podem nos revelar, a princípio, é que as emoções e afetos são, direta ou indiretamente, parte de um amplo arsenal de artigos já publicados. Contudo, poucos desses artigos, seguindo-se os critérios de busca apresentados anteriormente, combinam princípios teóricos específicos do letramento emocional e da afe-

tividade no contexto do ERE. Além disso, os resultados representam contextos diversos e, entre eles, mas não somente, a formação de professores de línguas no ensino superior. A seguir, a título de exemplo, apresentamos duas pesquisas concentradas nestes campos de estudos.

Fonseca e Cardoso (2021), em um estudo desenvolvido no contexto de um fórum *on-line* de alunos-professores em formação de uma universidade pública do Rio de Janeiro, observaram a resignificação tanto da identidade discente quanto da identidade docente de alunos-professores em formação. Nesse sentido, os participantes do estudo vivenciaram sentimentos de rejeição, deslocamento, medo, insatisfação e confiança no contexto do ERE. Ao mesmo tempo, atribuíram a ele um aspecto formativo, pois de certo modo a experiência com essa modalidade de ensino fez com que, entre os participantes, houvesse a percepção de que estariam aptos, ou mais preparados, a atuar em contextos similares. A partir dos dados analisados, as autoras constataram que a falta de contato físico e de relações afetivas afetaram a aprendizagem e a formação docente, o que torna indispensável discutirmos o papel dos afetos e das emoções nas experiências de ensino-aprendizagem de professores em formação.

Por sua vez, Silva (2022) buscou investigar o papel dos afetos na formação docente no contexto de aulas remotas. Para isso, partiu de narrativas de dois alunos-professores em formação do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Alagoas. Após a análise dos dados, o autor observou que os participantes tiveram sua potência de agir ora aumentada, ora diminuída, revelando como foram afetados por suas experiências no decorrer do ERE. Nesse sentido, vivenciaram “alegria, superação, inovação, saudade, gratidão, empatia, acolhimento, tristeza, cansaço mental, receio, constrangimento e perda pelas vítimas da pandemia” e, como efeitos desses afetos, “superação de dificuldades, melhoria da comunicação e relação entre aluno-professor, desistência de disciplina, e a perda e atrito na comunicação com o professor” (Silva, 2022, p. 9).

Em resumo, esses estudos indicam modos através dos quais os alunos foram afetados por suas experiências no decorrer do ERE em contextos distintos. Como forma de contribuir com o conjunto de pesquisas já publicadas nestes campos de estudos, nos dedicamos a analisar um contexto específico, a fim de pensarmos em estratégias eficazes de intervenção local. Feitas essas considerações, apresentamos agora os princípios teóricos basilares à análise dos dados.

2 Afetos e emoções: um tear de conceitos

No âmbito da Linguística Aplicada, mais especificamente no campo da formação inicial de professores de línguas, as pesquisas e discussões sobre ensino-aprendizagem e aspectos afetivos/emocionais vêm ganhando novas formas (Land, 2017; Dantas, 2019; Maia, 2021; Silva, 2022). Esses estudos são fundamentados por preceitos teóricos sobre a afetividade que atravessa e constitui o ser humano, e sobre as práticas de letramento emocional (Spinoza, 2014 [1677]; Barcelos, 2015).

Destarte, iniciamos nossa reflexão sobre a dimensão afetiva a partir das compreensões advindas da filosofia spinozana sobre o conceito de *afeto*. O autor define afeto como “afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, e, ao mesmo tempo, as ideias dessas afecções” (Spinoza, 2014 [1677], p. 98). Afeto é, nessa perspectiva, variação de potência, de força de um corpo. Na nossa investigação, discutimos como professores em formação inicial, afetados pela pandemia e pelo ensino remoto emergencial, textualizam suas experiências, o que nos permite investigar a variação de potência do seu agir.

Com esse entendimento de afeto, Spinoza (2014 [1677], p. 208) afirma que “cada homem pode ser diferentemente afetado por um ou pelo mesmo objeto, e a essa extensão diferir em natureza; por fim, esse um e mesmo homem pode ser diferentemente afetado pelo mes-

mo objeto”, ou seja, os seres humanos são singulares na maneira como são afetados, uma vez que cada um carrega consigo sua própria subjetividade e experiências, além de sofrer influência dos contextos físico, histórico, político e social em que estão inseridos. Se pensarmos na pandemia de covid-19 e no ERE, compreendemos que as pessoas foram afetadas de formas diferentes e que a maneira como eram afetadas também variava no espaço-tempo em que viviam, podendo a mesma pessoa ter sua força de agir ora refreada, ora estimulada, uma vez que, como destacou Spinoza (2014 [1677]), o indivíduo pode ser afetado de diferentes formas pelo mesmo objeto.

O autor pontua, outrossim, que nas interações, os corpos (sejam eles físicos ou simbólicos) afetam e são afetados. Assim, ao considerarmos o contexto desta pesquisa, observamos que os licenciandos nas salas virtuais do ensino remoto eram afetados e também afetavam aos colegas e professores que participavam da interação. Essa reflexão dialoga com os estudos de Skliar (2015, p. 27) ao afirmar que “não se pode estar juntos sem ser afetados e afetar mutuamente”, pois a ideia de estar juntos é tecida por uma relação dialética e recíproca.

Instigados por essa provocação, apresentamos outro conceito igualmente importante na constituição da dimensão afetiva: a *emoção*. Em diálogo com as teorizações de Spinoza (2014 [1677]), Clot (2017, p. 103) ressalta que o afeto, menos visível, se realiza e se transforma em emoção e, por isso, a emoção é apresentada como aquilo “que se vê e se partilha – se congela numa organização efervescente do corpo e do espírito, brusca e disruptiva, episódica e observável”. Assim, as emoções são sentidas e observadas, e o modo como as pessoas compreendem e lidam com suas emoções e com as emoções mais ou menos visíveis dos outros envolve o entendimento de *letramento emocional* (Barcelos, 2015).

O letramento emocional é definido como “o conjunto de práticas emocionais que diz respeito a como os indivíduos e grupos leem e es-

crevem o mundo emocionalmente em seu contexto social” (Barcelos, 2015, p. 71). Nesse sentido, ao analisarmos os dados desta pesquisa, discutimos como professores em formação inicial leem e escrevem emocionalmente a experiência de ERE no contexto da pandemia de covid-19. Na construção do letramento emocional, Barcelos (2015, p. 15) discute alguns conceitos que se articulam aos dados aqui analisados, a saber: *pertencimento emocional*, *andaime emocional*, e *empatia*.

O *pertencimento emocional* diz respeito ao convite à participação das pessoas, para que elas possam se sentir acolhidas e seguras para agir e para que sejam guiadas em um ambiente estimulante de ensino-aprendizagem. Barcelos (2015, p. 73) ressalta que esse conceito envolve fatores emocionais como “sentimento de pertencimento e de ser aceito por colegas ‘no mesmo barco’, respeito e escuta acolhedora”. Sendo assim, o pertencimento cria uma espécie de ambiente de apoio, de acolhida, que nos auxilia emocionalmente a lidar com questões sociais e acadêmicas e, por conseguinte, contribui para o desenvolvimento profissional (Murphey *et al.*, 2000 *apud* Barcelos, 2015).

O conceito de *andaime emocional* se refere ao modo como as pessoas buscam ajudar as outras cognitivamente a conceber sua experiência de aprendizagem. Para tanto, Barcelos (2015) ressalta a importância de buscarmos diminuir a intensidade de emoções desconstrutivas e intensificar emoções que acreditamos poder auxiliar discentes e docentes no processo de ensino-aprendizagem. Esse movimento descrito pela autora pode ser interpretado à luz dos postulados spinozanos, uma vez que, como pontua Spinoza (2014 [1677], p. 194), uma emoção só pode ser transformada por outra “emoção contrária a ela, e com mais poder”, mais intensidade de variação de força, considerando as pessoas envolvidas, a situação e o contexto em que estão inseridas. Por fim, a *empatia* está relacionada à habilidade de se colocar no lugar do outro sem renunciar às suas próprias posições de mundo. Trata-se, portanto, de um movimento em que “não precisamos abandonar nossas próprias

maneiras de sentir ou compreender, nem mesmo concordar com a posição do outro. Trata-se simplesmente de uma apreciação da identidade de outro indivíduo ou cultura” (Arnold, 2020, p. 12)³.

Feitas essas considerações, apresentamos a metodologia para, então, darmos início à análise dos dados.

| 3 Metodologia

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo que consiste em um estudo de caso e objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem em nossa prática profissional. Nesse sentido, como docentes de uma licenciatura que vivenciaram o ERE e constantemente receberam relatos de estudantes acerca de suas emoções e afetos, nos sentimos motivados a investigar, de forma mais aprofundada, como essas emoções são significadas em seus discursos e os impactos que de fato tiveram para sua experiência como professores em formação. Com esse aprofundamento teórico, buscamos traçar estratégias que nos permitam criar espaços mais acolhedores para estudantes e professores durante o retorno ao ensino presencial e em nossa prática docente de forma continuada.

Como instrumento de geração de dados, elaboramos um questionário digital hospedado na plataforma *Google Forms*, constituído por 11 perguntas acerca das emoções e afetos vivenciados pelos colaboradores no decorrer do ERE. O questionário foi divulgado unicamente para estudantes de cursos presenciais de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Alagoas através de fóruns de *e-mails*, e recebeu respostas entre os dias 26 de setembro de 2022 e 30 de setembro de 2022. Convém destacarmos que, no processo de geração dos dados, seguimos as orientações e procedimentos para pesquisas em am-

³ Nossa tradução para o original: “[...] one need not abandon one’s own way of feeling or understanding, nor even agree with the position of the other. It is simply an appreciation of the identity of another individual or culture”.

bientes virtuais, conforme a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP, por meio do Ofício Circular nº 2/2021 (Brasil, 2021). Para tanto, uma vez concluída a geração de dados, realizamos o *download* das respostas dos colaboradores “para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou ‘nuvem’” (Brasil, 2021, p. 4), assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações.

O questionário foi respondido de forma anônima por 25 colaboradores, de modo a garantir a preservação de seus dados, inclusive para os pesquisadores. Nesse sentido, entendemos que a identificação dos estudantes, uma vez que alguns deles podem ser nossos alunos diretos, poderia comprometer a forma como os relatos de suas emoções e afetos foram textualizados. Além disso, nos comprometemos com a integridade desses dados, garantindo aos participantes que não teríamos acesso à identificação (seja nome ou *e-mail*) dos respondentes – e, para isso, a ferramenta de coleta de *e-mails* do questionário foi desativada. Da mesma forma, não houve espaço entre as perguntas para que os estudantes pudessem informar seus nomes verdadeiros. Deste modo, ao responderem ao questionário, os colaboradores registraram apenas um pseudônimo de sua preferência. Por fim, todos assinalaram estarem de acordo com o termo de ciência e concordância indexado ao início do questionário, em que explicitamos que os dados lá registrados seriam utilizados apenas para fins específicos relacionados à pesquisa em questão.

Para a análise dos dados, elencamos os temas recorrentes em consonância com os objetivos específicos delineados para esta pesquisa. Posteriormente, foram selecionados excertos que dizem respeito aos afetos e emoções vivenciadas e relatadas pelos colaboradores. Estes excertos, por fim, foram analisados à luz do aparato teórico apresentado na seção 3.

4 “Era um terreno com areia movediça, onde não se sabe onde pisar”: emoções e afetos no ERE

Como mencionado na seção de Metodologia, o primeiro movimento analítico tomado diz respeito à seleção temática das emoções e afetos vivenciados pelos participantes no decorrer do Ensino Remoto Emergencial. Esta seleção temática aponta os seguintes resultados, organizados em uma tabela para melhor visualização:

Quadro 1 – Emoções e afetos associados ao ERE

Emoções associadas ao ERE pelos participantes				
Cansaço físico	Ansiedade	Estresse	Incômodo	Exaustão
Cansaço mental	Desânimo	Desmotivação	Gratidão	Dor física
Empatia	Euforia	Desconcentração	Irritação	Desinteresse
Frustração	Desconforto	Tédio	Angústia	Insegurança
Afetos associados ao ERE pelos participantes				
à formação emocional	à criatividade	aos relacionamentos	à socialização	à motivação
à formação profissional docente	à formação tecnológica	à aprendizagem	-	-

Fonte: Autoria própria

Ao considerarmos a noção de afeto adotada neste trabalho (Spinoza, 2014 [1677]), podemos constatar que o ERE afetou os participantes, de fato, de diferentes maneiras. Como se constata na tabela apresentada acima, há afetos positivos e negativos associados a este período, assim como emoções. No entanto, a predominância de afetos e emoções negativas é o primeiro aspecto a se destacar dos dados. Nesse sentido, embora haja menções a emoções como “gratidão”, “euforia” e “empatia”, bem como a impactos positivos relativos à, por exemplo, formação tecnológica, percebemos que, de modo geral, os participantes, ao lerem e escreverem suas experiências emocionalmente no ERE, o associam a um período de cansaço físico e mental,

desânimo, ansiedade, desmotivação, insegurança, angústia, exaustão, e com impactos negativos à sua formação emocional, profissional, à sua criatividade, aos seus relacionamentos e à própria aprendizagem – dados que se aproximam dos resultados discutidos, por exemplo, por Fonseca e Cardoso (2021). Tendo isto em mente, na sequência discutiremos alguns desses dados, considerando o espaço disponível para este texto.

Ao serem questionados sobre as emoções e afetos associados ao ERE, bem como acerca de seus impactos sobre seu desenvolvimento como professores em formação inicial, os participantes relataram, como observado na tabela acima, uma diversidade de percepções. Dentre os aspectos relatados, a sensação de cansaço se repete constantemente, ora de forma isolada, ora de forma interseccionada. Tal sensação guarda, também, relação com afetos vivenciados pelos participantes no decorrer do ERE. Podemos tomar por exemplo:

Excerto 1 – Lily: Cansada. Acredito que isso impactou no meu desempenho nas disciplinas.

Excerto 2 – Lala: Lá na metade do 2º período para o início do 3º me senti completamente exausta, parecia que estávamos em uma corrida contra o tempo e sim, de fato estávamos, porém a exaustão, sobretudo em fim de período, era tanta que o choro muitas vezes foi inevitável, uma resposta do corpo talvez para aliviar o cansaço. A sensação é [que] estávamos assistindo aulas, passando nas atividades e trabalhos, entretanto, não aprendendo de fato. Essa questão me incomodava MUITO.

Excerto 3 – Laura: Entre cansada, estressada, desinteressada, eufórica, preguiçosa e estafada. Me deixou ainda mais atenta na minha relação com as/os alunas/os. Não que eu não fosse antes. E, também, fez com que eu me importasse mais em preparar aulas com atenção aos sentimentos deles.

Nos excertos acima, podemos perceber alguns dos diferentes afetos associados pelos participantes à sensação de cansaço, dentre outros sentimentos e emoções. Entre esses afetos, destacamos a percepção de que o processo de aprendizagem foi comprometido em decorrência das circunstâncias em que o ERE se implementou no decorrer da pandemia. Lily, por exemplo, associa diretamente o cansaço ao seu desempenho nas disciplinas. Lala, por sua vez, descreve a sensação de “estar correndo contra o tempo” e “não estar aprendendo nada de fato”, inclusive com reverberações em seu corpo, quando relata chorar de exaustão.

Para compreendermos melhor o contexto dessas enunciações, achamos pertinente explicar, resumidamente, como se deu a implementação do ERE no contexto da Universidade Federal de Alagoas. A primeira experiência com o ERE se deu a partir da Resolução nº 26/2020 do Conselho Universitário, que regulamentou o Período Letivo Excepcional. As aulas, nesta ocasião, tiveram início no dia 13 de outubro de 2020, e embora o período tivesse seu fim previsto para 30 de janeiro, na prática, foi concebido para que as atividades fossem desenvolvidas no decorrer de 10 semanas. O período subsequente, 2020.1, regulamentado pela Resolução nº 09/2021 teve início em 22 de fevereiro de 2021 e fim em 05 de junho de 2021, totalizando aproximadamente 15 semanas. O período letivo 2020.2 teve início em 22 de junho e fim em 02 de outubro de 2021 – totalizando, portanto, outras 15 semanas. Por sua vez, o período 2021.1, implementado pela Resolução nº 61/2021, teve início em 19 de outubro de 2021, e fim em 05 de março de 2022 (incluindo um período de recesso de 14 dias no mês de janeiro de 2022) – totalizando 16 semanas letivas.

Os dados relativos aos períodos que caracterizaram a vigência do ensino remoto na Universidade nos mostram que, no período de um ano civil, os estudantes passaram por quatro períodos letivos distintos – o PLE, 2020.1, 2020.2, e 2021.1. Isso se reflete no relato de Lala, quando por exemplo diz sentir-se em uma corrida contra o tempo. Se,

por um lado, os períodos letivos têm comumente 18 semanas para seu cumprimento, por outro, uma das estratégias de gestão adotadas pela Universidade consistiu em encurtar o número de semanas letivas, bem como os períodos de recesso acadêmico, a fim de que o calendário acadêmico pudesse ser regularizado com o ano civil.

O cansaço relatado pelos participantes em decorrência das circunstâncias do ERE resultam, também, em outros afetos, como podemos observar no relato de Laura. Nesse sentido, ainda que tenha sido afetada pelo cansaço, pelo estresse, pelo desinteresse e pela estafa, isso fez com que ela pudesse se colocar no lugar de seus alunos e repensar suas práticas pedagógicas e de acolhimento – o que denota um movimento de empatia (Arnold, 2020). Laura expressa sua capacidade de reconhecer o lugar do outro, solidarizar-se e imaginar-se a si própria naquele lugar – o que a leva a, neste exercício, repensar suas ações e os modos como elas afetam o outro nos contextos em que atua como professora.

Este movimento de empatia é percebido nos relatos de outros participantes também, como podemos observar nos excertos a seguir:

Excerto 4 – Denise: Às vezes, me sentia muito cansada. Não apenas fisicamente, mas mentalmente também. Outras vezes, me sentia desmotivada e completamente sem ânimo. Ainda outras vezes, me sentia muito bem, mas eram apenas momentos que antecediam os já mencionados. Acredito que pude exercitar ainda mais a empatia, a escuta e o olhar para o(a) outro(a). Além disso, percebi a importância e a falta que o autocuidado faz para qualquer um(a), por mais que essa pareça uma escolha egoísta ou desnecessária. Levo isso comigo para a minha prática docente pois acredito que professores(as) podem ser fontes no deserto.

Excerto 5 – Lucas: Eu me sentia sobrevivente junto dos meus colegas, tentando encarar um silêncio da espera de que tudo passe, ao mesmo tempo estávamos todos ali no remoto. Alguns

cansaços, distrações e a sensação de como a aula seria melhor do que já era se fosse presencialmente. Lembro, num dos trabalhos que fiz, uma professora dizer para todos os colegas envolvidos numa disciplina, algo assim: “o dinheiro que o Estado investe em vocês é muito bem investido”, ou seja, como se, nosso empenho naquele momento fosse por si só um argumento forte do porquê existir ensino superior público. Eu amei. Com essas experiências, quero levar para mim essa flexibilidade e ter esse olhar caridoso para com o aluno.

No caso de Denise, por exemplo, a participante afirma que a experiência do ERE a levou a exercitar sua empatia e o autocuidado, o que também afeta sua prática docente – na medida em que, como professora, se projeta como uma referência de acolhimento ao se referir a professores como “fontes no deserto”. Lucas, como Denise, projeta em sua prática docente uma flexibilidade que reconheceu em alguns de seus professores no decorrer do ERE. Dessa forma, o participante, ainda que retome a sensação de cansaço e sobrevivência, foi afetado pela empatia de seus professores de modo a se imaginar como um também professor mais flexível e acolhedor às emoções e sentimentos vivenciados por seus alunos.

Para além disso, é preciso considerar o porquê de o participante referir-se a si como um sobrevivente. De acordo com a Organização *Our World in Data*, vinculada à Universidade de Oxford, até o dia 04 de dezembro de 2022 havia o registro de 6,4 milhões de mortes por covid-19 no mundo. O Brasil, nesta mesma data, havia registrado um total de 690.074 mortes, representando mais de 10% das mortes por covid-19 no cenário mundial. No pico da pandemia, em abril de 2021, por exemplo, que compreende o ERE, dados da Agência Brasil (Valente, 2021) notificaram um recorde diário de mortes no país ao contabilizarem 4.249 óbitos em um único dia. Ao se referir como um sobrevivente, portanto, Lucas o faz em relação a este cenário, que posiciona o Brasil como um dos países mais letais no mundo em relação

à pandemia de covid-19. Para se ter uma ideia, a organização *Médicos sem Fronteiras* classificou o Brasil como uma “catástrofe humanitária” em relação ao gerenciamento da pandemia feito por autoridades públicas, especialmente o governo federal. Além disso, ao se colocar como um sobrevivente, Lucas o faz referenciando, também, a seus colegas, com quem dividiu a experiência de sobreviver à pandemia e ter aulas remotas. Essa referência está relacionada ao que compreendemos como pertencimento e andaime emocionais (Barcelos, 2015).

Nesse sentido, embora o excerto de Lucas não se refira explicitamente a movimentos de ajuda e acolhida (e veremos, mais à frente, que Lucas na verdade relata ter desenvolvido paranoias e ansiedade em relação aos colegas), o fato de não se enxergar sozinho parece ter dado a ele forças para superar as dificuldades do ERE. Isso se reflete em seu relato quando diz, por exemplo, que se “sentia sobrevivente **junto** dos meus colegas” e “ao mesmo tempo estávamos **todos** ali no remoto” (grifo nosso). Além disso, ao relatar um episódio envolvendo uma de suas professoras, percebemos o papel central da docente em motivar os alunos a permanecerem em seu processo formativo – de modo que, neste caso, a profissional referenciada também se constitui em um importante andaime emocional para Lucas, na medida em que proporciona para ele um ambiente de flexibilização e de reflexões sobre, por exemplo, os investimentos feitos pelo Estado em sua educação e de seus colegas.

O que concebemos neste trabalho como pertencimento e andaime emocional, embora tenha se refletido no relato de Lucas (entre outros), ao mesmo tempo se demonstrou ausente para alguns dos participantes. Nos relatos a seguir, ao serem questionados sobre sentirem-se acolhidos por professores e colegas, vemos como, por exemplo, alguns deles se sentiram sozinhos e sem acolhimento, enquanto outros se sentiam acolhidos:

Excerto 6 – Teresa: acho que todo mundo saiu prejudicado nesse sentido, pois a gente se sentia mais distante e isolado dos colegas e também não conseguíamos desenvolver correntes de apoio muito fortes com os professores, pois o contato presencial é essencial para criarmos e mantermos esses tipos de relações.

Excerto 7 – Martin: Não! Achei o ambiente nesse sentido inóspito. Era um terreno com areia movediça, onde não se sabe onde pisar.

Excerto 8 – John Doe: Nem todos os professores foram acolhedores e receptivos durante o ensino remoto. Já nossa turma sempre foi muito empenhada, inclusive em incentivar os outros a não desistirem, na realização das atividades, etc.

Excerto 9 – Marcela: Por alguns colegas sim, especialmente aqueles que trocavam informações e dúvidas comigo. Só concluí minhas atividades pelo apoio familiar, de alguns professores queridos, muito pacientes, e o apoio mútuo daqueles que consegui manter contato. Apesar de tudo, em alguns momentos, no começo das disciplinas, senti a falta de um acolhimento de alguns professores em suas metodologias. Em certas ocasiões, chorei e tive vontade de trancar a matéria ou o curso, mas acredito que eu também já estava muito sensível pelo contexto da pandemia e da minha rotina.

Nestes excertos podemos observar os diferentes papéis que atores sociais, em especial professores e estudantes, desempenharam nos movimentos de acolhimento e motivação dos participantes. Teresa, por exemplo, relata ter se sentido isolada, além de ter suas relações com os docentes prejudicadas pelo distanciamento imposto pelo ERE no contexto pandêmico. Martin, por sua vez, associa a falta de acolhimento a uma sensação de insegurança ao dizer que estava em um terreno em que “não se sabe onde pisar” – revelando, portanto, as dificuldades impostas pelo ERE para a criação de vínculos emocio-

nais e afetivos entre estudantes e colegas ou professores. John, por outro lado, diz que nem todos os professores foram acolhedores – do que se infere que, neste caso, alguns professores o foram. Ao mesmo tempo, ressalta que seu grande andaime emocional foi constituído por seus colegas de turma, que se empenharam em motivar uns aos outros a não desistirem de seu processo formativo. Por fim, Marcela estende este andaime à sua família, a professores, e a colegas, posicionando-os em um lugar de responsabilidade pela sua capacidade de concluir suas atividades no ERE. Ainda assim, a participante relata que, em determinados momentos, as metodologias adotadas pelos professores falharam em garantir um ambiente de acolhimento no ERE – o que nos leva a refletir sobre como professores formadores também não estavam unanimemente preparados para o ensino remoto. Não obstante, percebemos como esta ausência de acolhimento afetou suas emoções, quando por exemplo relata que em algumas ocasiões chorou e teve vontade de trancar sua matrícula no curso. Estes dados corroboram as reflexões de Spinoza (2014 [1677]) sobre como as pessoas são afetadas de formas distintas por um mesmo evento ou objeto.

Além disso, os dados nos dão evidências acerca dos afetos do ERE sobre as relações socioafetivas dos participantes, conforme os excertos a seguir:

Excerto 10 – Lucas: Para comigo em relação aos estudos, eu tive certo avanço, me dei com o ensino remoto... embora em relação aos meus colegas de turma criei paranoias e ansiedade.

Excerto 11 – Collab: Eu senti meus afetos em repouso. Perdi a habilidade de socializar presencialmente por um tempo depois do retorno. Enquanto profissional em formação enfrentei uma fase de medo e desânimo. Eu pensava que se fosse para ser assim para sempre, eu não iria querer esta profissão porque minha concepção de ensino requer socialização de alta qualidade, e o país que vivo não tem essa possibilidade na forma re-

mota ainda. Mas uma vez que voltamos, pouco a pouco percebi que não me deixaria danos, mas um efeito de vacina.

Excerto 12 – Marcela: Mal, bem, às vezes ansiosa a ponto de não me concentrar e sentir desconforto físico. Assim era como eu me sentia durante as aulas remotas. O impacto que esses sentimentos causaram em mim foi a dificuldade de me relacionar com outras pessoas e a insegurança em me posicionar. Quando tive minha primeira aula presencial (lecionando) e vi os rostos dos alunos, todos me encarando e no mesmo silêncio inicial do período remoto, imaginei que eu não estava trazendo informações que pudessem ser realmente úteis para eles ou não estava me dedicando o suficiente. Revivi minhas dúvidas sobre ser apta para a docência. Como professora iniciante essas sensações e sentimentos estimularam desmotivação em mim para uma carreira profissional.

Ao observarmos os afetos provocados pelo ERE nas relações socioafetivas dos participantes, notamos sua potência de agir (Spinoza, 2014 [1677]) diminuída pela distância. Lucas, por exemplo, que anteriormente relatou a importância da atuação de sua professora para que se sentisse motivado e fez referência a estar junto de seus colegas sobrevivendo ao ensino remoto, agora explica, ao descrever sua experiência em termos socioafetivos, que desenvolveu ansiedade e paranoias em relação a seus colegas. Isso pode ter se dado, entre outros motivos, pelas fragilidades da comunicação remota, especialmente nas aulas síncronas. Dispositivos como câmera, microfone, *chat*, e conexão com a internet não apresentam a mesma efetividade para todos os estudantes e professores, de modo que a comunicação básica é, por vezes, comprometida – comprometendo também as relações socioafetivas e a criação de vínculos.

Por sua vez, Collab relata ter sentido seus afetos em repouso e ter perdido a habilidade de socializar presencialmente. Aqui, o participan-

te usa o termo “afetos” para se referir às suas relações socioafetivas. Nessa mesma direção, Marcela relata que os sentimentos vivenciados por ela no decorrer do ERE causaram-na dificuldades em se relacionar e a sensação de insegurança ao se posicionar. Em ambos os casos, percebemos que as condições do ERE se mostraram ineficientes para garantir a manutenção dos vínculos socioafetivos dos estudantes e, portanto, em criar um ambiente de pertencimento e segurança para agir. Além disso, observamos que o ERE afetou tais vínculos não somente no decorrer de sua vigência, como também no retorno ao ensino presencial. Se por um lado Collab aponta que seu retorno à modalidade presencial foi atravessado por esta inabilidade de socializar, por outro, o sentimento de insegurança relatado por Marcela foi revivido quando se viu em uma situação de interação presencial em que seus alunos permaneceram em silêncio – o que ela associou aos silêncios vivenciados nas aulas remotas e à sua própria capacidade de ser uma boa professora. Por fim, a fragilidade das relações socioafetivas afetou negativamente a formação e o desenvolvimento profissional dos participantes nestes dois casos, que associam essa lacuna de interações a sentimentos como medo, desânimo e dúvidas quanto à sua aptidão à docência – levando-os a questionar sua própria permanência na carreira docente.

Tendo apresentado a análise dos excertos que constituem o *corpus* desta pesquisa, passamos agora a algumas considerações finais.

“De antemão, eu afirmo que nunca gostaria de ensinar virtualmente”: considerações finais

Primeiramente, os objetivos desta pesquisa consistiram em investigar as emoções vivenciadas por professores em formação no decorrer do ERE, bem como seus afetos neste período. A análise nos revela uma diversidade de emoções e sentimentos, em sua maioria negativas, associadas ao ensino remoto – como, por exemplo, cansaço, estresse,

desânimo, ansiedade, entre outras. Além disso, discutimos como o ERE e essas emoções afetaram os participantes, que revelaram ter sentido impactos sobre sua formação em diferentes dimensões: socioafetiva, profissional, de aprendizagem, emocional, entre outras não discutidas neste texto por uma limitação de espaço.

Nesta seara, a limitação de espaço para o desenvolvimento deste capítulo foi nossa maior limitação diante da grande quantidade de dados gerados a partir do questionário aplicado. Nesse sentido, ao todo 25 participantes responderam às perguntas, e, no entanto, ainda que as respostas de todos tenham sido consideradas para a delimitação temática dos dados, em decorrência do espaço, não pudemos utilizar excertos de todos os participantes – tendo selecionado, portanto, alguns que pudessem representar, de forma mais clara, as categorias temáticas identificadas.

No que diz respeito à relevância pedagógica deste estudo, já abordada na seção introdutória, gostaríamos de acrescentar um aspecto importante: a análise dos dados nos revelou que devemos, enquanto docentes, incluir em nossas práticas pedagógicas uma investigação acerca de como os estudantes se sentem em relação ao seu contexto de ensino-aprendizagem. Esta investigação pode se dar a partir de instrumentos como o que utilizamos para a geração dos dados que integram esta pesquisa (neste caso, questionários), como também a partir de diários reflexivos de alunos e professores, da criação de espaços de escuta, acolhida e aproximação dentro da sala de aula, e da adoção de metodologias que permitam maior flexibilidade dos alunos e professores para o cumprimento de demandas. Dito isso, recomendamos aos professores que adotem essas práticas pedagógicas a fim de mapear como seus estudantes se sentem em seus contextos de ensino-aprendizagem e delinear ações locais em suas disciplinas para garantir que estes mesmos estudantes encontrem formas de lidar com tais emoções sem prejuízo à sua formação profissional.

Com relação a possibilidades de pesquisas futuras, gostaríamos de fazer algumas sugestões: primeiramente, este estudo envolveu apenas alunos de Licenciaturas em Letras de uma Universidade específica, de modo que seu público-alvo poderia ser expandido, contemplando alunos de outros cursos e também alunos de outros níveis educacionais (como ensino fundamental, médio, mestrado e doutorado). Além disso, encorajamos pesquisadores a desenvolverem dissertações e teses de mestrado e doutorado acerca dos temas abordados neste estudo, na medida em que estes gêneros permitem uma análise mais aprofundada dos dados. Considerando os dados gerados e aqui abordados, recomendamos também pesquisas que discutam as emoções e afetos associados especificamente ao retorno ao ensino presencial – na medida em que a simples finalização do ERE não significa a finalização de seus impactos sobre a vida dos estudantes e professores. Ademais, pesquisas que investiguem nichos específicos de afetos (neste estudo, identificamos sete deles) podem contribuir imensamente para o entendimento das experiências vivenciadas pelos alunos nos processos de ensino-aprendizagem em contextos presenciais e/ou remotos.

Por fim, gostaríamos de agradecer aos participantes colaboradores desta pesquisa, nossos alunos direta ou indiretamente que, mesmo em anonimato, nos afetaram com suas respostas e nos fizeram refletir sobre os impactos imediatos e de longo prazo associados ao ERE. Estes afetos foram potencializados pela forma como se dedicaram a escrever suas respostas, demonstrando sua confiança sobre nosso trabalho e a possibilidade de serem acolhidos e ouvidos acerca de seus sentimentos, emoções, bem como acerca dos impactos que estes tiveram sobre sua formação. Nosso trabalho como professores e pesquisadores só faz sentido a partir de experiências como esta, de ler e interpretar o que nossos alunos têm a nos dizer para que possamos transformar de fato a formação de professores e o ensino-aprendizagem de línguas, respeitando suas experiências e subjetividades ao incluirmos as dimensões afetiva e emocional como parte central de nossa experiência profissional.

Referências

ARNOLD, J. Affective factors in language learning: making a difference. *In*: SIMONS, M.; SMITS, T. F. H. (ed.). **Language education and emotions: research into emotions and language learners, language teachers and educational processes**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2020. p. 3-17.

BARCELOS, A. M. F. Letramento emocional no Ensino de Língua. *In*: TOLDO, C.; STURM, L. (org.). **Letramento: práticas de leitura e escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 65-78.

BRASIL. **Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS**. Fornece orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF, 24 fev. 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

CLOT, Y. L'affectivité en activité. *In*: BARBIER, J.-M.; DURAND, M. (org.). **Encyclopédie de l'analyse des activités**. Paris: PUF, 2017.

DANTAS, R. **As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16774?locale=pt_BR. Acesso em: 20 out. 2022.

DONG, E.; DU, H.; GARDNER, L. An interactive web-based dashboard to track COVID-19 in real-time. **The Lancet Infectious Diseases**, 2020-2022, v. 20, n. 5, p. 533-534. Disponível em: <https://ourworldindata.org/grapher/total-daily-covid-deaths?country=~BRA>. Acesso em: 05 dez. 2022.

FONSECA, M. R. M. da; CARDOSO, J. da S. Ensino remoto emergencial na perspectiva de licenciandos: a emergência de crenças, identidades e emoções em um fórum de docentes em formação. **Pensares em Revista**, [S.l.], n. 23, p. 26-46, dez. 2021. ISSN 2317-2215. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/60468>. Acesso em: 08 nov. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12957/pr.2021.60468>.

LAND, S. G. **Entre nós: emoções e recursos para o agir na linguagem sobre o trabalho docente**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9196?locale=pt_BR. Acesso em: 20 out. 2022.

MAIA, A. Diálogos e práticas sobre emoções no estágio supervisionado remoto: construindo empatia e resiliência na formação docente inicial. In: SILVA, C. G. da; GOMES, L. T.; FREIRE, J. L.; ROCA, P. (org.). **Linguagem, literatura e prática educativa**: reflexões sobre a sala de aula. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2021. v. 1, p. 230-253. Disponível em: www.editora.ufpb.br/sistema/press5/index.php/UFPB/catalog/view/1040/1015/10873-1. Acesso em: 07 nov. 2022.

MÉDICOS SEM FRONTEIRAS. **Falhas na resposta à COVID-19 levam Brasil a catástrofe humanitária**. Brasil, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://www.msf.org.br/noticias/falhas-na-resposta-covid-19-levam-brasil-catastrofe-humanitaria/> Acesso em: 05 dez. 2022.

MORETTO, M. L. T.; SILVA, N. da. Os afetos na pandemia da Covid-19 e a política da imobilização psíquica. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental** [on-line], v. 24, n. 2, p. 243-250, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1415-4714.2021v24n2p243.1>. Acesso em: 08 nov. 2022.

SILVA, J. E. da. **Formação docente e afetividade**: uma relação atravessada pelo ensino remoto. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Inglês) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/123456789/9327>. Acesso em: 20 out. 2022.

SKLIAR, C. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/11724>. Acesso em: 06 nov. 2022.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014 [1677].

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução nº 26/2020**. Aprova, “Ad referendum” o calendário do Período Letivo Excepcional (PLE) 2020 da UFAL. Maceió, Alagoas: Conselho Universitário, 2020. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/calendario-academico/periodo-letivo-excepcional-ple-2020>. Acesso em: 01 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução nº 09/2021**. Homologa, com modificações, a Resolução “Ad referendum” nº 80/2020 – CONSUNI/UFAL que estabeleceu o calendário acadêmico/administrativo do ensino de graduação para os semestres letivos 2020.1 e 2020.2 dos quatro campi da

UFAL, no contexto da pandemia do coronavírus e deu outras providências. Maceió, Alagoas: Conselho Universitário, 2021. Disponível em: <https://ufal.br/estudante/graduacao/calendario-academico/2020/novo-calendario-academico-2020-rco-n-80-de-30-12-2020-doc.pdf/view>. Acesso em: 01 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Resolução nº 61/2021**. Estabelece o calendário acadêmico-administrativo do ensino de graduação para os semestres letivos 2021.1 e 2021.2 dos quatro campi da UFAL, no contexto da pandemia do coronavírus e dá outras providências. Maceió, Alagoas: Conselho Universitário, 2021. Disponível em: <https://ufal.br/resolucoes/2021/rco-n-61-de-14-09-2021.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2022.

VALENTE, J. Covid-19: Brasil bate recorde com 4.249 mortes registradas em 24 horas. **Agência Brasil**, Brasília, DF, 08 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-04/covid-19-brasil-bate-recorde-com-4249-mortes-registradas-em-24-horas> Acesso em: 05 dez. 2022.

NAS LETRAS, NO SERTÃO, SABERES CÍNICOS E SENSIBILIDADES CU- IR: LINGUÍSTICA APLICADA E CU- IRIZAÇÃO DE ESTUDOS LINGUÍSTICO- DISCURSIVOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Ismar Inácio dos Santos Filho¹
Universidade Federal de Alagoas (UFAL-Sertão)

| Introdução

Na mesa-redonda² realizada no 13º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), em 11 de novembro de 2022, intitulada “Formação de professores e queerização do currículo em tempos pandêmicos”, título no qual prefiro substituir a palavra “professores”, por “docentes”, para desmarcar o masculino genérico, propus-me a realizar uma “tematização de prática”, a tematização de uma proposta de aulas da disciplina “Linguística Aplicada”, em um curso de Letras

1 Professor Adjunto no Curso de Letras-Língua Portuguesa (*campus* do Sertão) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL-FALE), na Universidade Federal de Alagoas. Doutor em Letras-Linguística. Coordenador-Líder do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/*Queer* em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL), no qual se interessa pela interface linguagem e território e linguagem e gênero e sexualidade. *E-mail*: ismarinacio@yahoo.com.br.

2 Participaram também desta mesa-redonda a professora doutora Luciana Lins Rocha, do Colégio Pedro II, e o professor doutor Paulo Melgaço S. Júnior, da UNIRIO. A professora doutora Elizabeth Lewis, da UNIRIO, participou realizando a mediação. Agradeço a professora doutora Claudiana Alencar, da UECE, pelo convite para participar desta atividade acadêmica.

– aulas que se pretenderam em processos de cu-irização³ da vida e de estudos linguístico-discursivos na formação docente. Este capítulo, então, apresenta a reflexão realizada na referida atividade acadêmica, visando se inserir nos estudos da interface *Linguística Aplicada, discursos e formação docente*, tal como se propõe este livro.

A versão do componente curricular Linguística Aplicada da qual comento a proposta inicial de aulas foi ofertada entre junho e setembro de 2021 (em período pandêmico), no 6º período do curso de Letras-Língua Portuguesa (2020.2), na Universidade Federal de Alagoas, *campus* do Sertão, instituição localizada no alto sertão alagoano, na cidade de Delmiro Gouveia (AL), que está situada na região denominada de quadrilátero sertanejo nordestino, que engloba a área sertão de Alagoas, Pernambuco, Sergipe e Bahia.

Sobre esse período pandêmico, no qual já estávamos há 1 ano e 4 meses, em uma busca rápida em notícias do Jornal Nacional (TV Globo, GloboPlay) veiculadas no momento do início da disciplina Linguística Aplicada, em julho de 2021, temos as seguintes chamadas-títulos, na sequência listadas, que nos dão indícios do clima tenso em que vivíamos naquele contexto em decorrência da circulação do novo coronavírus, das (des)ações políticas governamentais frente à pandemia, das aulas não-presenciais e em relação ao índice de alto desemprego no país, por exemplo, quais sejam:

- i) Bolsonaro volta a criticar medidas adotadas por prefeitos e governadores no combate à pandemia
- ii) Mais de 40 milhões de brasileiros estão totalmente imunizados [19% da população brasileira já estava imunizada contra a covid-19, 1.354 mortes no dia da notícia e 554.626 mortes desde o início da pandemia]

3 O uso da palavra “cu-ir”, nessa grafia, e não “*queer*”, visa marcar o posicionamento de que há, com o uso desse termo-conceito, uma preocupação epistemológica pautada por um viés de torção conceitual. Cu-ir é entendido como postura cínica de estranhar a “normalidade”, de dessacralizar e transgredir, conforme Louro (2005) e Sierra (2015).

iii) Brasil tem 14,8 milhões de desempregados

iv) Pesquisa revela o impacto emocional da pandemia na vida dos estudantes

Tais chamadas-títulos no noticiário indiciam um cenário de insegurança, de angústias e de medo, mesmo com o horizonte de esperanças que nos era apresentado com relação à imunização contra a covid-19. No tocante à brusca suspensão das aulas presenciais, ocorridas em março de 2020, ano anterior, são noticiados/informados os efeitos na saúde de estudantes e no seu interesse pela escola. Segundo dados apresentados, o comportamento de estudantes (crianças, jovens e adolescentes) era de apatia, isolamento, impaciência, irritação, tédio, entristecimento e autocrítica, visto que tinham perdido o local em que passavam parte muito significativa do dia, a escola, a sala de aula, em convivência, em vivências e experiências de sociabilidade. Não era (e ainda não é) diferente para estudantes do Ensino Superior.

Essas chamadas-títulos nos apontam também para outro aspecto acerca das nossas vidas que ainda passa despercebido pela grande maioria de nós, qual seja, o uso de marcadores linguístico-morfológicos de gênero no masculino, considerado [masculino] genérico, quando se pretende pluralizar a nomeação/referenciação e ou adjetivação, em construções de vocábulos como “prefeit-o-s”, “brasileir-o-s”, “desempregad-o-s”, “imunizad-o-s”, “governador [Ø]-es” e “d-o-s”, nomes e preposição em contração, como vemos. Igualmente em “professor [Ø]-es” no título de nossa mesa. Nos debates e estudos críticos que já realizamos no Brasil, compreendemos que a marcação do masculino genérico figura a manutenção de uma cultura de normalidades e normatividades da língua e dos corpos, aponta para uma língua-sociedade masculinista, sexista, patriarcal e para sistemas de reconhecimento pautados numa sexopolítica cisnormativa. Nesse sentido, o masculino genérico está para um ideal normativo de língua-sociedade e corpos-sujeitos. Está para o homem, sempre imaginado como cis-heterossexual, branco, cristão, economicamente favorecido e de posi-

ção política de extrema direta, para um perfil como o do bolsoopressor e do “cidadão de bem”, o considerado “homem homem”, com partículas de cabra-macho, como veicula uma propaganda de desodorantes em nosso país desde 2015.

Nesse contexto macrossocial vivenciado no período já mencionado, que nos apresentava diversas camadas de discursos e sentidos, foi anunciada por especialistas em diversos meios de comunicação uma vida pós-coronavírus que não mais seria a mesma, pois teríamos uma convivência reestabelecida na direção de uma renovação das relações, que colocaria em xeque a dinâmica do ódio às diferenças, inclusive no tocante a vivermos um mundo mais justo e igualitário nas questões de sexualidade e gênero. Mas não tivemos sua concretização. Estamos, lá em 2021 e agora em 2022-2023, diante da manutenção de um “mundinho [de gênero e sexualidade] idealizado” (Berenice discute o que é gênero, 2016), um “mundinho feio”, no qual a genitália é o seu maior símbolo, e no qual o masculino, a macheza, assume valor de superioridade.

O estudo de Santos Filho (2020a) – ainda não publicado – sobre os usos do pronome “eles” (no masculino genérico) em manchetes e títulos de notícias e reportagens, em jornais de circulação nacional em 2020, sobre pessoas que assumiram a linha de frente na luta contra o novo coronavírus registra essa direção de sentidos. Ou seja, nessa discussão, entendemos que o uso do pronome “eles” em títulos-manchetes, que informavam sobre as pessoas dos serviços denominados essenciais no *boom* do coronavírus no Brasil, produz um efeito de apagamento das mulheres e de outros gêneros que não sejam o masculino. Do mesmo modo, produz o discurso do machismo e da transfobia, reforçando, então, a voz cultural cisnormativa, em chamadas como “**Eles** saem para trabalhar”, “**Eles** enfrentam o novo coronavírus”, “**Eles** não param” e “**Eles** fazem o Brasil funcionar”, por exemplo.

De maneira ampla, podemos falar de uma guerra discursivo-cultural que vem se efetivando como “batalhas morais/sexuais” (Miskolci, 2021), provocando mais fortemente preconceitos, pânicos e violências psicológicas e físicas, e/ou, por outro lado, subversões e resistências. Essa guerra está para a manutenção e/ou para a rasura da cishnorma. Esse é o cenário macrossocial das aulas de Linguística Aplicada naquele semestre, no Brasil e no alto sertão alagoano. Neste ponto da discussão, cabe esclarecer a marcação do lugar, sertão. Entendemos, com Albuquerque Jr. (2008), que um lugar, uma região, o sertão nordestino, não é um espaço geométrico, portanto, imóvel, fixo. Uma região não está apenas para a sua base empírica, seus aspectos naturais, mas, diferentemente, está para as operações de poder, operações de lutas, que são operações semânticas. Nesse sentido, o sertão é um espaço praticado, vivenciado e que nasce de investimentos de saber, poder e de desejos. Para Albuquerque Jr. (2021), o sertão é construído como rural e inculto, sendo dessa maneira encarnado no homem, como inculto, rude, rústico, primitivo, que figuraria a própria cara do sertão, o cabra-macho. Se a região produz subjetividades, ao ser encarnada, uma região está nos modos de pensar, de querer, de gostar, de preferir, de amar, de sentir, de andar, de sentar etc. O sertão está para modos de ser homem cabra-macho, aspecto que põe na proposta da disciplina “dificuldade” e uma relevância a mais, pois se torna também um modo de dissolver esse imaginário.

Por fim, nesta Introdução, é importante pontuarmos que “tematizar a prática” significa, para Weisz (2009), uma ação reflexiva que visa dizer, discutir e problematizar um processo didático que se efetivou em determinada proposta pedagógica. Nesse sentido, visto neste texto refletir sobre a oferta da disciplina, suas justificativas e seus objetivos (bloco 01 de discussões, na sequência), assim como acerca dos gestos didáticos efetivados e os “saberes cínicos”, na perspectiva de “atitude cínica”, em Sierra (2015), inseridos na formação docente em Letras-Língua Portuguesa (bloco 02), e também sobre comentários de es-

tudantes em atividades realizadas, que nos chegam como *pequenos lampejos de aprendizagem*. Para a tematização, dialogo e inspiro-me nas tematizações realizadas em Santos Filho (2020b), Santos Filho e Siqueira (2021) e Santos Filho e Silva (2021). Além dos dois blocos de reflexões mencionados, ao final teço algumas considerações. É importante frisar que a tematização aqui empreendida não visa discutir a oferta geral do componente curricular, mas problematizar a inserção de leituras artístico-literárias que narram vidas trans.

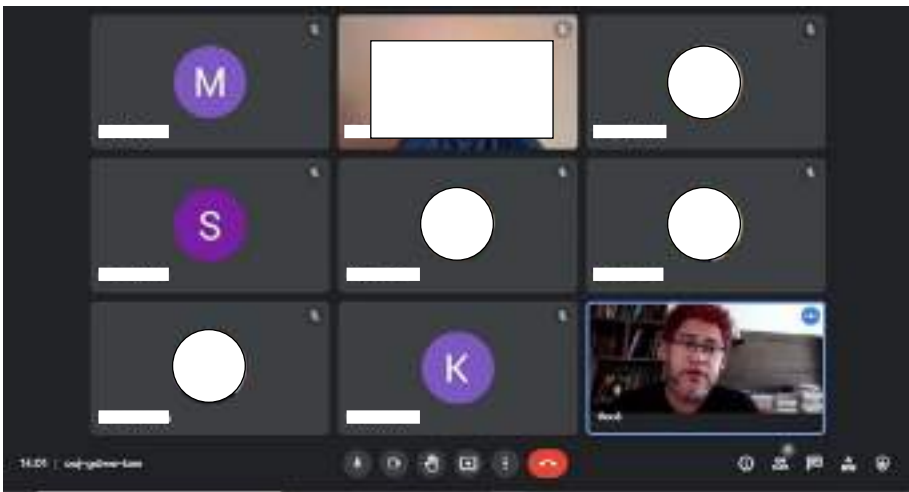
1. Oferta da disciplina Linguística Aplicada: por experiências de leituras artístico-literárias como experiências de saberes cínicos e sensibilidades cu-ir

Para a oferta da disciplina “Linguística Aplicada” (doravante LA), naquele semestre, diversos fatores estavam em jogo. No mesmo período, eu coordenava o subprojeto Língua Portuguesa do Residência Pedagógica (2020-2022) – já no segundo semestre do projeto –, fato que me colocou mais próximo da educação básica e da vivência das problemáticas decorrentes da pandemia do novo coronavírus, em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental (em escolas públicas municipais em Delmiro Gouveia, no alto sertão alagoano), e que me/nos obrigou a pensar sobre “o que ensinar” e “como ensinar” em “aulas remotas” de Língua Portuguesa, sob provocações de Weisz (2009), sobre a relação entre os processos de ensino e aprendizagem, de Hydnéa Ponciano (*Volta às aulas...*, 2021), acerca do que é/pode ser essencial em aulas *on-line* no contexto pandêmico, de Meirieu (1998), a respeito da pedagogia da pergunta, e de Lemov (2021), sobre aulas remotas.

Essas nossas inquietações me levaram inicialmente à compreensão de que as “aulas *on-line*”, através de celulares, *tablets*, computadores e ou *notebooks* se davam como em um universo desconhecido em que sujeitos interagiam remotamente como se estivessem em diálogo pelo buraco da fechadura na porta da sala de aula, tal como argumen-

ta Lemov (2021). Para esse pesquisador, precisávamos como docentes enfrentar esse desafio, um desafio que também era meu na condição de docente em minhas aulas na graduação. Se olharmos o *print* da tela de uma das aulas de LA naquele semestre via *Google Meet*, vemos um pouco do cenário a que se refere o pesquisador mencionado.

Figura 01 – Print de tela de uma aula de Linguística Aplicada – Letras (UFAL-campus do Sertão, 2021)



Fonte: O autor (2021)

Lemov (2021), então, sobre as aulas remotas, sugeria que olhássemos para as interações de modo a as potencializarmos. Essa orientação me fisgou, me tomou, já que, para ele, precisaríamos olhar para o simples modo de fazer e que pudesse se tornar uma experiência de aprendizagem mais rica, no sentido de que mudanças pequenas poderiam gerar efeitos de aprendizagem profundos. Assim, considerando esses fatores contextuais, sejam os aspectos macrossociais, mencionados na Introdução, sejam os aspectos mais micro das interações das aulas na tela, e embebido pelas leituras sobre literatura e educação literária, que também realizávamos no Residência Pedagógica, decidi propor inicialmente na disciplina de LA atividades de leituras artísti-

co-literárias. Parti da noção de que a “literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo”, por que nos possibilita refletir sobre o mundo, conforme Colomer (2014, p. 16), e de que “a literatura deve provocar, e não nos dizer o que é certo ou errado”, de acordo Andruetto (2017, p. 33), interessado, dessa maneira, em gerar uma prática relevante na homologia dos processos (no contexto ainda das sombras do que se costumou chamar de “ideologia de gênero” no contexto educacional brasileiro). Ou seja, visava proporcionar vivências e experiências didático-pedagógicas que são esperadas de serem desenvolvidas na Educação Básica, nesse caso em relação à prática de leitura crítica de práticas de linguagem no campo artístico-literário. A tematização da prática aqui empreendida visa esse início da disciplina.

Estava entendendo que a prática de leituras artístico-literárias poderia ser uma espécie de bálsamo no enfrentamento do árduo contexto no qual a cultura cisnormativa vem cada vez mais se impondo em nosso país. Esse bálsamo geraria uma espécie de pedagogia cu-ir, nas acepções de Silva (2016) e Louro (2008), no sentido de forçar os limites dos saberes dominantes e superarmos a pedagogia da diversidade, que discute gênero e sexualidade, por exemplo, a partir da noção de multiculturalismo, tratando de uma sociedade já-lá, dada, e afrontarmos o projeto Escola sem partido, que visou retirar das escolas qualquer discussão referente a gênero e a sexualidade, numa tentativa de criminalizar qualquer ação pedagógica que colocasse na sala de aula as vidas consideradas abjetas.

Com essa proposta, o intuito foi o de gerar uma experiência na formação docente que pudesse nos provocar, que pudesse fraturar de algum modo a “esclerose da sensibilidade” em que vivemos, isto é, pudesse fissurar o não cuidado com “o outro”, tal como argumentou Geraldini (A Literatura..., 2020), em especial a esclerose da sensibilidade no tocante às dissidências de gênero e sexualidade, em específico a esclerose da sensibilidade quando nos referimos às pessoas T, travestis, transexuais, transgêneras e transgêneras não-binárias, de modo a construirmos empatia e acolhimentos aos seus modos de ser e de viver, e aprendermos com elas. Incluímos aí o acolhimento à reivindi-

cação de uma linguagem não-binária, por exemplo, discussão que estava/está em acirrado debate no Brasil. Neste início de janeiro de 2023, dados divulgados pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais informam que o Brasil continua sendo, nos últimos 14 anos, o país que mais mata sujeitos que transicionam em gênero ou que não se reconhecem em nenhum dos polos da binariedade masculino-feminino, e que são, portanto, considerados sujeitos infratores de gênero. Assim, objetivava que essa proposta de leituras artístico-literárias a ser desenvolvida na formação docente pudesse atuar na construção de uma sensibilidade cu-ir, tal como já argumentei em Santos Filho (Questões de gênero..., 2020), de modo a corroer a cegueira cisheteronormativa.

Essa decisão pedagógica e curricular também perpassou pela minha desconfiança de que, em períodos anteriores, houve em outras disciplinas um afastamento, um certo distanciamento, por parte de alguns/algumas discentes das reflexões sobre a interface linguagem, gênero, sexo e sexualidade, possivelmente por termos iniciado os estudos já, de maneira direta, com uma discussão sobre conceitos de gênero-transgênero, em diálogos com Bento (Berenice discute..., 2016), por exemplo, e por ter suspeitado também de um certo distanciamento discente das discussões sobre linguagem neutra, linguagem não-binária, justamente porque a turma me pareceu estar distante do convívio com vidas trans e trans não-binárias, que são quase sempre tomadas como o “ele(s) lá”, o “outro”, o abjeto, o anormal, o sem valor, “essas pessoas⁴”. Às vezes, me pareceu haver até certo desconforto com a discussão. Então, a tentativa foi a de provocar proximidades, convívios, emoções, outras imagens e outras sensibilidades com pessoas que são sempre relegados à marginalidade, à invisibilidade, à não-reconhecibilidade, quebrando a esclerose da sensibilidade e provocando sensibilidades cu-ir.

4 “Essas pessoas” é uma expressão muito recorrente no início de reflexões sobre a interface linguagem, gênero e sexualidade, usada por estudantes de Letras-Língua Portuguesa para se referirem às pessoas consideradas dissidentes em gênero e sexualidade, marcando certo distanciamento em relação às pessoas trans, por exemplo, e às pessoas consideradas dissidentes em gênero e sexualidade, não marcando a nomeação que gera reconhecibilidade.

Desse modo, naquele semestre a ideia foi a de possibilitar o estudo e a compreensão de que a LA é uma área de saber que visa criar inteligibilidades sobre a vida em sociedade, a partir de estudos (linguístico-semióticos) das interfaces práticas sociais-práticas discursivas, tal como argumenta Luiz Paulo da Moita Lopes em diversas de suas publicações. Ganharia destaque a noção de linguagem como ação, no sentido de que a turma pudesse apreender que “a nossa existência é semântica e não tem como a gente entendê-la [...] fora da linguagem” (Por uma “proximidade crítica”..., 2020). Nesse emaranhado de questões, a ideia proposta foi a de, na formação docente em Letras-Língua Portuguesa, provocar reflexões sobre os usos linguístico-semióticos e suas implicações para/sobre as vidas, sobre os corpos, as identificações ou estilos sexuais e de gênero, por exemplo, afastando-nos da compreensão de uma existência já-lá, na morfofisiologia dos corpos, o que certamente nos possibilitaria sair da ideia de uma “identidade primária”, que se sustentaria numa suposta essência dos corpos.

Os textos das esferas artística e literária seriam/foram o grande carro-chefe das discussões, mas os textos do cotidiano também se fizeram presentes, da mesma maneira que textos da mídia-jornalismo e acadêmicos. Dessas articulações, desejei que aquelas pessoas em formação docente em Letras pudessem compreender o fazer pesquisa em LA como a produção de “crônicas de proximidade crítica”, conforme nos levam a entender Moita Lopes e Fabrício (2019, p. 713), no sentido de que, valorizando a proximidade crítica, entendessem que “modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar” e que se faz relevante lançarmos a atenção aos micromovimentos textuais-semióticos e sua potência transgressora, ou conservadora-normativa, de modo a imaginar o impossível, criar outros mundos desejáveis. Mas, muito mais, desejei que pudessem construir nas atividades e nesse processo de leituras artístico-literárias *sensibilidades cu-ir* (Questões de gênero..., 2020), que pudessem construir uma “solidariedade LGBTQ[IA+]”, tal como discutida por Vidarte (2019), em sentido de uma “ética bixa”. Para esse pesquisador,

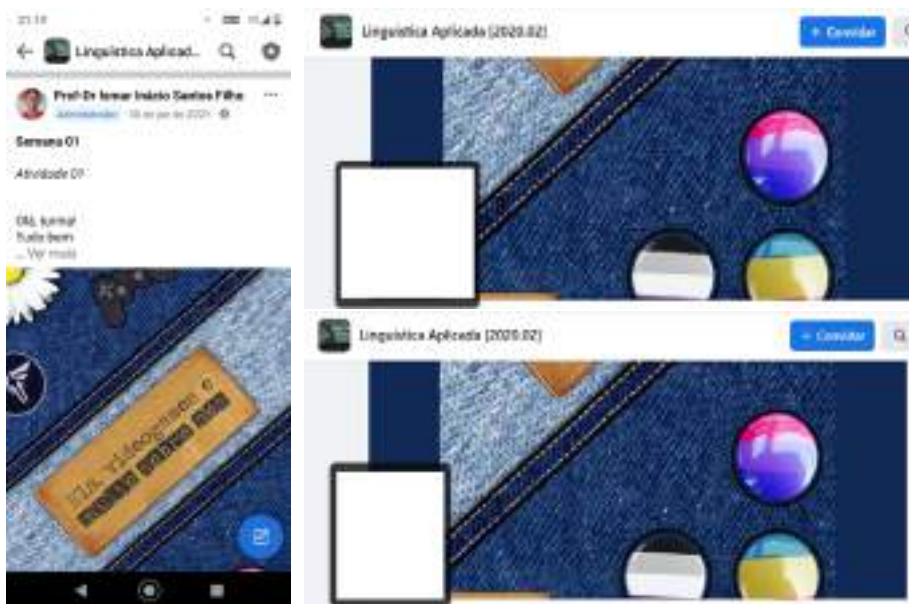
A solidariedade não tem nada a ver com ser uma boa pessoa [...] porque ser boa pessoa sempre foi um discurso clerical. Boas pessoas são basicamente aquelas que não ofendem o sistema de privilégios dos poderosos se não pertencem a esse grupo, ou que desfrutaram desses privilégios, se é que pertencem a ele. Uma pessoa solidária luta contra qualquer privilégio de classe, contra a injustiça social, contra a opressão, contra a discriminação, contra a submissão dos sem-voz. A solidariedade não é um valor moral, é uma atitude sistêmica desestabilizadora e de conflito. A solidariedade não é dar a mão, é dar socos. [...] A solidariedade não é ser puro, imaculado e pacífico, essas são virtudes desativadoras e alienantes que o inimigo prega, solidariedade é ser sujo, imprevisível e viver tipo cachorro louco. A solidariedade não é amar o próximo como a ti mesmo, mas distinguir entre os próximos [...] e assim amar a uns e lutar contra outros. [...] **A solidariedade é temer pela própria pele quando se vê uma trans perseguida** (Vidart, 2019, p. 156-157, grifo meu).

Ao mobilizar a noção de solidariedade LGBTQIA+ estou, ao me filiar a Vidart (2019), tratando sobre atitudes de empatia e de reconhecibilidade a vidas trans, atitudes que podem se materializar em ações que podem ser consideradas pequenas, mas que não são, pois se configuram como gestos de uma sensibilidade *cu-ir*, a exemplo de se emocionar com, de “escutar” e de se aproximar das personagens trans dos textos artístico-literários, tais como Ariel, Cristina, Ivan e Dona LindOmar (que conheceremos na discussão que segue), ao vivenciar suas dores e alegrias de viver. Essas atitudes relevantes, não são pequenas, pois se constituem como atitudes que afrontam a cisnorma, já que essa é uma cultura de recusas às dissidências sexuais e de gênero, e inclusive no entendimento de que esses textos participam e constroem outros mundos desejáveis. Afastar-se do uso da expressão “essas pessoas”, ao se referir às pessoas T, já se configuraria uma atitude de solidariedade LGBTQIA+.

2. Ambiente virtual, gestos didáticos e saberes cínicos na formação docente em Letras-Língua Portuguesa – experiências de leituras artístico-literárias e vidas trans

LA é no curso de Letras-Língua Portuguesa (UFAL-campus do Sertão) uma disciplina de 54 horas, que, naquele período letivo foi ofertada em 15 semanas, tendo início no final de junho de 2021 e sendo finalizada no final de setembro daquele ano, sob diversas orientações institucionais que consideravam o cenário epidemiológico do novo coronavírus. A oferta se deu de modo não-presencial, em “aulas remotas”, com caráter síncrono e assíncrono, com encontros síncronos virtuais quase semanalmente, pelo *Google Meet*, às tardes das quartas, e com atividades assíncronas, orientadas e desenvolvidas em um grupo secreto no *Facebook*, conforme *prints* que seguem e nos dão ideia do ambiente virtual e nos mostram a primeira proposta de atividade assíncrona para esse componente curricular:

Figura 02 – Prints do ambiente virtual e da primeira atividade na disciplina LA 2021



Fonte: O autor (2021)

A turma, após o período de reajustes de matrícula, ficou composta por 29 discentes com matrícula. Ao final, tivemos 20 aprovações, 3 reprovações por média, 1 reprovação por média e falta e 5 desistências, dados que em alguma medida têm consequências do contexto em que vivíamos. O grupo secreto no *Facebook* possibilita incluir orientações, materiais, atividades, solicitar refações, dar dicas, fazer sugestões, o que inclui postagens de arquivos pdf, word, de *links*, de vídeos, de imagens, de *podcasts*, etc., materiais que sejam importantes para a proposta do componente curricular. Podemos considerar que esse ambiente virtual, nos usos realizados, pode ser considerado um “ecossistema comunicativo de aprendizagem”, tal como pensaram Xavier e Serafim (2020) acerca do *WhatsApp*, quando tomado como ambiente virtual de ensino e aprendizagem. Permite também que acompanhem visualizações, curtidas, reações e comentários. Na primeira atividade proposta, das 27 pessoas inscritas no grupo naquele momento, tivemos 25 visualizações, 8 curtidas e 8 reações de “amei” (com coraçozinho vermelho), como podemos ver nos *prints*, ações sobre a postagem-atividade que podem ser tomadas como *índices da recepção*, pela turma da proposta de leitura do conto de Koda Gabriel.

Nessa primeira atividade (orientações para leitura assíncrona e atividade síncrona), há a solicitação de leitura do livro *Ela, videogames e muito sobre nós*⁵, de Koda Gabriel, publicado em 2019. A recomendação foi a de que realizassem a leitura da narrativa, com a observação de que na semana seguinte bateríamos um papo síncrono acerca das vidas de Ariel e Cristina, as personagens principais da narrativa. O comando da atividade tentou ser simples, direto e sem maiores detalhes a respeito do livro, sua narrativa e da própria atividade, pois visava que a leitura se direcionasse para a fruição estética, mesmo que tenha se originado como/de uma atividade acadêmica. Na semana

5 Cabe esclarecer que a seleção das obras se deu em decorrência do meu gosto por esses textos e da compreensão da relevância dessas narrativas para desaprendizagens sobre gênero e sexualidade e para a construção de um outro mundo possível, no qual o sertão não seja praticado, vivenciado, apenas como terras de cabra-macho, por exemplo.

seguinte, no encontro em que discutimos a leitura, uma fala de um jovem rapaz estudante é bem representativa dos comentários feitos por 10 estudantes da turma (05 garotas e 05 rapazes), que participaram ativamente ao longo da conversa. Segue o comentário retextualizado:

Excerto 01

Eu confesso que gostei **bastante, muito** até. Eu que não leio livro assim, um livro inteiro, apesar de ser pequeno, em um dia eu li, li em uma hora, uma hora e meia, e era **muito** gostosa a leitura. A gente começa a refletir **muito e muito** sobre algumas questões, a questão da empatia, a necessidade de empatia com outro é uma dessas questões, a questão do preconceito que **essas pessoas** enfrentam. Ao longo do tempo, da leitura, a gente vai refletindo e vai sentido o coração ficar quente, a gente vai ficando tenso também, principalmente quando **ela** [Ariel] chegou na sala e a preocupação com o nome, o novo nome **dela**, como as pessoas iam reagir. A gente começa a refletir, começa a ficar tenso. Mas, no final fica com aquela sensação boa, gostosa. Uma parada² **bem interessante, muito** interessante, **muito** boa.

Será que temos nessa fala, no primeiro⁶ encontro para comentários sobre a obra, indícios que apontam para a construção de gestos de uma sensibilidade cu-ir, de uma solidariedade LGBTQIA+? O livro *Ela, videogames e muito sobre nós* é apresentado como a seguinte descrição, no site de vendas Amazon:

6 Aqui, possivelmente a palavra “parada” apareça no sentido de algo que para ele ainda não se nomeia.

Excerto 02

Todo mundo precisa de um clichê pra sentir representado. Uma história pra sorrir bobo e desejar uma situação como aquela na sua vida. Bom, agora você pessoa trans tem um clichê pra chamar de seu. Com muita representatividade LGBT+, Ela videogames e muito sobre nós contra a história de **Ariel, uma pessoa não-binária** [assexuado e que prefere marcadores de gênero masculinos] que acabou de sair do armário para todos do seu colégio. Ele conhece **Cristina, uma menina trans super divertida** e de bem com a vida e juntos eles aprendem mais sobre si mesmos e sobre o mundo enquanto fazem você se derreter de amor. Paixonite na medida certa, porque todo mundo merece um romance pra chamar de seu [inserção e ne-gritos meus].

Essa atividade de leitura, assim como outras duas que se seguiram na disciplina, visou ter nas aulas iniciais de LA o caráter didático de “gesto de presentificação”, que, conforme Gomes-Santos (2016), é aquele gesto didático que procura criar uma situação para que o objeto de conhecimento a ser aprendido apareça e circule na “sala de aula”, ganhando uma forma que permita ser “manejado”. Ou seja, essas atividades de leitura visaram tornar presente o texto artístico-literário com narrativas de vidas trans, de modo que esse texto se tornasse familiar e tornasse aquela turma de discentes da graduação em Letras-Língua Portuguesa próxima às vidas trans, de modo a se aproximar dos seus medos, suas angústias, suas alegrias, suas felicidades, seus sonhos e seus desejos.

A leitura de Koda Gabriel foi seguida pela leitura de cenas da telenovela brasileira “A força do querer”⁷, de Glória Perez, da TV Globo,

7 Podemos entender que “A força do *queer*” é a primeira telenovela brasileira que destaca em sua trama as vidas trans, tornando-se um dispositivo educativo sobre as pessoas trans e suas vivências, experiências, alegrias e dores, para a população brasileira em TV aberta, em horário nobre.

exibida em 2017 e reprisada em edição especial em 2020. Nessa trama, focamos em cenas da personagem Ivan – que inicialmente nos chega como Ivana – um homem trans, que no decorrer da telenovela faz seu processo de transição de gênero. Acompanhamos parte do desenrolar dos percalços de Ivan. Nas leituras, consideramos que essa personagem é apresentada na trama televisiva por uma dimensão subjetiva, na qual o “eu” aparece a partir de seus sentimentos. Ivan é construído por suas dores, angústias, ansiedades, desejos, sonhos, esperanças, e também por alegrias e sorrisos. No tocante a sua construção pela sintaxe televisiva, o enquadramento de Ivan é recorrentemente fechado e ou em *close*, justamente para nos dar sua dimensão subjetiva, de olhar, de sorrisos, de tristezas. Nessa sintaxe televisiva, a iluminação do ambiente e das cenas é sempre escura, meio sombria, participando também da construção de suas dores, e às vezes da alegria. O áudio é sempre melancólico. Foram assistidas 92 cenas dessa personagem, divididas por blocos temáticos. No bloco 01, há a identificação de si de Ivan com um rapaz trans, momento em que fala como se sente: “desespero de não saber quem é você. Essa sensação de se sentir desencaixadO...”. A partir desse momento, ele faz buscas na internet sobre vidas trans, e encontra depoimentos de homens trans como Leonard e Lucca Najar. Nessas cenas, acompanhamos a construção de um leve sorriso, decorrente de sua identificação como homem trans, como podemos ver nas imagens que seguem:

Figura 03 – Cenas de construção de um leve sorriso por Ivan⁸, decorrente de sua identificação como homem trans



Fonte: TV Globo, GloboPlay (2021)

Após a leitura das cenas de Ivan, lemos os três primeiros capítulos de *Tal Brazil, Queer romance*, livro de Antônio de Pádua, publicado em 2013. Nesse texto, o nosso foco recaiu sobre o capítulo 3, “Tal Brazil, queer sujeitos”, que, numa narrativa do período do Brasil colonial, narra um pouco da vida e morte de Dona LindOmar, a beata, quase canonizada, e que após a morte passou a ser referida por “homem mulher” e “mulher homem”, “homem que disfarçou o estado de mulher”, porque, após sua morte e antes de sua canonização, descobriram que ela nunca teve um corpo com vagina, mas um corpo com pênis. No romance, temos esse trecho bem ilustrativo da reação do Padre Antônio Vieira, do inquisidor, e da vila na qual Dona LindOmar vivia como beata:

8 A personagem Ivan foi vivida na novela “A força do querer” pela atriz Carol Duarte.

Excerto 03

[...] E Padre Antônio Vieira ouviu aquele episódio, estupefato. Perplexo. Perplexo. Judaicamente perplexo. Indagações sobreviveram-lhe à mente: como disfarçou aquele **homem o estado de mulher**? E as regras que as mulheres vizinhas disseram ela ter, quando, uma rara e única vez, na hora do desmaio, e somente neste caso, e que foram permitidas por si mesmas adentrar o recinto da agora defunta, perceberam o sangue vivo e encarnado em tecidos conduzidos para por baixo da cama? **E a voz, os gestos, as carnes amolecidas? E o não desejo de procriar, de buscar o encontro com as mulheres?** E a beatitude, a santidade, os milagres, o intento do Papa, à beata e posterior santa brasileira? O inquisidor iria embora, frustrado, carregando consigo o peso da falsificação, do não crédito ao milagre obrado e o processo de beatificação seria anulado. Não podia. Não devia assim ser. Não deixaria (Pádua, 2013, p. 30, grifos meus).

Com essas leituras, a ideia foi a de que nesse processo, e em seus desdobramentos didáticos, as aulas pudessem fazer a sala compreender que “o que se dá na vida vai alcançar a literatura [e que] o que se dá na literatura vai alcançar a vida”, conforme nos fez aprender Miotello (A Literatura..., 2020), entendendo que esses textos em leitura nascem socioculturalmente de e como enfrentamentos ao nosso mundo, permitindo-nos outros mundos possíveis, frente a um forte discurso que se quer monológico, normal, no tocante a gênero e a sexualidade em nosso país, e no alto sertão alagoano, discursos de/com escleroses da sensibilidade. Desse modo, essas atividades podem ser um ponto relevante na construção da compreensão da grande função ideológica do campo de atividades artístico-literárias e, assim, tornarem-se um ganho para a compreensão da pesquisa-análise das práticas discursivas entendidas como imbricadas às práticas sociais, nesse caso artes-literaturas e vidas dissidentes em gênero e sexualidade, de modo a, na LA, criar

inteligibilidades a respeito da vida social a partir das interpretações dos micromovimentos textuais-discursivos sobre vidas trans.

Das discussões sobre Ivan, em “A força do querer”, após uma atividade de comentários escritos sobre as cenas da telenovela e a personagem, após *feedbacks* docentes aos comentários e após uma tarde de reflexões, para fecharmos a primeira parte da disciplina, tivemos as seguintes manifestações sobre essa(s) aula(s):

Figura 04 – Comentários discentes a partir da leitura das cenas de Ivan em “A força do querer”



Fonte: O autor (2021)

Para que questões e aspectos nos apontam os comentários discentes no Excerto 01, acerca da leitura da narrativa de Ariel e Cristina, e na Figura 04, a respeito da leitura, da atividade e da discussão sobre Ivan? É importante, inicialmente, entendermos que estamos considerando que essas falas se constituem como pequenos lampejos de posicionamentos, que certamente se configuram como aprendizagens nessas aulas de LA. A fala do jovem estudante sobre a leitura de *Ela, videogames e muito sobre nós*, de Koda Gabriel, provavelmente soa como indícios de que ele desfrutou e apreciou a leitura, de que houve fruição estética na leitura do conto. Didaticamente, então, é possível pensarmos que a indicação da leitura atende à recomendação de Lemov (2021), a de que em aulas remotas propusemos pequenos gestos que pudessem ter efeitos ricos de aprendizagem, vindos desse ato de potencializarmos as interações pelo buraco da fechadura da sala de aula, no nosso caso via *Google Meet*, aulas em que quase sempre tínhamos apenas a voz e a janelinha com o ícone, às vezes sem fotografia, inclusive. A descrição do processo de leitura e do contato com a vida de Ariel, mesmo que ainda use marcadores femininos para se referir a **ele** (o masculino é sua preferência), marca um posicionamento de empatia ao seu medo e sua dor de chegar à escola e a sua antiga turma, agora como ele, tendo iniciada sua transição de gênero. O jovem estudante de Letras foi refletindo, foi sentido o coração ficar quente e foi ficando tenso. Não é um lampejo de solidariedade LGBTQIA+? O processo de adjetivação que realiza na descrição do processo de leitura, a exemplo de “Uma **parada bem interessante, muito interessante, muito boa**”, e a marcação de intensidades em muitas de suas ações indiciam para a narrativa e seu papel de provação a uma aproximação e a uma reflexão sobre vidas antes desconhecidas, as vidas trans. Nesse sentido, a literatura não é mesmo um luxo, conforme Colomer (2014).

Nos comentários na Figura 04, parece haver a marcação positiva para dois aspectos, quais sejam, sobre a proposta e a didática nas aulas remotas iniciais de LA e acerca das narrativas e do contato com a personagem trans, Ivan. Nesse sentido, o terceiro comentário é representativo desse posicionamento, quando afirma “foi interessante

para que eu pudesse se [sic] conectar ainda mais com a pessoa Ivan”, aspecto que também aparece no quarto e último comentário, ao dizer “pude me conectar e enxergar mais o Ivan, fico feliz”. Será que temos aqui também processos de sensibilidade cu-ir, de solidariedade LGBTQIA+, no sentido de processos de pequenas fissuras no ideal normativo de corpos e sujeitos, adentrando em atitudes de reconhecibilidade de vidas trans? Possivelmente, já que são indícios de que as aulas de LA, com essas leituras artístico-literárias, atuaram para colocar em questão o ideal cisnormativo. Um ponto que envolve as três narrativas, que não aparece nos comentários inseridos aqui, foi relacionado aos usos linguístico-discursivos de marcadores de gênero, pois esses textos literários possibilitaram que essa turma de Letras vivenciasse, a partir das personagens, a negação que sofrem de suas identificações de gênero, de modo a sentir suas dores, ao terem negados seus direitos à identificação nos usos linguístico-discursivos.

Em continuidade, como “gesto didático” (Gomes-Santos, 2016) de desdobramentos, subsidiando as leituras, a partir da 4^a-5^a semanaS, as conversas em aula foram ganhando ares (mais) conceituais sobre noções de “gênero” e “transgênero”, com Berenice Bento (Berenice discute..., 2016), sobre “sexo”, com Ismar Inácio dos Santos Filho (2020c), sobre a “carne” que se transforma culturalmente em “corpo”, com Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2021), sobre “ideologia de gênero”, com Ismar Inácio dos Santos Filho (2016), sobre “personagem”, com Beth Brait (2017) e Cristóvão Tezza (2017) e sobre a “literatura como forma de compreender a vida”, com Valdmir Miotello (A Literatura..., 2020). Participaram também desse gesto de desdobramentos um texto jornalístico e uma sátira humorista. Foram 7-8 semanas que constituíram o Bloco 01 de estudos em Linguística Aplicada, aqui tematizado, mesmo que minimamente. Ao final, aconteceu uma aula mais conceitual e expositivo-dialogada, que pretendeu recuperar as reflexões desenvolvidas, no intuito de construir “memórias de aprendizagem” e de “institucionalizar os saberes” (Gomes-Santos, 2016), funcionando como rito de passagem para o Bloco 02 (não discutido neste texto), sobre saberes acerca da “Linguística Aplicada”

e suas filiações epistemológicas, seus conceitos relevantes e seus procedimentos metodológicos, para a criação de “crônicas de proximidade crítica”, em processos de desaprendizagens. A avaliação na disciplina foi processual, a partir dos comentários escritos no grupo no *Facebook*, das participações nos encontros virtuais e pela escrita de um texto final, no qual deveriam discutir, em duplas, algum tópico tratado ao longo das aulas. Cito abaixo trechos das considerações finais de dois desses trabalhos:

Excerto 04

[...] esse contato com a Linguística Aplicada nos permitiu a expansão da visão e visão que temos da língua e da linguagem, pois quando uma proposta linguística vem com sua aplicabilidade explicada e contextualizada ela faz mais sentido do que a forma totalmente taxativa com a qual as pessoas que não concordam com uma linguagem não binária enxergam a questão supracitada. [...] enquanto professoras, estamos e estaremos constantemente ligadas às discussões de linguagem, faz sentido que participemos dela, aprendendo, nos posicionando e nos preparando para os desafios que encontramos com relação às questões de linguagem, gênero, feminismo, entre tantas outras, uma vez que a nossa vivência não está e não deve estar desvinculada dessas questões. [...] mais do que isso, pois, enquanto professoras o nosso papel não é só saber, é, também, discutir, socializar, guiar discussões e aprendizados, e tudo isso pode acontecer a partir do conhecimento da relevância que essas discussões apresentam. Assim, esse estudo não se torna libertador em um sentido estritamente pessoal, é também social, ativista e inspirador, além de ser uma oportunidade de romper com as expectativas que muitas pessoas têm com relação à nós, enquanto estudantes e estudiosas da linguagem. Por muitas vezes as pessoas esperam que nós expliquemos e corriamos a língua, pensam que não há base problematizarmos e questionarmos a linguagem, mas, através de estudos como esse, vemos que esse também é o nosso papel.

Excerto 05

Nos nossos estudos com Luiz Paulo da Moita Lopes (2013), entendemos que a Linguística Aplicada nos ajuda a tirar debaixo do tapete o que a modernidade continua a esconder, a rejeitar, em seu ideal de pureza, fundamentalismo, essencialismo; é necessário e até crucial que nós possamos apostar em discursos que reinventem a vida social, que ensaiem o futuro; pois os futuros estão emergindo cada dia mais. Dessa maneira, precisamos tornar visíveis os discursos emergentes, de modo a contar outra história de quem somos ou podemos ser, e nisso a L.A nos ajuda, nos direciona.

| Considerações

Dessas decisões, em diálogo com as ideias de Coll (1998) a respeito de conteúdos escolares-acadêmicos, pretendi mobilizar para as aulas de Linguística Aplicada sujeitos-saberes não considerados fundamentais, não considerados relevantes para o patamar de “conteúdos curriculares”, visto que as vidas trans são relegadas à abjeção, à não-reconhecibilidade. Nesse sentido, tais gestos didáticos, as leituras propostas e as reflexões realizadas se deram como tentativas de cu-irizar os estudos linguístico-discursivos no componente curricular de Linguística Aplicada e, assim, cu-irizar a formação docente em Letras-Língua Portuguesa, de modo a cu-irizar a vida e a política. Nessa direção, conforme as reflexões de Sierra (2015), visei dessacralizar saberes, dessacralizar sujeitos, formas, gestos e comportamentos e transgredir corpos, sexo, posturas e afetos, ao incluir o sujeito considerado abjeto, inclassificável, desprezível, vil e baixo nas aulas remotas de Linguística Aplicada.

Nesse aspecto, fico feliz de tentar cu-irizar o currículo das Letras, assumindo uma atitude cínica, discutindo saberes cínicos, saberes e atitudes impudicos, sem-vergonhas, pensando a formação para

a contemporaneidade. Foram aulas que pretenderam se afastar da pedagogia da diversidade, afrontar o projeto Escola sem partido e, assim, se aproximar de uma pedagogia cu-ir, uma pedagogia de estranhamentos. Pode ser um caminho para letramentos cu-ir.

Referências

A LITERATURA como forma de compreensão da vida. [S.l., s.n.]. 2020. 1 vídeo (120 min.). Publicado pelo canal Literatura de Quinta – com participação de Waldemir Miotello e João Wanderley Geraldi. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FIVIROni3Nc&t=1877s>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ALBUQUERQUE JR., D. M. “O sertão é uma palavra que designa sempre o outro”. **Revista Historiar**, v. 13, n. 24, p. 308-327, jan./jun. 2021.

ALBUQUERQUE JR., D. M. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. **Fronteiras**, v. 10, n. 17, p. 55-67, jan./jun. 2008.

ANDRUETTO, M. T. Livro não precisa ter uma moral. **Nova Escola**, ano 32, n. 300, p. 33, mar. 2017.

AULA Inaugural do Programa de Pós-Graduação em História da Unesp – 2021.2. 2021. As dores da história: os sofrimentos das carnes e dos corpos como tema historiográfico, com o Professor Durval Muniz Albuquerque Junior. [S.l., s.n.]. 1 vídeo (120 min.). Publicado pelo canal Unesp Franca – FCHS. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9yaPH15OLQk&t=985s>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BERENICE discute o que é gênero. [S.l., s.n.]. 2016. 1 vídeo (30 min.). Publicado pelo canal Berenice Bento. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rpch8gR7tpg&t=195s>. Acesso em: 05 fev. 2023.

BRAIT, B. De onde vêm esses seres? In: BRAIT, B. **A personagem**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 93-94.

COLL, C. **Os conteúdos na reforma** – ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COLOMER, T. Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo. **Nova Escola**, ano 29, n. 274, p. 16-17, ago. 2014.

GABRIEL, K. **Ela, videogames e muito sobre nós**. Ouro Preto: [s.n.], 2020. *E-book*.

GOMES-SANTOS, S. N. O trabalho do professor e seus gestos didáticos. **Na Ponta do Lápis**, ano XII, n. 27, p. 12-17, 2016.

LEMOV, D. **Ensinando na sala de aulas on-line** – sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal. Porto Alegre: Penso, 2021.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho** – ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MISKOLCI, R. **Batalhas morais** – política identitária na esfera pública técnico-midiatizada. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, 17(4), p. 711-723, 2019.

PÁDUA, A. de. **Tal Brazil, queer romance**. Porto Alegre: Editora Escândalo, 2013.

POR uma “proximidade crítica” nos estudos em Linguística Aplicada. [S.l., s.n.]. 2020. 1 vídeo (130 min.). Publicado pelo canal Diálogos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qWdcGxni8gA>. Acesso em: 05 fev. 2023.

QUESTÕES de gênero e sexualidade na Linguística Aplicada. [S.l., s.n.]. 2020. 1 vídeo (139 min.). Publicado pelo canal ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ak-98j9bPz8>. Acesso em: 23 set. 2020.

SANTOS FILHO, I. I. dos. “Linguística Queer” como componente curricular: estranhando a relação língua(gem), gênero e sexualidade. *In*: SANTANA, W. K. F. de; SILVEIRA, É. L. (org.). **Educação: entre saberes, poderes e resistências**. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020b. p. 435-459.

SANTOS FILHO, I. I. dos. “Ideologia de gênero”: interpretação equivocada, repetição do equívoco. **Bagoas** – estudos gays: gêneros e sexualidades, v. 10, p. 33-58, 2016.

SANTOS FILHO, I. I. dos. **O uso do pronome “Eles” em títulos jornalísticos em tempo de pandemia e a manutenção do “mundinho [de gênero] idealizado”**. [S.l., s.n.], 2020a.

SANTOS FILHO, I. I. dos. **Uma conversa sobre gênero, sexualidade e linguagem em perspectiva queer**. [gravação audiovisual, s.n.t.], 2020c.

SANTOS FILHO, I. I. dos; SILVA, M. I. Princípios de *microlearning* em alguns gestos didáticos em aulas remotas de Língua Portuguesa. In: LACERDA, T. E.; GRECO JÚNIOR, R. (org.). **Educação remota em tempos de pandemia** – ensinar, aprender e ressignificar a educação. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 191-206.

SANTOS FILHO, I. I. dos; SIQUEIRA, M. N. de O. Ensinar o “essencial” sem ser o simples, tampouco o mínimo ou o pouco em aulas remotas de Língua Portuguesa. In: LACERDA, T. E.; GRECO JÚNIOR, R. (org.). **Educação remota em tempos de pandemia** – ensinar, aprender e ressignificar a educação. Curitiba: Editora Bagai, 2021. p. 98-112.

SIERRA, J. C. A queerização da vida. **IHU On-line – Revista do Instituto Humanistas Unisinos**, n. 463, ano XV, p. 35-39, 2015.

SILVA, T. T. da. Uma coisa “estranha” no currículo: a teoria *queer*. In: SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 105-109.

TEZZA, C. De onde vêm minhas personagens? In: BRAIT, B. **A personagem**. São Paulo: Contexto, 2017. p. 103-104.

VIDART, P. Solidariedade LGBTQ. In: VIDART, P. **Ética bixa** – proclamações libertárias para uma militância LGBTQ. São Paulo: N-1 Edições, 2019. p. 151-175.

VOLTA às aulas: a necessidade de um diagnóstico para o planejamento do ano. [S.l., s.n.]. 2021. 1 vídeo (49 min.). Publicado pelo canal Somos Educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e4KTAIT5cI8>. Acesso em: 08 mar. 2021.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

XAVIER, M.; SERAFIM, M. L. **O WhatsApp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

VIVÊNCIAS DE MULHERES PROFESSORAS EM TEMPOS DIFÍCEIS

André Cordeiro dos Santos¹

Instituto Federal de Alagoas (IFAL/Murici)

Rita Maria Diniz Zozzoli²

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Sílvio Nunes da Silva Júnior³

Universidade de Pernambuco (UPE)

| Iniciando o diálogo

O tema das vivências de professores/as é o foco de uma pesquisa em andamento, Vivências de professores/as responsivos/as

- 1 Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor de Língua Inglesa do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Murici, atuando na Educação Básica, Técnica e Tecnológica e no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Práticas Sociais. Membro do Grupo de Estudos Discurso Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura (GEDEALL) e segundo líder do Grupo de Estudos Texto, Ensino, Discurso e Educação Especial e Inclusiva (GETEDE). Meus interesses atuais de pesquisa se voltam ao ensino e à aprendizagem de línguas e aos estudos de práticas sociais de linguagem a partir da aliança entre Teoria Dialógica de Linguagem e Linguística Aplicada. *E-mail*: andre.cordeiro@ifal.edu.br.
- 2 Doutora pela Université de Franche-Comté/Besançon. Pós-Doutora pela Université Sorbonne Nouvelle Paris III. Professora Voluntária do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professora Voluntária do PPGLL da UFAL. Uma das líderes do Grupo de Pesquisa Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL) e membro do Grupo de Pesquisa Práticas Discursivas na Contemporaneidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Áreas de interesse: Análise Dialógica do Discurso; Mídia Digital; Formação de Professores; Ensino e Aprendizagem de Língua Materna e de Língua Estrangeira. *E-mail*: ritazoz@gmail.com.
- 3 Doutor e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Realizou pós-doutorado no PPGESA/UNEB e no PROFLETRAS/UPE. É professor efetivo da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC/AL). Membro do Grupo de Trabalho EAPLA da ANPOLL. Pesquisador do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL) e um dos líderes do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL). Áreas de interesse: ensino de Língua Portuguesa, saberes docentes, análise dialógica do discurso pedagógico, material didático e etnografia virtual. *E-mail*: silvionunesdasilvajunior@gmail.com.

e responsáveis, desde 2020, no Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas da Universidade Federal de Alagoas (GEDEALL/UFAL). Neste texto, exploramos dados discursivos de mulheres professoras, objetivando compreender como elas vivenciam a docência em tempos que denominamos difíceis. Assim, fundamentados em Volóchinov (2017) e em Bakhtin (2011), estudar as vivências é para nós procurar recuperar traços dos processos de compreensão das experiências concretas dessas pessoas⁴ e dos acontecimentos vividos através das participações responsivas e responsáveis (individuais ou coletivas) na vida concreta.

Acrescente-se que, em nossa pesquisa, defendemos a ideia de que o conhecimento das vivências é fundamental para o trabalho com a formação de professores em perspectiva dialógica, uma vez que, ao propor o diálogo, não se pretende preestabelecer conteúdos prontos nem predefinir trajetórias, mas agir a partir de uma base concreta da própria vida das pessoas envolvidas.

Ao escolher o cronotopo⁵ tempos difíceis, não nos atemos apenas ao quadro sanitário da covid-19, mas a um período marcado no tempo e no espaço por dificuldades de diversas ordens no plano político, econômico, sanitário, educacional, para citar alguns. As dificuldades desses tempos variam de intensidade e de teor, conforme a política instaurada modifica seus alvos de ação e suas estratégias. Apesar dessa mutabilidade, algumas características marcam os acontecimentos em nosso país, nesses tempos, de forma mais ou menos permanente até agora, obedecendo ao projeto mundial de tomada de poder pela extrema direita (Da Empoli, 2019; Salmon, 2020). Por esse motivo, ve-

4 Neste texto, nas partes em que nos posicionamos como autores/as, escolhemos utilizar pessoas e não sujeitos, considerando que esse último termo já é consagrado pela literatura que representa o poder masculino na sociedade e na academia em geral na contemporaneidade, figurando como termo pretensamente neutro. Para nós, neste trabalho, pessoas é um termo inclusivo de gênero, sem a pretensão de se constituir em categoria teórica. O termo sujeito e todas as suas implicações aparece quando está inserido numa determinada teoria e/ou num escrito de um/a determinado/a autor/a que utiliza essa noção.

5 A noção de cronotopo é definida por Bakhtin como “a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto” (Bakhtin, 1998, p. 211).

mos discursos disseminados na mídia analógica e digital, bem como discursos e acontecimentos na vida cotidiana caracterizados pela intolerância à diversidade de forma ampla, pelo machismo e sexismo, pelo armamento da população, pelo racismo, pela rejeição da pauta ambiental etc., tudo orquestrado, segundo os autores citados, pelos “engenheiros do caos” (Da Empoli, 2019) ou “bufões” (Salmon, 2020) a serviço dessa ordem mundial.

É necessário salientar que, nos últimos anos, no âmbito do projeto de disseminação do ódio e de perseguição àqueles/àquelas que não comungam da pauta acima mencionada e que se situam dentro das chamadas minorias, as Universidades passaram a ser consideradas como antros de vagabundos que promovem a droga e a prostituição e as pesquisas ali desenvolvidas julgadas sem validade para a sociedade, dentre outras acusações. Os/as professores/as seriam agentes dessas “balbúrdias”⁶. As consequências para a Ciência e para a Educação se expressaram por meio do corte de verbas em vários níveis e setores e outras medidas, dentre as quais a exoneração de agentes públicos.

Nesse contexto, a escolha das mulheres professoras na pesquisa se dá não apenas pela grande presença histórica das mulheres no magistério, mas pela incoerência entre a expressão dessa presença e a desvalorização do trabalho que exercem, muitas vezes situado em várias frentes, marcado por turnos e tarefas extenuantes, que foram agravados nesse cronotopo. Vianna (2002, p. 90) alerta para o fato de que “O processo de feminização do magistério associa-se às péssimas condições de trabalho, ao rebaixamento salarial e à estratificação sexual da carreira docente, assim como à reprodução de estereótipos por parte da escola”. No momento atual, junta-se a tudo isso a pauta antifeminista dos já citados “engenheiros do caos” e “bufões”, assunto que não teremos espaço para explorar aqui.

6 Nas palavras de um dos vários Ministros da Educação dos últimos quatro anos.

A partir dessas considerações, planejamos um texto com os seguintes tópicos: 1. A noção de vivências; 2. Professor/a de línguas responsivo/a e responsável; 3. Mulheres professoras; 4. Metodologia de pesquisa; 5. Análise discursiva de vivências; e 6. Reflexões finais.

| 1 A noção de vivências

No escopo do projeto Vivências de professores/as responsivos/as e responsáveis, temos trabalhado com a noção de vivência, partindo dos escritos de Bakhtin (2010, 2011) e Volóchinov (2017). Esses autores, ao longo de suas discussões sobre linguagem de modo mais geral, apontam aspectos que caracterizam a noção de vivência, enfatizando o seu caráter dialógico e sua estreita relação com a noção de sujeito também dialógico. Sendo assim, de acordo com os escritos dos referidos autores, as vivências fazem avançar a própria constituição dos seres como sujeitos.

Na perspectiva dialógica, cada ser ocupa um lugar único no mundo, ainda que esse lugar seja constituído de experiências sociais, nas relações dialógicas do eu-para-outrem, outrem-para-mim e eu-para-mim (Bakhtin, 2010). Desse lugar único ocupado no mundo, cada sujeito participa ativamente dos diversos acontecimentos sociais, compreendendo-os e valorando-os de forma sempre única e, assim, fazendo avançar seu próprio processo de constituição (Bakhtin, 2010; Volóchinov, 2017).

Esse processo contínuo e dialógico de constituição de si mesmo não se resume a meras experiências pelas quais os sujeitos passam, mas, sim, ao vivenciamento ativo do mundo, que implica, além da participação com outrem em situações sociais, a reconstituição de si mesmo. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 36), “é como se eu partisse de dentro de mim nos meus vivenciamentos e me direcionasse em um sentido adiante de mim, para o mundo, para o objeto”. Há, assim, uma clara orientação social da vivência, no sentido de compreender o agora e o

porvir, na relação com outros sujeitos em uma situação concreta, e, a partir disso, lançar-se num sentido adiante de si, reconstituindo-se. Sobre essa orientação social, Volóchinov (2017), discutindo vivências, argumenta que “a estrutura da vivência é tão social quanto a estrutura de sua objetivação exterior. O grau de consciência, de clareza e de constituição de vivência está proporcionalmente relacionado à orientação social”.

Com base na discussão dos autores, chegamos à definição de vivências como processos de compreensão dos acontecimentos vividos, nos quais há reformulações de si mesmo, como sujeito dialógico que é, por meio de participações ativamente responsivas e responsáveis, como coletividade ou não, com *outros* sujeitos, em eventos discursivos. Essa noção de vivência tem nos permitido compreender como os/as professores/as de línguas se constituem nos processos de ensino e aprendizagem.

No caso específico deste texto, quando falamos em vivências de professoras, estamos nos referindo ao processo de participação, com outras pessoas, em situações sociais, a partir das quais, por meio do vivenciamento ativo do mundo em tempos difíceis, há reconstituição de si mesma como pessoa. Essa noção de vivência está estreitamente ligada à noção de professor/a responsivo/a e responsável, que discutimos na seção seguinte.

| 2 Professor/a de línguas responsivo/a e responsável

Partindo de uma postura dialógica de ensino de línguas, consideramos, com base em Bakhtin (2011, p. 272), que “toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)”. Consequentemente, os discursos que produzimos e as ações que efetuamos são respostas ativas que damos a sujeitos/pessoas em contextos variados dos quais participamos na vida social. Ainda nesse sentido,

compreensões passivas não são possíveis e o ativismo do processo responsivo pode oscilar em graus a depender da produção de respostas no ato interlocutivo. Dessa maneira, o/a professor/a, em qualquer que seja a dimensão, tem um ofício responsivo quando age ou não de acordo com as demandas que lhe são colocadas.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2010, p. 86-87) explica que “para tornar-se realmente realizado e incorporado ao ser histórico do conhecimento real, o conteúdo válido em si de uma possível experiência vivida (de um pensamento) precisa entrar em uma ligação essencial com a valoração efetiva”. Assim, a ação do/a professor/a responsivo/a deve levar em conta as relações que se estabelecem entre seus conhecimentos sobre os objetos de ensino, o contexto de ensino e as exigências do mundo contemporâneo. A ação docente articulada àquilo que os sujeitos atribuem valor social pode frutificar experiências de ensino mais favoráveis aos processos de aprendizagem, que também são responsivos e ocorrem de diferentes formas no fluxo natural e dialógico da vida. Por essa razão, estamos considerando que o/a professor/a, em seus discursos e ações, revela, além da responsividade, a responsabilidade, noção também encontrada na Teoria Dialógica.

De acordo com Sobral (2009), o ato responsável, ou ato ético, envolve o conteúdo e o processo do ato. Para o mesmo autor, conteúdo e processo do ato são unidos na unidade de sentido, e isso se dá pela valoração/avaliação do agente com respeito a seu próprio ato (Sobral, 2009). Nesse sentido, o ato responsável se agrega à situação sócio-histórica e representa as maneiras com as quais os sujeitos/as pessoas compreendem e respondem em contextos pessoais, profissionais etc. A esse respeito, Bakhtin (2010, p. 112) esclarece que “Cada representação [que assumo na sociedade] não suprime, mas simplesmente especializa a minha responsabilidade pessoal”. Diante disso, por mais que o discurso ou a ação física/fisiológica do sujeito não seja condizente com a realidade sócio-histórica, esse sujeito carrega uma responsabilidade sob o que produziu, sendo ou não positivo para a rede

dialógica da qual ele faz parte, visto que “O ato deve encontrar um único plano unitário para refletir-se em ambas as direções, no seu sentido e em seu existir” (Bakhtin, 2010, p. 43).

A partir disso, consideramos que todo/a professor/a é responsável/a e responsável. No plano do ensino de línguas, as respostas ativas que se voltam às necessidades reais de aprendizagem dos sujeitos que aprendem questões de língua materna ou de língua estrangeira podem apresentar maiores graus de responsividade do que atividades didáticas que apenas sirvam para cumprir uma demanda curricular. Em ambos os casos, a responsabilidade se encontra presente englobando os atos produzidos nesses processos; o que apresenta oscilação é a coerência com a qual o ato do sujeito/da pessoa está articulado à situação que ele/a vivencia junto com os outros. Ser professor/a responsável/a e responsável é estar em constante diálogo com as práticas sociais numa perspectiva que vai muito além daquilo que acontece no contexto físico da instituição de ensino, uma vez que o sujeito/a pessoa do discurso só se caracteriza dessa maneira por meio das implicações de seus dizeres e fazeres no outro e vice-versa.

Assim, considerando o nosso objeto de estudo neste texto, partimos, no tópico a seguir, para reflexões sobre professoras e suas vivências.

| 3 Mulheres professoras

Direcionando a discussão à atuação da mulher na profissão docente, bem como aos desafios a ela inerentes, consideramos que é indispensável pontuar que há na educação, durante longos períodos da história, o privilégio das classes abastadas e uma normatização das vantagens masculinas⁷ (Prá; Cegatti, 2016). Tais vantagens masculinas não se voltavam somente à profissão docente, mas, tam-

7 Segundo Manguel (1998), na Idade Média, por exemplo, poucas pessoas sabiam ler. De modo geral, ler era privilégio do clero, da aristocracia e mais tarde da burguesia. Ouvir um texto recitado ou lido era a prática mais acessível a todos/as.

bém, a outros ofícios profissionais. A esse respeito, segundo Caetano e Neves (2009), no Brasil, na segunda metade do século XIX, com as precárias condições de trabalho e o aumento da formação em magistério de 3 para 4 anos, as mulheres foram assumindo o espaço deixado pelos homens. Atualmente, as desvantagens da profissão marcaram a des-profissionalização, que, segundo Nóvoa (2017, p. 4) – ao discorrer sobre o contexto português – “manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controlo”.

Ainda sobre a condição feminina, ao aprofundar a discussão sobre a continuidade histórica da desigualdade social juntamente com a de gênero, desde o período colonial na sociedade brasileira, Caetano e Neves (2009, p. 252) comentam que, até meados do século XIX, “a elite [formada por homens brancos e ricos, segundo o que está exposto no restante do texto] disseminava ideologias e valores a favor dessa desigualdade, influenciando na definição de normas culturais e práticas sociais e tendo aceitação coletiva”. Sem condições de aprofundar, aqui, a discussão sobre essas normas e práticas, é indispensável que registremos que hoje, em 2022, num contexto político de eleições presidenciais, em que são exaltados os valores de uma sociedade conservadora que abraça um projeto mundial de extrema direita (Da Empoli, 2019, Salmon, 2020), identificam-se muito bem, nos discursos de campanha desse segmento político, valores que retomam e reforçam uma hegemonia patriarcal do século XIX, até mesmo de séculos anteriores. Nesse quadro, percebe-se nitidamente um recuo na condição feminina por meio de um retorno a discursos e a práticas fundamentalistas religiosas que reforçam uma visão de mulher submissa aos estereótipos mais conservadores sobre homens e mulheres. É nesse cronotopo de tempos difíceis que se instala nosso estudo, no qual recorreremos a uma abordagem metodológica qualitativa.

| 4 Metodologia de pesquisa

Os pressupostos teóricos desta pesquisa se voltam à abordagem qualitativa, a qual, para Chizzotti (2003), é fundamentalmente interpretativa. Para Silva *et al.* (2018), a principal vantagem de se desenvolver pesquisas qualitativas é a oportunidade de explorar questões que permitam uma compreensão, da mais específica a mais geral, do mundo social. Nessa perspectiva, utilizamo-nos da vertente de pesquisa exploratória, uma vez que, nela, é possível desenvolver, esclarecer e mudar ideias e conceitos (Gil, 1999). Tal vertente de pesquisa permite uma visão ampla e plural do contexto de coleta de dados, dos sujeitos de pesquisa e dos imbricamentos do/a pesquisador/a nas ações de pesquisa. Assim, a possibilidade de tratar de vivências de professoras em tempos difíceis nos entrega subsídios para articular os discursos coletados com a base teórica elencada, propiciando descobertas outras sobre o tema.

Com base nisso, exploramos dados em forma de práticas discursivas – já que as vivências de outrem só podem ser acessadas por meio de sua “objetivação exterior”, em relatos discursivos (Volóchinov, 2017, p. 211) – de professoras de Língua Portuguesa atuantes em instituições de ensino básico, públicas e privadas, no estado de Alagoas. Para a obtenção desses dados, enviamos questionários (vide apêndice) às colaboradoras de forma *on-line* (via *e-mail*) para que estas pudessem preencher com as informações solicitadas. Após o retorno, passamos ao tratamento desses dados e à constituição dos pontos de discussão que dão corpo às análises, selecionando quatro mulheres que representam situações de vida distintas. Apresentamos, a seguir, algumas características pessoais e profissionais das colaboradoras, lembrando que seus nomes, nas análises, são fictícios, por razões éticas:

- **Isabelle** é licenciada e mestra em Letras e está cursando especialização em Metodologias para o ensino de língua portuguesa, literatura e arte. Leciona há seis anos e, atualmente, está

na rede pública e privada de ensino da região metropolitana de Maceió. Tem 28 anos, é solteira e mora com os pais e a avó.

- **Maria** é licenciada e mestra em Letras e está cursando doutorado na mesma área. Leciona há três anos e, atualmente, está na rede pública estadual de educação, no sertão do estado de Alagoas. Tem 28 anos, é solteira e mora com mãe e irmãs.
- **Laura** é licenciada em Letras e está cursando mestrado. Leciona há quinze anos e, atualmente, está na rede pública federal de educação. Tem 39 anos, é casada, tem duas filhas. Mora com marido e filhas.
- **Lis** é licenciada e mestra em Letras. Leciona há vinte e seis anos e, atualmente, está na rede pública federal de educação. Tem 43 anos, tem companheiro e uma filha de sete anos. Mora com o companheiro e a filha.

5 Análise discursiva de vivências

Dentre os diversos temas relacionados a vivências que os dados suscitam, selecionamos, para nossa análise neste trabalho, os seguintes pontos de discussão: Relação entre vida extraprofissional e profissional de mulheres professoras no cronotopo tempos difíceis e Tempos difíceis: acréscimos de problemas além da sobrecarga.

5.1 Relação entre a vida extraprofissional e a vida profissional de mulheres professoras

Duas perguntas do questionário relacionam-se diretamente com o primeiro foco: a de número 5: *Como é a atuação de seu companheiro/marido/companheira em relação às tarefas domésticas e os cuidados com os filhos?*, e a de número 6: *Como você concilia casa e trabalho? Cite experiências felizes e dificuldades durante a fase mais difícil da pandemia e no período atual.*

Já num primeiro momento, percebemos, nas diferentes respostas a essas perguntas, o dilema sempre presente entre os papéis e tarefas da mulher no lar e em sua profissão. É indispensável pontuar que, se do ponto de vista histórico, a profissão de professora, ligada de início à educação infantil, se afigurou como uma extensão dos papéis de mãe, esposa e dona de casa (Salgado, 2019), com o passar do tempo e com muita luta, as mulheres passaram a ter carreiras universitárias que demandavam formação em pós-graduação e em pesquisa, o que representou uma participação social mais ampla e de remuneração significativa, ultrapassando a configuração inicial de sua vida profissional. Isso nos mostra a dimensão social da vivência (Volóchinov, 2017), visto que é a partir das demandas de trabalho docente que as professoras observam as necessidades de aperfeiçoamento acadêmico que podem frutificar novos desdobramentos para o ensino.

Entretanto, conforme observa Salgado, com apoio em Silva e Ribeiro (2014) e em Velho (2006), essa atuação no mundo do trabalho obedece a um “modelo masculino de carreira”, que, segundo a autora, envolve “tempo integral, produtividade nas pesquisas, relação acadêmica competitiva e isso dificulta a participação das mulheres” (Salgado, 2019, p. 5), uma vez que a sociedade patriarcal lhe exige – e ela mesma se cobra respondendo a essa exigência – um bom desempenho nos vários planos de atuação.

É o que fica claro no depoimento⁸ de Lis:

Bem, eu nunca consegui conciliar, de forma satisfatória para mim mesma, as demandas domésticas e as demandas profissionais. Para mim sempre foi um grande desafio. Tenho uma senhora que me ajuda no funcionamento diário da minha casa, entretanto não é o suficiente.

A responsividade e a responsabilidade da mulher se dividem entre os dois planos, ou até três, como relatam vários estudos, o que

8 Os dados são reproduzidos na forma em que foram gerados pelas participantes.

acarreta uma jornada dupla e até tripla de trabalho (Salgado, 2019), quando a mulher ainda é estudante, na maioria das vezes em cursos de pós-graduação. É o caso de Laura (mestranda), de Maria (doutoranda) e de Isabelle (mestra e cursando especialização). Lis concluiu o mestrado e depreende-se que já passou, como todas que continuam sua formação, por jornadas bem extenuantes e finais de semana sacrificados para a obtenção de seus diplomas. Consequentemente, pensar a vivência de forma individualista (Volóchinov, 2017) se torna difícil, pois o existir-evento do sujeito/pessoa sempre vai ser atravessado pela presença do outro (Bakhtin, 2010).

Solteira ou casada, a responsividade e responsabilidade da mulher como provedora do lar/família se estende a pais/mães e avós ou idosos/as da família, como é o exemplo de Isabelle:

Moro com meus pais e minha avó. Por mais que eles entendam a minha rotina, não é fácil, pois sinto falta de ter tempo de qualidade com eles. Como trabalho os 3 horários, às vezes, só os vejo antes de dormir e isso acaba me deixando mal.

A profissão docente se revela, nesse sentido, como a única saída para a obtenção de mais renda para a família, sobretudo em tempos difíceis. Por essa razão, Isabelle precisa de uma carga horária exaustiva de trabalho para dar conta das suas demandas pessoais, entretanto compreende as implicações de tal jornada para a sua vida social, em especial com a família, que representa em maior escala o que Volóchinov (2017) considera como vivência social.

Prosseguindo nessa reflexão, ao articular as respostas às duas perguntas mencionadas acima, observamos, primeiramente, que existe uma tendência para considerar a participação do homem em casa como “ajuda” nas respostas à pergunta 5, o que caracteriza a condição secundária e aleatória (quando pode) de seu papel doméstico, como vemos nas seguintes respostas:

Na casa não ajuda em nada. Raramente guarda ou lava um prato. Ajuda levando na escola quando estou no interior dando aula. Em casa, coloca pra dormir, faz oração e ajuda servindo a comida (Laura).

Mas quando comparamos com a resposta à pergunta 6 (Como você concilia casa e trabalho?), percebemos que essa “ajuda” masculina não é mencionada. É possível depreender que ela não é significativa para contribuir para a conciliação entre casa e trabalho e uma vez que, em determinados casos, a mulher deixa claro seu foco no seu papel como mãe e profissional, sem que haja comentário sobre o papel do homem nas vivências no plano doméstico. Podemos pensar que existe algum tipo de ausência nos momentos em que ele poderia atuar, como se vê no comentário da professora Laura:

Sou muito feliz em casa e no trabalho. A maternidade me realiza como pessoa e a docência me realiza como profissional. Faço o que está ao meu alcance, respeitando meus limites e entendendo que eu não sou super mulher e que mulher maravilha somente nos desenhos. Na vida real, há uma mãe que fica feliz em acompanhar o desenvolvimento da criança que perde o contato com o social justamente na fase de alfabetização. Um letramento que acontece através de telas. Situação muito difícil mas que foi superada porque em todos os momentos consigo inter-relacionar a maternidade (a mãe que é professora da filha nas tarefas de casa) e a profissão: a exemplo de aprender a utilizar as plataformas digitais (*Google Classroom*, por exemplo) para ajudar as filhas no novo processo de ensino-aprendizagem na pandemia, mas que simultaneamente aprende pensando em seus estudantes.

Há, nesse depoimento, uma satisfação declarada que exclui, positivamente ou não, a figura do companheiro nessas vivências.

Laura menciona ainda a ajuda do marido para levar as crianças à escola quando ela está “no interior dando aula”. Compreende-se,

então, que cabe a ela levá-las quando está na cidade em que moram. Laura especifica, também, as atividades de seu marido em casa: “coloca pra dormir, faz oração e ajuda servindo a comida”. Isso reforça a ideia de uma participação pouco expressiva diante da multiplicidade de tarefas domésticas, o que explica sua afirmação de que “na casa não ajuda em nada”.

A situação política, mais especificamente a inação dos poderes públicos para enfrentar a pandemia, fizeram com as vivências das professoras e dos/as alunos/as dos vários tipos de instituições públicas, bem como suas famílias, fossem permeadas de situações problemáticas, muitas vezes não solucionadas. As carências econômicas, que têm comprometido a sobrevivência da população (até insegurança alimentar em certos casos, para não falar de inúmeros outros), fizeram com que alunos/as não contassem com um acesso à internet e não tivessem, às vezes, nem um celular adequado para receber o material das instituições. Assim, elegemos *tempos difíceis: acréscimos de problemas além da sobrecarga* como outro foco de análise.

| 5.2 Tempos difíceis: acréscimos de problemas além da sobrecarga

Para além do quadro difícil de tentativa de conciliação da vida profissional e extraprofissional retratado na análise em curso, percebemos, nos discursos sobre as vivências das professoras, aspectos que apontam para o agravamento da situação, já difícil, de atuação profissional. Esse agravamento é mencionado por Isabelle, fazendo uma retomada do quadro avultado pela pandemia, mas que, no discurso da professora, estende-se até o momento atual:

Penso que a negligência por parte do governo foi o ponto que mais corroborou com o agravamento da crise [...] a pandemia evidenciou a necessidade de investimento na educação, com foco na importância da distribuição de verbas e acompanhamento dos recursos.

Em seu discurso, Isabelle retoma o cronotopo da pandemia, demonstrando que a negligência do governo foi agravante da crise que se instaurou naquele momento, para, a partir dos efeitos trazidos por ela para a educação, mencionar necessidades atuais de investimentos, e acompanhamentos desses investimentos, na educação. A fala da professora aponta para problemas no ensino na pandemia que interferem no cronotopo tempos difíceis, agravando ainda mais o quadro já difícil da atuação da mulher na docência.

Na mesma linha de apontar negligências do governo para com a educação, Lis afirma:

vivemos um verdadeiro desmonte e sucateamento das escolas públicas e universidades a fim de legitimar a teoria de que a Escola não é eficaz para o ensino e aprendizagem da população. Revelando, com isso, um projeto de poder fascista e negacionista do fazer científico.

Em seu discurso, Lis refere-se a “um projeto de poder fascista e negacionista”, o que retoma a ideia do projeto mundial de tomada de poder pela extrema direita, de que falam Da Empoli (2019) e Salmon (2020), que caracteriza o cronotopo tempos difíceis. Nesse contexto de sucateamento de que fala Lis, a atuação da professora se torna ainda mais difícil, devido à falta de recursos para a manutenção das práticas de ensino e aprendizagem de forma eficaz.

Esse processo de descredibilização da educação pelo governo, apontado por Isabelle e Lis, tem tido vários reflexos sociais na profissão docente e nas instituições de ensino. Como exemplo desse processo, Laura descreve uma situação do seu cotidiano de trabalho que foi compreendida socialmente de maneira equivocada:

Posso citar um exemplo de uma mãe de uma colega de classe da minha filha de 8 anos, que afirmou no grupo da turma, que na semana passada minha escola havia liberado os do-

centes para participar de ato político a favor do Candidato à presidência, quando na realidade a escola estava sem água e não tinha condições de manter a higiene do local sem que esse problema fosse sanado.

A enunciado de Laura demonstra possíveis reflexos e refrações da postura de negligência e de descredibilização da educação pelo governo no cronotopo tempos difíceis, conforme comentamos em nossa introdução, que fazem com que a sociedade compreenda equivocadamente as práticas e ações executadas pelas instituições de ensino, mesmo em situações nas quais há justificativa plausível para tal, como a falta de água na instituição, no caso em questão.

Todo esse processo tem feito com que as cobranças para as professoras aumentem, no sentido de buscar forçar, mesmo sem recursos ou investimentos para tal, aumento em índices de avaliação da educação, levando professores/as, inclusive, a ter problemas de saúde. Esse quadro se mostra na resposta de Maria:

fui afetada por esse sistema e ouço de tantos outros docentes o mesmo desabafo, estando alguns, inclusive, afastados por problemas de saúde devido às condições de cobranças excessivas e de pouca HUMANIDADE.

Consideramos que essas muitas cobranças e pouca sensibilidade em relação aos limites de exigência das instituições para com o trabalho docente vão ao encontro do que afirma Nóvoa (2017), ao argumentar que a profissão docente tem sido marcada historicamente por processos que intensificam o trabalho do/a professor/a, por meio de lógicas de burocratização e de controle de sua atuação.

Sobre a situação específica da mulher, cabe acrescentar que além das dificuldades comuns a professores e professoras, há ainda menções a outras demandas dentro e fora de casa mais dirigidas às mulheres no cronotopo tempos difíceis, que podem ter contribuído negativa-

mente para aumentar a sobrecarga da professora e mãe que, no contexto da pandemia, a exemplo de Laura (no depoimento já analisado neste texto), que teve de arranjar tempo para ajudar as filhas no processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, mudar suas metodologias por causa das exigências do ensino remoto. Leve-se ainda em conta que mudanças continuaram acontecendo e as mães professoras foram levadas a se planejar de forma diferente em função de um ensino híbrido e, mais recentemente, diante de um retorno ao ensino presencial.

Reflexões finais

Considerar que vivemos tempos difíceis tem sido algo comum nos dias atuais. No entanto, compreender a dificuldade de viver em sociedade é bastante complexo e envolve todo um conjunto de fatores que articulam vida profissional com vida pessoal, acadêmica etc. Assim, a proposta deste capítulo envereda por tal complexidade quando observamos, numa análise dialógica, as vivências de professoras que lecionam na educação básica nos tempos atuais, de modo a ressignificar a própria profissão de professora e evidenciar os desafios contemporâneos que essas profissionais têm enfrentado.

Retomando aspectos históricos da inserção da mulher na docência, vimos que ela se dá justamente a partir do momento em que a profissão começa a ser desvalorizada. Com tempo e luta, a mulher começa a ganhar espaço e mais direitos na educação, no entanto, junto com isso, novas exigências são postas às mulheres, como a exigência de formação em nível de pós-graduação, o que acarreta um quadro no qual as mulheres precisam encarar jornadas triplas para dar conta das atividades profissionais, das atividades domésticas e das atividades acadêmicas. Nesse contexto ainda, vimos que a participação masculina parece não ser tão significativa, no sentido de compartilhar as demandas típicas do dia a dia familiar e profissional.

Os relatos de vivências de professoras no cronotopo tempos difíceis demonstram que há muitos desafios que permeiam a atuação da mulher na docência, levando-as ao refazimento constante de si mesmas, frente aos muitos desafios e demandas que a atuação profissional e a extraprofissional impõem. Numa perspectiva dialógica de formação docente, na qual o/a professor/a está sempre em processo de reconstituição como pessoa, consideramos que essas vivências fazem avançar a constituição como professora dessas mulheres, no entanto, elas trabalham em desfavor de sua atuação da mulher, reforçando a desvalorização docente de que fala Nóvoa (2017).

Referências

- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Carlos: Pedro e João, 2010.
- CAETANO, E.; NEVES, C. Relações de gênero e precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR**, [on-line], Campinas, n. Especial, p. 251-263, maio 2009.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n, 2, p. 221-236, 2003.
- DA EMPOLI, G. **Os engenheiros do caos**. Tradução de Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2019.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- MANGUEL, A. **Une histoire de la lecture**. Paris: Actes Sud, 1998.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível

em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 21 set. 2020.

PRÁ, J.; CEGATTI, A. Gênero, educação das mulheres e feminização do magistério no ensino básico. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, n. 18, p. 215-228, 2016.

SALMON, C. **La tyrannie des bouffons**. Paris: Les liens qui libèrent, 2020.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 103-121.

SALGADO, D. Pretextos. **Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas** v. 4, n. 8, jul./dez. 2019.

SILVA, R. M.; BEZERRA, I. C.; BRASIL, C. C. P.; MOURA, E. R. F. (org.). **Estudos qualitativos: enfoques teóricos e técnicas de coleta de informações**. Sobral: Edições AVA, 2018.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

VIANNA, C. O sexo e o gênero da docência. **Cadernos Pagu [on-line]**, n. 17-18, p. 81-103, 2002. *E-book*. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332002000100003>. Acesso em: 12 out. 2022.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterine Vólkova Américo; ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Apêndice

Questionário da pesquisa

1. Qual a sua idade?
2. Você é casada/tem um/a companheiro/a?
3. Moram juntos/juntas?
4. Você tem filhos? Se sim, quantos? Eles moram com você?
5. Como é a atuação de seu companheiro/marido/companheira em relação às tarefas domésticas e os cuidados com os filhos?
6. Como você concilia casa e trabalho? Cite experiências felizes e dificuldades durante a fase mais difícil da pandemia e no período atual.
7. Qual a sua área de formação?
8. Há quanto tempo você se formou?
9. Você tem algum curso de pós-graduação? Se sim, qual(ais)?
10. Que disciplina(s) você leciona?
11. Há quanto tempo você leciona?
12. Em que tipo de instituição você atua (pública, particular, as duas, escola de línguas etc.)?
13. Em que série e/ou níveis você atua?
14. Avalia que ganha o suficiente pelo trabalho que executa?
15. Como considera a profissão do/a professor/a na sociedade?
16. O que pensa da Educação no Brasil?
17. O que pensa do enfrentamento da crise sanitária pelos poderes públicos?
 - a) De modo geral;
 - b) Em relação à Educação.

18. Você recebeu ajuda do poder público ou da administração durante o período da pandemia e/ou no momento atual para superar as dificuldades surgidas com os diferentes tipos de situações (Cite o tipo de ajuda, se pecuniária, se com equipamentos, internet etc.)?
19. O que você pensa sobre a situação dos/das alunos/as durante a pandemia e no momento atual?
20. Você consegue visualizar alguma mudança ocasionada pelas vivências durante a pandemia e no momento atual em sua vida, sua prática docente ou sua formação? Qual(ais)?
21. De modo geral, quais são as suas expectativas para o futuro a curto, médio e longo prazo?
22. Você deseja fazer algum comentário?

CRENÇAS E DIFICULDADES DE FALANTES DE LÍNGUAS ASIÁTICAS QUANTO À APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS

Kelmany Maria Holanda Alves¹

Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Arapiraca)

Eliane Vitorino de Moura Oliveira²

Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Arapiraca)

Introdução

A Língua Portuguesa, oficial em nove países, atualmente figura como uma das línguas oficiais da UNESCO, da União Europeia, da Organização dos Estados Americanos e de outras organizações internacionais de relevo, realidade que tem grande potencial de am-

-
- 1 Graduada em Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – *campus* Arapiraca. Membro do grupo Descrição e Análise Linguística, Literatura e Texto (DALLT/Letras Arapiraca). Áreas de interesse: Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como língua não materna. *E-mail*: kelmany.maria@hotmail.com.
 - 2 Doutora e Mestre em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (PPGEL). Professora adjunta do Curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – *campus* Arapiraca, e do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Faculdade de Letras (UFAL). Membro do Grupo de Pesquisa Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL), Descrição e Análise Linguística, Literatura e Texto (DALLT/Letras Arapiraca) e Variação Linguística, Ensino e Normas (VALEN/UEL). Integrante do GT ANPOLL Ensino e Aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA); Áreas de interesse: Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna e não materna; variação linguística e ensino; formação de professores de Língua Portuguesa; interculturalidade e pluricentrismo no ensino de Português língua não materna. *E-mail*: eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br.

pliação. Falantes de Português, de todas as suas variantes, levam-no para o mundo; falantes de outras línguas estão nos países que têm o Português como língua oficial, aprendendo o idioma. No Brasil, há uma profusão de pessoas de outras nacionalidades interagindo em Português brasileiro em todo o território nacional.

A presença de estrangeiros em Alagoas é recorrente, sobretudo em visita aos inúmeros pontos turísticos do estado. No primeiro trimestre de 2018³, por exemplo, foram cerca de nove mil turistas de outros países, principalmente oriundos da América do Sul, que circularam por cá. Mas não é só o turismo o atrativo. Estudos ou trabalho também levam expatriados a viver no estado, seja voluntariamente ou não, como é o caso de refugiados de guerras, tragédias naturais ou sociais. No primeiro caso, a aquisição linguística é um diferencial. No segundo, uma necessidade ou obrigação.

Adquirir a Língua Portuguesa é imperativo para refugiados, que precisam de tudo para recomeçar; obrigatório para estudantes que vêm ao país por meio de programas governamentais, como o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) ou Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), e para indivíduos que vêm para trabalhar ou investir. Entre esses últimos, os imigrantes de alguns países asiáticos, como China, Japão, Coreia do Sul e Taiwan se destacam.

Nesta pesquisa, voltamo-nos para a aprendizagem do Português por uma porção deste público, nomeadamente imigrantes do leste asiático e do Timor-Leste, a fim de reconhecer como se dá tal aprendizagem, que crenças lhes perpassam sobre aprender Português e quais dificuldades encontram nesse processo.

3 De acordo com informações da Secretaria de Estado do Desenvolvimento Econômico e Turismo de Alagoas (SEDETUR). Disponível em: <http://sedetur.al.gov.br/noticia/item/2155-numero-de-estrangeiros-que-visitaram-alagoas-em-2018-e-quatro-vezes-maior-que-2016>. Acesso em: 23 abr.2022.

Para isso, inicialmente identificamos a frequência de efetivação das habilidades falar, ler e escrever na rotina dos colaboradores, para, em seguida, conhecer as dificuldades de aprendizagem nessas habilidades, bem como se houve, e quanto houve, de aprendizagem formal. Buscamos conhecer, também, percepções sobre a Língua Portuguesa e sua cultura passíveis de atuar como bloqueadores da aprendizagem.

Além de favorecer a vivência aluno-professor, saber como os colaboradores aprendem a língua, quais as maiores dificuldades para atingir êxito trarão subsídios para a elaboração de um material didático que contribua para a inserção desses expatriados na comunidade local.

Discussões teóricas de Almeida Filho (1993), Barcelos (2001), Mendes (2004, 2015), Batista e Alarcón (2012), entre outros, embasam nossas análises. Apresentamos, na próxima seção, este aporte teórico.

| 1 Bases teóricas

A Língua Portuguesa tem origem do Latim e teve seus primeiros falantes na Europa. Espalhou-se pelo mundo, partindo de Portugal para países como Brasil, Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste, entre outras regiões menores, como Goa e Macau, na China. Atualmente, espalha-se pelo globo por meio de diásporas (Castilho, s.d.).

No Brasil, a língua encontrou-se com outras autóctones, aliada, um pouco mais adiante, às línguas dos povos escravizados, gerando forma distinta da lusitana. Se, no início, esse contato foi essencial para a Língua que temos hoje, o decorrer não foi diferente, já que os séculos XIX e XX marcaram uma diversificação na imigração, trazendo italianos e alemães que fugiam da guerra; povos da Ásia em busca de trabalho, seguidos de sul-americanos que também buscavam melhores condições de vida. Nessa gênese, as misturas criaram o Português que hoje falamos.

No início do século XXI, catástrofes naturais e guerras foram responsáveis pela chegada de falantes de línguas diversas ao nosso país, entre eles, asiáticos que aqui estabeleceram seus negócios na área alimentar ou de comércio de importados a baixo custo. Entre os nossos colaboradores, além de comerciantes e uma bancária, fazem parte alguns estudantes que vêm ao Brasil para graduação ou pós-graduação em nossas universidades. Em todos os casos, o uso que fazem da Língua Portuguesa é de proficiência primária, resultante de um aprendizado obtido informalmente pela imersão; para alguns deles, no entanto, a aprendizagem formal é necessária e implicará em aulas de Português.

Apesar de o Brasil ter recebido imigrantes desde a colonização, como vimos, o ensino da Língua Portuguesa para falantes de outras línguas começou de forma muito fragmentada. O que se verificou foi, durante mais de 200 anos, o uso de uma língua geral entre portugueses, indígenas, jesuítas e os nascidos na colônia (Amado, 2016) e foi apenas na década de 1960 que surgiram os primeiros cursos de português como língua estrangeira (PLE).

Para além de ser imprescindível para a comunicação, interagir minimamente na língua em que se está imerso garante acesso à cidadania, e “promover o ensino da língua do país para os não falantes é de suma importância, pois o não aprendizado da língua torna os indivíduos mais vulneráveis, uma vez que os torna mais dependentes e discriminados socialmente” (Pinto, 2016, p. 177).

Além disso, dominar a língua é mais do que só ser competente linguística e comunicativamente, visto que também nos dispomos diante da cultura do local. Mendes (2015, p. 207), do ponto de vista antropológico, entende cultura como o estilo de vida de um grupo, “o que inclui os significados, os valores e as ideias, e como eles são refletidos nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nos costumes e tradições, no uso dos objetos e na vida material” deste

grupo. E nesse sentido que cunha o termo língua-cultura, visto serem ambas indissociáveis.

Essas premissas são pertinentes quando pensamos em ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. No caso deste artigo, em específico, o ensino de Português para imigrantes cujas línguas distanciam-se do Português deve considerar, com sensibilidade, a(s) cultura(s) desses indivíduos, promovendo um diálogo intercultural pois, como bem lembram Batista e Alarcón (2012, p. 67), “ensinar línguas é ensinar o social, o humano, o político, o histórico, o geográfico e o econômico de um povo, compreendendo sua cultura, sua identidade, sua diversidade [...]”.

Nesse sentido, Mendes (2004) entende que

[...] professores e profissionais da linguagem devem modificar ou adaptar a sua prática no sentido de incorporar a língua como dimensão complexa do humano, a qual extrapola o círculo fechado do sistema de formas e regras, para assentar-se naquilo que nos faz humanos: ser e estar socialmente no mundo (Mendes, 2004, p. 137).

Com isso, os aprendentes podem expandir sua consciência cultural e sua competência intercultural e serem, como mostra Dias (2016, p. 14) “não apenas alunos proficientes, mas também falantes interculturais que sejam atores e mediadores capazes e adaptáveis em contextos globalizados”, o que requer professores capazes de criar ambientes em que os alunos possam se expressar, questionar e participar. Compreender que as culturas são diversas e vivas, que mudam e moldam os povos,

pois somente o professor culturalmente competente é capaz de compreender, avaliar e relacionar situações interculturais ambíguas e incertas, percebendo o valor relativo do próprio quadro de referência e é capaz de selecionar e utilizar estilos

de comunicação e comportamento que se encaixam em contextos interculturais e locais específicos (Dias, 2016, p. 24).

No entanto, a formação dos professores de português, em sua grande maioria, pouco ou nada contempla o ensino de PLE e educação intercultural, pois os currículos não trazem componentes sobre o ensino dessa especificidade, gerando docentes com carentes dessa competência intercultural, como refletem Batista e Alarcón (2012).

Incentivar a capacitação em PLE em cursos de Letras será um diferencial não só para o profissional docente, mas, sobretudo para aqueles que querem ou precisam aprender Português, pois além da ampliação da oferta de ensino formal, os responsáveis por essa aprendizagem atuarão, como pretendem Kfourri-Kaneoya (2016), como agentes humanizadores, uma vez que serão capacitados na abordagem intercultural.

A visão intercultural implica confronto e construção de laços de intercâmbio, ou seja, reconhece-se a cultura do outro, aceita-se, convive-se e negocia-se com o outro; há conflitos, empréstimos, e, com isso, entendimentos recíprocos. Consoante Kfourri-Kaneoya (2016, p. 141), práticas simples, como chamar o aluno pelo nome, incentivar trabalhos em grupo e promover momentos em que culturas sejam valorizadas, são fundamentais para incentivar o reconhecimento do aprendente na língua-alvo, promovendo a “desestrangeirização” da língua, como propõe Almeida Filho (1993), porque isso vai resultar em acolhimento para o expatriado, principalmente quando sua língua for muito distante do Português.

Documentos elaborados pelo governo brasileiro, em 2021, com propostas curriculares para o ensino de Português no exterior, entendem como línguas de longa distância os “idiomas orientais como o japonês, o árabe, o hebraico, o coreano, o vietnamita, o chinês e hindi, entre outros”, ou seja, línguas maternas dos colaboradores deste trabalho, cujo ensino e aprendizagem se complexifica, pois não fazem

parte da família indo-europeia, mas, sim, da sino-tibetana, comportando grandes distanciamentos, inclusive do alfabeto.

Questões culturais também representam um desafio, por também abarcarem crenças dos aprendizes, ou, nas palavras de Sadala (1998, p. 32), “matrizes de pressupostos que dão sentido ao mundo” e que “vão sendo construídas na experiência, no percurso da interação com os demais integrantes desta realidade” e que, por isso, interferem na aprendizagem. Quem estuda uma nova língua geralmente baseia-se experiências anteriores; a facilidade ou dificuldade encontrada nessa tarefa interfere em novas tentativas de aprendizagem, como observado por Green (1993 *apud* Menezes, 2015), o qual verificou que, apesar de não considerarem agradáveis as atividades puramente gramaticais, os alunos tendem a julgá-las mais eficazes, ao mesmo tempo em que veem como menos eficientes as atividades de cunho interacional, “apesar de serem consideradas mais agradáveis” (Green 1993 *apud* Menezes, 2015, p. 68).

Tal apuração pode ser, por hipótese, reflexo das metodologias aplicadas por professores nos países de origem dos alunos que estudam PLE. Xuejiao, Teixeira e Silva (2019, p. 243), falando da realidade chinesa, relatam que “as práticas continuam entendendo ensino de língua como um conjunto de atividades que privilegiam a gramática, o vocabulário e a tradução”.

Crenças e expectativas têm relevância para o ensino de um idioma. Em relação ao tema, Jin e Cortazzi (1997 *apud* Menezes, 2015) contrapuseram expectativas de professores e alunos asiáticos e professores e alunos britânicos, com o objetivo de analisar as consequências de aprendizagem em aulas interculturais. Entre os resultados, estabeleceram as características da cultura de aprendizagem em contexto oriental e ocidental, as quais apresentamos na Figura 1:

Figura 1 – Expectativas de aprendizagem

CULTURA DE APRENDIZADO ORIENTAL	CULTURA DE APRENDIZADO OCIDENTAL
Conhecimento através de autoridade	Habilidade em aprender
Consciência coletiva	Orientação individual
Ensino e aprendizagem como desempenho	Ensino e aprendizagem como organização
Aprendizado através de prática e memorização	Aprendizado através de interação e construção
Papel do aluno como ouvinte e leitor na comunicação	Papel do aluno como falante e escritor na comunicação
Hierarquia, face e respeito.	Igualdade e informalidade
Professor como modelo e centro do aprendizado	Professor como organizador do aprendizado

Fonte: Menezes (2015, adaptado de Jim e Cortazzi, 1997)

Xiao (2006, p. 3) orienta que “a cultura de aprendizado nativa do aprendiz influencia suas percepções de como uma segunda língua é ensinada e aprendida, mas a consciência da cultura ocidental vai facilitar a compreensão e a utilização de uma segunda língua por parte dos alunos”.

Para diminuir possíveis barreiras, Harumi (2011) entende ser importante que as atividades desenvolvidas, inseridas num ensino reflexivo e interpretativo, promovam a autoconfiança e a autonomia dos alunos de línguas orientais, encorajando-os a participar nas discussões promovidas em aula. De acordo com Barcelos (2001, p. 86),

aprender reflexivamente significa abrir a discussão a respeito de crenças, estratégias e estilos de aprendizagem aos alunos, para que eles mesmos possam refletir entre eles e com seus professores sobre sua cultura de aprender, sobre crenças de aprendizagem de línguas e como elas influenciam suas ações para aprender dentro e fora de sala de aula (Barcelos, 2001, p. 86).

Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos para realizar as análises, que têm base nos pressupostos aqui apresentados e visam perceber o papel desses pontos na aprendizagem de nossos colaboradores.

2 Procedimentos metodológicos

Como já mencionado, nosso objetivo é conhecer a relação de imigrantes do leste asiático e do Timor-Leste com a aprendizagem da variedade brasileira do Português, buscando, por meio de suas crenças e dificuldades nessa ação, subsídios para, posteriormente, elaborar material didático que facilite o acesso à proficiência desses falantes.

Para alcançar o alvo, especificamente procuramos identificar a frequência de atividades de fala, leitura e escrita realizadas pelos colaboradores da pesquisa, as dificuldades encontradas por eles nessas habilidades, além de depreender o nível de aprendizagem formal a que se submeteram. Para completar, buscamos conhecer o que pensam sobre nossa língua e nossa cultura e se tais percepções são passíveis de atuar como bloqueadores da aprendizagem.

Para isso, inicialmente, realizamos uma enquete em nossas redes sociais, buscando indivíduos de origem asiática que residiam temporária ou permanentemente em Alagoas, disponíveis e interessados em participar de uma pesquisa acadêmica. Essa enquete foi compartilhada por vários perfis na rede social *Instagram*, durante 90 dias.

Dessa busca, obtivemos o retorno de sete imigrantes oriundos do Leste Asiático e um do Timor-Leste, número que não alcançou nossas expectativas, pois esperávamos maior contribuição. No entanto, as análises que fazemos nos dados obtidos têm relevância, haja vista a escassez de estudos como o que aqui empreendemos.

A configuração dos nossos colaboradores é detalhada na Figura 2:

Figura 2 – Caracterização dos colaboradores

Identificação	Idade	Gênero	Escolaridade	Atuação	Língua Materna
COL1	Entre 26 a 50 anos	Feminino	Educação básica	Comerciante	Chinês/ Mandarim
COL2	Entre 26 a 50 anos	Feminino	Mestrado	Bancária	Chinês/ Mandarim
COL3	Entre 26 a 50 anos	Feminino	Educação básica	Comerciante	Tétum
COL4	Entre 26 a 50 anos	Feminino	Graduação	Comerciante	Chinês/ Mandarim
COL5	Entre 15 e 25 anos	Feminino	Graduação	Estudante	Chinês/ Mandarim
COL6	Entre 26 e 50 anos	Feminino	Educação básica	Comerciante	Chinês/ Mandarim
COL7	Entre 15 e 25 anos	Masculino	Mestrado	Doutorando	Japonês
COL8	Entre 15 e 25 anos	Masculino	Graduação	Estudante	Chinês/ Mandarim

Fonte: Autoria própria (2022)

A partir dessa disponibilidade, nossos colaboradores acessaram o *link* para o questionário *on-line*, via Formulários do *Google*, composto por 17 questões. Além de questões socioculturais, inquirimos os respondentes sobre a proficiência em idiomas; relação com a aprendizagem formal; crenças sobre Língua Portuguesa e questões sobre aprendizagem de cada habilidade, uma vez que os indivíduos têm “[...] maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consi-

deradas como ‘normais’ pelo aluno e típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar [...]” (Almeida Filho, 1993, p. 13).

A pesquisa se alia às linhas teóricas e investigativas da Linguística Aplicada, ao se voltar para o conhecimento e para a interpretação da linguagem em uso, analisando as situações vividas pelos participantes da interação no contexto social em que se dão (Moita Lopes, 1996). É qualitativa-explicativa, pois, além de descrever, busca “a razão, o porquê das coisas”, nas palavras de Gil (2008, p. 28 *apud* Paiva, 2019, p. 14).

Escolhemos o questionário como instrumento para a formação do *corpus*, por ser uma das ferramentas mais utilizadas em pesquisas educacionais e trazer um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas de colaboradores, a fim de conhecer suas percepções sobre o assunto em estudo (Severino, 2007), o que vai ao encontro dos objetivos deste trabalho.

Com as respostas às perguntas dos questionários, foram elaborados gráficos ilustrativos para sistematizar as informações coletadas, seguidas de análises e reflexões sobre os dados apresentados, no sentido de atender ao objetivo geral deste estudo.

Cada procedimento realizado desde o estudo da base teórica, posteriormente a composição do questionário, até a obtenção das respostas, foi importante para que pudéssemos refletir e realizar as análises que apresentamos a seguir.

| 3 Análises e discussão

As análises que trazemos aqui são caminhos para, como já mencionado, (re)conhecer crenças e principais dificuldades de falantes de algumas línguas asiáticas para aprender Português no contexto alagoano.

As primeiras cinco questões: 1. *Qual sua idade?*; 2. *Com qual gênero se identifica?*; 3. *Qual seu grau de escolaridade?*; 4. *O que faz em Alagoas?*; e 5. *Qual é a sua língua materna?*, objetivaram detectar o contexto sociocultural dos colaboradores, pois são dados relevantes para embasar nossa reflexão, e foram sistematizadas na seção anterior.

Já na questão 6. *Quantas e quais línguas fala?*, buscamos depreender a desenvolvatura dos colaboradores com a aprendizagem de novas línguas. Todos os nossos colaboradores falam mais de um idioma, entre os quais encontra-se uma língua românica, o Francês, sendo que apenas o Col8 não tem o Inglês entre os idiomas que domina. O fato de um deles dominar um idioma da família do Português facilita sua aprendizagem, visto que algumas questões complexas causadas pela diferença entre sua língua materna e a língua-alvo podem ser minimizadas, diminuindo a distância (MRE, 2021) entre elas.

Ter essa dimensão é relevante, uma vez que a consciência linguística é um facilitador da aprendizagem de outros idiomas, pois os falantes transferem o que é possível dos conhecimentos adquiridos para a aprendizagem da língua-alvo. Tanaka e Uphoff (2019, p. 130) lembram que mesmo sendo, por vezes, automáticas, são muitos os aprendentes que “recorrem conscientemente a outras línguas para lidar com algum obstáculo linguístico ou superar alguma lacuna no conhecimento em determinadas situações, priorizando o conteúdo daquilo que está sendo enunciado”.

As questões 7 e 8 se relacionam: 7. *Estuda ou estudou Português formalmente (em escolas, centros de idiomas, laboratórios de línguas ou aulas particulares)?* e 8. *Se você respondeu que está estudando, poderia nos dizer há quanto tempo está estudando?*. Três colaboradores não estavam estudando no momento da pesquisa e cinco sim. Em relação ao tempo de estudo, a maior parte estuda português há menos de dois anos.

Quanto à questão 9. *Considera o Português uma língua difícil?*, apenas um dos colaboradores (Col5) disse não achar. Um alegou nunca ter pensado a respeito (Col4) e cinco responderam achar o Português uma língua difícil (Col1, Col2, Col3, Col6, Col7 e Col8). Essa percepção de dificuldade pode ser fruto de experiências anteriores, como mencionamos, “a partir de atitudes e crenças informais que absorveram da vida escolar e prática nas famílias e círculos sociais” (MRE, 2021, p. 40).

Para complementar, apresentamos a questão 10. *Se respondeu afirmativamente, que é mais difícil, para você? Falar em Português/Ler em Português/Escrever em Português/Ler e compreender o que leu.* O Col1 considera todas as habilidades difíceis; Col2 e Col7 acreditam ser mais difícil falar em Português; Col3, Col5 e Col6 consideram escrever a ação mais difícil em Língua Portuguesa e Col8 encontra dificuldades em compreender o que lê, o que é um grande problema, haja vista ser estudante no Brasil. Assim sendo, percebemos que, embora a escrita seja a mais citada, as demais habilidades – falar, ler e compreender – não podem ser desconsideradas ao se pensar em produzir material didático para esse público.

A questão 11. *Marque as alternativas que correspondem à sua rotina: No meu dia a dia, eu FALO em Português; ESCREVO em Português; LEIO em Português*, reforça a sondagem sobre o trabalho com as habilidades para um ensino efetivo. Com as respostas, vemos as habilidades “falar” e “escrever” como as mais requeridas no dia a dia de todos os colaboradores; “ler”, no entanto, é mais presente na rotina dos estudantes e da bancária. Apenas um dos estudantes mencionou a habilidade “falar” como cotidiana, pois os outros alegaram apenas “escrever” e “ler” como tarefas necessárias em Português no seu dia a dia; os comerciantes não citaram a leitura; a bancária e o doutorando citaram as três habilidades. Conhecer essas necessidades é muito produtivo, além de necessário, pois permite refletir sobre as tarefas a serem criadas para públicos diferentes e de forma mais específica. Como

vemos no documento norteador do CELPE-Bras, por exemplo, “estudantes de nível superior têm necessidades específicas de uso da língua em contextos escolarizados” (Brasil, 2020, p. 30).

Refletindo sobre as tarefas propriamente ditas, inquirimos os colaboradores sobre as mais apropriadas para aprender Português (12. *Em uma aula de Português, que tarefas você acha mais apropriadas para aprender?*), dando algumas possibilidades de escolha, sendo todas citadas em maior ou menor número, como apresentamos na Figura 3.

Figura 3 – Tarefas

Assertiva	Escolhas
Conversar com o/a professor/a em Português	7
Conversar com os/as colegas em Português	7
Ler textos-base e escrever sobre uma temática específica	4
Ler textos em Português e responder questões orais sobre o que li	3
Ouvir áudios e responder questões orais sobre o que ouvi	6
Ouvir áudios e escrever sobre o que ouvi	4
Assistir a vídeos e escrever sobre o que assisti	7
Assistir a vídeos e responder questões orais sobre o que assisti	4
Fazer exercícios gramaticais e corrigir	2
Participar de jogos e brincadeiras que tenham o Português como meio de interação	7
Traduzir textos da minha língua para o Português e vice-versa	1

Fonte: Elaboração própria (2022)

Pela figura, constatamos que a maioria dos alunos prefere participar de atividades mais interativas, mas também que ainda há quem foque nos exercícios gramaticais e na tradução. Embora tenhamos apenas três menções aos procedimentos mais ortodoxos, é importante destacá-los, uma vez que expressam as crenças dos nossos colaboradores e são relevantes para feitura de material didático.

Antes de qualquer elaboração didática, é preciso considerar as percepções que os alunos trazem sobre aprender uma língua, pois “são cruciais novas compreensões vivenciadas da abordagem de aprender dos alunos e da abordagem de ensinar dos professores” (Almeida Filho, 1993, p. 13), para que deixem de se identificar com suas crenças mais centrais, que têm base em experiências anteriores, com forte relação identitária e emocional.

As questões 13 (*Você poderia nos escrever quais as maiores dificuldades que encontra para aprender a FALAR Português?*), 14 (*Você poderia nos escrever quais as maiores dificuldades que encontra para aprender a LER em Português?*) e 15 (*Você poderia nos escrever quais as maiores dificuldades que encontra para aprender a ESCREVER em Português?*) explicitaram as dificuldades encontradas pelos imigrantes japoneses, chineses e timorenses com as habilidades.

Col1 explica que, em relação a falar em Português, “para quem vem de um idioma chinês, a maior dificuldade é a conjugação verbal. E as estruturas de frases, pois são diferentes de chinês”, uma questão compartilhada por Col2, Col4 e Col6. Col3 reflete sobre a imersão: “a minha dificuldade que eu encontrava durante eu aprendia o português é por causa de não termos a imersão da língua português. Falo português em sala da aula. Fora da escola não posso falar português [...]”. Col5 relata encontrar grandes dificuldades no uso de ele/ela, em singular/plural e com as concordâncias. Col7 também sofre com os plurais e compartilha com Col8 a apreensão em relação à variabilidade de nossa língua ao dizer que “os plurais, as concordâncias desses plurais e a diversidade das pronúncias de uma região para outra e as diferenças nos sons silábicos que muitas vezes parecem confusos”.

Em relação à escrita, foram mencionadas questões notacionais, como acentuação e pontuação, além de dificuldades no uso dos conectivos, porém, todos os colaboradores se mostraram confortáveis ao escrever em Português. Quanto à leitura, a maioria não vê problemas

em ler, mas Col1 mencionou as contrações de artigos com preposições como empecilhos para a compreensão do texto lido e Col5 relatou grandes dificuldades nesta habilidade, alegando “não consigo me concentrar quando ler em português, as frases são longas e complexas, e também o texto de escrita fica totalmente diferente de oralidade”.

Além da distância entre as línguas, o fator cultural também influencia na habilidade de falar. Tang (2005) observou, em trabalho com alunos chineses, preferência desses discentes por uma aprendizagem mais autônoma, pois sentem grande timidez ao se expressarem oralmente em sala de aula, o que é, segundo a autora, um grande obstáculo para a aquisição da língua.

Em relação à cultura, no seu sentido lato, todos responderam positivamente à questão 16. *Você acha que sua cultura pode interferir na aprendizagem de Português?* Ao perguntarmos, com a questão 17, como a cultura deve ser trabalhada (17. *Nas aulas de Português, como você acha que a cultura deve ser trabalhada?*), percebemos alguns equívocos, como o trazido pelo Col3 ao associar cultura com a aquisição do vocabulário:

nas aulas de português a cultura deve ser trabalhada porque importante aprender a nossa cultura e através da cultura nós podemos explorar mais o vocabulário e os conhecimentos culturais em português. Porque assim que nós temos muitos vocabulários nos sentimos mais confiáveis para se falar português fluentemente sem vergonha de falar sem medo de falar português errado.

Já o Col2 traz uma visão bem estabelecida, que conjectura percepção intercultural sobre a temática ao entender que “é preciso mostrar que todas as culturas tem o mesmo valor, todas iguais e nenhuma pior ou melhor que outra”. Tal pensamento é corroborado por Col5, para quem, o trabalho com cultura

deve apresentar e incentivar os alunos pensem nas diferenças e semelhanças culturais entre os países falantes de português e de chinês, além disso, deve incluir a cultura do mundo inteiro na aula, trazendo uma diversão cultural. E também a cultura de minoria. É importante respeitar todas as culturas na aula.

Col8 não destoa das visões anteriores ao julgar importante “respeitar outros, utilizar hobbies dos alunos para ensinar, ensina mais vocabulário do cotidiano, nunca causar traumas com português e não ensina o português como uma obrigação mesmo sendo”. Nesse sentido, as falas desses colaboradores se alinham a Dias (2012) quando destaca a relevância de se conhecer a atribuição de sentido dada ao mundo pelas diferentes culturas, o que pode impedir, inclusive, visões adstritas, como parece-nos ter feito Col1 ao limitar o amplo conceito de cultura apenas a produtos culturais, quando sugere “passar filme e falar das novela” como um pertinente meio de trabalho com a cultura, pensamento análogo ao do Col6, que acredita ser “[...] bom incentivar os alunos que entrem mais na cultura, acompanhando músicas, filmes, feiras e afins do país”

Em relação à cultura do aprendizado, acreditamos que as respostas tenham relação com as crenças, que, na acepção de Barcelos (2001), são noções socialmente estabelecidas e difundidas culturalmente, guiando e influenciando ações. Ao responderem à questão 18. *Você acha que aprende melhor com professores nativos ou com professores de seu país, mas que falam Português? Por quê?*, todos os colaboradores associaram melhor aprendizado ao docente nativo na língua-alvo, o que corrobora a crença da superioridade do professor nativo e que o aprendente deve ter a proficiência “de um falante nativo ideal, [...] vista como única, absoluta e monolítica” (Brasil, 2020, p. 27).

A resposta do Col2 confirma essa constatação, pois, para ele “é bom ouvir português de alguém que saber a língua melhor e pegar

a sotaque dele”, assim como a do Col4 que, além dessa crença, reforça a ideia de que aprender língua é aprender gramática ao achar que aprende “mais com os professores que nasceram no Brasil, porque eles sabem pronunciar melhor, sabem os verbos, sabem a gramática certa”.

O Col8 acredita “que tenha aprendido melhor com professores brasileiros após o básico; antes do básico, consegui aprender com professor nativo do meu país”. Essa ponderação vai ao encontro do pensamento de Xiao (2006), expresso anteriormente neste trabalho. Para o pesquisador, a consciência da cultura ocidental facilita a aprendizagem de uma segunda língua.

O Col7, talvez influenciado por seus estudos para o doutoramento, alega que aprenderia melhor com professores nativos que têm boa didática e conseguem engajar os alunos. Para ele “não basta saber os nomes de gramaticais como substantivo, adjetivo, conjugação em chinês mas não sabe usar. Língua tem que usar no contexto, é pra falar, usar, não é pra decorar as normas mas não sabe usar na vida cotidiana”. Esse pensamento expressa as ponderações de Harumi (2011) sobre o ensino reflexivo, compactuando com nossa forma de entender o ensino de línguas.

Com essas reflexões, pretendemos firmar a relevância de se conhecer as ponderações dos alunos quando da elaboração de materiais didáticos, planos de curso, planos de aula, uma vez que o contexto de ensino de PLE é intrinsecamente diversificado. Não raro, cultura, experiência e modo de ver o mundo dos alunos podem, como reflete Almeida Filho (1993), não ser congruentes com as crenças do professor, com a abordagem de ensinar da escola ou do material didático, gerando tensões. Como reflete Barcelos (2001), a cultura de sala de aula, de grande complexidade, pode ser palco de desencontros oriundos de crenças dos atores nela envolvidos – o que pode ser minimizado quando as vozes dos alunos são ouvidas.

| **Considerações finais**

O público que aqui pesquisamos é bastante complexo, visto apresentar língua e cultura diversas da nossa. Linguisticamente, distanciam-se consideravelmente, não havendo quase nada em que se pareçam; culturalmente, muito embora haja admiração e respeito mútuo, há choques, inclusive na forma de ensinar e de aprender.

É possível constatar, pelo que expressaram nossos colaboradores, que a aprendizagem de PLE é um lugar de tensão, em que se estabelecem interações e são construídos conhecimentos a partir de esferas distintas integradas nesse espaço e a partir de experiências individuais, daí a relevância de conhecer crenças e buscar, por meio de uma abordagem intercultural, minimizar o que possa atuar como obstáculo para a aprendizagem, como a crença de que falar é mais fácil que escrever, por exemplo, ou que só se aprende uma língua a partir de exercícios gramaticais.

Saber que esses falantes, que aqui atuaram como nossos colaboradores, acham importante atividades didáticas que os instiguem a falar mais é um ponto essencial para a elaboração de um material didático adequado, que atinja os objetivos de quem ensina e, sobretudo, de quem aprende. Criar oportunidades de eles interagirem, sendo incentivados a usar a Língua Portuguesa com deleite e segurança, a fim de que possam superar dificuldades e, mais ainda, transpor as barreiras impostas por crenças estabelecidas e pelas diferenças culturais, trabalhando a cultura de forma integrada, saindo da esfera de apresentar apenas bens culturais, como filmes, novelas, músicas, adentrando na cultura como identidade de um povo.

Importa, também, para que atinjamos o objetivo de dar condições de esses expatriados se sentirem mais “em casa”, trabalhar a identificação dos alunos com a língua portuguesa, para que a aquisição seja prazerosa e facilitada. Entendemos, com Niederaurer (2010), que isso é possível quando fazemos de nossa sala de aula um espaço para

a reflexão contínua, em que, para qualquer que seja o público, ela seja um palco interacional em que todas as vozes ecoem e sejam ouvidas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

AMADO, R. S. O ensino de Português para refugiados: caminho para a cidadania. In: SÁ, R. L. (org.). **Português para falantes de outras línguas – interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 69-86.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/dXSRMGdSDkTzWwQHhktLQyC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 maio 2022.

BATISTA, M. C.; ALARCÓN, Y. G. L. Especificidades do Ensino de PLE. **Revista da Siple**, Brasília, ano 3, n. 1, p. 66-76, maio 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1wjWRpoJ-HR_SI53mUKv7g3_sh_Jc8Y5Z/view Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento-base do exame CELPE-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

CASTILHO, A. **Como, onde e quando nasceu a língua portuguesa?** Museu da Língua Portuguesa. [s.d.]. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Como-onde-e-quando-nasce-a-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2022.

DIAS, A. P. Língua, cultura, aprendizagem: contributos para uma abordagem intercultural ao ensino de Português Língua Estrangeira em Macau. **Revista da Siple**, Brasília, ano 3, n. 2, out. 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1exCHml1IPvg1RjZWniEuqkUByYshRkyN/view> Acesso em: 15 maio 2022.

DIAS, A. P. P. Ensino e aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras: da teoria à sala de aula. In: SÁ, R. L. (org.). **Português para falantes de outras**

línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2016.

HARUMI, S. Classroom silence: voices from Japanese EFL learners. *ELT Journal*, v. 65, Issue 3, p. 260-269, July 2011. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/65/3/260/457813>. Acesso em: 08 maio 2022.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. Línguas estrangeiras como promotoras de práticas humanizadoras de linguagem: enfoque no português para falantes de outras línguas. In: SÁ, R. L. (org.). **Português para falantes de outras línguas:** interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 37-160.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural:** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. 2004. 432 f. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, São Paulo, 2004.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>. Acesso em: 15 maio 2022.

MENEZES, E. R. **Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN-UFPR.** 2015. 176 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MRE – Ministério das Relações Exteriores. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância.** Ministério das Relações Exteriores. Brasília: FUNAG, 2021.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NIEDERAURER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira.** Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 101-121.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PINTO, R. Políticas de ensino do Português europeu para falantes de outras línguas: uma contribuição na prática profissional. *In*: SÁ, R. L. (org.). **Português para falantes de outras línguas** – interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 177-196.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. Campinas: Editora Alínea, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TANAKA, V. A.; UPHOFF, D. Influências interlinguais e estratégias de comunicação. **Pandaemonium**, São Paulo, v. 22, n. 36, p. 128-152, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pg/a/VyRwYJNqRthGSwTSMYjkyXG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2022.

TANG, S. J. **Necessidades e dificuldades**: uma breve análise sobre livros didáticos de português como ferramenta interativa para professores e alunos. São Paulo: Biblioteca Eletrônica, Universidade de São Paulo, Brasil, 2015.

XIAO, L. Bridging the gap between teaching styles and learning styles: a crosscultural perspective. **The electronic journal for English as a second language**, v. 10, n. 3, dez. 2006. Disponível em: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume10/ej39/ej39a2/>. Acesso em: 08 maio 2022.

XUEJIAO, S.; TEIXEIRA E SILVA, R. Imaginários sobre gramática no contexto universitário chinês de ensino de português como língua não materna. *In*: QIAORONG, Y.; ALBUQUERQUE, F. D. (org.). **O ensino do português na China**: parâmetros e perspectivas. Natal: EDUFERN, 2019. p. 239-308. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/27607/4/O%20ensino%20do%20portugu%C3%AAs%20na%20China.pdf>. Acesso em: 08 maio 2022.

O DISCURSO DA POLÍTICA NACIONAL PARA RECUPERAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE 2022: A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO

Rosângela Oliveira Cruz Pimenta¹

Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Paulo Nin Ferreira²

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

| Introdução

Um dos setores que mais sofreu com o isolamento promovido pela pandemia do SARS-CoV- 2 (covid-19), certamente, foi o da educação.

- 1 Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Pernambuco (PPGEdu). Professora associada do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Uma das líderes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Línguas e Linguagens (GREPEALL/UFRPE), membro do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/UFAL) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Didáticas de Leitura, da Literatura e da Escrita (GELLITE/UFAL). Áreas de interesse: Ensino de Língua Materna; Didática do Ensino de Leitura e Escrita na Educação Básica; Leitura e Produção Textual no Ensino Superior; Metodologias do Ensino da Língua Portuguesa; Formação de Professores. *E-mail*: rocipiment@yahoo.com.br e rosangela.pimenta@ufrpe.br.
- 2 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Professor adjunto do Centro de Educação da UFAL. Um dos líderes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino e Aprendizagem de Línguas e Linguagens (GREPEALL/UFRPE) e membro do Grupo de Pesquisa Teoria Crítica, Emancipação e Reconhecimento – (TECER/UFAL). Áreas de interesse: Arte, Arte na Educação Básica, Formação de Professores, Infância, Sociologia da Infância. *E-mail*: paulonin@gmail.com e paulo.ferreira@cedu.ufal.br.

Em todo o mundo, as escolas foram fechadas durante meses em 2020 e 2021. Segundo Muñoz, (2020), logo no início do estado pandêmico mundial, em mais de 174 países um bilhão e meio de crianças foram privadas de frequentar a escola, o que provocou perdas significativas nas aprendizagens. Além disso, o confinamento atingiu o desenvolvimento das crianças pequenas (Manitto *et al.*, 2020) colocando-as em situação de maior vulnerabilidade, especialmente as meninas, que ficaram mais suscetíveis a abusos, violações, gravidez precoce, entre outras situações (UNICEF, 2021). Em relação ao déficit escolar, esse último documento aponta que o confinamento domiciliar afetou em maior proporção as crianças menores e os estudantes mais pobres, porque não se adaptaram ou não tiveram acesso ao ensino remoto como foi proposto. As crianças das escolas privadas tiveram disponíveis meios mais efetivos de ensino a distância e um ambiente doméstico mais favorável ao estudo em casa, entre outros motivos, pela permanência dos pais no trabalho remoto (Bartholo *et al.*, 2022).

Com o retorno das atividades presenciais das escolas, vários países ditos desenvolvidos organizaram um plano de recuperação de aprendizagens baseados em princípios colocados pela OECD³ no documento *Ten Principles for Effective and Equitable Educational Recovery from COVID* (OECD, 2021). Em nível mundial debates e relatórios foram elaborados pela Unesco, a Unicef e o Banco Mundial frente à necessidade de ações específicas para a recuperação das aprendizagens, com recomendações semelhantes (UNESCO; UNICEF; Banco Mundial, 2021). Em Portugal, por exemplo, criou-se o Plano 21|23 Escola+ (República Portuguesa, 2021). No entanto, outro relatório conjunto dos organismos internacionais citados acima e publicado em março de 2022 (UNESCO; UNICEF; Banco Mundial, 2022), revela que menos da metade dos países naquela altura propuseram um plano de recuperação de aprendizagens logo após o confinamento, revelando pou-

3 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

ca prioridade nos investimentos em educação, conforme este mesmo documento.

Sobre o panorama da educação na América Latina, em novembro de 2021, a Organização das Nações Unidas – ONU, divulgou um estudo envolvendo 16 países – Argentina, Brasil, Colômbia, Cuba, Costa Rica, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai – afirmando que não tivemos progresso significativo desde 2013, pois os alunos continuam com dificuldades sérias em aprendizagens básicas como localizar informações em um texto ou compreender o texto globalmente, assim como em matemática eles não são capazes de resolver problemas em que tinham que interpretar as informações ou que envolvessem duas ou mais operações, contendo multiplicação ou divisão.

Mesmo com essas dificuldades, o governo brasileiro determinou cortes de verbas significativos na área da educação no período de 2019 a 2022, impossibilitando melhorias para esse setor, inclusive no que concerne à formação dos professores, tanto inicial como continuada, ponto essencial para a qualidade da educação.

Nesse cenário, tardiamente, o governo brasileiro publicou no Diário Oficial da União, em 24 de maio de 2022, um Decreto (nº 11.079/22) que legislava sobre a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, prevendo programas e ações para recuperar as aprendizagens e inibir a evasão e a repetência.

Nosso objetivo é analisar o discurso deste Decreto à luz das condições a que foi exposta a educação no contexto da pandemia de 2019 a 2022, na tentativa de compreender a eficácia do que determinou tal lei, sabendo que o sistema escolar, para funcionar em sua plenitude precisa da integração de várias dimensões como a estrutura física das escolas, as tarefas administrativas, os serviços de apoio e os aspectos pedagógicos e, entre eles, a formação dos professores, sendo este último aspecto nosso foco neste trabalho.

1 A formação de professores e as diretrizes das políticas de enfrentamento

A formação inicial, nos cursos de licenciatura, e a continuada, ao longo da carreira docente, é palco de diversos estudos (entre outros Braga, 1988; Pimenta, 1999; Imbernón, 2006; Brito; Prado; Nunes, 2019), que afirmam que a qualidade do ensino ofertado nas escolas passa pela formação dos professores. Nesse sentido, não se pode pensar no enfrentamento de condição tão grave quanto a defasagem das aprendizagens causadas pelo confinamento domiciliar, sem se considerar fortemente uma política bem direcionada de formação. No aspecto legal, a formação dos professores da Educação Básica, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Art. 62 §1º (Brasil, 1996), é responsabilidade do Estado que tem no Plano Nacional de Educação – PNE, as diretrizes para a formulação das políticas. Orienta o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) na sua Meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, **considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino** (Brasil, 2014, grifo nosso).

Para atingi-la, o documento propõe as seguintes estratégias:

16.1) realizar, em regime de colaboração, **o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior**, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;

16.2) **consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica**, definindo di-

retrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;

16.3) **expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais**, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, **favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;**

16.4) **ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica**, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;

16.6) **fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura** e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (Brasil, 2014, grifo nosso).

Há que se considerar que a meta, ao afirmar que se deve adequar as políticas às necessidades dos vários sistemas de ensino dos diversos entes federativos, aponta para a elaboração de respostas rápidas às transformações da realidade educacional, o que é de se esperar para um plano de vigência de uma década num mundo que vive sob o signo da mudança. Outra consideração importante é a articulação com as universidades na formulação e na aplicação das respostas, uma vez que, em grande medida, parte delas mesmas as análises diagnósticas da realidade educacional (Estratégias 1 e 2). Nessa articulação está prevista a elaboração de material orientador e didático destinados

aos professores nos diversos formatos e linguagens (demais estratégias). O que se observa é que o PNE está quase ao final de sua validade e não houve, ao que parece, o esforço suficiente para que suas metas fossem alcançadas. De partida, nota-se uma defasagem temporal na edição do Decreto objeto desta análise, lançado quase na metade do ano de 2022 quando muitos países já contavam com políticas específicas em curso. E não porque faltassem estudos nas universidades, como os já citados anteriormente, e alertas por parte de órgãos governamentais, como a reportagem produzida pela Agência Senado (Araújo, 2021). Por outro lado, como veremos adiante, as ações previstas, pelo menos no que diz respeito ao suporte aos professores, são pífias.

Todavia, parece estranho dedicar um artigo a uma política natimorta de um governo que, embora não soubesse, estava com os dias contados. A relevância está em apontar quais os mecanismos ou a “metodologia do não fazer”, anunciando grandes ações, o que militarmente se chama de manobra diversionista, para que os verdadeiros objetivos não sejam expostos.

2 O tratamento dado à educação no Brasil entre 2019 e 2022: o (des)investimento na formação inicial e continuada dos professores

Desde o golpe político ocorrido no Brasil em 2016, o país viveu dois anos de um governo de transição para um projeto neoliberal radical, a serviço da extrema direita, e já nele houve perdas significativas para a educação, como o veto à Lei Orçamentária (LOA) 2018 (Brasil, 2018b) à verba complementar ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, na ordem de 1,5 bilhão de reais e a promulgação da Emenda Constitucional 95 (Brasil, 2016, a “PEC do teto dos gastos”), que limi-

tou, durante vinte anos, os gastos públicos, sendo a saúde e a educação os setores mais atingidos.

Na esteira desses cortes, a partir de 1º de janeiro de 2019, o governo central iniciou sua atuação com a nomeação de um ministro da Educação mais focado em pautas de costumes, indicado por certo personagem automeado “filósofo”, muito próximo ao mandatário maior do país. Sua gestão não durou muito. Ao todo foram cinco ministros da Educação em quatro anos de governo com o projeto comum de desmonte das políticas de educação. Já no primeiro ano iniciaram-se os cortes de verbas orçamentárias, os chamados contingenciamentos, tanto das universidades como os destinados à educação básica que se seguiram durante toda a gestão (Todos Pela Educação, 2022). Com o advento da pandemia, os gastos da pasta caíram ainda mais e muito do que foi gasto esteve inserido em esquemas escusos de transferência de recursos do FUNDEB, no momento ainda não totalmente esclarecido pela justiça. Segundo a organização social citada acima, foram aproximadamente 10 bilhões de reais que deixaram de ser gastos envolvendo verbas das universidades, bolsas de mestrado, doutorado, formação de professores e investimentos em construção e reforma de creches e escolas. O que seguramente se pode dizer em relação ao financiamento da formação de professores é que o tratamento não foi desigual em relação às outras responsabilidades do Estado com a educação: os cortes atingiram todos os programas.

Das ações propostas pelo governo de 2019 a 2022 a que mereceu maior atenção e que envolveu a formação continuada de professores foi a Política Nacional de Alfabetização – PNA, instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, muito criticada por impor, de maneira reducionista, o “método fonético” (V COBALF, 2021). A PNA promoveu a formação continuada de professores em formato *on-line* por meio da plataforma AVAMEC, o que contrasta com a metodologia de encontros presenciais usada em programas de formação con-

tinuada anteriores (PNAIC, PNFEM⁴ entre outros). Embora o formato à distância possa ser considerado adequado ao momento de confinamento social e fechamento físico das escolas, sem entrar na discussão sobre a sua eficácia, mostrou-se ser muito mais uma tendência de baixo custo produzida pela tecnocracia neoliberal ou o “mundo do sistema” para usar uma definição de Brzezinski (2018). O material (Sucena; Nadalim, 2021) produzido para tal ação formativa foi expressamente orientado por viés mais ideológico do que técnico, e chega a sugerir ser o método fonético de alfabetização o único de base científica, excluindo a diversidade de perspectivas de diferentes realidades. Projetos do tipo têm como característica a “institucionalização de lócus formativos fora das universidades; centralidade na dimensão técnica e instrumental do trabalho e da formação docente” (Araújo; Brzezinski; Sá, 2020), negligenciando o princípio de colaboração previsto na Constituição Federal, na LDB e no PNE. Apenas como contraponto, no PNFEM, por exemplo, apesar do material ter sido elaborado pela Universidade Federal do Paraná, sem participação de outras universidades envolvidas na ação formativa, não houve censura às críticas dos atores das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, nos estados. Em Alagoas, por exemplo, assim como em outros estados, o próprio programa financiou publicações complementares em colaboração com a gestão estadual e referenciadas na produção científica local (Pimenta; Ferreira, 2015).

| 3 Dados e Análise

O Decreto nº 11.079/22 (Brasil, 2022) do governo federal instituiu uma política nacional para recuperação das aprendizagens na Educação Básica e o enfrentamento do abandono e evasão escolar, implementando programas, ações e estratégias, em regime de colaboração com os estados, municípios e o Distrito Federal, de forma vo-

4 PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa 2012-2016; PNFEM: Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio 2013-2015.

luntária. Embora a formação de professores esteja articulada aos vários aspectos da política em tela, cabe destacar que nossos destaques recaem sobre os artigos que se referem especificamente à formação de professores.

Ao observarmos o capítulo 2, em seu artigo 3º, o Decreto traz nos incisos IV e VII princípios sobre a formação dos professores:

IV – fortalecimento da liderança⁵, da gestão escolar e da **formação dos profissionais da educação**;

VII – **aprimoramento das formações inicial e continuada dos profissionais da educação básica**, com vistas a orientar **o uso de tecnologias** para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem (Brasil, Decreto nº 11.079/22).

Notemos que no inciso VII o Decreto anuncia que o aprimoramento da formação docente é com o objetivo (*com vistas a...*) de os professores fazerem uso de tecnologias na sua prática profissional, não cita nenhuma outra finalidade nem específica como se dará na prática a execução da política neste quesito.

Por outro lado, a modernização dos sistemas de educação via a informatização, traduzida em incentivo aos formatos à distância ou remotos de interação de baixo custo de implantação, foi uma marca das iniciativas do então governo de 2019-2022, em continuidade ao governo golpista de 2016. Nesta categoria de ações governamentais pode-se citar, por exemplo, a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2018b) que prevê o ensino a distância em parte da carga horária obrigatória e a Portaria (Brasil, 2019) que amplia a carga horária a distância nos cursos de graduação oferecidos pelas IFES, entre outras. Uma das características das propostas neoliberais em relação à educação é submetê-la aos desígnios do mercado de capitais, com a ideia de que o Estado deve transferir suas fun-

5 Embora este não seja o objeto do nosso estudo, achamos importante pontuar que o Decreto não deixa claro a que liderança ele se refere neste inciso.

ções à iniciativa empresarial – a política do Estado mínimo, que encontra no ensino a distância uma ferramenta. Na perspectiva neoliberal, a privatização das políticas estatais, com o desmonte das conquistas progressistas, vem atrelada uma pauta de costumes (Marrach, 1996, p. 46) que no governo em tela teve grande incentivo como, por exemplo, nas leis da “escola sem partido”, proibição de utilização de linguagem neutra nas escolas e a aprovação na câmara dos deputados do projeto que regulamenta o ensino domiciliar na Educação Básica.

No capítulo 3, o Decreto traz novamente o termo formação referindo-se aos docentes no artigo 5º, parágrafos VII e IX:

VII – fortalecer a **formação dos profissionais do magistério** no que diz respeito ao diagnóstico de lacunas nos processos de ensino e aprendizagem;

IX – **incentivar a formação** para o **uso pedagógico de conteúdos digitais** (Brasil, 2022).

O inciso VII relaciona a formação com o ato de diagnosticar lacunas no ensino e na aprendizagem e no IX ao uso pedagógico de conteúdos digitais, o que novamente evidencia uma função utilitária para o professor que participará da formação da mesma forma vaga que os já citados incisos do Art. 3º.

No capítulo V, que trata da implementação da política, o eixo 4 diz:

IV – eixo 4 – **formação prática de docentes** e de outros profissionais da educação, com o objetivo de difundir capacitação para aplicação das **metas curriculares nacionais** e capacitação de recursos e **tecnologias educacionais** propostos no âmbito da Política (Brasil, 2022).

Observemos que a formação docente, mais uma vez, está novamente a serviço das tecnologias educacionais.

Por fim, além desse trecho, a última referência do Decreto à formação docente ocorre no eixo 5, letra b:

V – eixo 5 – resiliência dos sistemas de ensino, com os seguintes objetivos:

b) integrar ações destinadas ao aumento da capacidade técnica quanto à **formação de docentes e à inovação pedagógica** e de gestão (Brasil, 2022).

O enunciado do eixo 5 prevê a resiliência dos sistemas de ensino. No topo do Decreto, capítulo 1, artigo 2º, inciso VI, o documento define o que seria tal termo:

Art. 2º. VI – resiliência dos sistemas de ensino – capacidade institucional de identificação e de reação em tempo adequado a situações que afetem ou impeçam a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem do discente (Brasil, Decreto nº 11.079/22).

Diante desta definição, é possível pensarmos que o Decreto prevê que a formação docente deve estar a serviço de responder “em tempo adequado” às demandas do ensino aumentando a capacidade técnica dos professores quanto à inovação pedagógica. Este aspecto fica mais claro com o Art. 8º que cria uma plataforma virtual de inovação:

Art. 8º Fica instituído o Ecossistema de Inovação e Soluções Educacionais Digitais, sob gestão do Ministério da Educação, como plataforma para captação, para divulgação e para disseminação de soluções tecnológicas voltadas à recuperação das aprendizagens, ao enfrentamento da evasão e do abandono escolar na educação básica, além da potencialização de novas formas e experiências de ensino.

Tal “Ecossistema” trata-se da plataforma MECPlace (Brasil, 2022b) que tem a pretensão de dar suporte à formação de profes-

res e à recuperação das aprendizagens. Nela, podemos ver entre seus parceiros todos os “predadores de topo”, ou seja, as maiores empresas de tecnologia do planeta e órgãos do próprio governo, sem articulação ampliada com os outros entes federativos.

É importante registrar aqui que, embora o Chamamento público⁶ para registrar soluções educacionais ainda estivesse aberto no momento da elaboração deste trabalho, o acesso aos tipos de contribuição não estavam mais disponíveis, impossibilitando qualquer participação do público interessado.

| **Considerações Finais**

A ideia de analisar um Decreto natimorto, pois foi publicado no último ano da gestão central da época e não produziu nenhum efeito⁷, nasceu da necessidade de mostrar como é possível construir um discurso que aparentemente está a favor de solucionar os vários problemas da educação, com os quais convivemos muito antes da pandemia, inclusive, mas que, na verdade, não se propõe a solucionar nada, pois sua publicação desvia a atenção dos interessados enquanto se realiza algo paralelamente ou em sequência, muitas vezes em sentido contrário. Isto é o que chamamos de “O método do não fazer”.

Nesse sentido, vivenciamos, a partir de maio de 2022, diversos cortes de verbas na área da educação, que contrariavam qualquer Decreto que se dispunha a recuperar aprendizagens.

Fomos testemunhas e, quase vítimas, de mais uma grande proposta neoliberal que iria estabelecer uma ligação com o mercado e as grandes empresas de tecnologias. Proposta esta centralizadora, pois não houve a participação dos estados e municípios na sua formulação e execução, revelando ser fruto de uma política vaga, sem especifica-

6 <https://www.gov.br/mec/pt-br/mecplace/solucoes/parcerias/chamamento-publico/parcerias-capa>.

7 O que nos deixa em dúvida se foi porque o então presidente não foi reeleito ou pela própria ineficácia do Decreto.

ções e sem objetivos que visassem o bem-estar social, posicionando o professor, muitas vezes, como instrumento de uma política de enxugamento dos investimentos no setor educacional.

Referências

ARAÚJO, A. L. **Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público**. Agência Senado, 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico>. Acesso em: 19 fev. 2023.

ARAÚJO, D. S.; BRZEZINSKI, I.; SÁ, H. G. M. de. Políticas públicas para formação de professores: entre conquistas, retrocessos e resistências. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-26, jan./dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.29286>.

BARTHOLO, T. L.; KOSLINSKI, M. C.; TYMMS, P.; CASTRO, D. L. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003776>.

BRAGA, M. M. **A licenciatura no Brasil: um breve histórico sobre o período 1973-1987**. **Ciência & Cultura**, São Paulo, v. 40, n 2, p. 16-27, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022**. Brasília: Presidência da República, 2022. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.079-de-23-de-maio-de-2022-402040949>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. MEC. **Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/

CEB, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.587, de 02 de janeiro de 2018**. Estima a receita e fixa a despesa da união para o exercício financeiro de 2018. Brasília: Presidência da República, 2018. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13587&ano=2018&ato=69dETWq1UeZpWT576>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRITO, R. do S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. Políticas de Formação Docente no Brasil a partir dos Anos 1990. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 1, p. 02-19, jan/abr2019.

BRZEZINSKI, I. Formação de profissionais do magistério na LDB/1996: a disputa entre projetos antagônicos. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB/1996 Vinte anos depois: projetos educacionais em disputa**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 95-130.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MANITTO A. M. *et al.* Repercussões da Pandemia de COVID-19 no Desenvolvimento Infantil. São Paulo: Núcleo Ciência Pela Infância, 2020.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.

MUÑOZ, R. **Experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação**. 2020. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>. Acesso em: 22 jul. 2020.

OECD. **Ten Principles for Effective and Equitable Educational Recovery from COVID**. OECD, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ten-principles-effective-equitable-covid-recovery.htm>. Acesso em: 19 fev. 2023.

ONU. **Panorama Social da América Latina e do Caribe 2022: A transformação da educação como base para o desenvolvimento sustentável**. Resumo executivo. CEPAL, 2022. Disponível em: <https://www.cepal.org/pt-br/publicaciones/48609-panorama-social-america-latina-caribe-2022-transformacao-educacao-como-base-o>. Acesso em: 19 fev. 2023.

PIMENTA, R. O. C.; FERREIRA, P. N. (org.). **Formação continuada de professores do Ensino Médio em Alagoas**. Maceió: Edufal, 2015.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Educação. **Plano de Recuperação de Aprendizagens**–PLANO 21|23 ESCOLA+. Resolução do Conselho de Ministros nº 90/2021 de 7 julho. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/resolucao-conselho-ministros/90-2021-166569087>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SUCENA, A.; NADALIM, C. F. de P. (org.). **ABC na prática: Construindo alicerces para a leitura**. Brasília: MEC/Capes, 2021.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quatro anos de descaso com a educação**. Brasília: 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/mec-jair-bolsonaro-descaso-com-a-educacao-basica/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL. **The State of the Global Education Crisis: a Path to Recovery**. UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/state-global-education-crisis>. Acesso em: 19 fev. 2023.

UNESCO; UNICEF; BANCO MUNDIAL. **Where are we on education recovery?** UNICEF, 2022. Disponível em: <https://www.unicef.org/reports/where-are-we-education-recovery>. Acesso em: 19 fev. 2023.

UNICEF. **Perdas de aprendizagem com a covid-19 podem custar a esta geração de estudantes quase US\$ 17 trilhões em ganhos durante a vida**. UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/perdas-de-aprendizagem-com-covid-19-podem-custar-a-esta-geracao-de-estudantes-ganhos-durante-a-vida>. Acesso em: 19 fev. 2023.

V CONBALF – Políticas, Práticas e Resistências. **Trabalhos: Alfabetização e políticas públicas**. UESC/ABALF, 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/schedConf/presentations. Acesso em: 19 fev. 2023.

TECNODISCURSIVIDADE, DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E LETRAMENTO DIGITAL NO ECOSISTEMA TWITTER: ANÁLISE DE ESTRATÉGIAS TECNOLINGUAGEIRAS NO PERFIL @mellziland

Isabel Muniz Lima¹

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Eduardo Paré Glück²

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Matilde Gonçalves³

Universidade Nova de Lisboa (UNL)

| Considerações iniciais

Com o advento da pandemia mundial causada pelo vírus Sars-CoV-2, conhecido popularmente como covid-19 ou coronavírus,

- 1 Professora Adjunta na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/UFAL). Doutora em Linguística em cotutela pela Universidade Federal do Ceará e pela Universidade Nova de Lisboa (UFC/NOVA). Membro dos grupos de pesquisa Prototexto (UFC), Gramática & Texto (NOVA) e Gedeall (UFAL). *E-mail*: isabel.muniz@fale.ufal.br.
- 2 Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com estágio de doutoramento na Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH). Mestre em Linguística Aplicada pela UNISINOS. Membro dos grupos de pesquisa CCELD (UNISINOS) e Gramática & Texto (NOVA). *E-mail*: eduardogluck@gmail.com.
- 3 Doutorada pela Université Paris 8 (Études Portugaises) e pela Universidade NOVA de Lisboa (Linguística – Teoria do Texto), é professora auxiliar na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa e investigadora do Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa, no qual desenvolve trabalho no grupo Gramática & Texto, em particular na linguística do texto e do discurso. Áreas de interesse: práticas de linguagem digitais, literacia científica e divulgação de ciência, construção do conhecimento e educação. *E-mail*: matilde.goncalves@fcs.unl.pt.

as mais variadas esferas sociais e econômicas foram atingidas em todos os países do mundo. Nesse cenário, cientistas e divulgadores/as científicos/as utilizaram suas redes sociais, como *Instagram*, *Twitter*, *Facebook* etc., para disseminar o conhecimento científico a um público não especializado. Muitas vezes, o/a próprio/a cientista tornou-se um/a divulgador/a, de forma a popularizar aquilo que até então era sabido apenas pela comunidade acadêmica.

Ficou, portanto, evidente, com uma pujança nunca antes deslumbrada, o papel da ciência para a proteção e para o desenvolvimento da humanidade. O entendimento do papel da ciência e a utilização de conhecimentos científicos no dia a dia atuam no desenvolvimento da sociedade e é, nesse sentido, que o letramento científico e o papel de cientistas e divulgadores/as científicos/as são fulcrais para o bem-estar comum (Norris; Phillips, 2003; Gonçalves; Jorge, 2018, 2019). De Boer (2000) sublinha a necessidade de adequar o ensino da ciência às características da comunidade, recorrendo a instrumentos que melhor se coadunem com as necessidades dos/as professores/as e dos/as alunos/as. Essa ideia pode ser facilmente extrapolada para a comunidade em geral. Assim, as redes sociais são o meio ideal para estabelecer um contato direto entre especialistas e não especialistas, e contribuir para o incremento dos níveis de letramento científico.

De acordo com a pesquisa realizada por Simon Kemp, em 2020, havia cerca de 140 milhões de brasileiros nas redes sociais digitais, sendo o *Facebook*, o *Instagram*, o *Twitter*, o *WhatsApp* e o *YouTube* as mais utilizadas por eles (Kemp, 2020). Nesse cenário, estima-se haver cerca de 30 milhões de brasileiros no *Twitter*. Essa rede social conta com a adesão da grande parte dos usuários brasileiros. Além do elevado número de usuários, “[...] o *Twitter* tem-se destacado entre as plataformas de comunicação via internet, sobretudo, para a divulgação de informações de maneira rápida e com grande capilaridade” (Oliva, 2018, p. 1).

Nessa direção, muitos/as cientistas brasileiros/as ficaram nacional e internacionalmente conhecidos/as pela divulgação científica, como Atila Iamarino⁴ (@oatila), Natalia Pasternak⁵ (@TaschnerNatalia) e Mellanie Fontes-Dutra⁶ (@mellziland). Dentre os/as diversos/as cientistas brasileiros/as que se propuseram a disseminar o conhecimento científico nas redes sociais sobre a covid-19, especialmente no *Twitter*, destaca-se Mellanie Fontes-Dutra, biomédica, doutora com estágio pós-doutoral na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mellanie, por sua dedicação à disseminação científica frente à covid-19, recebeu homenagem de Biomédico do Ano, 2021-2022⁷, no Congresso Brasileiro de Biomedicina, Goiânia/GO. Dentre os diferentes subtemas aos quais a cientista e divulgadora se dedicou, destaca-se a aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil. Esse destaque se deve provavelmente ao fato de que, no Brasil, muitos familiares tinham receio de vacinar seus filhos e suas filhas, principalmente menores de 5 anos.

Entendendo a função social dos perfis de divulgação científica para uma reflexão sobre a linguagem na escola, concluímos o presente estudo com algumas ponderações sobre o papel da divulgação científica, e de aspectos da configuração da interação em que ela ocorre, para o letramento digital e científico. Neste estudo, investigamos as estratégias tecnolinguageiras do perfil de @mellziland sobre a aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil, sob o escopo da Análise do Discurso Digital, consoante Paveau (2021).

Na sequência, expomos a fundamentação teórica que embasa nossa análise.

4 Disponível em: https://twitter.com/oatila?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.

5 Disponível em: https://twitter.com/TaschnerNatalia?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.

6 Disponível em: https://twitter.com/mellziland?ref_src=twsrc%5Egoogle%7Ctwcamp%5Eserp%7Ctwgr%5Eauthor.

7 Disponível em: <https://www.facebook.com/dutra.mellanie>.

| 1. Texto, interação e interatividade

A Linguística Textual brasileira, sobretudo aquela praticada no grupo de pesquisa Protexto, tem reconsiderado seu objeto de estudo a fim de alinhar seus pressupostos fundamentais à evolução das próprias práticas comunicativas, cada vez mais multissemióticas. De acordo com essa perspectiva teórica, o texto é um enunciado que acontece como evento único e irrepetível, pois, a cada vez, conclui-se como unidade de comunicação. Reconhecível por sua unidade de coerência em contexto, o texto deve ser compreendido como um enunciado expresso por uma combinação de sistemas semióticos e desvendado na interação (Cavalcante *et al.*, 2019; Cavalcante; Silva; Silva, 2020; Cavalcante *et al.*, 2022). Conforme mencionam Cavalcante *et al.* (2022, p. 15):

O tratamento analítico de um texto, para a linguística textual, pressupõe a integração de um conjunto de aspectos que respondem por sua coerência em contexto. Esses aspectos estão presentes em diferentes dimensões e dependem de condições discursivas postas em funcionamento por meio de um contrato social presumido e de um circuito comunicativo, no qual os participantes da comunicação assumem papéis sociais.

Esse conjunto de aspectos para o qual a análise do texto deve se voltar inclui, entre outras, as características do tipo de interação em que o enunciado acontece. Muniz-Lima (2022) defende que a consideração da interação precisa trazer um olhar mais amplo para esse fenômeno, o que significa considerar um conjunto de particularidades do contexto digital. A autora defende, portanto, a seguinte acepção para interação:

[...] um processo de coconstrução de sentidos entre interlocutores humanos e/ou não humanos, sempre encenado, e que acontece de diferentes modos em função de uma combina-

ção de aspectos. No caso das interações em contexto digital, propomos que seja considerado um conjunto de fatores tecnolinguageiros, que envolva, entre outros elementos, o tipo de mídia, o tipo de suporte, os níveis de interatividade e os sistemas semióticos (Muniz-Lima, 2022, p. 82).

Nessa proposta de reconsideração do fenômeno, a autora busca um olhar pós-dualista para o fenômeno da interação, de modo que se considere, em simetria, aspectos linguageiros⁸ e tecnológicos (Paveau, 2021) – ou tecnolinguageiros. Para o estudo que apresentamos neste capítulo, interessa-nos conhecer mais de perto as particularidades da interatividade:

Um texto, em qualquer modelo de gênero, é elaborado por locutores com recursos tecnológicos em algum momento envolvidos nas ações humanas (Paveau, 2021), com certos objetivos de provocar uma interatividade (Muniz-Lima, 2022) e de projetar algum tipo de reação, uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 1992) dos interlocutores (Cavalcante *et al.*, 2022, p. 16).

Em contexto digital, os textos são configurados para provocar, cada vez mais, altos níveis de interatividade. Muniz-Lima (2022) propõe que a interatividade é “um aspecto tecnolinguageiro da interação que implica executar ações diretas, ativas e síncronas entre interlocutores no processo de construção de sentidos e que se apresenta em níveis, em função do controle do conteúdo, do caráter dialogal e da sincronicidade” (p. 124). A seguir, apresentamos cada uma dessas variáveis, para que, na análise, explicitemos a relação destes com a construção dos sentidos nos tuítes da divulgadora científica @mellziland.

8 Vale explicitar o esclarecimento apresentado em Muniz-Lima (2022, p. 10) sobre o termo linguageiro: “Bronckart (2003) menciona que o termo *linguageiro* pode ser adequado para fazer referência tanto a restrições estritamente linguísticas quanto a restrições situacionais, interativas e discursivas. Nesta tese, o termo está relacionado aos sistemas de comunicação escritos, orais, imagéticos, sonoros, gestuais e aos usos e gestos de linguagem”.

O controle do conteúdo acontece toda vez que os interlocutores colaboram, de alguma maneira, para a construção de sentidos dos textos, seja comentando uma postagem, curtindo-a, compartilhando-a, seja editando conteúdos. Essas são maneiras de interferir na produção que circula em contexto digital, engajando-se mais efetivamente na interação que ali acontece. Por sua vez, o caráter dialogal se revela nas trocas comunicativas permitidas por espaços, como, por exemplo, os comentários, as caixas de mensagens (como o *Messenger*, vinculado ao *Facebook*; ou simplesmente a *mensagem direta*, como sugerido no *Instagram* e no *Twitter*).

Por fim, a sincronicidade tem relação com o tempo de resposta dado pelos interlocutores às interpelações para um engajamento para que estes exerçam trocas dialogais. Quanto mais rápidas as respostas dadas a determinado chamamento para o engajamento na interação, mais altos os níveis de interatividade desta. No *Twitter*, por exemplo, esses níveis podem ser verificados pelo tempo de postagem, o qual costuma ser exibido ao lado do nome de perfil do usuário. Quanto mais rápido os usuários reagem aos textos-fonte postados (curtindo-os, comentando-os, retuitando-os), mais engajamento determinada postagem terá e, possivelmente, com a intervenção dos algoritmos, de mais visualização usufruirá.

Como já mencionamos, as interações em contexto digital também sofrem interferência de outros fatores, como as características das práticas digitais nativas. A seguir, discutiremos sobre a configuração da tecnodiscursividade, buscando uma articulação com a perspectiva teórica da ADD.

| 2 Tecnodiscursividade: o que é e como se configura

Esta pesquisa ancora-se na Análise do Discurso Digital (ADD), proposta pela linguista francesa Marie-Anne Paveau. Ao desenvolver sua teoria e a noção de tecnodiscursividade, Paveau (2013, 2021) pos-

tula que há uma ligação indissociável entre a matéria languageira e a matéria tecnológica, um verdadeiro imbricamento do discurso com a tecnologia.

Paveau (2013, 2021) concebe a ADD enquanto uma Linguística Simétrica, a partir do conceito de simetria, cunhado pelo antropólogo, sociólogo e filósofo da ciência Bruno Latour (2012). Para Latour (2012, p. 158), os objetos têm agência, que significa “estar associado de tal modo que fazem outros atores fazerem coisas”. Em vista disso, o pesquisador advoga o mesmo *status* e atenção aos atores humanos e não humanos. Trata-se de uma verdadeira simetria.

Nesse sentido, a Linguística Simétrica se opõe à Linguística Logocêntrica, pois rompe

com a noção de linguístico e extralinguístico. Na perspectiva logocêntrica, há aspectos que competem à linguagem e outros que são exteriores a ela. Isto é, os observáveis são de natureza puramente languageira, diferentemente da visão simétrica, em que os observáveis se compõem de natureza tecnolinguageira, num verdadeiro compósito. Dessa forma, para Paveau (2021), as produções nativas digitais são coconstitutivas de linguagem e tecnologia, ou seja, há um *continuum* entre o verbal e o não verbal.

Por essa razão, Paveau (2021, p. 1) nos esclarece que

os discursos digitais nativos não são de ordem puramente languageira; [...] as determinações técnicas coconstroem as formas tecnolinguageiras, e [...] as perspectivas logo e antropocêntricas devem ser descartadas em prol de uma perspectiva ecológica e integradora, que reconhece o papel dos agentes não humanos nas produções languageiras.

Por isso, no discurso digital, entendemos que a tecnologia não é um elemento extralinguístico, como é visto em pesquisas pré-digitais.

Isso porque é o ecossistema no qual o usuário está inserido que determinará os caminhos e as possibilidades de interação para ele.

Além disso, ao desenvolver a noção do tecnodiscurso, Paveau (2017, 2021) estabelece seis características que o definem. São elas: (i) composição, que diz respeito à natureza indissociável entre matéria linguageira e matéria tecnológica das produções elaboradas e compartilhadas em contexto digital *on-line*. Por sua vez, quando menciona a (ii) deslinearização, a autora se apoia em definições já estabelecidas nos contextos pré-digitais, as quais se referem ao caráter ramificado ou deslinear, advindo da presença dos *hiperlinks*, dessas produções textuais. Esses textos digitais nativos, segundo Paveau (2021), apresentam, ainda, uma conversacionalidade própria do que a autora chama de “enunciação ampliada”; ou seja, para a linguista, os tecnodiscursos se constituem de ferramentas de escrita e de espaços para comentários que possibilitam escritas coletivas, nas quais se manifestam diferentes enunciadores – a (iii) ampliação, portanto, diz respeito a essa característica do tecnodiscurso.

Devido à relação intrínseca existente entre aparelhos/máquinas e expressões linguageiras, essas produções textuais próprias do contexto digital se inscrevem no que a autora nomeia como (iv) relacionalidade. Nesse contexto digital conectado, estampam-se rastros impossíveis de serem apagados; este atributo se revela nas coletas e localizações facilmente realizáveis por meio de sistemas de busca e de redocumentação, os quais, segundo Paveau (2021), caracterizam o que a autora chama de (v) investigabilidade dessas produções digitais nativas.

Por fim, a linguista francesa sugere a (vi) imprevisibilidade como mais uma característica do tecnodiscurso – esse aspecto diz respeito à ação dos programas e algoritmos que, por intermédio de suas fórmulas matemáticas gerenciados com a máquina, manipulam forma e conteúdo dispostos em contexto digital. As diferentes publicidades que apa-

recem no fluxo de conteúdo de nossos perfis no *Twitter*, por exemplo, são fruto dessa ação algorítmica relativamente imprevisível.

Dito isso, neste trabalho, verificamos como a natureza compósita e relacional dos textos digitais nativos produzidos por @mellziland interfere diretamente no modo como a divulgadora científica apresenta fatos científicos sobre a covid-19. Antes de nos aprofundarmos sobre esses aspectos, apresentamos, a seguir, a metodologia adotada nesta investigação.

3 Percorso metodológico da análise

Os dados gerados⁹ para esta investigação consistem em uma *thread* de tuítes de divulgação científica realizados pela cientista e divulgadora Mellanie Fontes-Dutra (@mellziland), no *Twitter*. Para Delsart (2018 *apud* Longhi, 2022, p. 4), “hoje em dia, *thread* é um termo que ultrapassou as fronteiras da esfera informática para entrar na linguagem comum dos nativos digitais. Ele simplesmente designa um tópico de discussão no *Twitter*”. Desse modo, buscamos dar conta de um tópico de discussão na temática da covid-19 sobre a aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil. Os tuítes foram postados no dia 13 de julho de 2022, dia em que houve reunião da Anvisa para a análise dos dados da CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil. Os dados foram gerados no dia 13 de julho de 2022, às 14h00, pelo computador do pesquisador @edugluck, via *Twitter*.

Dado o vasto fluxo de publicação no *Twitter*, procuramos dar conta de um instante discursivo, consoante Moirand (2020), uma vez que, ao tratar da extensão de *corpora* em ambiente digital, a referida lin-

9 Esta pesquisa emprega a nomenclatura postulada por Santos (2017), em sua dissertação de Mestrado, na Universidade Federal de Pernambuco. A autora adotou o termo “geração de dados” devido, segundo ela, “ao cunho crítico-reflexivo que subjaz a pesquisa, o que subentende uma atuação ativa e efetiva da pesquisadora na produção dos dados” (2017, p. 132). Santos argumenta que, por realizar escolhas, “não se considera uma ‘coletora’ neutra de informações sobre o mundo social” (SANTOS, 2017, p. 132), ainda que sejam grandes seus esforços na manutenção de uma possível neutralidade durante a geração de dados (Giering, Glück, 2022, no prelo).

guista defende que o analista de discurso digital possa realizar seu estudo a partir do que ela denomina “pequenos *corpora*”. Para Moirand (2020, p. 21), os pequenos *corpora* “possibilitam descrever as formas discursivas, raras ou não estabilizadas ainda, [...] bem como as relações entre a linguagem verbal e o mundo (o ambiente, os objetos, os atores e suas ações)”.

De acordo com Glück (2021), ao desenvolver a noção de *pequeno corpus*, Moirand (2020) postulou três conceitos, visando a dar conta da atualidade de um acontecimento na *web*. O pequeno *corpus* permite sequenciar determinada produção discursiva em três instâncias: (i) acontecimento discursivo; (ii) momento discursivo; e (iii) instante discursivo. Tais instâncias possibilitam, conforme a pesquisadora, um recorte de *corpus* coerente.

Neste estudo, o acontecimento discursivo refere-se à temática ampla da divulgação científica, ao passo que o momento discursivo concerne aos tuítes postados pela cientista e divulgadora @mellziland. Por fim, o instante discursivo consiste nos tuítes gerados para análise, os quais dizem respeito à aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil.

A análise dos tuítes gerados consistiu nas seguintes etapas, elaboradas com base na proposta de Glück (2022): (i) geração dos dados para análise, na temática da covid-19; (ii) descrição dos tuítes dos dados gerados, a partir do ecossistema em que estão inseridos, o *Twitter*; (iii) identificação das estratégias tecnolinguageiras e de aspectos da interatividade no perfil de @mellziland sobre essa temática, levando em conta as categorias da ADD desenvolvidas por Paveau (2021); e (iv) considerações acerca da apropriação do tecnodiscurso feito por @mellziland no ecossistema *Twitter* e sua implicação para a divulgação científica e para o ensino.

Findadas as etapas metodológicas, passamos à análise dos dados gerados para a presente investigação.

4 Reflexões sobre os dados gerados

Nesta seção, apresentamos a análise de uma *thread* de tuítes postados pela cientista e divulgadora @mellziland em relação à aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil. Salientamos que, para fins desta investigação, selecionamos os tuítes que se sobressaíram devido aos aspectos relativos à tecnodiscursividade, consoante Paveau (2021), e à interatividade, à luz de Muniz-Lima (2022). Toda a sequência de tuítes está disponível na conta do ecossistema *Twitter* de @mellziland¹⁰.

A Figura 1, a seguir, exhibe o primeiro tuíte da sequência, no ecossistema em que se insere¹¹:

Figura 1 – Tuíte nº 1 de @mellziland



Fonte: Perfil @mellziland no Twitter (2022)

10 Disponível em: <https://twitter.com/mellziland/status/1547272765035651073>.

11 Cavalcante e Muniz-Lima (2021) propõem que, em capturas de tela como esta representada na Figura 1, temos um compósito ou agrupamento de gêneros. As autoras mencionam que, “como todo texto se realiza em um gênero (Marcuschi, 2008)”, em situações de interação como esta, “estamos diante de um compósito de gêneros, os quais se atualizam em conjunto num mesmo suporte” (p. 436).

Na Figura 1, na primeira parte do tuíte, visualizamos o ícone de perfil na parte superior da foto da locutora (uma foto de seu rosto), bem como o nome da conta (Mellanie Fontes-Dutra). Logo abaixo dessa primeira parte, há um breve texto verbal, seguido de dois *emojis*. No momento da geração de dados, o tuíte possuía 61 retuítes, 25 comentários e 587 curtidas.

Na linha seguinte, deparamo-nos com uma marca de deslinearização, própria do tecnodiscurso (Bolter, 2001; Paveau, 2021): um *hiperlink* em forma de vídeo. Trata-se de uma hiperligação extradiscursiva, tendo em vista que ela apresenta-se externamente ao texto verbal. Esse é um caso recorrente em discursos digitais nativos e, quando Paveau (2021) postulou os tipos de deslinearização, ela propôs o tipo semiótico, que diz respeito à combinação de elementos não verbais, como vídeos, imagens, sons etc. O vídeo em questão remete o usuário ao ecossistema *YouTube*, pois, na época, estava ocorrendo ao vivo a reunião sobre a aplicação da vacina CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil nesse ecossistema.

Nessa ótica, Glück (2022, p. 67) defende que a deslinearização em *corpora* digitais nativos pode dar “origem ao fenômeno da heterogeneidade tecnoenunciativa, uma vez que, por meio da inserção e do acesso ao *hiperlink*, observamos duas situações de enunciação (e seus respectivos enunciadores digitais) conectadas em um mesmo fio enunciativo”. No caso do tuíte apresentado, a inserção desse elemento semiótico de deslinearização conecta duas situações de enunciação. No momento em que o usuário clica no *hiperlink*, ele é remetido a um discurso outro, em um outro ecossistema. Nesse caso, o usuário sairia do ecossistema *Twitter* e entraria no ecossistema *YouTube* mediante o clique. Trata-se, portanto, de uma característica endêmica ao discurso digital nativo, o que é possível a partir da composição da linguagem com a tecnologia.

Dando continuidade à análise, há outro tuíte da sequência que nos permite observar a inserção de um enunciador digital segundo por intermédio de uma marcação do enunciador primeiro no tuíte. Em outras palavras, @mellziland, enquanto enunciadora digital primeira, marca um enunciador digital segundo, a @fiocruz. Vejamos, a seguir, a Figura 2, que ilustra essa ocorrência.

Figura 2 – Tuíte n° 2 de @mellziland



Fonte: Perfil @mellziland no Twitter (2022).

Como podemos observar acima, trata-se, portanto, de um tecnodiscurso relatado, no qual é retomado e divulgado um estudo realizado por @fiocruz (perfil oficial da Fundação Oswaldo Cruz). Nesse cenário, para Paveau (2016, p. 6, tradução nossa),

O ‘pedido de amizade’ na rede do *Facebook*, por exemplo, passa pelo botão ‘add’, no qual basta clicar para produzir a declaração de convite, acompanhada (ou não) de uma mensagem escritural explícita. É o mesmo para o compartilhamento de enunciado de um ecossistema (por exemplo, um blog) para

outro (por exemplo, rede *Twitter*), que se realiza num simples clique num botão de compartilhamento pré-instalado no site ou pelo escrelizador mesmo em seu navegador. Esse fenômeno do tecnodiscurso relatado (Paveau, 2015a) apaga a linearidade do discurso das citações para substituí-lo por um gesto de enunciação¹².

Eis, consoante Paveau (2016), um gesto de enunciação, a partir do qual o usuário tem acesso ao enunciador segundo trazido no tuíte. Diferentemente de *corpora* pré-digitais, no discurso digital nativo, a tecnodiscursividade permite trazer outrem no discurso citante a partir dos *affordances*¹³ disponíveis naquele ecossistema.

Além disso, nesse tuíte, observamos a inserção de uma imagem clicável. Ao clicá-la, a imagem¹⁴ amplia-se, mostrando um eslaide da reunião que estava ocorrendo da Agência Nacional de Vigilância Sanitária sobre a temática em questão.

Por fim, apresentamos o último tuíte da sequência de @mellziland, no qual há um *gif* animado e um breve texto verbal conclusivo. A Figura 3, a seguir, ilustra essa ocorrência.

12 “*La «demande d’amitié» sur le réseau Facebook par exemple, passe en effet par le bouton «ajouter» en français, sur lequel il suffit de cliquer pour produire l’énoncé d’invitation, accompagné (ou pas) d’un message scriptural explicite. Il en est de même pour le partage d’énoncé d’un écosystème (par exemple un blog) à un autre (par exemple le réseau Twitter) réalisable par un simple clic sur un bouton de partage préinstallé sur le site ou par l’écrilecteur lui-même sur son navigateur : ce phénomène de technodiscours rapporté (Paveau, 2015a) efface la linéarité du discours citant pour remplacer par un geste d’énoncé”.*

13 Conforme Paveau (2015), a teoria de *Affordances* – conjunto de possibilidades – propõe uma descrição dos objetos na produção dos discursos. Trata-se dos ícones nos textos digitais, como palavras em negrito, sublinhadas etc.

14 Disponível em: <https://twitter.com/mellziland/status/1547277753837404165/photo/1>.

Figura 3 – Tuíte n° 3 de @mellziland



Fonte: Perfil @mellziland no Twitter (2022)

Como podemos perceber nesse tuíte, @mellziland insere um elemento tecnolinguageiro semiótico. Trata-se de um *gif* animado, contendo uma das frases mais defendidas pela ciência durante a campanha de vacinação contra a covid-19: “vacinas salvam vidas”. Na parte superior da frase, aparece Zé Gotinha, personagem brasileiro criado para as campanhas de vacinação contra o vírus da poliomielite, com o objetivo de tornar o evento mais atraente para as crianças. Durante a pandemia, esse personagem foi utilizado em diversas esferas em prol da vacinação infantil.

De acordo com a própria rede de *microblog*, um tuíte é “uma mensagem publicada no *Twitter* que contém texto, fotos, um GIF e/ou um vídeo” (Twitter, 2020). Para Paveau (2013, p. 8, tradução nossa), “um tuíte é um enunciado plurissemiótico, produzido nativamente na plataforma do microblog *Twitter*; o tuíte aparece nas *timelines* do tuiteiro e de seus assinantes, constituindo seu ambiente tecno-

discursivo nativo”¹⁵. Por isso, embora o texto verbal de @mellziland não contenha algum elemento tecnolinguageiro, o *gif* utilizado acima é próprio da tecnodiscursividade.

Desse modo, é possível averiguar que a divulgadora cientista se vale, em todos os exemplos apresentados, de elementos do tecnodiscurso para divulgar ciência. Trazer o outro no tuíte mediante *hyperlink* é uma forma de embasar seus argumentos respaldados na ciência. Portanto, nos casos apresentados, a divulgação científica se apresenta no compósito tecnologia-linguagem, na ecologia do discurso digital nativo.

Quanto aos níveis de interatividade da interação em questão, destacamos, logo no início do Tuíte n. 1 (Figura 1) de @mellziland, a menção que a divulgadora científica faz para a sincronicidade da interação. Ao manifestar que a análise da reunião da Anvisa será realizada “em tempo real” e, na sequência, selecionar os *emojis* 🗣️👉, Melanie Fontes-Dutra ressalta a importância da velocidade do compartilhamento dessas informações na sua sequência de tuítes e firma uma espécie de compromisso em apresentar fatos e impressões em um curto período de tempo, o que, de certa maneira, reforça, para os interlocutores, a seriedade das informações e sua postura ética como cientista/pesquisadora; ainda, sugere maior credibilidade ao texto construído.

O primeiro tuíte postado por @mellziland obteve, como já mencionado, 587 curtidas, 61 compartilhamentos/retuítes e 25 comentários, números que revelam alto nível de controle do conteúdo e caráter dialogal se compararmos esse *post* a outros no mesmo perfil. Por outro lado, na observação do fio/da *thread* neste tuíte (Figura 2), os níveis de interatividade, sobretudo em relação ao controle do conteúdo, observado pela quantidade de curtidas e retuítes, e do caráter dialogal, observado pela presença de comentários, são menores. Nessa intera-

15 “[...] un tweet est un énoncé plurisémiotique produit nativement sur la plateforme de microblogging Twitter; le tweet apparaît dans la TL du twitteur et dans celle de ses abonnés, la TL constituant son environnement technodiscursif natif”.

ção, conforme se verifica, o primeiro tuíte funciona como uma espécie de texto-fonte, com posição mais central no processo de coconstrução de sentidos do que os tuítes do fio.

Com a análise dos níveis de interatividade, queremos destacar que esse aspecto da interação se relaciona diretamente ao modo como a divulgadora científica apresenta os fatos e embasa seus argumentos científicos e à maneira como os interlocutores reagem a esse dizer. Ao se engajarem efetivamente no *post* de @mellziland – curtindo, compartilhando e comentando o que foi dito no texto-fonte –, esses interlocutores demonstram que são de alguma maneira influenciados pelo que é dito pela divulgadora¹⁶. As curtidas podem revelar que os interlocutores concordam de alguma maneira com o que é dito – reforçando, assim, a credibilidade da fala da cientista –; ou podem apenas explicitar seu comparecimento ou sua aparição nessa interação, o que também revela que, de alguma maneira, os interlocutores tiveram seus modos de pensar, ver e sentir (re)orientados.

| Notas de fim

O presente artigo teve como objetivo analisar como o perfil @mellziland se apoderou de determinados aspectos da tecnodiscursividade (Paveau, 2021) e da interatividade (Muniz-Lima, 2022) para realizar divulgação científica, no ecossistema *Twitter*, relativa à CoronaVac para crianças de 3 a 5 anos no Brasil.

Após ter exposto a natureza e as configurações da tecnodiscursividade e da interatividade (Muniz-Lima, 2022; Muniz-Lima; Gonçalves, 2021), bem como da metodologia de pequeno corpus (Moirand, 2020)

16 Essa noção se alinha à perspectiva sociodiscursiva de argumentação de Ruth Amossy defendida em Silva, Faria e Brito (2020). Os autores mencionam que a “noção de argumentação é constitutiva dos discursos de finalidade persuasiva, ou seja, aqueles que defendem ou refutam explicitamente uma tese, mas também de todos os outros discursos que, de alguma maneira, orientam os modos de pensar, ver e sentir dos interlocutores, ou seja, discursos que não visam primeiramente à persuasão, mas que podem modificar as representações dos interlocutores, porque exercem sobre eles alguma influência” (p. 30).

e da metodologia de análise de tuíte (Glück, 2022), identificamos as diversas estratégias tecnolinguageiras e os aspectos da interatividade.

De uma forma geral, a análise da sequência de tuítes nos permite concluir que:

- (i) @mellziland não utiliza *hashtags* para fazer divulgação científica, quer seja uma característica específica do tecnodiscurso, chamado rastreabilidade, conforme Paveau (2021);
- (ii) @mellziland traz dados científicos (artigos científicos, tabelas, especialistas da área) para embasar seus argumentos. Trata-se do fenômeno do tecnodiscurso relatado no discurso digital nativo, que ocorre via elementos de clicabilidade/deslignearização, como o *hiperlink*;
- (iii) @mellziland apropria-se de *gifs* sobre a temática, a fim de chamar atenção de seu interlocutor. Trata-se uma das finalidades da divulgação científica midiática, a captação, consoante Charaudeau (2016);
- (iv) toda a sequência de tuítes é apresentada a partir da composição de linguagem e tecnologia, quer seja o tecnodiscurso; e
- (v) as variáveis que caracterizam o nível de interatividade nos tuítes analisados – a sincronicidade, o caráter dialogal e o controle do conteúdo – lançam luz sobre o modo como a divulgadora científica apresenta os fatos e embasa seus argumentos científicos e sobre a maneira como os interlocutores reagem a esse dizer.

Outro objetivo enunciado na introdução deste trabalho diz respeito à reflexão, sempre indispensável, sobre a importância do trabalho com divulgação científica em contexto digital para o letramento digital e científico na escola. E, para este ponto, temos de ter em conta dois aspectos: um primeiro que diz respeito ao ensino da ciência e à literacia científica e um segundo tocante ao modo como a ciência é conhecida e disseminada. Para o primeiro ponto, convocamos o traba-

lho de DeBoer (2000) sobre a grande necessidade de adequar o ensino da ciência às características da comunidade, recorrendo a instrumentos que melhor se coadunem com as necessidades do(a)s professor(a)s e do(a)s aluno(a)s. Para o segundo ponto, alicerçamos o nosso ponto de vista em Norris e Phillips (2002), que defendem o conhecimento da ciência através dos textos nos quais é escrita e divulgada. Consequentemente, assumimos que a ciência depende sempre dos textos (pré-digitais e nativos digitais) em que é produzida e em que circula. Portanto, estudos relativos a textos nativos digitais, tal como o que apresentamos aqui, são fulcrais para que sejam evidenciadas as suas características e o seu funcionamento antes de serem transpostos e utilizados em sala de aula, através de materiais mais didatizados.

Mediante este trabalho, e outros que surgirão a partir deste, pretendemos auxiliar no desenvolvimento de estratégias que favorecem o desenvolvimento das capacidades de letramento das/os estudantes e, igualmente, contribuir para fomentar uma consciência cidadã. Que esta consciência lhe possibilite ter um conhecimento mais amplo do meio no qual vivem e de encontrar estratégias para lidar com os novos desafios sociais atuais (doenças, alterações climáticas, populismos, desinformação, entre outros).

Referências

BOLTER, J. D. **Writing space**: computers, hypertext and the remediation of print. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2001. DOI: 10.4324/9781410600110

CAVALCANTE, M. M. *et al.* O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **(Con)Textos Linguísticos** – Linguística textual e análise da conversação: conceitos e critérios de análise, Espírito Santo, v. 13, n. 25, p. 25-39, set. 2019. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27884/18764>. Acesso em: 28 out. 2022.

CAVALCANTE, M. M.; MUNIZ-LIMA, I. A construção referencial em compósitos de gêneros na mídia Facebook. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 11, n. 3, e2328, p. 430-450, set./dez. 2021. DOI: 10.22168/2237-6321-32328.

Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/2328>. Acesso em: 29 out. 2022.

CAVALCANTE, M. M.; SILVA, T. S.; SILVA, Y. W. Dimensões analíticas da Linguística Textual. In: LIMA, A. H. V.; SOARES, M. E.; CAVALCANTE, S. A. S. (org.). **Linguística geral**: os conceitos que todos precisam conhecer. Vol. 2. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística textual**: conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022.

CHARAUDEAU, P. Sobre o discurso científico e sua midiaticização. Tradução de Maria Eduarda Giering e Luciana Cavalheiro. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 14, n. 3, p. 550-556, set./dez. 2016.

DEBOER, G. Scientific literacy: another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. **Journal of Research in Science Teaching**, 37(6), p. 582-601, 2000.

GIERING, M. E.; GLÜCK, E. P. A tecnodiscursividade no ecossistema *Twitter*: percurso metodológico para análise do discurso digital nativo. In: CORTEZ, S. L. (org.). **Linguística Textual em contexto digital**: questões teóricas e práticas. Campinas: Pontes Editores, no prelo.

GONÇALES, M.; MUNIZ-LIMA I. Tecnodiscurso, interatividade e suporte na mídia Instagram. **Calidoscópico**, 19(3), p. 306-319, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2021.193.01>.

GONÇALVES, M.; JORGE, N. O. Promoção da Literacia Científica: balanços e perspectivas. In: CAELS, F.; BARBEIRO, L. F.; VIEIRA SANTOS, J. (ed.). **Discurso acadêmico**: uma área disciplinar em construção. Coimbra: Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA-ILTEC), 2019. p. 134-151. Disponível em: <https://sites.ipleiria.pt/1enda2018/>. Acesso em: 23 set. 2023.

GONÇALVES, M.; JORGE, N. O. **Literacia científica na escola**. Lisboa: NOVA FCSH-CLUNL, 2018. Disponível em: <https://literaciacientifica.fcs.unl.pt/publicacoes> e <https://drive.google.com/file/d/1I3hF05jjiSahm9RWHmOpKz5-JGcBBP44/view>. Acesso em: 2 nov. 2022.

GLÜCK, E. P. **A heterogeneidade tecnoenunciativa em um conjunto de tuítes reunidos pela hashtag #divulgaçãoocientífica**. Orientadora: Maria Eduarda Giering. Coorientadora: Matilde Gonçalves. 2021. 82f. Qualificação de Tese de Doutorado (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de

Pós-Graduação Doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021.

KEMP, S. **Digital 2020**: Brazil. 2020. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2020-brazil>. Acesso em: 15 out. 2022.

LATOURE, B. **Reagregando o Social**. Bauru, SP: EDUSC, Salvador, BA: EDUFBA, 2012.

LONGHI, J. Le thread, un texte cousu de fil numérique? Le Français Moderne – Revue de linguistique Française, CILF (conseil international de la langue française), **HAL**, 2022, Nouvelles textualités. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03328937/document>. Acesso em: 20 out. 2022.

MOIRAND, S. A contribuição do pequeno corpus na compreensão dos fatos da atualidade. Tradução de Fernando Curtti Gibin e Julia Lourenço Costa. **Revista Linguagem**, São Carlos, v. 36, Dossiê Metodologias de Pesquisa em Ciências da Linguagem, p. 20-41, jul./dez. 2020.

MUNIZ-LIMA, I. **Modos de interação em contexto digital**. Tese (Doutorado em Linguística – cotutela) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística e Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Linguística, 2022. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/137024>. Acesso em: 29 out. 2022.

NORRIS, S. P.; PHILLIPS, L. M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. **Science education**, 87, p. 224-240, 2003.

OLIVA, T. D. Memes de natureza cômica como estratégia de resistência a discursos hegemônicos: análise das reações à campanha #gaysnomerecenmedallas no Twitter. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, v. 18, n. 3, p. 583-601, set./dez. 2018.

PAVEAU, M.-A. Technodiscursivités natives sur Twitter: une écologie du discours numérique. **Epistémè**: Revue internationale de sciences humaines et sociales appliquées, Séoul, [S.l.], n. 9, p. 139-176, sept. 2013a. Disponível em: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00859064/document>. Acesso em: 04 out. 2022.

PAVEAU, M.-A. L'écriture numérique. standardisation, delinéarisation, augmentation. **Fragmentum**, Santa Maria, n. 48, p. 13-36, juil./déc.

2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/23296/15104>. Acesso em: 04 out. 2022.

PAVEAU, M.-A. **Análise do discurso digital**: dicionário das formas e das práticas. In: COSTA, J. L.; BARONAS, R. L. (org.). 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

SANTOS, B. B. de M. **A prática docente no ensino médio**: ressignificando os conhecimentos linguísticos. Orientadora: Elizabeth Marcuschi. 2017. 442 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

SILVA, A. A.; M. G. S. FARIA; M. A. P. BRITO. A complexidade textual na dinâmica argumentativa. **Revista Investigações**, Recife, v. 33, n. especial, Texto: gêneros, interação e argumentação – III Workshop de Linguística Textual, p. 27-44, 2020. ISSN Digital 2175-294x. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/244446/37279>. Acesso em: 31 out. 2022.

TWITTER. #divulgaçãocientífica. 2020. Disponível em: https://twitter.com/search?q=%23divulga%C3%A7%C3%A3ocient%C3%ADfica&src=typed_query. Acesso em: 05 out. 2020.

O DISCURSO SOBRE O PROFESSOR: DA AULA PRESENCIAL AO GOOGLE CLASSROOM

Nívea Rohling¹

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Maria de Lourdes Rossi Remenche²

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Reflexões iniciais

A pandemia deflagrada pela covid-19 (2019-2020) desestabilizou as áreas produtivas no mundo inteiro. No Brasil, a recomendação de suspensão de aulas deu-se no primeiro período desse isolamento em meados de março de 2020, de modo que os espaços escolares brasileiros, que congregam profissionais e estudantes com diferentes realidades socioeconômicas, foram afetados logo nos primeiros dias por medidas de distanciamento social. Mediante a situação de calamidade imposta pela pandemia, o horizonte seria de um isolamento

- 1 Doutora e Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Associada II da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Uma das líderes do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA/PPGEL). Áreas de interesse: Linguagem e Discurso; Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; Ideologias linguísticas e decolonialidade da linguagem. *E-mail*: nivea.rohling@gmail.com.
- 2 Doutora em Linguística pela Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora Associada da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA). Áreas de interesse: discurso, letramentos críticos, multiletramentos, práticas de leitura e escrita na contemporaneidade. *E-mail*: mremenche@utfpr.edu.br.

longo e sem previsão para o retorno das atividades escolares. Essa nova realidade demandou 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 da lógica produtivista e conteudista que molda a educação brasileira. Assim, várias instituições de ensino, sobretudo as privadas, aderiram ao chamado ensino remoto emergencial por meio de diferentes ferramentas tecnológicas. Os professores, por sua vez, foram convocados a prepararem aulas em vídeo e a *hashtag* #AprendizagemNãoPodeParar foi amplamente reproduzida nas mídias digitais. Vários vídeos-tutoriais também foram postados a fim de “capacitar” o professor sobre como, em um tempo muito curto, elaborar aulas a partir de ferramentas como *Google Classroom*, *Microsoft Teams*, entre outros.

A posição assumida, de modo geral, foi a adoção de plataformas e mídias como forma de “alimentar” o alunado, recluso em suas casas, de atividades escolares. Para tanto, professores que, no dia anterior eram professores do “chão” de sala de aula presencial, tiveram de produzir conteúdos e adequá-los às mídias digitais para “consumo” imediato dos estudantes. Deram início então a diversas iniciativas do chamado ensino remoto emergencial de modo improvisado e, em muitas situações, precário.

Embora essa nova demanda tenha se dado por força de uma contingência sanitária, ela também se constitui como imposição ao professor que não teve opção a não ser se adequar à complexa situação e desenvolver práticas didático-pedagógicas para as quais não teve nenhuma ou pouca preparação. Tal problemática é tensionada face às condições de recepção do alunado³ das atividades via mídias digitais, tema para outra reflexão. Nesse sentido, Moita Lopes (2006) argu-

3 Pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), entre agosto e dezembro de 2018, apontou que 58% dos domicílios no Brasil não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet. Entre as classes mais baixas, o acesso é ainda mais restrito. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/educacao/indicadores>. Acesso em: 07 abr. 2021.

menta sobre a importância de a Linguística Aplicada tratar de problemas com relevância social, de modo que as pesquisas teóricas estejam intimamente ligadas à realidade social dos sujeitos pesquisados.

Considerando esse contexto específico de produção discursiva, neste capítulo, tomamos como dados textos-enunciados publicados em mídias digitais (meme, charge e comentário), produzidos nesse período de distanciamento social, com vistas a analisar de que modo a subjetividade-identidade do professor é discursivizada nesse deslocamento do professor presencial para o professor no ensino remoto. Para tanto, problematizamos a posição do sujeito professor nessa situação específica, mas que remete a desde sempre a sua ausência de voz no contexto de tomada de decisão.

Ao professor, nessa situação de crise, foi delegada a tarefa de produzir conteúdo, prática diferente da aula presencial, utilizando mídias que, muitas vezes, não lhe eram familiares e, em muitas situações, nem do espaço escolar, a fim de cumprir um calendário para manutenção do ano letivo. Soma-se a isso o fato de que, ao se deslocar da interação presencial da sala de aula, cerceada por suas paredes físicas, o professor tem sua imagem e prática pedagógica exposta e questionada ao projetá-la na fluidez das redes virtuais para um auditório pouco controlado ou conhecido pelo professor.

Para discorrer sobre esses aspectos, este texto está organizado da seguinte maneira: na primeira subseção, é apresentada uma discussão teórica sobre o conceito de Identidade Docente com base em estudos da linguagem (Coracini, 2000, 2005; Kleiman, 2007; Geraldi, 2010). Em seguida, são detalhados os dados de análise. Por fim, apresentamos a análise dos enunciados, que sinalizam certos modos discursivos, gestos apreciativos que subjetivam o professor no cronotopo pandêmico⁴.

4 Neste capítulo, partimos da noção de cronotopo pandêmico, conforme Rohling (2020), que se configura como um tempo-espaço marcado pela emergência da pandemia deflagrada pela covid-19. Nesse cronotopo, foram produzidas uma série de cadeias enunciativas que tematizam esse evento sanitário global singular.

| 1 A “invenção” da identidade docente

A identidade centrada, fixa, acabada, fechada em si como no ideal cartesiano, tem sido amplamente contestada, sobretudo no âmbito dos Estudos Culturais. Hall, em texto seminal, afirmava que as velhas identidades estão em desconstrução e novas identidades estão surgindo, fragmentando o indivíduo e as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e racionalidade que, no passado, tinham nos fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais no mundo (Hall, 2006 [1992]). Em suas reflexões, Hall evidencia que não há um núcleo estável do eu que transita pela vida, do início ao fim, sem passar por mudanças e reconfigurações.

Para pensar a temática da identidade docente, partimos da definição de Hall (2014, p. 111), em que o conceito de identidade é mobilizado para “significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos ‘interpelar’”. Em outros termos,

identidade está ligada aos modos de subjetividade, em que os discursos tentam nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como sujeitos sociais de discursos particulares e, de outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’ [...] são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem pra nós (Hall, 2014, p. 111).

Ademais, desde a segunda metade do século XX, a noção de identidade vem sendo concebida como fragmentada, móvel, cambiante, algo em processo no interior das práticas languageiras e relações de alteridade/intersubjetividade. Nessa discussão, Coracini (2000) argumenta que seria mais produtivo ao invés de falar sobre identidade, observar os momentos de identificação, uma vez que “é possível cap-

turar momentos de identificação do sujeito com outros sujeitos, fatos e objetos” (Coracini, 2000, p. 150).

Isso porque a identidade é antes de tudo uma categoria relacional, em que vamos ao longo da vida nos identificando a partir de relações com o outro, princípio da alteridade/outridade e excedente de visão (Bakhtin, 2010 [1986]). É a partir do excedente de visão que o outro nos concede acabamentos identitários. Nesse processo alteritário, o sentimento de inacabamento do ser faz com que o sujeito busque essa identificação no outro, na voz do outro, no olhar do outro como forma de buscar uma completude fundante, que sabemos não ser possível. Sob um olhar bakhtiniano, a noção de alteridade se assenta no fato de que um *eu* só se constitui como ser na base de um *tu*, em que se destaca a importância do outro (interlocutor, leitor, ouvinte), que se torna o horizonte social avaliativo na constituição da subjetividade do sujeito. Nesse sentido, o homem “não possui um território interior soberano, ele se situa todo e sempre em uma fronteira: olhando para o seu interior, ele o olha nos olhos do outro ou através dos olhos do outro” (Bakhtin, 2008, p. 140). Nas palavras de Geraldi (2010, p. 109), “é na tensão do encontro/desencontro do *eu* e do *tu* que ambos se constituem”.

Nesse debate teórico, a produção da subjetividade e consequentemente da identidade é sempre uma construção histórica e que está a se produzir conforme o interesse de uma época (Coracini, 2000). De modo que a construção da identidade e subjetividade do professor está ligada a uma rede/trama de discursos constituídos na dimensão social da esfera escolar bem como nos espaços midiáticos. Concordamos com Coracini (2000, p. 147-148) quando afirma que “o professor é atravessado por uma multiplicidade de vozes que tornam sua identidade complexa, heterogênea em constante movimento, de modo que só é possível flagrar momentos de identificações”.

Para Geraldi (2010), a identidade do professor tem sido desenhada por meio de forças/contingências advindas da divisão social do trabalho, que constituíram três modos de “inventar” a identidade do professor: 1. o professor é um sábio; 2. o professor é alguém que transmite um saber produzido por outro; 3. o professor é alguém que aplica um conjunto de técnicas de controle em sala de aula.

Antes da estabilização da visão contemporânea de escola, o que se tinha era a chamada *escola de sábios*, que reunia sujeitos, não na condição de alunos, mas de discípulos, como, por exemplo, as escolas de sofistas, a escola de Sócrates, a escola de Platão ou, ainda, os conventos da Idade Média. Nessa época, não havia distinção entre o filósofo e o professor de filosofia, pois “[...] havia um produtor de conhecimentos, e esse produtor de conhecimentos, porque produtor, era buscado por seguidores” (Geraldi, 2010, p. 83). O autor observa que essa forma de ensino (entre o sábio e o conhecimento e entre sábio e alunos) desaparece na história dos sistemas escolares.

No período do Mercantilismo ocorre a primeira grande divisão social do trabalho educativo, o que leva à constituição da segunda identidade do professor. Nesse período, havia muitas pessoas que precisavam aprender, mas não havia pessoas *doutas* suficientes para ensinar e algo deveria ser feito para suprir essa demanda. Então, para resolver o problema, o professor não mais precisaria ser um sábio, alguém que construísse o conhecimento, “[...] e sim saber tudo que deve fazer, e este ‘tudo’ lhe é dado nas mãos pelos doutores, que preparariam o que ensinar e como ensinar” (Geraldi, 2010, p. 85). Dessa forma, o professor passa de produtor de conhecimento para um sujeito que sabe o saber produzido por outros e, porque sabe, transmite-o a seus alunos. Aqui está, pois, a segunda identidade, a do “professor como aquele que tem um saber e porque sabe, repassa a outros” (Geraldi, 2010). A partir disso, a profissão de professor emerge sob o signo da divisão entre produção de conhecimentos e transmissão de conhecimentos.

Considerando as reflexões do autor, observamos que a visão do professor como o detentor do saber/conhecimento a quem é dada a tarefa de transmitir aos educandos os conhecimentos historicamente produzidos na cultura está ancorada na tradição escolar e incide na própria constituição do sujeito professor de hoje. Em outras palavras, a identidade do professor se confunde com a tradição escolar. De modo geral, os processos educacionais se caracterizam pelo objetivo de “transmitir às novas gerações o conjunto das experiências do passado, sistematizado na forma de valores, saberes e conhecimentos” (Geraldi, 2010, p. 128). Assim é que, por um longo tempo, as práticas escolares foram assentadas na perspectiva de transmissão de conteúdos científicos e/ou culturais⁵, instanciada por uma relação de transposição desse conhecimento teórico para um conhecimento pedagógico. Ainda, nos dias de hoje, parece haver um consenso de que *ser professor* significa necessariamente ser um sujeito que detém um conjunto de conhecimentos em determinada área e habilidades para repassá-los aos alunos, muito embora seus saberes também sejam alvo de deprecições de toda ordem.

A terceira identidade do professor, discutida por Geraldi (2010), refere-se a mais uma etapa de divisão do trabalho, ocorrida no início do Século XX, que altera a identidade do professor, “ao passo que já não mais se define por saber o saber produzido pelos outros, que organiza e transmite didaticamente a seus alunos, mas se define como aquele que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula” (Geraldi, 2010, p. 87).

Nesse período, a relação entre aluno e conhecimento passa a acontecer por meio do material didático e compete ao professor “[...] distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo [...]” (Geraldi, 2010, p. 87). Produziu-se, assim, a noção

5 Incluímos a noção de conhecimentos culturais como aqueles cristalizados na sociedade e nem sempre considerados como conhecimentos científicos, a exemplo de muitas posições de que o conhecimento sistematizado nas gramáticas tradicionais não pode ser considerado como conhecimento científico.

de professor como um *transmissor* de conteúdos com base em um ensino de reprodução de conhecimentos didáticos/escolares não mais elaborados pelo professor, mas pelo autor do livro didático, que disponibiliza modelos de práticas para serem executadas em sala de aula. Tal abordagem promoveu um esvaziamento do papel do professor que apresenta dificuldade para se reconhecer como sujeito capaz de gerir o espaço-tempo da aula de forma criativa, crítica e autoral.

Sobre a terceira identidade apontada pelo autor, é possível aventar que, na emergência do uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem, novamente esse controle das técnicas e metodologias está acentuado, deslocando-se do livro didático para o uso de objetos virtuais de aprendizagem. Essas ferramentas possibilitam o “abastecimento conteudístico”, mas nem sempre resolvem o problema da interação entre aluno e professor, entre os próprios alunos. Muitas vezes a interação do alunado se dá, via leitura, com o material midiaticizado e enviado pelo professor. Salvo em casos em que há o uso de ferramentas interacionais como aulas *on-line* síncrona ou *chat* e fóruns.

Esse percurso historicizado por Geraldí tem relação com a reflexão de Coracini (2000) de que há, nas representações sobre a identidade do professor não só uma memória de passado, em que era valorizado como um “missionário”, como fonte do saber e transformador da sociedade; mas também com experiências presentes em que é visto como mal preparado, mal remunerado e, colocado em xeque pelas novas tecnologias.

Ainda acerca dos modos de discursivização do sujeito professor, Kleiman (2007) assevera que o professor, nos últimos 30 anos, tem estado na mira da mídia, governos e até do discurso acadêmico como aquele que fracassou na sua missão de democratizar a escola pública e até sua própria capacidade de ler e escrever é questionada. Na busca de um culpado para o fracasso escolar, veiculado pelas avaliações padronizadoras em grande escala, o professor está no centro (Kleiman,

2007) e paira sobre ele o discurso da culpabilização pelo fracasso escolar.

De toda essa discussão, é possível dizer que vozes de diversos lugares sociais subjetivam e constituem a identidade docente ao longo das práticas escolares ao sabor de interesses político-ideológicos. Na visão de Coracini, o professor é atravessado por identificações conflitantes, sendo, pois, sua subjetividade sempre alienada, e sua constituição se dá “na tensão entre um discurso que o valoriza, produto de um desejo, e outro que o desvaloriza, resultante de uma realidade social em mutação” (Coracini, 2000, p. 154).

| 2 Os discursos sobre o professor no cronotopo pandêmico

No campo da Linguística Aplicada há pesquisas sobre inteligibilidades acerca dos modos como o professor tem sido discursivizado, flagrando os discursos, as vozes, as representações sociais que o subjetivam. Tais estudos partem tanto da observação da esfera escolar como de outras esferas de produção discursiva, sobretudo os atravessamentos identitários no interior da modernidade recente (Moita Lopes, 2013)⁶ em que as relações sociais e subjetivas passam cada vez mais pela mediação das mídias digitais. Assim, os modos de subjetivação do professor, a partir de um ponto de vista da historicidade dessas construções discursivas, tem sido um tema caro ao campo e analisá-los torna-se importante para compreendermos o papel desse sujeito nas práticas escolares a despeito de discursos que continuamente o desqualificam.

Desse modo, a proposição da presente análise se deu na emergência de um evento singular no mundo que, no campo discursivo,

6 *Modernidade recente*, nas palavras de Moita Lopes (2013, p. 18), é o “período da história contemporânea que engloba as últimas décadas do século XX e os tempos em que vivemos, marcando um novo período da modernidade, [...] no qual há uma série de mudanças avassaladoras de natureza econômica, política, tecnológica, cultural e social, em um mundo de complexidade, inseguranças, ambiguidades, instabilidade e, em última análise, de vertigens contínuas sobre crenças, modos de vida legítimos, conhecimentos válidos etc.”.

motivou a produção de inúmeras cadeias enunciativas que tematizam a referida pandemia e seu impactos em todas as facetas da vida humana. Apesar de se tratar de uma crise sanitária global, os discursos produzidos em torno desse evento têm entre si uma certa dialogicidade com os discursos anteriores, os *já ditos e pré-figurados* no que tange à identidade do professor.

Houve, nesse contexto discursivo, a produção de uma profusão de discursos midiáticos passíveis de serem investigados. Isso ocorreu porque a pandemia restringiu a circulação, limitou o convívio social e produziu um impacto ainda maior nos espaços escolares: as aulas presenciais de toda a educação básica e universitária foram suspensas. Como medida paliativa para não comprometer totalmente o calendário escolar, muitas instituições públicas e privadas deram início a uma prática chamada de ensino remoto emergencial, por meio de diferentes plataformas e mídias digitais que percorreram desde videoaulas gravadas e transmitidas pela TV⁷, plataformas interativas como *Google Classroom*, *Moodle*, *Microsoft Teams*, *Reuniões Zoom* etc.

Levado pela emergência das mudanças e pela necessidade de dar uma resposta, o professor foi convocado a realizar uma prática que, diferente do ensino presencial para o qual recebeu formação ou que desenvolveu no espaço do trabalho didático, demandou um novo saber-fazer relacionado ao tratamento da informação e a produção de novas dinâmicas interativas na relação pedagógica como, por exemplo, a produção de vídeos, a participação em *lives*, encontros (aulas *on-line*) síncronos mediados pelas plataformas interativas etc. É importante salientar que, embora o virtual e o real não sejam dois mundos paralelos, “pois existem em relação dialética, e isso significa dizer que entre-têm relações de complementaridade, dependência recíproca e dinâmica tempestuosa” (Rüdiger, 2008, p. 23), eles possuem diferenças que,

7 As formas assumidas sobre o ensino remoto, em todo país, foram diferentes em cada estado, bem como nas redes de ensino. No Paraná, houve inserções em TV aberta, enquanto outros estados se restringiram ao uso de plataformas digitais ou apenas entrega de materiais impressos.

na prática docente, ficam evidenciadas e demandam outros saberes, pois a aula mediada por tecnologias digitais não reproduz o modelo da aula presencial.

Nessa perspectiva, verificamos também que o auditório – ou o interlocutor – da aula se ampliou. Bakhtin (2003 [1979]) afirma que o enunciado é determinado pelas relações sociais, que o constituem tanto em relação à situação social imediata, quanto ao meio social mais amplo. Assim, a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação; e os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais potentes e duráveis a que se está submetido o locutor (Bakhtin; Volóchinov, 2006 [1929], p. 118).

Considerando a situação interlocutiva da aula em contexto de ensino remoto emergencial, é possível dizer que o espaço digital produz um alcance mais amplo do enunciado e contribui para a subjetivação do professor em tempos de pandemia. A partir dessas reflexões, selecionamos, sob uma abordagem qualitativo-interpretativista, um extrato de 03 (três) textos-enunciados, publicados em diferentes *sites* e que circularam em redes sociais no mês de abril/2020, período no qual a maioria das instituições escolares do país iniciaram o trabalho educacional remoto.

Tabela 1 – Textos sobre o trabalho educacional remoto

Gênero discursivo	Título e endereço eletrônico	Descrição geral
Texto 1 Charge	Sobrecarga de atividades (pessoais e profissionais) do professor https://www.google.com/campanha.org.br/noticias.dia-da-educacao-em-tempos-de-pandemia-com-decisoes-de-olhos-vendados-para-realidade-nao-e-facil-comemorar	Texto verbo-visual com teor irônico sobre a sobrecarga de demandas (pessoais e sociais) das atividades no período de atividades remotas.

<p>Texto 2 Meme</p>	<p>Saudade de ser professora, né minha filha? https://www.google.com.br.pinterest.com</p>	<p>Texto verbo-visual que, ancorado na imagem do Doutor Dráuzio Varela, estabelece um diálogo com o professor sobre o acúmulo de funções operacionais devido à prática de ensino remota/<i>on-line</i></p>
<p>Texto 3 Comentário</p>	<p>ABAIXO A ROMANTIZAÇÃO DO HOME OFFICE DOCENTE https://portaldocentemais.blogspot.com/2020/07/o-trabalho-invisivel-dos-professores-na.html</p>	<p>Texto verbal narrado por professora cuja finalidade é fazer um relato crítico do cotidiano do professor em contexto de <i>home office</i>.</p>

Fonte: As autoras (2021)

Esses textos-enunciados tematizam o trabalho didático no contexto de ensino remoto emergencial a partir de diferentes semioses e evidenciam discursos em que se pode depreender traços identitários e discursos em circulação conferidos ao professor no período pandêmico. Para direcionar a reflexão, tomamos alguns questionamentos como parâmetros analíticos: Como o professor presencial da escola se deslocou discursivamente para o professor *on-line*? Quais os discursos *já ditos* emergem nessa cadeia enunciativa? Emergem novos discursos sobre o sujeito professor nessa rede discursiva? Como professores são discursivizados na relação de excedente de visão? Qual a acentuação valorativa em tais cadeias discursivas?

Esses questionamentos foram pensados a partir da concepção de linguagem como prática dialógica – encontro com a palavra do outro; o já dito, uma vez que tomamos a língua ideologicamente preenchida, vista como cosmovisão, como uma opinião concreta que assegura

um *maximum* de compreensão mútua em todos os campos da vida ideológica (Bakhtin, 2015 [1975]). Nessa perspectiva, o discurso não pode deixar de orientar-se “dentro do que já foi dito”, “do já conhecido”, “da opinião geral”, etc. A orientação dialógica do discurso é, assim, um fenômeno próprio de qualquer discurso. Em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as orientações, o discurso se depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar em interação viva e tensa com ele (Bakhtin, 2015 [1975]). De modo que todo discurso: a) constitui-se e se orienta nos discursos já ditos sobre o objeto; (encontro com a palavra do outro no objeto); b) constitui-se na resposta – discurso-resposta que é esperado; (encontro com o horizonte subjetivo do ouvinte – “auditório social”); c) todo discurso é internamente dialogizado (heterogêneo) – é uma articulação de múltiplas vozes sociais (Bakhtin, 2015 [1975]).

Sob esse mirante teórico, é preciso considerar que discursos não nascem num vácuo social, mas em contextos axiológicos, neste caso: a própria pandemia. De acordo com Rohling (2020), o conceito bakhtiniano de cronotopo (espaço-tempo) se mostra potente ao passo que é possível aventar a emergência de um cronotopo pandêmico em que se está a produzir uma série de discursos relacionados à doença, pandemia, vírus etc.

De modo que por meio da concepção de cronotopo como uma relação indissociável entre tempo e espaço, em que emergem imagens e o sujeito é evidenciado, é que Rohling (Rohling, 2020) propõe a existência de um cronotopo pandêmico que se configura como um tempo-espaço que se marca pela emergência da pandemia deflagrada pela covid-19. Os textos-enunciados selecionados foram gerados no interior do cronotopo pandêmico em que se observa uma profusão de enunciados que tomam a pandemia como objeto de discurso e também produzem um conjunto de dizeres sobre microcronotopos como: o *home office* e o ensino remoto emergencial, tema deste capítulo.

Desse modo, observamos vozes que, de determinado lugar valorativo, tematizam o ser professor e suas atribuições profissionais e seu fazer no microcronotopo do ensino remoto emergencial. Esses textos, por meio de diferentes semioses, produzem sentidos acerca da atuação do professor e seus saberes. Neles, a tematização ocorre permeada por um discurso que aciona o humor irônico e satírico, de modo “divertidamente sério”, produzidos em uma determinada temporalidade. Soma-se a esse aspecto, o acionamento de um humor que possui função pedagógica ao expor e criticar determinadas práticas sociais.

Isso fica evidenciado no Texto 1 ao apresentar uma cadeia enunciativa que enfatiza a sobrecarga de tarefas gerada para o docente no período de pandemia. As diferentes vozes que interpelam a professora provêm das esferas escolar e familiar, sobrepondo vozes de estudantes, famílias, superiores escolares (coordenadores) e a própria família como, por exemplo, filhos e pais dos professores.

Texto 1 – Sobrecarga de atividades (pessoais e profissionais) do professor



Fonte: <https://www.google.com/campanha.org.br/noticias.dia-da-educacao-em-tempos-de-pandemia-com-decisoes-de-olhos-vendados-para-realidade-nao-e-facil-comemorar>

Esse atravessamento de vozes aponta para o contexto do teletrabalho em que se misturam demandas da vida cotidiana, dos afazeres da casa com as da docência. Ao problematizar o *home office* no cronotopo pandêmico, Rohling (2020) aponta que, no microcronotopo do isolamento social, há uma parcela de pessoas que estão no seu trabalho *home office* (ou teletrabalho) e se revelam nas telas dos computadores por meio de aplicativos de teleconferência em contextos de trabalho remoto e até em reuniões familiares. O trabalhador, ao desenvolver suas atividades em casa precisa agenciar os tempos e negociar os espaços físicos da casa para poder trabalhar e realizar as demais atividades. Aqui se tem um outro aspecto atravessando o cronotopo do trabalho, o do teletrabalho acelerado e forçado no limite. Essa realidade é simbolizada diferentemente pelos sujeitos dentro de suas condições de trabalho, que são também distintas. O que pode ocasionar comodidade para alguns, pode ser um grande esforço cognitivo e exaustão para outros. As esferas da vida íntima e do trabalho se misturam/são borradas em uma relação nem sempre justa e saudável (Rohling, 2020).

Podemos observar que a professora, “bombardeada” pelas diferentes demandas, não tem voz nem opinião, constituindo-se em uma executora de tarefas. Pressionada por valores, crenças, concepções de ensino-aprendizagem, especialmente as contemporâneas, ela precisa atender às expectativas de uma sociedade que delega ao professor um papel servil de dar sustentação e legitimidade a uma ordem social e discursiva. Evidencia-se também a identidade missionária do professor, que iniciada no Brasil pelos jesuítas, ocupou por muito tempo o cenário educacional brasileiro. Isso é reforçado pela imagem feminina que desliza o sentido da docência, transitando pelo cuidado materno, das atividades do lar, espaço-tempo historicamente atribuído à mulher. Essa menção hibridiza as fronteiras entre a dimensão profissional e a pessoal no espaço do ensino remoto emergencial. Pressionada pelo cenário complexo, a professora não emite reação verbal, mas o ele-

mento visual marca uma fisionomia esgotada em virtude das diversas e extenuantes demandas que lhe são impostas.

Na mesma direção, o Texto 2 é um meme produzido nas redes sociais, ecoando uma voz que mobiliza uma memória discursiva do que é ser professor.

Texto 2 – Saudade de ser professora, né minha filha?



Fonte: <https://www.google.com.br.pinterest.com>

No tocante às regularidades de gênero discursivo, vale destacar que os memes são padrões contagiosos de “informação cultural” que vão sendo repassados e produzem formas de pensar/representar comportamentos e práticas de um grupo social. Nesse sentido, os memes disseminam/reforçam/revozeiam uma ideia particular apresentada como um texto verbo-visual, dentre outras linguagens (Knobel; Lankshear, 2006). Em outras palavras, os memes são um conjunto de experiências que os usuários das diferentes mídias digitais acesam e, para que compreendam seu significado, situam-nas social e culturalmente. Isso acontece porque os memes têm potencial para a compreensão das diferentes vozes, das relações de poder, e das posi-

ções de sujeitos nas práticas sociais – entre outros fenômenos sociais (Knobel; Lankshear, 2006).

No texto 2, a frase: *Saudades de ser professora, né minha filha?* aciona uma memória discursiva, pois os memes relacionados à imagem do médico brasileiro Drauzio Varella, que vem há alguns anos se destacando nas mídias com suas orientações sobre saúde pública, remetem a uma fala recorrente: *saudades x, né minha filha?* Esse trecho, embora mantenha fidelidade de forma a outras enunciações do médico, é encapsulado em um novo enunciado, constituindo-se como uma justaposição anômala que desencadeia novas relações dialógicas acerca de temas contemporâneos e, dessa forma, produz o riso.

Esse texto-enunciado, participante de um conjunto de memes tematizando a fala do referido médico, faz emergir, novamente, uma memória discursiva sobre o ser professor ligado ao gênero social, pois é professora e não professor, função delegada à mulher. E evoca uma memória sobretudo ligada ao fazer, competências e saberes do professor, conforme reconhecida na historicidade das práticas escolares. Como lembra Tardif (2000, p. 13), os saberes profissionais de professor são temporais, isto é, construídos ao longo do tempo e, ainda, segundo o autor, “boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida e sobretudo de sua história de vida escolar” (Tardif, 2000, p. 13). Sobre essa questão, Tardif (2002) pondera que os saberes profissionais de professor são variados e heterogêneos e incluem: a cultura pessoal, assentada na sua história de vida e de sua cultura escolar anterior (ele se apoia também em certos saberes disciplinares advindos da universidade); os conhecimentos didáticos oriundos da formação continuada; os conhecimentos veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; seu próprio saber, ligado à experiência de trabalho na relação com seus pares de profissão.

Então, na discussão em tela, podemos depreender que essa memória vem do professor da aula presencial com seus gestos e saberes que foram radicalmente deslocados no cronotopo pandêmico, mais precisamente no microcronotopo do ensino remoto emergencial.

O enunciado se propõe a falar com a professora, que agora não ocupa mais sua função de origem, que é ensinar os saberes tradicionais ancorados na tradição das práticas escolares. Há novas demandas relacionadas a funções técnicas que não faziam parte de seu fazer (“*youtuber, câmera man, editora de vídeos, apresentadora...*). Desse modo, o enunciado não reconhece essas atividades técnicas como sendo a do professor, até porque a figura estabilizada na construção da identidade docente – a memória mais forte – é a do professor presencial, que agora é ejetado de modo abrupto a um novo contexto, o da aula *on-line*. O enunciado remete a essa tensão entre o lugar do professor – o da estabilidade da aula presencial (que sabemos não ser estável) e da instabilidade da tecnologia, em que a identidade docente estaria em um não lugar, seria de algum modo perdida (*Saudade de ser professora, né minha filha?*). Nessa abordagem, esse enunciado, que vê o professor e fala com ele, questiona essas novas funções e atribuições que o desestabilizam.

Esses textos-enunciados produzem reflexões sobre o ensino remoto emergencial e evidenciam regularidades sobre os discursos sobre o sujeito professor: a demanda excessiva do trabalho docente e a relação do professor com a tecnologia, que assume também a função de dispositivo tal como pensado por Michel Foucault sobre a relação entre os indivíduos como seres viventes e o elemento histórico. Dispositivo é entendido como um conjunto de instituições, de processos de subjetivação e de regras em que se concretizam as relações de poder (Agamben, 2009). Ou ainda, na descrição de Agamben (2009), dispositivo pode ser caracterizado como:

[...] qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade *de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes*. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder e em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – porque não – a linguagem mesma [...] (Agamben, 2009, p. 13).

Para além de aparatos técnico-materiais, as mídias passam a ser a medida do trabalho docente. Ser professor no espaço da aula presencial se dava na dimensão da relação interpessoal, dos modos de partilhar os saberes e estabelecer os contratos sociais a fim de instigar os estudantes na problematização dos conhecimentos. Já no deslocamento para aula remota, ser professor passa a ser delineado por um gesto/uma capacidade de lidar também com o aparato tecnológico. Em outros termos, o ser professor passa a ser medido pela sua capacidade de produzir conteúdos e disponibilizá-los nas mídias com esse fim. Assim, a atuação docente passa a ter uma relação com certas habilidades: saber editar um vídeo; produzir um formulário, montar uma sala em uma plataforma, em suma, destreza no trato com a ferramenta tecnológica, que aqui passa a encapsular o saber docente. Esse cenário obviamente já se anunciava anteriormente quando se tematizava aspectos metodológicos do fazer do professor, mas foi asseverado e acelerado sobremaneira no cronotopo pandêmico.

É preciso considerar, no tocante ao aspecto tecnológico, que a relação do professor com a tecnologia, muitas vezes, se dá sob o estigma da incompetência, do atraso, do não saber, de algo que escapa ao professor. No microcronotopo do ensino remoto emergencial, o dispositivo tecnológico fez com que o seu fazer fosse medido pela sua capacidade de produzir conteúdos e disponibilizá-los nas mídias com esse fim.

A seguir, mudamos o foco de enunciados em que o professor é falado pelo enunciado de outrem, ou seja, é objeto de discurso, para um enunciado em que ele se posiciona sobre o trabalho docente no cronotopo pandêmico. Trata-se, pois, de um enunciado em que ele, no lugar de autoria, fala sobre si em um comentário, postado como forma de discurso-resposta a um texto publicado em um *blog*⁸, intitulado “Portal Docente Mais”.

Fernanda Lima 6 de agosto de 2020 06:47

ABAIXO A ROMANTIZAÇÃO DO HOME OFFICE DOCENTE

Estamos passando por um momento atípico mundialmente, onde os cuidados com a saúde precisam ser levados a sério, mas a saúde de quem? O cenário é de Professores adoecidos, tanto fisicamente como psicologicamente, pelo excesso de responsabilidades que lhes são atribuídas nesse período pandêmico. Muitas mensagens circulam nas redes sociais, nas páginas das escolas, as quais demonstram certa romantização da nossa prática pedagógica em meio ao caos. Os textos, as frases, os cenários virtuais coloridos são, de fato, muito bonitos, coerentes até certo ponto, até expressam algum sentimento, mas camuflam a realidade. Pois bem, entre dias sim e dias não, os professores sobrevivem, porém diferentes da canção, cheios de arranhões. Sentimo-nos vulneráveis, invadidos, mal tratados, expostos, indispostos, mas em frente sempre! Afinal as aulas presenciais foram suspensas, mas isso não significa que estas pararam, pelo contrário, a produção aumentou, o horário alargou e o salário reduziu. Muitas cobranças e vigilância de todo tipo, por todos os lados, e assim segue o home office docente dentro de um contexto o qual não fomos preparados, mas empurrados e todos os dias chacoalhados, muitas vezes até por nós mesmos, em nosso interior, pois o bom Professor sempre quer fazer mais e o melhor para os seus alunos, as vezes se culpa, se cobra, acha que não fez o suficiente, al-

8 Disponível em: <https://portaldocentemais.blogspot.com/2020/07/o-trabalho-invisivel-dos-professores-na.html> Acesso em: 20 out. 2021.

guns dias desligamos a câmera acabados... “A aula não fluiu hoje”, faltou algo... E faltou mesmo, faltou o Professor estar bem consigo mesmo, pois em meio uma aula e outra ele lembra que ainda não deu conta da caixa de e-mail lotada, dos grupos de alunos e do privado do aplicativo de mensagem, dos pais, da coordenação, ele respira fundo com a quantidade de exigências e protocolos para gravar e por isso teve que regravar no instante em que a internet caiu, o cachorro latiu, o vizinho ligou o som, o bebê chorou, alguém da casa chamou; a tendinite, a bursite, a rinite, as dores de cabeça e coluna atacaram... E a aula gravada, de em média 30 minutos que durou três horas para ser produzida, continua a carregar na internet... O tempo acabou, acabou o sábado, o domingo, os feriados, o dia emendou com a madrugada, e o Professor permanece dividido entre os planejamentos, as cobranças e sua rotina pessoal. É, talvez não se fale muito sobre a neblina do home office docente, pois é pesada, cansativa, difícil até de descrever, mas não podemos nos calar; e não, não estamos reclamando, não somos preguiçosos nem desorganizados, não estamos sendo ingratos, não confundam gratidão com submissão. Não sabemos até quando iremos aguentar, nem quanto tempo isso vai durar, mas para que a aprendizagem dos nossos alunos continue mesmo de uma forma diferente, precisamos, no mínimo, de apoio, respeito e compreensão.

Prof. Fernanda Lima

Prof. Karina Meireles

Campina Grande – PB.

(Esse texto foi escrito com base em atuais experiências pedagógicas compartilhadas)

O enunciado constitui-se em um comentário assinado por duas professoras. Vale retomar que o comentário *on-line*, na condição de gênero, segundo Remenche e Rohling (2016):

se realiza em diferentes campos de produção e circulação, sendo recorrente em portais de notícias e em redes sociais, constituindo-se em um espaço interlocutivo, aberto ao leitor/interlocutor para a exposição de opinião, considerando as regras sociais e institucionais inerentes à esfera de produção e circulação. Devido a essa possibilidade de apresentar sua contrapalavra, essa interação sociodiscursiva tende a estimular o desabafo e a explicitação de opiniões e formas de representar o mundo bastante subjetivas, ou seja, os comentários suscitam atitudes responsivas de refutação, desabafo, apoio, indignação, entre outras, e materializam axiologicamente os diferentes valores sociais (Remenche; Rohling, 2016, p. 1464).

E, ainda, os comentários publicados em mídia digital operam como construções socioideológicas em grande escala, ao avaliar e validar os discursos já-ditos; ao tornar público o que é privado; ao impor acento de valor sobre objetos discursivos que vão desde acontecimentos sociais até aspectos pessoais e profissionais das pessoas (Remenche; Rohling, 2016). Em suma, nesse espaço sociocomunicativo, evidencia-se, de modo mais saliente, a valoração axiológica nos enunciados proferidos pelos sujeitos.

No caso específico desse comentário, o enunciado se revela como uma resposta-ativa a um artigo postado no referido blog em 29 de julho de 2020, o que significa dizer que se situa no momento em que o ensino remoto emergencial estava já em plena atividade. O artigo intitula-se: “O trabalho invisível dos professores na pandemia – reflexão/desabafo” e, embora não seja objeto de nossa investigação, vale destacar que o artigo instiga os professores a falarem a partir seu lugar, de seu horizonte apreciativo, de sua experiência singular sobre a experiência no ensino remoto. O espaço de comentários, neste *blog*, mostra-se como um lugar em que essa fala é acolhida, pois ele está entre os pares, uma vez que o *blog* tem esse objetivo como anuncia a página: “Sejam bem-vindos ao Portal Docente Mais. Neste espaço, divulgamos

atividades, cursos na área de educação e reflexão sobre a prática docente. Fiquem à vontade para comentar e compartilhar as postagens!”.

No início do enunciado-comentário, há a indicação do nome do perfil que realizou a postagem do comentário. No entanto, ao final do texto, tem-se a informação sobre a autoria compartilhada: “(Esse texto foi escrito com base em atuais experiências pedagógicas compartilhadas)”. Esse movimento aponta para a socialização de vivências de professores no âmbito do vivido, uma vez que o *blog* tem por objetivo publicar conteúdos que remetem ao cotidiano escolar e às demandas do trabalho docente. Essa autoria compartilhada evidencia um texto pensado, organizado, em suma, bem formulado. Não é um comentário escrito em um impulso do momento como é típico de comentários *on-line*. Antes se observa um delineamento argumentativo na exposição que descreve uma intenção interlocutiva de se fazer ouvido e sentido.

Nesse comentário-desabafo, o tom é de protesto, de desabafo e de posicionamento, como anuncia o título em caixa alta: “ABAIXO A ROMANTIZAÇÃO DO HOME OFFICE DOCENTE”. Do cronotopo do *home office*, tomado de modo geral na pandemia, o texto anuncia mais um recorte, mais um microcronotopo – trata-se do *home office* docente com suas especificidades. E logo a voz posicionada de professor destaca a tecnologia como dispositivo imperioso que atravessa o seu fazer e que, de certo modo, contribui para uma certa romantização e escamoteamento do real, imposta radicalmente neste ano letivo atípico – “Os textos, as frases, os cenários virtuais coloridos são, de fato, muito bonitos, coerentes até certo ponto, até expressam algum sentimento, mas camuflam a realidade”.

O excesso de trabalho, exposto nos enunciados anteriores de modo visual, aqui é também acionado, mas materializa-se por meio do discurso verbal e modo acentuado valorativamente, evidenciando um sentido de sufocamento: “[...] em meio uma aula e outra ele lembra que ainda não deu conta da caixa de e-mail lotada, dos grupos de alu-

nos e do privado do aplicativo de mensagem, dos pais, da coordenação, ele respira fundo com a quantidade de exigências e protocolos para gravar e por isso teve que regravar no instante em que a internet caiu, o cachorro latiu, o vizinho ligou o som, o bebê chorou, alguém da casa chamou; a tendinite, a bursite, a rinite, as dores de cabeça e coluna atacaram... E a aula gravada, de em média 30 minutos que durou três horas para ser produzida, continua a carregar na internet...”.

Emergem nesse comentário-desabafo outros temas: o adoecimento docente – que é contraditório quando se está em casa para não ficar doente – a fala denuncia que esse adoecer docente não tem sido tematizado, tem sido apagado e esquecido no debate sobre o *home office*, como observado em: “Estamos passando por um momento atípico mundialmente, onde os cuidados com a saúde precisam ser levados a sério, mas a saúde de quem?” ou “a tendinite, a bursite, a rinite, as dores de cabeça e coluna atacaram...”.

Há ainda um outro elemento pouco discutido quando o professor é falado no discurso por outrem – a vigilância, a exposição de sua imagem, o controle de seu trabalho que é, no *home office*, dilacerado e escancarado. Num tom de desabafo, emergem os sentidos de vigilância e controle: “Sentimo-nos vulneráveis, **invadidos**, mal tratados, **expostos**, indispostos, mas em frente sempre!”; “Muitas cobranças e **vigilância** de todo tipo ...”. Aqui talvez esteja a polêmica maior em que o professor entra na arena discursiva para falar/requerer que seu trabalho seja um espaço de liberdade.

Também, neste comentário-desabafo, emerge o outro – o grande outro do professor – o aluno: “mas para que a aprendizagem dos nossos alunos continue mesmo de uma forma diferente [...]”. O aluno é aqui retomado como o objetivo ou finalidade da prática docente, uma memória que remete à razão do trabalho didático ter continuidade mesmo em condições desfavoráveis ou “diferentes”. O comentário é concluído

em tom reivindicatório: “precisamos, no mínimo, de apoio, respeito e compreensão”.

Em síntese, todos esses temas evocados pelas professoras, no comentário em tela, remetem a *já ditos* em circulação social sobre o fazer docente no contexto do ensino remoto emergencial. Repisamos que a orientação dialógica do discurso se constrói na atmosfera do *já-dito*, do já conhecido, pois todo objeto está desacreditado, contornado de opiniões sociais sobre ele, como afirma Bakhtin: “o objeto é para o prosador a concentração de vozes multidiscursivas, dentre as quais deve ressoar a sua voz; essas vozes criam o fundo necessário para a sua voz [...]”; e, ainda: “[...] em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar com ele, de uma interação viva e tensa” (Bakhtin, 1998 [1975], p. 88). Assim, o que mostramos até aqui é que os discursos sobre identidade do professor, no interior do microcronotopo do ensino remoto emergencial, são atravessados por posições valorativas, configurando uma arena discursiva intensa e tensa.

| Palavras finais

A “invenção” da identidade docente relaciona-se a um conjunto de saberes, práticas e conhecimentos gestados historicamente que constituem esse saber-fazer e o diferenciam de outros profissionais. A análise empreendida evidencia que o ensino remoto emergencial, imposto pela necessidade do isolamento social, produziu não só um deslocamento do saber-fazer do professor, mas também uma sobrecarga de novas e diversificadas atividades. Nesse cenário, o cronotopo pandêmico não só reforçou discursos, mas também produziu novos sentidos que foram incorporados à identidade docente por meio de um processo histórico-cultural que está ainda em processo.

É preciso considerar que esses deslizamentos na prática docente geraram um novo lugar para o professor, além de desvelar a necessi-

dade, cada vez mais urgente, de melhores condições de trabalho, incluindo aí formação continuada para práticas que envolvam dispositivos tecnológicos. Só assim, entendendo o espaço educacional como sistema que mobiliza a escola, sua comunidade e as práticas culturais desenvolvidas em seu interior, será possível produzir outros modos de discursivizar o professor de modo a lhe posicionar como sujeito do ser, do saber e do fazer. Nesse sentido, Geraldi argumenta que “na crise, gesta-se o novo”. Do mesmo modo, que, na crise por que passa a profissão de professor, sobretudo no cronotopo pandêmico, posamos gestar o pós-pandêmico constituído por uma nova identidade para o professor com “profundas relações com as novas formas dos conhecimentos: sempre parciais, locais, incertos” (Geraldi, 2010, p. 92).

Referências

- AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *In*: AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? e outro ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.
- BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003[1979].
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1986].
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1963].

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015 [1975]. 256p.

CORACINI, M. J. R. Subjetividade e identidade do Professor de Português. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, UNICAMP, Campinas, v. 36, p. 147-158, 2000.

CORACINI, M. J. R. Concepções de leitura na (Pós-)Modernidade. *In*: LIMA, R. C. de C. **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006 [1992]. 64p.

KLEIMAN, A. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, (8), p. 409-424, 2007.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. Online Memes, Affinities, and Cultural Production. *In*: **New literacies and digital epistemologies**. Vol. 29. New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2006.

LEFFA, V. J. Nem tudo que balança cai: objetos de aprendizagem no ensino de línguas. **Revista Polifonia**, Cuiabá, v. 12, n. 2, p. 15-45, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p.225-247.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L.P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

REMENCHE, M. de L. R.; ROHLING, N. O horizonte valorativo em enunciados do gênero comentário online: uma escuta dialógica. **Revista Fórum Linguístico**, n. 3, v. 13, 2016.

ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. O discurso sobre o professor mediador: uma reflexão sobre produções discursivas de licenciando na educação a distância. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 2, p. 410-432, 2014.

ROHLING, Nívea. Cronotopo pandêmico e a produção de imagens corpóreas: reflexões inacabadas. *Revista Fórum Linguístico*. n. 4, v. 17, 2020, p. 5221-5237.

RÜDIGER, F. **Cibercultura e pós-humanismo**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-13, jan./2000.

A CONSTRUÇÃO DO *ETHOS* EM PRODUÇÕES DISSERTATIVO- ARGUMENTATIVAS NA SALA DE AULA

Débora Massmann¹
Universidade Federal de Alagoas (UFAL-Sertão)

| Questões iniciais

Todo ato de tomar a palavra implica
a construção de uma imagem de si.

(AMOSSY)

Em cada produção de linguagem, oral ou escrita, é possível identificar uma imagem do enunciador, ou seja, um *ethos*. Esse *ethos* parece variar em função das situações enunciativas e das competências discursivo-textuais mobilizadas ao longo de cada produção.

Caracterizando-se como uma das questões mais antigas dos estudos retóricos, a noção de *ethos*, juntamente com outras categorias propostas por Aristóteles, foi abandonada e esquecida “a partir do século XVIII por uma crítica literária que a substituiu pela estilística”

1 Doutora e Mestra em Letras pelo Programa de Pós-graduação em Letras – Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Língua Francesa, da Universidade de São Paulo (USP). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas. Uma das líderes do Grupo de Pesquisa Discurso, Sentidos e Sociedade (DISENSO/UFAL/CNPq). *E-mail*: massmann.debora@gmail.com.

(Charaudeau, 2006, p. 113-114). É apenas na metade do século XX que as pesquisas sobre o *ethos* são retomadas e revitalizadas. Isso ocorre principalmente com o advento da Nova Retórica de Perelman e com o desenvolvimento dos estudos sobre a argumentação.

Através do estudo das técnicas argumentativas e das estratégias retóricas colocadas em prática na produção textual, é possível depreender a imagem do enunciador construída *no* e *pelo* discurso. Esse tipo de investigação científica torna-se importante à medida que permite descrever e analisar imagens distintas de um mesmo enunciador construídas em função dos domínios² discursivos, das situações comunicativas em que ele se encontra e também do sistema linguístico que utiliza. Em outras palavras, o *ethos* de um mesmo enunciador pode variar conforme o contexto enunciativo em que ele está inserido. Compreende-se assim que o *ethos* não se estabelece como uma categoria pré-textual, definitiva e pronta; pelo contrário, ele se constitui no “exercício da palavra” (Maingueneau, 1993, p. 138), ou seja, ele se explicita no decorrer da enunciação.

Assim, neste estudo, fundamentado na teoria da argumentação, buscou-se depreender o *ethos* do enunciador escolar, isto é, a imagem de si que é construída e apresentada no e pelo discurso. Para isso, organizou-se um *corpus* composto por 42 textos dissertativo-argumentativos, em língua portuguesa, elaborados por alunos do Ensino Médio da Escola Liceu Pasteur (Unidade Mayrink) e coletados em dois ciclos distintos. Embasada nos parâmetros do Ministério da Educação do Brasil, a escola selecionada para esta pesquisa está localizada na cidade de São Paulo e apresenta um programa de ensino bilíngue franco-brasileiro: na grade curricular³, o português aparece como língua materna empregada desde a Educação Infantil até o Ensino Médio; já o

2 Por exemplo, o domínio político, o midiático, o religioso, o institucional, o científico e o escolar, entre outros.

3 Outras línguas estrangeiras também são oferecidas, como é o caso, por exemplo, do inglês e do espanhol.

francês é ministrado como língua segunda desde a pré-escola até o primeiro ano do Ensino Médio.

Metodologicamente, as produções textuais foram identificadas de modo a fazer referência aos seguintes aspectos: i) a língua da produção textual (Português); ii) a unidade da Liceu Pasteur (Liceu Pasteur Mayrink); iii) o ciclo de coleta (ciclo A); iv) o número de identificação do autor do texto (1, 2, 3, 4, 5, etc.). Assim, formulou-se a seguinte identificação: PLPM(A)1, PLPM(B)2, por exemplo. Para os procedimentos metodológicos-analíticos, foi proposta uma grade de análise textual elaborada exclusivamente para investigar o *corpus* deste estudo de modo a conhecer a situação de produção e a estudar o(s) modo(s) de organização do discurso e as categorias da língua aplicadas na organização dos textos analisados. De um modo geral, compreendo que, a partir desta proposta de descrição e análise do *corpus*, é possível investigar as marcas linguísticas deixadas pelo enunciador na superfície textual. Acredito que, percorrendo essas marcas, possa ser possível reconstruir um modo recorrente de dizer, de se construir e de se apresentar *no e pelo* discurso, e, desse modo, depreender o *ethos* expresso em cada texto, além de identificar a organização retórica de cada sistema linguístico-cultural investigado. Com base no que foi exposto acima, organizou-se a grade de análise textual conforme a ilustração apresentada na Tabela 1⁴.

4 Os fragmentos analisados neste modelo foram retirados de algumas produções textuais recolhidas no Liceu Pasteur Mayrink que foram dispensadas do *corpus* de estudo. Estes fragmentos são, portanto, oriundos de textos distintos e servem apenas para fins de exemplificação dos elementos que serão observados nos procedimentos de análise.

Tabela 1 – Grade de análise textual⁵

Objetos de análise	Descrição	Fragmentos analisados	Linha
1. MODALIZAÇÃO	-----	-----	----
1.1 Modo de saber	Constatação	<i>l'avortement est une de les problèmes qui n'avait pas des solutions encore</i>	1. 1
1.2 Avaliação	Opinião	<i>l'avortement c'est comme tout les choses sont, quelques un sont pour, autres sont contre, et on jamais aura un complete accord avec ça.</i>	1. 7-8
1.3 Motivação	---	----	--
1.4 Asserção	---	----	--
2. CONSTRUÇÃO DA ARGUMENTAÇÃO	-----	-----	----
2.1 Construções interrogativas	---	<i>Êtes-vous pour ou contre l'avortement ?</i>	Título
2.2 Construções impessoais	<i>Nous avons</i>	<i>nous avons beaucoup de personnes qui sont contre nous avons aussi de personnes qui sont d'accord avec l'église</i>	1. 1-2 1. 4
2.3 Construções pessoais	---	--	--
3. CONECTORES	<i>Mais</i>	<i>mais pendant ça il y a d'autres qui sont pour</i>	1. 2
4. ORGANIZAÇÃO RETÓRICA	-----	-----	----
4.1 Título	Relação direta com o tema	---	---

5 A grade de análise textual foi dividida em três colunas, que compreendem, respectivamente: objetos de análise (primeira coluna), fragmentos analisados (segunda coluna) e número da linha (terceira coluna), a grade de análise proposta pretendeu dar conta da macroestrutura e da microestrutura textual. Em sua constituição, são abordados quatro fenômenos distintos: modalizações (objeto 1), construção da argumentação (objeto 2), conectores (objeto 3) e organização retórica (objeto 4). À exceção do objeto de número 3, todos os demais apresentam uma subdivisão interna que visa a otimizar e elucidar o processo de análise. Para mais informações, confira Massmann (2018).

4.2 Paragrafação e Progressão temática	Organização dos Parágrafos	Extensão média		
	Estrutura:	introdução	1º parágrafo	
		desenvolvimento	2º, 3º, 4º parágrafos	
		conclusão	5º parágrafo	
Progressão temática	presente			
4.3 Exposição da Tese	Explícita Estrutura do real = auditério universal	<i>Dans la médecine, l'avortement est une de les problèmes qui n'avait pas des solutions encore</i>		1. 1
4.4 Tipos de argumentos	Argumentos pelo exemplo	<i>L'une des grandes forces qui est contre est l'église, elle parle qui on ne peut pas interrompre le processus de la vie, et nous avons aussi de personnes qui sont d'accord avec l'église</i>		1. 3-4

Fonte: Elaborado pela autora

Na presente reflexão, nosso objetivo é observar de modo específico as modalizações e as construções da argumentação postas em funcionamento na organização dos textos dissertativos-argumentativos elaborados em ambiente escolar. Nestas produções, o enunciador tem de organizar suas ideias de forma lógica e coerente sem deixar de expor o seu ponto de vista sobre o assunto. Esse ponto de vista pode ser entendido como a tese que ele defende, embasado, para isso, em diferentes tipos de argumentos e em diferentes técnicas argumentativas.

Dentre as técnicas argumentativas empregadas pelo enunciador, mobilizado por coerções genéricas e situacionais, destaca-se o uso

de construções próprias da argumentação que se configuram sob a forma de modalizações e construções interrogativas, pessoais e impessoais. O modo como essas formulações aparecem na superfície discursiva pode auxiliar na descrição e na análise do *ethos* do enunciador escolar, uma vez que contribuem para se compreender a postura assumida diante do seu dizer.

| 1 Sobre a noção de *ethos*

Proposta por Aristóteles, a noção de *ethos* “constitui praticamente a mais importante das três provas engendradas pelo discurso: *logos*, *ethos* e *pathos*” (Eggs, 2005, p. 29). A concepção aristotélica defende a hipótese de que o *ethos* possui um papel fundamental na conquista da adesão do público às teses defendidas pelo enunciador e principalmente na persuasão do auditório: “é [...] ao caráter moral que o discurso deve, eu diria, quase todo seu poder de persuasão” (Amossy, 2005, p. 10). Nessa perspectiva, de acordo com Eggs, a proposta de Aristóteles “distancia-se [...] dos retóricos de sua época, que entendiam que o *ethos* não contribui para a persuasão” (2005, p. 29).

Independentemente das querelas filosóficas que cercam a noção de *ethos*, é inegável a importância dessa categoria no contexto da teoria aristotélica. Nela, o *ethos* ocupa um lugar de destaque, constituindo uma peça fundamental do arcabouço retórico. No entanto, a partir do século XVIII, o *ethos*, juntamente com as demais categorias retóricas, foi abandonado e passou a ocupar uma posição periférica nos estudos da linguagem. Segundo Guimarães (2004, p. 145), nesse período, os estudos retóricos foram desacreditados. Isso aconteceu porque eles estavam “limitados à classificação de figuras de estilo”. A retórica ressurge, na metade do século XX, “atrelada novamente à argumentação, com o aparecimento da Pragmática, quando o discurso, e consequentemente a argumentação, passaram a ocupar um lugar de destaque

6 *logos* (o discurso, a argumentação); *ethos* (o caráter, a virtude); e *pathos* (a paixão, o afeto).

nas pesquisas sobre a linguagem” (Guimarães, 2004, p. 145). A obra de Perelman pode ser apontada como uma das principais referências nesse processo de revitalização da retórica, pois ela “diligencia reabilitar uma teoria da argumentação que reencontre a tradição aristotélica” (Guimarães, 2004, p. 145).

É dessa maneira que a noção de *ethos* retorna ao centro de interesse das ciências da linguagem. Conforme assinala Amossy (2005, p. 10), “o modo como as ciências da linguagem resgatam a retórica, mas às vezes também a abandonam, aparece nas reformulações e debates nos quais surge a noção de *ethos*”. Atualmente, a noção de *ethos* desperta o interesse de pesquisadores de diferentes domínios de investigação científica. Podem-se citar, por exemplo, as reflexões desenvolvidas no âmbito da linguística da enunciação, da análise da conversação, da semântica pragmática, da análise do discurso e da própria retórica, entre outras.

A imagem de si construída *no* e *pelo* discurso está diretamente ligada à enunciação. O estudo da enunciação foi desenvolvido, inicialmente, por Benveniste, que chamou a atenção dos linguistas para o ato de produção do enunciado que “remete necessariamente ao locutor que mobiliza a língua, que a faz funcionar ao utilizá-la” (Amossy, 2005, p. 11). No contexto da linguística da enunciação, a construção da subjetividade na língua é mais investigada que a inscrição do locutor em seu discurso. O termo *ethos*, portanto, não é empregado no quadro dessa disciplina. É necessário destacar que a noção de subjetividade na linguagem difere da noção de *ethos*. Analisar o *ethos* é

apreender um sujeito construído pelo discurso e não uma subjetividade que seria a fonte de onde emanaria o enunciado, de um psiquismo responsável pelo discurso. O *ethos* é uma imagem do autor, não é o autor real; é um autor discursivo, um autor implícito (Fiorin, 2004, p. 120).

O *ethos* não se explicita no enunciado, mas sim na enunciação enunciada, “nas marcas da enunciação deixadas no enunciado” (Fiorin, 2004, p. 120). Desse modo, a construção da imagem de si ocorre no processo de interlocução.

Conforme supramencionado, a construção e a apresentação de uma imagem de si ao longo do discurso chamaram a atenção de estudiosos de domínios disciplinares distintos. Um exemplo disso é o estudo do sociólogo Goffmann (1973) sobre as interações sociais. Ele percebeu que “toda a interação social [...] exige que os atores forneçam, por seu comportamento voluntário ou involuntário, certa impressão de si mesmos que contribui para influenciar seus parceiros do modo desejado” (Amossy, 2005, p. 12). Os trabalhos desse autor impulsionaram o desenvolvimento das pesquisas em análise conversacional. Passa-se assim da interlocução à interação verbal. No quadro dessa disciplina, o termo *ethos* também não é empregado, mas, conforme assinala Amossy (2005, p. 14), a imagem de si e do outro – construídas no decorrer das interações – constituem conceitos importantes. É através delas que a análise conversacional consegue investigar os fenômenos de língua propriamente ditos, como, por exemplo, os morfemas especializados, os tipos de modalizadores e as enálages de pessoas (*a gente* ou *nós* por *eu* e *você*), entre outros.

Tanto nos trabalhos em linguística da enunciação quanto nos estudos em análise conversacional, a noção de *ethos* não foi empregada. Na realidade, no domínio contemporâneo das ciências da linguagem, a primeira referência a essa categoria retórica aparece na obra de Ducrot (1980). É nos postulados de sua teoria polifônica da enunciação que Osvald Ducrot coloca em xeque a unicidade do sujeito falante. Adotando a perspectiva da pragmático-semântica, esse autor estabelece a distinção entre o locutor (L) e o enunciador (E): este é visto como “a origem das posições expressas pelo discurso e é responsável por ele” (Amossy, 2005, p. 14); aquele, o locutor (L), por sua vez, aparece dividido entre ficção discursiva (L) e ser do mundo (λ), isto é, “aque-

le de quem se fala” (Amossy, 2005, p. 14). Complementando a distinção proposta por Ducrot, Amossy (2005) ressalta que o primeiro faz referência ao “eu” como sujeito da enunciação, enquanto que o segundo faz referência ao “eu” como sujeito do enunciado. É ao detalhar o conceito de L que Ducrot recorre à noção de *ethos*. De acordo com o autor, “o *ethos* está ligado a L, o locutor como tal: é como origem da enunciação que ele se vê investido de certos caracteres que, em contrapartida, tornam essa enunciação aceitável ou recusável” (Ducrot, 1980, p. 201). Atribui-se à obra de Ducrot o mérito de ter sido a primeira a retomar a noção de *ethos*; no entanto, não foi nesse quadro teórico que essa noção foi desenvolvida e aprofundada.

Uma reflexão mais sistemática sobre a noção de *ethos* vem sendo realizada no âmbito da Análise do Discurso, por Dominique Maingueneau. O *ethos*, nesse contexto, aparece atrelado à cena de enunciação. Nessa abordagem teórica, considera-se que “cada tipo de discurso comporta uma distribuição preestabelecida de papéis, o locutor pode escolher mais ou menos livremente sua *cenografia*” (Amossy, 2005, p. 16).

Maingueneau (1997) relaciona a noção de *ethos* à noção de tom. O tom, segundo o próprio autor, “se apoia sobre uma dupla figura do enunciador, a de um *caráter* e de uma *corporalidade*, estreitamente associadas” (Maingueneau, 2005, p. 96). O caráter corresponde ao conjunto de “traços ‘psicológicos’ que o leitor-ouvinte atribui espontaneamente à figura do enunciador, em função do modo de dizer” (Maingueneau, 1997, p. 47). Já a corporalidade remete “a uma representação do corpo do enunciador da formação discursiva” (Maingueneau, 1997, p. 47).

No quadro geral, as reflexões sobre o *ethos*, no âmbito da análise do discurso realizada por Maingueneau, retomam duas importantes noções: a de quadro enunciativo, desenvolvida por Benveniste; e a de *ethos* propriamente dito, proposta por Ducrot. Entende-se, a partir daí, que a maneira de dizer pode autorizar

a construção de uma verdadeira imagem de si e, na medida que o locutário se vê obrigado a apreendê-la a partir de diversos índices discursivos, ela contribui para o estabelecimento de uma inter-relação entre o locutor e seu parceiro. Participando da eficácia da palavra, a imagem quer causar impacto e suscitar a adesão. Ao mesmo tempo, o *ethos* está ligado ao estatuto do locutor e à questão de sua legitimidade, ou melhor, ao processo de sua legitimação pela fala (Amossy, 2005, p. 16-17).

As reflexões de Maingueneau têm contribuído para o aprofundamento dos estudos sobre o *ethos*. No entanto, é no domínio retórico, mais precisamente nas teorias contemporâneas da argumentação, que as pesquisas sobre *ethos* encontraram um campo fértil para se desenvolverem. A revitalização dessa categoria retórica é reivindicada pela pragmática, mas a atualização e a divulgação da noção de *ethos* parecem estar vinculadas à nova retórica de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002).

A teoria perelmaniana defende a necessidade de o orador aproximar-se do seu auditório. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), toda a argumentação se desenvolve em função do auditório para o qual ela se dirige e ao qual orador tem de se adaptar. A importância atribuída ao auditório possibilita a interação de valores, crenças e evidências e conduz assim a uma *doxa* comum. É mediante um trabalho sobre a *doxa* que o orador pretende conquistar seu interlocutor, fazendo-o partilhar de seus pontos de vista e aderir às teses que são apresentadas a seu assentimento.

Cumprido lembrar que, na proposta de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), o auditório sempre é descrito como uma construção do orador. Para que uma argumentação seja eficaz, é necessário, segundo os autores “conceber o auditório presumido tão próximo quanto possível da realidade” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002, p. 22). Assim sendo, a imagem do orador (o *ethos*) e a imagem que ele faz de seu auditório

rio constituem elementos fundamentais ao desenvolvimento da argumentação. De fato, a interação entre orador e auditório se estabelece e se desenvolve necessariamente através da imagem que fazem um do outro. Essas imagens moldam as produções textuais, pois parecem funcionar como elementos de coerção genérica:

é a representação que o enunciador faz do auditório, as idéias e as reações que ele apresenta, e não sua pessoa concreta, que moldam a empresa da persuasão. É nesse sentido que Perelman pode falar do auditório como construção do orador, sem deixar de sublinhar a importância da adequação entre ‘ficção’ e realidade (Amossy, 2005, p. 124).

Nesse sentido, para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), o sucesso de uma argumentação implica a correspondência entre a imagem do auditório e a imagem do orador. Conforme destacado anteriormente, desde Aristóteles, o *ethos* constitui uma das provas mais importantes engendradas pelo discurso. O *ethos* pode ser definido como a imagem do orador que é construída através do discurso e que serve de referência ao auditório para aderir ou não às teses que lhe são apresentadas. Para que essa adesão aconteça, o orador deve criar uma imagem confiável de si em função dos valores e das crenças do seu auditório. Só assim ele conseguirá conquistar a adesão do público e persuadi-lo:

a eficácia do discurso é tributária da autoridade de que goza o locutor, isto é, da ideia que seus alocutários fazem de sua pessoa. O orador apoia seus argumentos sobre a doxa que toma emprestada de seu público do mesmo modo que modela seu *ethos* com as representações coletivas que assumem, aos olhos dos interlocutores, um valor positivo e são suscetíveis de produzir neles a impressão apropriada às circunstâncias (Amossy, 2005, p. 124).

Nessa perspectiva, a autora considera que a construção discursiva do *ethos* em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002) apresenta-se como

um jogo especular em que o orador tem de construir uma imagem de si em função da imagem que ele faz de seu auditório, isto é, em função “das representações do orador confiável e competente que ele crê ser as do público” (Amossy, 2005, p. 124).

Conforme foi possível perceber, no contexto de cada disciplina, quadros teórico-metodológicos distintos possibilitam descrever e analisar a maneira como o enunciador se apresenta e se constrói ao longo de suas produções. São perspectivas teóricas diferentes que tentam contemplar um mesmo objeto, ora afastando-se ora aproximando-se teórica e metodologicamente.

| 2 Gestos de Análise

Num primeiro gesto analítico, buscamos mapear o uso de modalizações nas produções dissertativo-argumentativas em estudo. A modalização pode ser descrita como um fenômeno da linguagem que possibilita ao enunciador inscrever-se nas instâncias do discurso e, principalmente, imprimir determinadas marcas no seu dizer. Essas marcas podem indicar, implícita ou explicitamente, as atitudes, as posições, as crenças e os valores do enunciador. Dito de outra forma, essas marcas indicam sua visão de mundo e seu ponto de vista em relação a si mesmo, ao seu enunciatário e, sobretudo, ao seu dizer (Charaudeau, 1992). Por essas razões, o estudo da modalização torna-se uma ferramenta importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

As modalizações podem ser descritas como formas de apresentação e de expressão do pensamento que veiculam certezas, possibilidades, necessidades, afirmações e probabilidades, entre outras. De acordo com Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), os advérbios são normalmente aptos para veicular esse tipo de informação na superfície argumentativa, mas eles não são os únicos capazes de expressar essas modalizações. Segundo os autores, a argumentação tem o objetivo não apenas de especificar modalidades lógicas atribuídas às afirma-

ções, mas sobretudo de expor mecanismos que permitam expressar as variações de pensamento para, desse modo, obter a adesão do auditério (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 2002).

Embasada teoricamente em Charaudeau (1992), observei a predominância de dois tipos de modalizações descritas pelo autor: são as modalizações do comportamento elocutivo e do delocutivo. As primeiras veiculam o ponto de vista do enunciador sobre o mundo, o que se deu através de diferentes mecanismos de modalização, como, por exemplo, modo de saber, avaliação e motivação; as segundas expressam a relação do enunciador com um terceiro (Charaudeau, 1992).

No que concerne ao comportamento elocutivo, observou-se que as modalidades⁷ de constatação, de opinião, de possibilidade e de obrigação foram empregadas em proporções maiores. Já em relação ao comportamento delocutivo, notou-se que as modalidades de evidência foram mais usadas.

Os mecanismos de modalização que expressam um modo de saber expõem o conhecimento do enunciador sobre o assunto abordado em seu texto e configuram-se através de modalidades de constatação e de saber/ignorância. Nas primeiras, as modalidades de constatação, o enunciador expressa o seu conhecimento a respeito de um fato ou de um acontecimento, sem, no entanto, emitir qualquer tipo de apreciação e/ou juízo de valor. De acordo com Charaudeau (1992), nesse caso, o enunciador reconhece a existência de um fato por meio de uma constatação, sem avaliá-lo: ele não julga, apenas constata. Observe alguns exemplos desse tipo de modalidade:

PLPM(A)5: fica bem claro que a única maneira de chamar a atenção dos telespectadores é a “violência televisionada”. (l. 10-11)

7 Neste trabalho, utilizo o termo modalização para designar a(s) atitude(s) do enunciador em relação ao seu próprio enunciado. Já o termo modalidade é empregado para designar as facetas “de um processo mais geral de modalização, de atribuição de modalidades ao enunciado, pelo qual o enunciador, em sua própria fala, exprime uma atitude em relação ao destinatário e ao conteúdo de seu enunciado” (Charaudeau; Maingueneau, 2004, p. 334).

PLPM(B)7: o número de acidentados no trânsito – motoristas, passageiros e pedestres – aumenta. (l. 1-2)

Nas segundas, as modalidades de saber/ignorância, o enunciador, tomando como base uma informação pressuposta, reconhece ou não sua existência. Se a informação é reconhecida, trata-se de uma modalidade de saber; se ela não é reconhecida como existente, trata-se de uma modalidade de ignorância. Acompanhe, nos exemplos, os únicos fragmentos em que se verificou a utilização desse recurso como modalidade de saber.

PLPM(B)8: Já não é mais novidade que o brasileiro, em geral, não está acostumado a seguir regras e respeitar leis. (l. 4-5)

PLPM(B)13: Admite-se ainda a real existência ou não da infração. (l. 11)

Nas modalizações que expressam avaliação, o enunciador apresenta julgamentos e juízos de valor sobre o assunto abordado pelo texto. Essas avaliações podem ser veiculadas por meio de dois tipos modalidades: opinião e apreciação. Nas modalidades de opinião, o enunciador avalia a verdade ou a pertinência de um fato ou de uma informação e, ao mesmo tempo, expõe o seu ponto de vista a respeito dele, como mostram os exemplos abaixo.

PLPM(A)7: E quem tem a perder com isso, somos nós os telespectadores. (l. 8)

PLPM(B)2: Infelizmente no Brasil não existe uma fiscalização rigorosa. (l. 6)

Nas modalidades de apreciação, o enunciador emite uma avaliação sobre um episódio, mas, nesse caso, expressa o seu juízo de valor, revelando seus sentimentos em relação ao assunto tratado (Charaudeau, 1992, p. 604), como se pode observar nos exemplos a seguir:

PLPM(A)3: a violência está fazendo parte de nossas vidas, o que é muito ruim. (l. 10-11)

PLPM(B)5: No começo foi difícil, mas todos já se acostumaram e o objetivo, que era diminuir o número de acidentes, foi alcançado. Missão cumprida! (l. 14-15)

Complementando o quadro do comportamento elocutivo, devem-se citar ainda as modalizações que exprimem uma motivação e que, na superfície textual, correspondem às modalidades de obrigação, possibilidade e querer. Mediante o uso desse tipo de modalização, expõe-se a razão pela qual o enunciador é levado a refletir e/ou a tratar do assunto em questão. Nas modalidades de obrigação, nota-se que o enunciador destaca a necessidade de se *dever fazer*. São obrigações de ordem moral e/ou ética que não dependem, única e exclusivamente, da mobilização do próprio enunciador, mas sim da mobilização de uma coletividade para a qual ele se dirige através de seu texto. Observe alguns exemplos:

PLPM(A)2: E para que isso mude, é necessário que a mentalidade da maior parte da população transforme-se também. (l. 16-17)

PLPM(B)18: é preciso zelar pelas nossas vidas, principalmente, quando estamos no volante. Em decorrência desse cuidado, estamos zelando também pela vida dos outros que circulam no mesmo espaço. (l. 11-13)

Observando as modalidades de possibilidade, percebe-se que o enunciador se utiliza desse recurso para expressar o seu ponto de vista sobre atitudes e decisões que devem e/ou podem ser tomadas em relação ao assunto tratado no texto. Nos fragmentos abaixo, é possível verificar como essas modalidades se configuraram na superfície textual.

PLPM(A)15: A continuação disso poderá acarretar consequências cada vez mais graves, aumentando o nível de ignorância

do povo e até mesmo a violência, podendo chegar a um estado de caos e desordem no país. (l. 16-18)

PLPM(B)12: A implantação do novo código de trânsito pode ser uma solução para o alto índice de vítimas de acidentes de trânsito. (l. 1-2)

Como é possível perceber, de todas as modalidades que expressam motivação, a única que não foi exemplificada aqui foi a de querer.

Em relação ao comportamento delocutivo, que remete a um apagamento do enunciador de seu ato de enunciação (Charaudeau, 1992), as análises revelaram que as modalizações de asserção foram empregadas em todos os textos. Na asserção, o enunciador diz “como o mundo existe” relacionando-o a seu modo e grau de *asserção*” (Charaudeau, 2008, p. 83). Esse dizer configura-se sob a forma de modalidades de evidência e de probabilidade. A primeira foi observada em todas as amostras. Acompanhe alguns exemplos de sua utilização:

PLPM(A)2: A realidade é que os jornais, em sua maioria, trazem notícias com enormes tragédias somente para conseguir a audiência desejada. (l. 15-16)

PLPM(B)13: Admite-se ainda a real existência ou não da infração. (l. 13)

A segunda modalidade do comportamento delocutivo foi verificada em proporções menores que a descrita acima:

PLPM(A)11: para atrair mais telespectadores, muitas vezes, a qualidade da programação é deixada em segundo plano. (l. 9-10)

PLPM(A)13: a maioria das notícias são trágicas. (l. 4)

PLPM(B)11: mas no Brasil, quase todas as infrações, muitas vezes, eram deixadas de lado ou resolvidas com um pequeno pagamento aos guardas. (l. 8-9)

A partir dessa descrição, pode-se observar que as modalizações constituem um recurso empregado com frequência nos textos em língua portuguesa. Conforme indicam as análises, algumas modalidades destacaram-se na preferência dos alunos. Isso pode ter acontecido porque, através delas, os alunos têm mais facilidade para expressar seus pontos de vista e suas atitudes em relação ao assunto desenvolvido no texto. Não se pode esquecer que as modalidades se apresentam como um mecanismo linguístico-discursivo por meio do qual o enunciador pode exprimir uma atitude em relação ao seu enunciatário e ao conteúdo do seu enunciado, sem, no entanto, comprometer-se, pois, à medida que modaliza o seu discurso, ele pode se isentar ou não da responsabilidade pelo dito. Além disso, é preciso destacar que, ao possibilitar a impressão de determinadas marcas na superfície discursiva, as modalizações fornecem pistas sobre a construção e a apresentação do *ethos* do enunciador escolar.

Outro movimento analítico empreendido para observar o *ethos* do enunciador escolar levou em consideração as construções da argumentação. As produções dissertativo-argumentativas compõem-se, em sua microestrutura textual, de organizações muito específicas, as quais, neste trabalho, são chamadas construções da argumentação. Sob essa designação, estão categorizadas as construções interrogativas, impessoais e pessoais. Esses diferentes modos de expressão linguístico-discursiva têm um papel importante na configuração retórica do texto. A partir deles, é possível depreender o *ethos* do enunciador e seu comprometimento com o dito. Nas produções analisadas, observou-se que as construções impessoais e as interrogativas apresentaram altos índices de utilização.

As construções interrogativas constituem um recurso retórico importante, pois servem como mecanismo de aproximação, como ponte de ligação entre enunciador e enunciatário. Mediante o emprego de perguntas retóricas, enunciador e enunciatário podem estabelecer vínculos de afeto e de acordo. As análises indicam que esse pro-

cedimento retórico-argumentativo foi empregado em todos os textos de língua portuguesa com índices de recorrência entre 20% e 50%. A formulação linguística dessas perguntas retóricas não variou muito, como é possível observar nos seguintes exemplos:

PLPM(A)5: Mas será que só existem coisas ruins para serem mostradas? Ou será que só elas chamam a atenção da maioria da população? (l. 4-5)

PLPM(B)13: Essas punições, porém seriam educativas? E onde está o respeito? (l. 12-13)

Já as construções impessoais foram empregadas de duas formas distintas, como é possível observar nos dois blocos de exemplos apresentados a seguir. O primeiro bloco expõe um conjunto de enunciados em que se utiliza a terceira pessoa do singular e/ou do plural para apagar as marcas de subjetividade; o segundo bloco apresenta fragmentos que, pelo emprego da terceira pessoa do plural, fazem referência a uma coletividade indeterminada.

PLPM(A)12: Ao ligar o aparelho no horário nobre, antigamente, esperava-se notícia. Hoje, nesse mesmo movimento de trocar um botão, vê-se a desgraça, o apelo. Cada vez mais a imprensa televisiva expõe o sofrimento de pessoas, famílias inteiras, países com o objetivo de atingir uma boa audiência. (l. 4-7)

PLPM(B)18: O ponto que afeta mais as pessoas é o financeiro, pois com as novas regras, as multas são mais altas e mais rigidamente cobradas. Claro que isso é ruim aos motoristas autuados, mas o que se deve ter em mente é que a prudência no trânsito é indispensável na educação da população. A partir do momento que as pessoas se conscientizem que quanto mais seguro for dirigir nas estradas melhor, automaticamente o número de pessoas infringidas pelo novo código diminui. (l. 4-10)

O uso da terceira pessoa do plural pode ser observado nas seguintes formulações:

PLPM(A)7: E quem tem a perder com isso, somos nós os telespectadores. Mas temos o poder de escolher os noticiários, os programas que mais nos agradam. Podemos assistir e enviar nossa sugestão a emissora a fim de melhorar sua qualidade. (l. 8-11)

PLPM(B)9: A reformulação das leis visou justamente diminuir os elevados índices de tragédias penalizando brasileiros num dos pontos que mais prezamos, o nosso dinheiro. O encarcimamento das multas juntamente com o risco de perder a habilitação através de pontos adquiridos a cada infração cometida, foram a solução encontrada para retomar o controle de uma situação alarmante. Enfim, apenas medidas rigorosas e inflexíveis podem punir os responsáveis pelo caos que se instalava em nosso dia a dia. (l. 10-16)

Ao longo desta análise, observou-se o modo como as construções da argumentação foram empregadas na organização dos textos que compõem o *corpus* deste estudo. A partir dos exemplos, pôde-se notar que as construções impessoais são aquelas que fornecem fortes indícios sobre a apresentação da imagem do enunciador escolar. Como foi verificado, as construções impessoais foram amplamente utilizadas em todas as amostras, enquanto as pessoais foram não foram empregadas. A predominância de construções impessoais reforça a ideia de que o enunciador escolar tem procurado, ao longo de sua produção, inserir-se em uma coletividade indeterminada. Ele se mascara e se esconde através de índices de indeterminação do sujeito ou de construções impessoais e, desse modo, constrói um *ethos* compartilhado, fragmentado, cuja autenticidade dificilmente pode ser apreendida, já que ele faz referência a um conjunto de indivíduos no qual um sujeito se confunde com os demais.

3 Sobre a construção do *ethos* nas produções dissertativo-argumentativas

Ao longo deste trabalho, destacou-se que o *ethos* do enunciador está diretamente relacionado à eficácia da argumentação: a imagem de si que é construída e apresentada nas instâncias discursivas tem implicação direta nos índices de adesão do auditório. Nesse sentido, a análise do *ethos* requer uma observação minuciosa, um olhar atento do pesquisador que está direcionado à busca de um estilo recorrente em cada texto, à procura de diversos índices discursivos que possam contribuir na apreensão de uma imagem do enunciador. Depreender o *ethos* do enunciador significa atentar para marcas impressas na superfície textual, mais precisamente, na dimensão da microestrutura.

A retomada dos principais pontos de investigação da microestrutura textual conduziu necessariamente a uma reflexão sobre os mecanismos linguístico-discursivos que fundamentaram e possibilitaram a construção da imagem do enunciador *no* e *pelo* discurso.

Através da análise das modalizações, surgiram as primeiras pistas dessa imagem do enunciador. O estudo desta categoria mostrou que a imagem do enunciador escolar revelou traços recorrentes. Apesar de ter-se empregado com frequência modalidades que expressavam visões de mundo particulares, observou-se que, na maior parte dos conjuntos de textos analisados, essas visões de mundo estavam amparadas em um sistema de crenças e de valores fundado no senso comum, isto é, na *doxa*. Digo isso porque, pelas análises, é possível perceber que as modalidades (principalmente aquelas de opinião, de obrigação e de possibilidade) expressas e veiculadas nos textos possuem similaridades. Isso me faz acreditar que a imagem desse enunciador escolar foi construída com base em uma imagem preestabelecida pela *doxa*. Poder-se-ia mesmo pensar numa imagem ideal única para o enunciador de textos dissertativo-argumentativos, imagem essa que é apresentada com a intenção de agradar o enunciatário e conquistar a sua

adesão à(s) tese(s) apresentada(s) para seu assentimento. Nesse contexto de produção que é a sala de aula, agradecer o enunciatário significa obter êxito na produção textual que, na maioria das vezes, constitui um instrumento de avaliação.

Para completar o grupo dos mecanismos linguístico-discursivos empregados na construção e na apresentação do *ethos*, deve-se refletir ainda sobre as construções específicas da argumentação, que se subdividem em construções impessoais e construções interrogativas.

Levando em conta a recorrência das construções impessoais, percebeu-se que existe uma tendência do enunciador escolar de mascarar sua presença na superfície discursiva. O emprego da primeira pessoa do plural remete, de imediato, ao “nós” de modéstia, mas uma análise mais detalhada mostra que através deste mecanismo linguístico o enunciador pretendeu, na verdade, se apagar da instância do discurso e assim criar um efeito de objetividade (em oposição à subjetividade). Com esse tipo de manobra, o enunciador criou um distanciamento em relação ao seu dizer e se inseriu em uma coletividade. Essa coletividade pode, ou não, ser composta por ele, enunciador, pelo enunciatário e por tantos outros sujeitos envolvidos com o discurso. É, na verdade, uma coletividade indeterminada. Essa indeterminação teve implicações diretas no discurso e no *ethos* desse enunciador. No discurso, porque não foi possível identificar o responsável pelo *dito* – ao fazer referência a um universo coletivo, o texto referiu-se ao senso comum, e a responsabilidade pelo *dito* pode ser atribuída a todos os sujeitos e/ou a nenhum. No *ethos* do enunciador, porque esses índices de indeterminação indicaram a construção e a apresentação de uma imagem comum que pode ser definida como uma *imagem ideal única* do enunciador escolar, uma vez que essa imagem foi recorrente a diversos enunciadores, em diferentes textos produzidos em um ambiente e em uma situação de enunciação muito específicos: a sala de aula. Compreende-se assim que o *ethos* desse enunciador escolar foi construído para atender a um suposto *querer/dever parecer ser pre-*

determinado por esse senso comum, no qual supostamente se inclui o enunciatário, isto é, professor/a de língua.

Ao se amparar nesse conjunto de crenças e de valores que pertencem ao senso comum, para se isentar da responsabilidade pelo dito e para se apagar subjetivamente das instâncias discursivas, o enunciador tentou se aproximar do seu auditório, mais especificamente, do enunciatário, que, nesse caso, é o professor-avaliador dos textos. Essa aproximação entre enunciador e enunciatário aconteceu também através do uso de perguntas retóricas. Os enunciados interrogativos criaram uma teia argumentativa que se formou da inter-relação entre as perguntas retóricas e as possíveis respostas que podiam ser implicitamente articuladas pelo enunciatário. Essa trama argumentativa direcionou o enunciatário a compartilhar e a seguir o raciocínio argumentativo exposto no texto. Desse modo, ele foi levado a aderir às teses que eram apresentadas e defendidas pelo enunciador. Em outras palavras, por meio das perguntas retóricas, o enunciador aproximou-se do seu auditório para persuadi-lo discursivamente.

A partir das análises realizadas sobre a construção do *ethos* no conjunto de textos que compõem o *corpus* desta pesquisa, penso que a imagem desse enunciador escolar foi construída quase que conscientemente para se aproximar de uma *imagem ideal do enunciador escolar*. Essa construção da *imagem ideal do enunciador escolar* está embasada em uma imagem preestabelecida pela *doxa* com a intenção de agradar o enunciatário e conquistar a sua adesão às teses que lhe são apresentadas.

Na verdade, essa *imagem ideal do enunciador escolar* parece ser consequência e resultado de coerções genéricas e situacionais e de especificações da própria retórica escolar. Todas as imposições, referentes aos gêneros do discurso e às condições de produção, atuaram e afetaram diretamente o modo como se construiu e se apresentou

a imagem do enunciador escolar nas produções dissertativo-argumentativas em língua portuguesa.

A partir das descrições e das análises efetuadas, foi possível depreender, portanto, que o *ethos* do enunciador escolar foi construído para o enunciatário que, naquelas condições de produção, era o único leitor e, ao mesmo tempo, o avaliador desses textos. Em outras palavras, o *ethos* do enunciador escolar foi construído em função da imagem que esse enunciador projetou do seu enunciatário, ou melhor, em função da imagem que ele pensou ser a imagem ideal para agradar o enunciatário, a imagem do *querer/dever parecer ser*. Nessa perspectiva, a construção e a apresentação do *ethos* na superfície discursiva estiveram diretamente ligadas à questão da adesão do enunciatário.

Nota-se, portanto, que a imagem do enunciatário funciona como um mecanismo de coerção discursiva a que obedece ao enunciador durante o processo de produção de textual. Nessa perspectiva, a imagem do enunciatário pode ser descrita como a imagem de um coenunciador, na medida em que ela determina as escolhas linguístico-discursivas do enunciador e o modo como ele constrói e apresenta a imagem de si no discurso, como se observou nas análises efetuadas neste trabalho.

Referências

- AMOSSY, R. **L'argumentation dans le discours**. 2. ed. Paris: Armand Colin, 2006.
- AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso: a construção do ethos**. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz *et al.* São Paulo: Contexto, 2005.
- AMOSSY, R. **A estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral**. 4. ed. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes Editores, 1995.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral II**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1989.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso**: modos de organização. Tradução de Ângela M. S. Côrrea e Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Tradução de Fabiana Komesu e Dílson Ferreira Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. Langue, discours et identité culturelle. **Études de Linguistique Appliquée**, n. 123-124, jun/sept. 2001.

CHARAUDEAU, P. **Grammaire du sens et de l'expression**. Paris: Hachette, 1992.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução de Fabiana Komesu. São Paulo: Contexto, 2004.

DISCINI, N. **O estilo nos textos**: história em quadrinhos, mídia e literatura. São Paulo: Contexto, 2004.

DUCROT, O. **Les mots du discours**. Paris: Ed. de Minuit, 1980.

EGGS, E. Éthos aristotélico, convicção e pragmática moderna. In: AMOSSY, R. (org.). **Imagens de si no discurso**: a construção do ethos. Tradução de Dílson Ferreira da Cruz *et al.* São Paulo: Contexto, 2005. p. 29-45.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2005.

FIORIN, J. L. O éthos do enunciador. In: CORTINA, A.; MARCHEZAN, R. C. (org.). **Razões e sensibilidades**: a semiótica em foco. Araraquara: Cultura Acadêmica Editora, 2004.

GUIMARÃES, E. Figuras retóricas e argumentação. In: MOSCA, L. L. S. **Retóricas de ontem e de hoje**. 3. ed. São Paulo: Humanitas, 2004. p. 145-160.

KLINKENBERG, J. M. Retóricas de ontem e de hoje: prefácio. In: MOSCA, L. L. S. (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 3. ed. Tradução de Lineide do Lago Salvados Mosca. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2004. p. 11-15.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. Tradução de Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar Edições, 2005.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília P. de Sousa-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. 3. ed. Tradução de Freda Indursky. Campinas: Pontes Editores, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Pragmática para o discurso literário**. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MAINGUENEAU, D. **Le contexte de l'oeuvre littéraire**. Énonciation, écrivain, société. Paris: Dunond, 1993.

MOSCA, L. S. (org.). **Discurso, argumentação e produção de sentido**. São Paulo: Humanitas, 2006.

MOSCA, L. S. (org.). **Retóricas de ontem e de hoje**. 3. ed. São Paulo: Humanitas Publicações/FFLCH-USP, 2004.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado de Argumentação**: a nova retórica. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

A BNCC E A ABORDAGEM DA PRODUÇÃO TEXTUAL: ASPECTOS CRÍTICOS

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu¹
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

| Introdução

Proponho, neste capítulo, um debruçar sobre o tratamento teórico dado ao ensino da produção textual em aulas de língua portuguesa no ensino básico, especificamente, no que tange à abordagem apresentada no documento mais recente, datado de 2018, conhecido como BNCC, Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo que define um conjunto progressivo de aprendizagens, consideradas essenciais, as quais todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, que corresponde do 1º ano de escolaridade ao final do Ensino Médio. Esse documento indica conhecimentos e competências que se espera estejam concretizados ao final dessa fase tão importante da escola.

É mister se ter em mente que, num país como o Brasil, de acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, deve haver um olhar cuidadoso para a equidade na educação. Essa equidade re-

1 Professora Titular de Língua Portuguesa da UERJ. Doutora pela UFRJ, com estágio pós-doutoral em Linguística pela Universidade de Colônia, Alemanha. Mestre em Linguística pela UFRJ. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa SELEPROT, Diretório CNPQ. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa INTEGRA, Diretório CNPQ. Vice-Coordenadora do EAPLA, GT da ANPOLL. *E-mail*: teresatedesco@uol.com.br.

quer que a escola básica seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, sendo a experiência dentro da escola, acessível e eficiente para todos que estão nela, com o objetivo maior de garantir o aprendizado de toda a sociedade, revertendo a grave situação de exclusão histórica que marginaliza muitos grupos de nossa sociedade. Muitos estudos mostram que o maior fator de exclusão da escola é a linguagem, pois se sabe que a língua tem variações, é dinâmica, varia no tempo e no espaço. A linguagem do estudante não é a linguagem da escola.

Vamos afirmar que os resultados das aprendizagens precisam habilitar os/as estudantes para utilizar os conhecimentos apreendidos em situações de uso. No caso da linguagem, em situações de comunicação, contextualizadas, em que o texto é o mote central, e o conhecimento é aplicado para tomar decisões pertinentes. Para tanto, vamos tratar de dois conceitos importantes: conceitos de linguagem e de competência e habilidades para que, partindo da perspectiva teórica e do uso das diferentes linguagens em distintos espaços, cheguemos às práticas de linguagem em textos de estudantes em sala de aula. Esse conjunto de elementos a que denomino teórico-práticos deve fazer parte essencial dos cursos de licenciaturas, cuja função é a formação de docentes que deverão atuar na formação dos estudantes da escola básica no século XXI.

| 1 Conceitos fundamentais

Os desafios da linguagem são muitos. O senso comum nos diz que aprender a língua portuguesa é difícil; que escrever em português é mais difícil ainda. É muito importante que possamos dialogar sobre esse senso comum e entender as dificuldades que rondam o processo de aprendizagem da língua materna para entender que o domínio da língua, em suas múltiplas facetas, ocorre com o desenvolvimento de diferentes habilidades do falante.

Como ponto de partida para as reflexões que desejo travar, é muito importante retomar as concepções de língua, de texto e de sujeito para que se entenda a necessidade de desenvolvimento de habilidades de linguagem. O que ocorre é que, dependendo da concepção de língua adotada, há uma variação do conceito de sujeito da linguagem.

Uma concepção vigente é a de língua como representação do pensamento. Neste caso, o sujeito – o usuário da língua – é interpretado como aquele que constrói uma imagem mental do que quer dizer ou escrever e deseja que esta ideia seja “captada” pelo interlocutor da mesma maneira que foi pensada, mentalizada. Trata-se de um conceito de falante, individual, dono da verdade (de sua verdade), e de suas ações. Esse conceito de língua ocorre nas situações de sala de aula, quando só se admite uma única resposta/uma única interpretação para uma ideia expressa em um texto, por exemplo. Essa concepção deve ser questionada, ainda que vigente em muitas abordagens de sala de aula, porque nós, seres humanos, não somos sujeitos isolados no mundo. Somos sujeitos, essencialmente, históricos e sociais, na medida que somos marcados pelo que se constrói em sociedade, na interação que temos com o(s) outros(s) na sociedade. Não vivemos sozinhos e carregamos diferentes saberes.

Uma segunda concepção é a de língua vista como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva, temos um falante assujeitado pelo sistema, que se caracteriza por uma certa “falta de consciência”. Esse falante não é dono de seu discurso e de sua fala. Na verdade, ele “repete” o que ouve. Ele, simplesmente, reproduz o social, tendo, apenas, a ilusão de que o que diz e pensa é seu. O que ocorre é que este sujeito está inserido em uma ideologia, da qual ele é, apenas, porta-voz de um discurso anterior que fala por meio dele. Neste sentido, não há espaço para a língua como variação, prevalecendo, apenas, a língua como sistema, a norma culta padrão, dominada por poucos. Portanto, trata-se de língua como código.

O terceiro conceito vê a língua como forma de interação. Nessa concepção, ressalta-se o caráter ativo dos sujeitos na produção do social e da interação. Os sujeitos participam ativamente das situações languageiras nas quais estão engajados, (re)produzem o social, sendo atores nas representações sociais, sem as quais a comunicação não poderia existir. Nesta concepção dialógica, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e o texto é o lugar de interação.

Diferentemente das duas outras concepções, é possível que o falante resgate do texto uma gama de implícitos, pois o que está na superfície do texto é, apenas, uma ponta do “querer dizer” do produtor do texto. A tarefa de compreensão deixa de ser entendida como uma simples detecção da representação mental ou uma mera decodificação da mensagem. Nesse sentido, compreender o texto falado ou escrito é visto como uma atividade de interação de alta complexidade de produção de sentidos, realizada a partir do texto e dos elementos linguísticos que estruturam a superfície textual, ou seja, a gramática da língua, a materialização de dois processos essenciais: de seleção de palavras e de combinação delas para formar frases, orações, períodos e parágrafos que formam o texto. Nessa perspectiva, o sentido do texto é construído na interação texto/sujeito (ou também, denominados coenunciadores). Portanto, não se trata de um sentido preexistente. Por conseguinte, muda, também, o que se entende por um texto coerente. A coerência não é vista, nesta perspectiva, como uma propriedade do texto (do que o autor quis dizer), mas entendida como o modo como os elementos linguísticos que estão na superfície textual, aliados aos conhecimentos sociocognitivos, são acionados, para a construção de sentidos.

Não se trata de um vale tudo de leitura e de interpretação, sem limites. Esta atividade de compreensão de sentidos exige da parte do produtor do texto um projeto de dizer; da parte de quem interpreta (o leitor e o ouvinte) uma participação ativa na construção de sentidos, a partir das pistas linguísticas que o texto oferece, considerando o que-

rer dizer deste interlocutor. Jogamos um jogo de linguagem. Como interlocutores somos estrategistas e mobilizamos muitos saberes de ordem sociocognitiva, interacional e textual.

| 2 Os conceitos de competência e de habilidades

De acordo com Kock (2005, p. 19), “o primeiro jogador é o produtor do texto – oral e/ ou escrito. Esse planejador procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a estratégias de organização textual que orientam o interlocutor para o entendimento do texto”. Na língua oral, os movimentos da cabeça, o tom da voz, as expressões faciais, a ordem sintática das frases, são exemplos destas estratégias. Na língua escrita, os sinais de pontuação, a organização das frases são pistas do projeto de dizer desse planejador.

Para a autora, ainda, temos no jogo, o texto, organizado “estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis”.

Por fim, dentro do jogo, segundo Koch (2005, p. 19), tem-se o leitor/ouvinte, que “a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos”.

A BNCC corrobora essa mesma visão, ao considerar que a linguagem pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem, o que leva a afirmar que o conceito de linguagem, defendido na BNCC, está alinhado à terceira concepção de linguagem. Segundo o exposto na área de linguagem do referido documento,

as atividades humanas, no seu conjunto, costumam ser vistas ocorrendo em dois eixos principais: o da ação sobre as coisas, pela qual o homem transforma a natureza (eixo da ‘produção’), e o da ação sobre os outros homens, criadora das relações intersubjetivas, ou seja, entre sujeitos, fundadoras da sociedade (eixo da ‘comunicação’) (BNCC, Linguagem Ensino Fundamental, 2018, p. 59).

Assumo, nestas reflexões, que os conhecimentos humanos são sempre construídos por formas de linguagem, resultados das ações entre sujeitos, que ocorrem em atividades coletivas, sendo as ações reguladas pelos interactantes. De acordo com a BNCC, a escolarização das linguagens está centrada na conscientização dos sujeitos com relação ao “ser-pensar-fazer” para gerar um “fazer-saber”. Assim,

o fazer baseado na reflexão é uma transformação que modifica o sujeito, que passa do fazer imediato para um saber informado, persuasivo e interpretativo. Ao reconhecer as estruturas profundas das linguagens (as formas e os valores implícitos), ele compreenderá melhor as estruturas de superfície que se manifestam em textos, tornando-os capaz, se quiser, de manipulá-las, aceitá-las, contestá-las e transformá-las. (BNCC, 2018, p. 59).

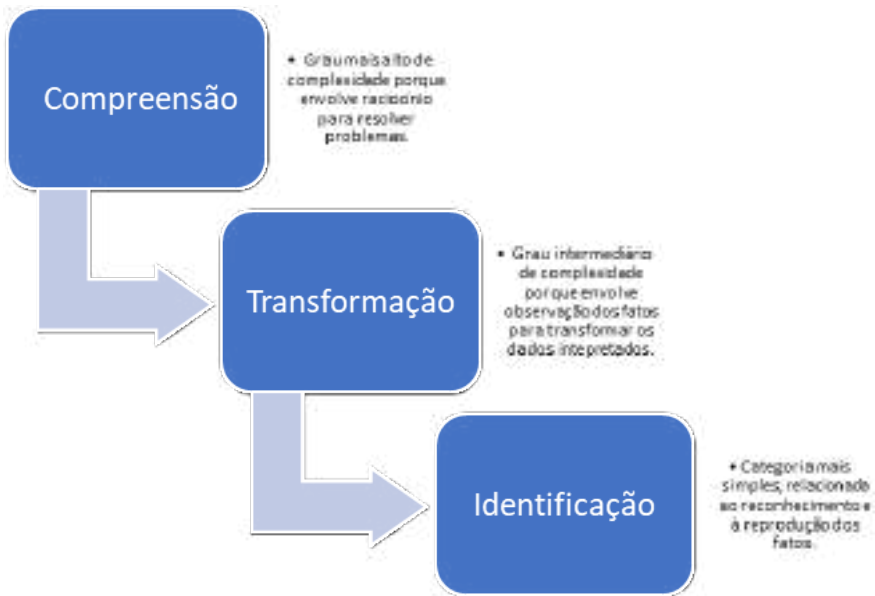
É nesta perspectiva do “fazer-saber” que repousam esses dois outros conceitos muito importantes como fundamentos pedagógicos da Base. A perspectiva é que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências. Competência é o conhecimento mobilizado, operado e aplicado em uma dada situação. Esse conceito, ainda, agrega um outro, também importante e concreto. A competência reúne um conjunto de habilidades que é tanto de ordem prática quanto cognitiva e socioemocionais. As habilidades são atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana.

As habilidades previstas na BNCC aparecem ao longo de todas as competências descritas. Essas habilidades são possíveis de se-

rem mensuradas, por isso são mais concretas e podem ter um grau de complexidade de um fazer mais simples a um fazer mais complexo. Podemos estabelecer três graus distintos entre as diferentes habilidades, sendo o que vai diferenciar esses níveis de complexidade são os verbos que as introduzem.

Na categoria de habilidades mais simples estão os verbos do campo semântico da observação e do reconhecimento, tais como: observar, identificar, localizar, representar, indicar, por exemplo. Na categoria das habilidades intermediárias, estão os verbos que transitam da identificação para operações mentais de transformação, tais como as ações de ordenar, de classificar, de compor, de decompor, de calcular, por exemplo. Na categoria das habilidades de maior complexidade, estão os verbos do campo semântico da análise, de explicação, de causa e de efeito, de argumentar, de julgar, de fazer prognósticos. A figura a seguir ilustra os três grandes conjuntos.

Figura 1 – Grau de complexidade das habilidades



Fonte: Elaborada pela autora

As habilidades estão circunscritas a dois verbos de ação: **Planejar** reportagem impressa e artigos de opinião; **Produzir** reportagem e artigo de opinião. Trata-se de dois verbos concretos, que indicam ações de escrita, que podem ser verificadas, atestadas, mensuradas, tanto pelo/a estudante quanto pelo/a docente. É interessante chamar a atenção para a construção da habilidade, que garante as denominadas condições de produção do texto, tais como o objetivo da escrita, as características do leitor, o contexto, com o levantamento de informações, nas cinco habilidades expostas.

Essa descrição das cinco habilidades de escrita nos leva a afirmar que o conceito de linguagem vigente é como forma de interação. Além disso, fica muito clara a presença do texto como este lugar de interação entre os sujeitos do processo, enfatizando a preocupação que o produtor do texto deve ter com seu leitor, escolhendo, inclusive estratégias adequadas de convencimento para atingir seus objetivos, no caso, de produção de texto argumentativo. Por se tratar dos anos finais da escola básica, há maior abstração, ao trazer uma dimensão analítica com a escolha do tema de escrita, por exemplo, de relevância para a turma e/ou para a comunidade.

Na análise dos quadros relativos ao desenvolvimento da produção textual, observa-se que as habilidades estão restritas a duas ações: planejar e produzir, o que a meu ver não garante as etapas necessárias ao desenvolvimento da capacidade de escrita dos estudantes, visto que entre o planejar e o produzir, como escritores, devemos acionar muitos outros tipos de conhecimentos, que precisam ser construídos ao longo da escolaridade. Observo na BNCC que do elenco de habilidades necessárias para o pleno desenvolvimento da escrita existe a não explicitação destas, o que pode gerar um distanciamento das atividades pedagógicas com este objetivo, no dia a dia da escola. A consequência da ausência de atividades é o adiamento (pelo menos) do desenvolvimento de habilidades tão importantes para a proficiência da escrita.

Sabemos, pois, das dificuldades que a escrita suscita em cada um. Precisamos ter a certeza, no entanto, de que é possível aprender a escrever de forma adequada nas diferentes situações de comunicação escrita com que nos deparamos, sobretudo, na esfera escolar. A escrita é um processo amplo, que começa na escolaridade básica e se estende ao longo da vida, não só na Universidade, mas também na vida profissional. É preciso o desenvolvimento de diferentes habilidades para que alcancemos a competência discursiva escrita. Quanto mais se escreve, mais vamos aprimorando as habilidades necessárias. Para isso, a leitura é atividade muito importante também.

| 4 O planejamento da escrita discente

Postulo que a compreensão de um texto exige que esse seja considerado um todo significativo, sendo importante que o leitor identifique o gênero do texto, seu propósito comunicativo, além de identificar a tipologia textual, predominante em sua construção. Esses elementos estão corporificados nas estratégias linguísticas selecionadas pelo produtor, ou seja, a organização das frases, a seleção vocabular, a ordem das informações, que formam a gramática do texto cujos recursos devem ser utilizados para atingir seus objetivos de escrita. Quando o leitor consegue relacionar todos esses elementos que concretizam o texto, há interação com aquele projeto de dizer e, por conseguinte, há consolidação da compreensão do texto. Esse movimento cognitivo acontece sempre que lemos e escrevemos. A diferença entre as duas ações é que, na primeira, temos de identificar os elementos e as estratégias linguísticas utilizados; na segunda, temos de utilizar os elementos e as estratégias linguísticas para atingir os objetivos traçados.

A fim de exemplificar o que defendo como abordagem substancial para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos estudantes, apresento a seguir texto de autoria de estudante do nono ano de escolaridade, a fim de discutirmos o processo de construção da escrita.

Quadro 1 – Reprodução de redação de estudante da escola básica

Lazer nos estudos

As pessoas, em geral, na hora de estudar para provas e concursos ficam lendo e relendo seus materiais na hora de comer e dormir, mas se essa pessoa parar para assistir televisão, ler um livro (fora da matéria que está sendo estudada), fazer algum esporte, até jogar vídeo game para distrair um pouco a mente e relaxar, o potencial na hora de cada prova ou concurso seria bem maior e a disposição na hora do estudo também.

Outra coisa que eu acho bom é tirar um dia da semana, apenas, para a diversão, porque o ser humano fica saturado quando foca a mente em apenas uma coisa durante muito tempo. Se a pessoa parar, apenas, um dia para sair com os amigos, este conseguirá, além de abstrair a mente, ganhar mais disposição para estudar.

Quando eu tenho que estudar, eu paro de vez em quando para ver televisão, mexer no computador, conversar com amigos, para poder relaxar e voltar aos estudos.

Acervo da autora.

Fonte: Acervo da autora

Vejamos, agora, a proposta de redação.

Quadro 2 – Proposta de redação aplicada na escola básica

Com base nos textos lidos e discutidos em sala de aula e nos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação, **redija um artigo de opinião**, em modalidade escrita formal da língua portuguesa, sobre o tema “**Como conciliar lazer e estudos**”. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Fonte: Acervo da autora

A proposta de redação acima foi a situação-problema de escrita, apresentada para os estudantes. Trata-se de uma atividade didática, realizada em sala de aula, após toda a discussão, baseada em textos, realizada antes da tarefa de produção da escrita. Defendo que a proposta e seu produto, o texto escrito pelos estudantes, formam um todo. A proposta contextualiza algumas ações necessárias, as quais precisam fazer parte do planejamento de um texto.

Relacionando o comando da proposta de redação e o texto produzido, de pronto, afirmo que o produtor do texto não fez um planejamento para a escrita. Leu a proposta e escreveu, a partir de seu primeiro entendimento. Isto pode ser visto, logo no início do texto, pela seleção lexical que faz: “As pessoas, em geral, na hora de estudar para provas e concursos [...]”, o uso do *As* (artigo definido) implica em um conhecimento que já está compartilhado entre produtor e leitor, antes do texto. Quem é esse leitor para o produtor já supor que já sabe sobre o tema, sabe quem são as pessoas, a que provas e concursos se referem? Por isso, afirmo que não há preocupação com o leitor, porque se limita a escrever ao leitor que compõe o universo da sala de aula, sobretudo o/a professor/a, e um eventual colega. Essa perspectiva faz com o texto perca a sua autonomia, pois quem não conhece todo o contexto de produção, o contexto da sala de aula, tem muitas dificuldades de entendimento das informações. Nós, leitores, deste momento, desconhecemos todo o debate e tudo o que foi lido e falado na sala de aula. O texto produzido pelo/a estudante está circunscrito àquelas pessoas, o que dificulta nosso entendimento do que está escrito.

Outro ponto muito importante é que, ao final do primeiro parágrafo, podemos inferir que a posição do leitor é que “é possível conciliar lazer e trabalho”, perspectiva que se mantém ao longo dos três parágrafos que compõem o texto. Ocorre, entretanto, que o tema proposto é “**Como** Conciliar [...]”, foco não explorado ao longo do texto. Perguntas importantes como: Qual o tema deste texto?/Sobre o que o texto aborda/Qual o conteúdo temático abordado? se distanciam do que foi solicitado como tarefa de escrita. Não há explicitado o modo de conciliar as duas atividades – lazer e estudos, predominando, ao longo do texto,

exemplos, situações que retratam a necessidade de conciliação e não o modo, a forma de conciliar.

Em relação à tipologia e ao gênero textual, também, há alguns problemas. A proposta solicita um artigo de opinião. Há, pelo menos, duas tomadas de posição do autor do texto: no primeiro parágrafo (“o potencial na hora de cada prova ou concurso seria bem maior e a disposição na hora do estudo também”); no segundo parágrafo, (“Outra coisa que eu acho bom”). Não é suficiente, no gênero artigo de opinião, entretanto, o produtor do texto, apenas, se posicionar. É preciso sustentar a posição adotada, com argumentos sólidos para o convencimento do leitor sobre o ponto de vista defendido, porque esse gênero está na ordem do tipo de texto argumentativo, que exige posicionamento + sustentação da posição tomada, por argumentos sólidos, o que não acontece neste texto.

Do ponto de vista da seleção de palavras, a escolha predominante é a apresentação de fatos, por exemplificação, e confirmação do fato, com opinião do produtor, a exemplo do primeiro parágrafo. (Na hora de estudar para prova/ ficam lendo e relendo/ na hora de comer e dormir / parar/ assistir televisão – potencial será maior). Não há justificativas para os fatos elencados, não há manobra argumentativa. No terceiro parágrafo, mantém-se o elenco de ações (tenho que estudar/ paro /ver televisão/ mexer no computador/ conversar/ relaxar), sem desenvolver o modo de fazer essa conciliação, sem prejudicar o cronograma de estudos, por exemplo, sem explicitar as razões que justificam essa relação lazer e estudos.

Ao planejar um texto, precisamos ter em mente que caminhos devemos percorrer para atingir os objetivos traçados. Um deles, sem dúvida, é considerar com carinho seu leitor, interlocutor que não está presente e que precisa ter todas as informações necessárias para entender para onde você quer levá-lo com o texto. Ele precisa de dados concretos para que possa não só avaliar o caminho tomado pelo produtor do texto, mas verificar a adequação do que está apresentado, confrontando com seus próprios valores e ideias. Além disso, por se tratar de um artigo de opinião, cuja principal finalidade é a defesa

de um ponto de vista, o desenvolvimento do texto deve ser estruturado na perspectiva do convencimento do outro acerca da validade (ou não) das ideias expostas.

A fim de concretizar o que postulo neste capítulo, apresento uma proposição de desdobramento de etapas imprescindíveis para o planejamento da elaboração de um texto em dois quadros – sumários. Passemos ao primeiro:

Quadro 3 – Etapas essenciais do Planejamento da escrita

Etapas	Ações	Descrição da ação
Pré-produção de texto	Identificação do tema; Seleção de informações sobre o tema a ser desenvolvido; definição dos objetivos do texto.	Leitura cuidadosa do desafio de escrita; Leitura de textos diversificados sobre a temática; recorte inicial da abordagem do tema.
Início da Produção textual	Identificação do gênero textual, da tipologia textual; caracterização do(s) leitor(es) do texto.	Necessidade de reconhecer gênero e tipo de textos, com tomada das características. Definição para quem escreve; por que escreve; conscientização de quem é você, como produtor do texto, ou seja, qual sua posição no jogo da escrita em relação ao leitor caracterizado.
Primeiros passos da escrita do texto	Levantamento das informações adquiridas na leitura sobre o tema, considerando o recorte feito; Seleção das informações para atender aos objetivos traçados.	Proposição de um caminho discursivo a ser seguido, a partir das informações selecionadas. Identificação de seus objetivos de escrita, a serem retomados ao longo de todo o processo de escrita.

Fonte: Elaborado pela autora

Como se pode ver, o planejamento do ato de escrever é essencial para que o desafio da escrita se materialize no texto. Nesse processo, a leitura é essencial, assim como a releitura e a reescrita do texto o são. Seguindo a organização do quadro, propomos, agora, a descrição das ações de escrita, pós-planejamento, elencadas no quadro 3. Quero enfatizar a estreita relação entre a etapa *de per si*, as ações pertinentes à etapa, bem como a descrição delas. O quadro abrange da etapa da escrita até a produção final do texto.

Quadro 4 – Etapas de escrita após o planejamento

Etapas	Ações	Descrição da ação
Escrita propriamente dita	<p>Organização das ideias a serem apresentadas no texto argumentativo, com suas peculiaridades;</p> <p>Seleção das estruturas linguísticas que estruturaram o texto, quer em nível da palavra (lexical), quer em nível da frase e da oração (sintático).</p>	<p>Hierarquização das ideias organizadas, considerando, sempre as ações anteriores.</p> <p>Seleção dos argumentos a serem utilizados.</p> <p>Estruturação linguística do texto, considerando sempre a releitura do texto até o momento da escrita. Portanto, são várias e incessantes releituras, com o uso constante de dicionário, para que possa, à medida que releia o texto escrito até o dado momento, fazer substituição de palavras inadequadas para o contexto, para atender o seu “querer dizer”.</p>

Consolidação da escrita

Revisão do texto como um todo, mesmo que ainda, tenha um olhar para as partes. Checagem dos propósitos. Leitura e releitura crítica do seu próprio texto.

Atualização de informações, caso seja necessário. Reescrita do texto com os ajustes que deseja fazer, considerando seus objetivos, público-alvo, gênero, tema etc.

Produção Final

Exercício de revisão linguística dos aspectos formais do texto (pontuação, ortografia, uso do acento indicativo de crase, concordância(s), reescrita do texto. Reescrita do texto, caso seja necessária; Edição do texto; Releitura final.

Fonte: Elaborado pela autora

Enfatizo, ao longo do capítulo, que a escrita exige de nós o desenvolvimento de muitas habilidades. É uma prática constante que requer um ir e vir permanente ao texto produzido, até a sua versão final. Considero de premência no planejamento das aulas de produção escrita, em qualquer ano de escolaridade, que o docente tenha a consciência do largo espectro de habilidades a serem desenvolvidas no processo de escrita. A escrita passa por três etapas complexas: de planejamento, de escrita e de reescrita com momentos diferentes, conforme a habilidade. A) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Descrição da habilidade – Essa habilidade requer que o produtor do texto demonstre domínio pleno da norma culta padrão, não só no que tange à correção gramatical, atendendo à variante do registro culto, mas exigindo o uso de orações e de períodos em nível de articulação mais denso, produzindo um texto bem coeso, demonstrando proficiência (total) na norma culta padrão. B) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito- verbo

de ligação-predicativo. Descrição da habilidade – Essa habilidade requer que o produtor do texto identifique, em seu próprio texto, orações predicativas, ou seja, expressões que qualificam o termo a que se referem. C) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação. Descrição da Habilidade – Essa habilidade requer do produtor do texto o reconhecimento do uso de orações coordenadas e subordinadas em agrupamentos de orações.

O texto utilizado como exemplo, “Lazer nos estudos”, não apresenta essa integração das orações e dos períodos, porque há um predomínio de orações absolutas e coordenadas, o que oferece uma menor ligação entre as partes do texto, ou seja, ligação entre as porções textuais, ainda que tenha relações de causa (porque), condição (se). Há uma linearidade de ações, que se sucedem na apresentação das ideias do texto. Essa estrutura textual de partes do texto menos integradas, com a ausência das partes – Introdução e conclusão – faz com o texto apresente maiores problemas, mostrando que aquele produtor do texto não tem, ainda, suas habilidades de escrita desenvolvidas. Portanto, é preciso desenvolvê-las. Postulo que essas características são predominantes nos textos dos estudantes dos últimos anos do Ensino fundamental II, não se caracterizando, a meu ver, como uma exceção ou estudo de caso. Tal predomínio de características leva a um “descons(c)erto” no Ensino Médio, fase final da escolaridade básica.

| Conclusão

Leitura e escrita são temas instigadores quando se pensa em ensino, em escola básica no Brasil. Trata-se de aprendizados circunscritos às aulas do ciclo de alfabetização, no início da escolaridade básica, e de língua portuguesa, ao longo de todos os anos deste mesmo nível de ensino. Ensinar a ler e a escrever, com proficiência, tem sido um grande desafio. É evidente que não há respostas prontas. Não se pode despre-

zar a necessidade, hoje, ainda mais, de utilizar a tecnologia da escrita, pois, se o uso do papel tem sido menor, o uso das tecnologias digitais de informação e de comunicação nos leva cada vez mais a escrever e a ler. Vivemos num mundo semiótico. Neste sentido, devemos pensar na escrita para além das salas de aula da escola básica. Escrever não é fazer redação na escola e/ou no ENEM.

Há de se ter clareza de que o desenvolvimento da cidadania está diretamente ligado ao desenvolvimento das práticas discursivas de leitura e de escrita. Neste sentido, se queremos o desenvolvimento de nossos estudantes da escola básica, devemos formar, nos bancos universitários, profissionais proficientes e críticos quanto às atividades pedagógicas, sua importância e as necessárias estratégias a serem apreendidas para o pleno desenvolvimento das habilidades discursivas.

Por fim, para que possamos desenvolver nossa competência discursiva, não há segredos na língua. Há necessidade de uso da língua.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- KOCK, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

