

organizadora

Patrícia Graciela da Rocha

# LINGUAGENS, POLÍTICAS & ENSINO

entre desafios  
e possibilidades  
contemporâneas

organizadora

Patrícia Graciela da Rocha

# LINGUAGENS, POLÍTICAS & ENSINO

entre desafios  
e possibilidades  
contemporâneas

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Pires de Moraes <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Emanuel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>

- Erika Viviane Costa Vieira  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*
- Everly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*
- Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*
- Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*
- Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*
- Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*
- Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*
- Helciclever Barros da Silva Vitoriano  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*
- Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*
- Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*
- Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*
- Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*
- Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*
- Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal paraíba, Brasil*
- Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
- Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*
- Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*
- Lidia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*
- Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*
- Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*
- Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*
- Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*
- Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*
- Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*
- Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*
- Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*
- Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*
- Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
- Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*
- Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*
- Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*
- Maria Isabel Imbronito  
*Universidade de São Paulo, Brasil*
- Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*
- Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegling  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patricia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcisio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thiago Guerreiro Bastos  
*Universidade Estácio de Sá e Centro Universitário Carioca, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Walter de Carvalho Braga Júnior  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle - Canoas, Brasil</i>	Antônia de Jesus Alves dos Santos <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>
Adriana Flavia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Ariane Maria Peronio Maria Fortes <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>
Alessandra Dale Giacomini Terra <i>Universidade Federal Fluminense, Brasil</i>	Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>
Alessandra Figueiró Thornton <i>Universidade Luterana do Brasil, Brasil</i>	Bianca Gabriely Ferreira Silva <i>Universidade Federal de Pernambuco, Brasil</i>
Alessandro Pinto Ribeiro <i>Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Bianka de Abreu Severo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Alexandre João Appio <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Bruna Donato Reche <i>Universidade Estadual de Londrina, Brasil</i>
Aline Marques Marino <i>Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aline Patricia Campos de Tolentino Lima <i>Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil</i>	Camila Amaral Pereira <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Ana Emídia Sousa Rocha <i>Universidade do Estado da Bahia, Brasil</i>	Carlos Eduardo Damian Leite <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Ana Iara Silva Deus <i>Universidade de Passo Fundo, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Ana Julia Bonzanini Bernardi <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>	Carolina Fontana da Silva <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Carolina Fragoço Gonçalves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil</i>
André Luis Cardoso Tropiano <i>Universidade Nova de Lisboa, Portugal</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
André Ricardo Gan <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Cintia Moralles Camillo <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Andressa Antonio de Oliveira <i>Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil</i>	Claudia Dourado de Salces <i>Universidade Estadual de Campinas, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cleonice de Fátima Martins <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade Federal de Uberlândia, Brasil</i>	Cristiano das Neves Vilela <i>Universidade Federal de Sergipe, Brasil</i>
Anne Karynne da Silva Barbosa <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

Fabricia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fabício Tonetto Londero  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehleret Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Glaucio Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Handerson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeanne Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Manoel Augusto Polastrelli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Maurício José de Souza Neto  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Caroline dos Reis Soares
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Laura Linck
Editoração eletrônica	Gabrielle Lopes Lucas Andrius de Oliveira Peter Valmorbida
Imagens da capa	Bramanacreativa, Garrykillian Freepik.com
Revisão	Patrícia Graciela da Rocha Shirley Alzeman Rocha Benites
Organizadora	Patrícia Graciela da Rocha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

L755 Linguagens, políticas & ensino: entre desafios e possibilidades contemporâneas. Patrícia Graciela da Rocha - organizadora  
São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 392p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-248-3 (eBook)

1. Educação. 2. Ensino Remoto Emergencial. 3. EaD.  
4. Aprendizagem. 5. Covid-19. 6. Interdisciplinaridade. I. Rocha,  
Patrícia Graciela da. II. Título..

CDU: 370

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.483

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

# SUMÁRIO

Apresentação..... 14

Prefácio ..... 22

Capítulo 1

**Os impactos da pandemia na saúde física  
e mental dos/as acadêmicos/as do curso  
de Letras da UFMS ..... 26**

*Bianca da Costa Borges (PIBIC/FAALC/UFMS)*

*Patrícia Graciela da Rocha (FAALC/UFMS)*

*Sara Evelyn de Sena Fonseca (PIBID/FAALC/UFMS)*

Capítulo 2

**O Ensino Remoto Emergencial  
no curso de Letras da UFMS:  
desafios, entraves e possibilidades ..... 49**

*Letícia de Leon Carriconde (PIVIC/FAALC/UFMS)*

*Vitor Hugo Arais Monteiro (PIBIC/CNPq/UFMS)*

Capítulo 3

**Reprovação, trancamento e evasão:  
os efeitos da pandemia na vida acadêmica  
dos/as alunos/as de Letras ..... 73**

*Luane Louise de Souza Amorim (PIVIC/FAALC/UFMS)*

*Nakathovia Ribeiro Bernardes da Silva (PIBIC/FAALC/UFMS)*

*Patrícia Graciela da Rocha (FAALC/UFMS)*

Capítulo 4

**Produção textual do gênero *poema*  
de *cordel* articulado à prática de análise  
linguística em contexto de aula  
de Língua Portuguesa remota..... 97**

*Denise Cristina Martins Nunes (UFSC)*

*Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)*

Capítulo 5

**Conhecimentos de escrita avaliados na prova  
de redação do ENEM: a voz da cartilha  
do participante e de alunos do ensino  
médio de escolas públicas..... 130**

*Helena Quiroga Bacelar (UFSC)*

*Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott (UFSC)*

*Maria Izabel de Bortoli Hentz (UFSC)*

Capítulo 6

**Do autor ao leitor, do narrador ao editor:  
relações ficcionais em Esaú e Jacó,  
de Machado de Assis..... 159**

*Amanda da Silva Duarte (PIBIC/CNPq/UFMS)*

*Rony Márcio Cardoso Ferreira (FAALC/UFMS)*

Capítulo 7

**A educação linguística no contexto  
da pandemia: EaD, ensino híbrido e remoto..... 182**

*Ana Claudia Gauto de Sousa Sovernigo (SED – PPGEL/UFMS)*

*Nara Elen dos Santos (PPGEL/UFMS)*

*Vinicius da Silva Zacarias (IFMS – PPGEL/UFMS)*

Capítulo 8

**Identidade, políticas linguísticas e os desafios  
para o ensino da Língua Guarani na região  
de fronteira do Paraguai com Mato Grosso do Sul..... 212**

*Shirley Alzeman Rocha Benites (SEMED - PPGEL/UFMS)*

*Silvana Ferreira Monteiro (PPGEL/UFMS)*

Capítulo 9

**O essencial é invisível aos olhos ..... 229**

*Ana Kelly Borba da Silva Brustolin (UFSC – Colégio Energia SC)*

Capítulo 10

**Sequência didática e aulas invertidas:  
uma possibilidade de inovação sustentada  
para ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa..... 253**

*Edna Pagliari Brun (FAALC/UFMS)*

*Elvira Lopes Nascimento (PPGEL/UUEL)*

Capítulo 11

**Das mulheres indígenas, a primeira marcha;  
da midiáticação, a historicidade entre  
apagamentos e resistências ..... 282**

*Monalisa Iris Quintana (PPGEL - UFMS)*

*Cauê Duarte Moreira dos Reis (PIBIC/CNPq - UFMS)*

Capítulo 12

**A(s) arte(s) surda(s) de Mato Grosso do Sul:  
ressignificando retratos e(m) mo(vi)mentos  
a partir de paisagens biogeográficas fronteiriças ..... 303**

*Ana Paula Saffe Mendes (PPGEL-UFMS)*

Capítulo 13

**O dilema das redes:** percepções acerca  
da alteridade, do pós-humano  
e da sociedade líquida ..... **323**

*Annaldina Lucas Pelzi (SEMED – PPGEL/UFMS)*

Capítulo 14

**A interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem  
da Língua Portuguesa na educação profissional  
e tecnológica** ..... **347**

*Raquel Darelli Michelin (IFSC)*

*Salete Valer (IFSC)*

**Sobre a organizadora**..... **375**

**Sobre os autores e as autoras** ..... **376**

**Índice remissivo**..... **390**

sumário

“Escrever é uma maneira de falar sem ser interrompido”

**Jules Renard**

## APRESENTAÇÃO

Este livro é uma coletânea de quatorze capítulos escritos por professores/as, doutores/as, mestres/as e alunos/as de graduação de diferentes instituições brasileiras de ensino superior e profissional que busca divulgar produções científicas e relatos de experiência que contribuem para o avanço das pesquisas na área de Letras, de Políticas Linguísticas e Educacionais.

Os três primeiros capítulos do livro são resultado de um mesmo projeto de investigação vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Linguísticas, Sociolinguística, Decolonialidade e Ensino de Línguas – Coletivo POSLIDEN – sob minha coordenação. O objetivo geral, norteador desses três textos, é identificar como a pandemia afetou, e continua afetando, as práticas universitárias de um modo geral e as práticas discentes dos/as acadêmicos/as dos cursos de Letras da FAALC/UFMS de uma forma específica. A partir dessas informações, o nosso grupo pretende obter dados que nos permitam elaborar propostas de colaboração mútua que atendam às especificidades de cada turma e que, ao mesmo tempo, possam minimizar as consequências negativas que esse período pode trazer para a rotina de estudos e para a formação de professores/as, no referido curso.

No primeiro capítulo – *Os impactos da pandemia na saúde física e mental dos/as acadêmicos/as do curso de Letras da UFMS* – as autoras Bianca da Costa Borges, Patrícia Graciela da Rocha e Sara Evelyn de Sena Fonseca, buscam identificar os impactos da pandemia na saúde física e mental dos/as calouros/as 2020 do referido curso e refletir sobre a possibilidade de um delineamento de estratégias de cuidado ampliado no espaço educacional no qual estão inseridas.

No segundo capítulo – *Ensino Remoto Emergencial no curso de Letras da UFMS: Desafios, entraves e possibilidades* – Letícia de Leon Carriconde e Vitor Hugo Arais Monteiro se voltam para as questões de interação entre alunos do referido curso e as TDICs, bem como para as consequências dessa interação em seu processo de aprendizagem.

No terceiro capítulo – *Reprovação, trancamento e evasão: os efeitos da pandemia na vida acadêmica dos/as alunos/as de Letras* – as autoras Luane Louise de Souza Amorim, Nakathovia Ribeiro Bernardes da Silva e Patrícia Graciela da Rocha, buscam investigar o impacto que a pandemia da COVID-19 teve na vida acadêmica dos/as alunos/as do referido curso, durante no ano de 2020, dando atenção especial às questões relacionadas a reprovações, trancamentos de matrículas e ao desejo de desistir, além de conter uma análise dos números de evasão no ano em questão.

No quarto capítulo – *Produção textual do gênero poema de cordel articulado à prática de análise linguística em contexto de aula de língua portuguesa remota* – Denise Cristina Martins Nunes e Rodrigo Acosta Pereira propõem encaminhamentos didático-pedagógicos em torno do trabalho de *prática de análise linguística articuladas aos gêneros discursos* nas aulas remotas de Língua Portuguesa, especificamente, sob o matiz do trabalho com a produção de texto. Os/as autores/as ancoram sua discussão no campo dos Estudos Dialógicos da Linguagem e nas discussões teórico-metodológicas e didático-pedagógicas sobre a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa na escola.

No quinto capítulo – *Conhecimentos de escrita avaliados na prova de redação do ENEM: a voz da cartilha do participante e de alunos do ensino médio de escolas públicas* – as autoras Helena Quiroga Bacelar, Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott e Maria Izabel de Bortoli Hentz analisam a percepção de alunos de Ensino Médio de escolas públicas da Grande Florianópolis acerca dos conhecimentos de escrita

avaliados na prova de redação do Enem. O olhar sobre essa prova e sobre o que os estudantes (des)conhecem acerca dela relaciona-se ao objetivo do próprio Enem – avaliar, individualmente, os conhecimentos apropriados pelos participantes ao longo de sua escolaridade básica e, por conseguinte, a educação oferecida no Ensino Médio das escolas brasileiras – e às possibilidades de ingresso à universidade que ele representa, consolidando-se, portanto, como uma prova de significativa importância para estudantes brasileiros. Para tanto, são analisadas a cartilha do participante dos anos de 2012, 2013 e 2017 e as respostas a um questionário aplicado a alunos do 3º ano do Ensino Médio de quatro escolas públicas da Grande Florianópolis. Por fim, são cotejados os conhecimentos de escrita esperados dos participantes do Enem, indicados na cartilha do participante, e as respostas dos alunos acerca do que se espera deles ao final dessa etapa de escolarização. As falas dos estudantes evidenciam que um número expressivo deles tem noção dos conhecimentos de escrita implicados nas competências avaliadas na prova de redação do Enem. Os dizeres dos alunos também indicam que a escrita, como prática de uso da língua, é objeto de ensino e aprendizagem na aula de português das diferentes escolas, ainda que não fique explícita, tanto para alunos como para professores a relação entre o que se ensina e se aprende e o que se avalia no caso da prova de redação do Enem.

No sexto capítulo – *Do autor ao leitor, do narrador ao editor: relações ficcionais em Esaú e Jacó, de Machado de Assis* – Amanda da Silva Duarte e Rony Márcio Cardoso Ferreira abordam, no interior das discussões sobre as obras de Machado de Assis, amplamente problematizadas pela crítica literária, as relações entre autor, narrador, editor e leitor em *Esaú e Jacó* (1904). A imbricação entre essas quatro instâncias se dá, sobretudo, a partir constituição da Advertência, situada na abertura do romance, dado que ela interfere no modo de recepção do texto. Para além da tensa dualidade entre os gêmeos protagonistas Pedro e Paulo, filhos de Natividade e Santos, há, portanto, embates na

ordem das múltiplas interpretações possíveis da narrativa, propiciados pela interferência do editor ficcional no texto supostamente escrito pelo Conselheiro Aires. Assim, eles entendem que as posições discutidas neste capítulo – quais sejam: a do autor, do narrador, do editor e do leitor – se desvinculam de seus espaços convencionais, uma vez que elas se suplementam e suas fronteiras são indefinidas. Tal fator corrobora, portanto, com o próprio projeto machadiano, pois *Esaú e Jacó* (1904) potencializa as incertezas e as ambiguidades que marcaram a escrita romanesca do Bruxo do Cosme Velho.

No sétimo capítulo – *A educação linguística no contexto da pandemia: EaD, ensino híbrido e remoto* – Ana Claudia Gauto de Sousa Governigo, Nara Elen dos Santos e Vinicius da Silva Zacarias propõem uma reflexão sobre os gêneros discursivos live, videoaulas e webconferência que se tornaram recorrentes na prática pedagógica de alguns professores no contexto da pandemia, bem como analisam possibilidades e limitações oferecidas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino e na aprendizagem de línguas em aulas remotas emergenciais. Em primeiro momento, como forma de preparação para as análises, o leitor é conduzido a uma reflexão sobre as desigualdades sociais evidenciadas no contexto pandêmico para, em seguida, refletir sobre o papel dos gêneros digitais e a importância do letramento digital nesse período em que a escola cumpre as orientações sobre o distanciamento físico.

No oitavo capítulo – *Identidade, políticas linguísticas e os desafios para o ensino da língua guarani na região de fronteira do Paraguai com Mato Grosso do Sul* – as autoras Shirley Alzeman Rocha Benites e Silvana Ferreira Monteiro propõem uma reflexão sobre a Língua Guarani na região de fronteira entre Paraguai e Estado de Mato Grosso do Sul, observando como são tratadas as questões ligadas a educação intercultural referente a língua indígena Guarani usada pela etnia Guarani Kaiowá, silenciadas por décadas, em decorrência do processo de colonização e ocupação

dessa região. Elas discutem no texto os status das línguas Guarani, Português e Espanhol, as mais utilizadas entre os povos indígenas e a população não indígena nos dois países, com destaque para o guarani (língua oprimida) e as maneiras vem sendo tratado por décadas, em relação as “línguas de prestígio”.

No nono capítulo – O essencial é invisível aos olhos – a autora Ana Kelly Borba da Silva Brustolim conduz uma discussão a partir de um relato de experiência realizado em março de 2021, época de pandemia causada pela Covid-19, em aulas virtuais *on-line* e presenciais, concomitantemente (ensino híbrido), nas quais ela propôs aos estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental, da Rede Privada, a escrita de Poema, cuja temática era: “A Falta”. Para tanto, eles realizaram a leitura da obra “A parte que falta”, escrita por Shel Silverstein, e a audição da música “Fico assim sem você”, composta por Caca Moraes; Abdullah (interpretada por Claudinho e Buchecha, Adriana Calcanhoto e outros), a fim de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor e a análise literária dessas permitindo ao educando, construir sentidos para o texto com base em suas vivências, nas leituras realizadas em sala (e fora dela), na interação com as obras, os amigos, os familiares em casa e o professor – visto que se considera o estudante como um sujeito interativo e ativo na sua caminhada de construção de conhecimento e o educador um sujeito mais experiente, cujo papel é substancial nesse processo (VYGOTSKY, 1998). Como resultados, a autora verificou que os alunos aguçaram o gosto pela leitura e formaram vínculos mais estreitos entre o texto e outros textos, “construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural” (BRASIL, 1998, p. 71), além de trabalhar com as TDICs, tanto na escrita quanto na oralidade. (GERALDI, 1993; FREIRE, 2009; BNCC, 2018).

No décimo capítulo – *Sequência didática e aulas invertidas: Uma possibilidade de inovação sustentada para ensino e aprendizagem*

de *língua portuguesa* – as autoras Edna Pagliari Brun e Elvira Lopes Nascimento apresentam resultados referentes a uma análise da atividade de um professor iniciante, aluno egresso de um Curso de Licenciatura em Letras, na aplicação de aulas invertidas (BERGMANN; SAMS, 2016) estruturadas nos quadros de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para o ensino do gênero artigo de opinião, em uma turma do 9º ano, de uma Escola da Rede Pública de Campo Grande-MS. A proposta foi pensada como uma forma de introduzir possíveis mudanças no que está estabilizado no “gênero da atividade” (CLOT, 2007) docente que não condiz mais com as transformações do contexto histórico-social emergente. Trata-se, portanto, de uma alternativa para práticas de ensino consideradas mais tradicionais no que se refere ao agir do professor e do aluno e aos objetos tomados para o ensino de língua. Sob a perspectiva da Engenharia Didática (DOLZ, 2016), as análises fundamentadas em categorias analíticas do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003) apontam que o procedimento “sequência didática” oportuniza a implementação da metodologia de “aulas invertidas”, caracterizando-se como um instrumento favorável a iniciativas de “inovação sustentada” (CHRISTENSEN, 2013), o que pode viabilizar indícios de desenvolvimento nos sujeitos envolvidos.

No décimo primeiro capítulo – *Das mulheres indígenas, a primeira marcha; da midiatização, a historicidade entre apagamentos e resistências* – Monalisa Iris Quintana e Cauê Duarte Moreira dos Reis organizam o seu texto a partir do acontecimento que estabeleceu um marco nas formas de luta e resistência femininas dos povos originários: a Primeira Marcha das Mulheres Indígenas, ocorrida em Brasília, em agosto de 2019. A partir do batimento entre a força política, a singularidade da mobilização e o modo como foi discursivizada pelos jornais online que a materializaram, o leitor é convidado a problematizar os desdobramentos de uma história descontínua, que opera no embate entre narrativas, conquistas e resistências. Os pressupostos

teórico-metodológicos acionados para a realização do exercício analítico são os da Análise do Discurso de orientação francesa, em diálogo com as Teorias do Jornalismo. Nesse processo, as noções de verdade, neutralidade e objetividade são desnaturalizadas tanto em relação aos modos de produção da notícia, quanto no que concerne ao enquadramento de vidas e culturas indígenas.

No décimo segundo capítulo – *A(s) arte(s) surda(s) de Mato Grosso do Sul: Ressignificando retratos e(m) mo(vi)mentos a partir de paisagens biogeográficas fronteiriças* – a autora Ana Paula Saffe Mendes realiza um ensaio biográfico partindo da concepção de fronteira tomada pela estética bugresca para convidar o leitor ao (re)pensar da presença de expressões artísticas advindas de uma cultura visual em contraposição a discursos limitadores de “corpos” e impossibilitadores de “espaços” que emergem de uma lógica colonial, instalada no estado de Mato Grosso do Sul, o qual tem seu retrato pintado pelo *bovinoculturismo* (BESSA-OLIVEIRA, 2013). Em diálogo com os Estudos Surdos, povo e sujeito surdo são compreendidos pela perspectiva cultural, distante da noção de deficiência e próxima da *diferença* (SKLIAR, 2015). O ensaio é apenas o início de um exercício de encontro entre as posições de pesquisadora/estudante e foi se delineando pela intimidade da autora e pelo entrelaçamento com leituras e elementos da comunidade surda brasileira.

No décimo terceiro capítulo – *O dilema das redes: Percepções acerca da alteridade, do pós-humano e da sociedade líquida* – a autora Annaldina Lucas Pelzl traz uma série de discussões em torno dos problemas advindos do uso das redes sociais que operam com algoritmos da inteligência artificial e busca compreender a construção da alteridade ao entrar em contato com textos multimodais dentro e fora da sala de aula. Para isso, ela usa como base de análise o filme “O dilema das redes”, da Netflix, propondo um trabalho de análise no qual cada um se conscientize da própria existência responsiva e

da responsabilidade que tem em ser participante no existir e se fazer compreender e de compartilhar ampliações de visão para experimentar atitudes de alteridade de tal maneira que não sejam manipuláveis.

No décimo quarto capítulo – *A interdisciplinaridade no ensino-aprendizagem da língua portuguesa na educação profissional e tecnológica* – as autoras Raquel Darelli Michelin e Salete Valer buscam elucidar aspectos da interdisciplinaridade em termos de transposição nas práticas pedagógicas na educação profissional em seus diferentes níveis e modalidades, focalizando-se o papel determinante da Língua Portuguesa em favorecer práticas interdisciplinares. Para se atingir esse objetivo, elas apresentam, de forma breve, alguns pressupostos teórico-metodológicos sobre a educação profissional em uma perspectiva politécnica, aspectos da interdisciplinaridade e o caráter imprescindível da Língua Portuguesa nesse contexto educativo.

Espero que esses textos possam provocar nos/as leitores/as reflexões relevantes acerca das diferentes temáticas abordadas e que eles possam contribuir, de alguma forma, para a construção de uma educação linguística e literária que seja socialmente engajada, mais justa, democrática, igualitária e emancipadora.

Patrícia Graciela da Rocha

## PREFÁCIO

### ESCREVER. RESISTIR. REINVENTAR(SE)

Fabiana Biondo (UFMS)

Esqueça o quarto só para si - escreva na cozinha, tranque-se no banheiro. Escreva no ônibus ou na fila da previdência social, no trabalho ou durante as refeições, entre o dormir e o acordar. Eu escrevo sentada no vaso. [...] Enquanto lava o chão, ou as roupas, escute as palavras ecoando em seu corpo. Quando estiver deprimida, brava, machucada, quando for possuída por compaixão e amor. Quando não tiver outra saída senão escrever. (ANZALDÚA, 2000, p. 233)

Escrever. Resistir. Reinventar (se). Não necessariamente nesta ordem, tanto o excerto da feminista norte-americana Glória Anzaldúa com que inicio este prefácio quanto os trabalhos reunidos neste livro convocam a pensar nesses três verbos. Escrever como forma de existir, de resistir às adversidades, como possibilidade (ou única saída!?) para lidar com os tantos desafios que nos assolam em meio ao cenário de crise de um país que teima em repetir o passado – com requintes ainda mais perversos de crueldade –, parece ser uma das motivações dos trabalhos desta obra, que se propõe a discutir questões sobre *Linguagens, políticas e ensino, entre desafios e possibilidades contemporâneos*.

Ao conhecer cada um desses trabalhos, que perpassam temas como educação linguística, escrita, alteridade, resistência, uso de tecnologias, fronteiras e identidade, atravessando um cenário contemporâneo de pandemia da Covid-19, movimentos de grupos subjugados, professores e alunos dispostos a se reinventar e a

reescrever (suas) histórias, as palavras de Anzaldúa “ecoavam em meu corpo”, me convidando a (re)construir sentidos com os autores desses textos. Cada um deles, a seu modo, resistindo por meio de sua escrita. Cada um deles exercendo sua cidadania, seus papéis de estudantes, professores e pesquisadores, de modo a fazer das adversidades locais (que não são poucas!) uma oportunidade para ampliar o alcance de suas vozes e das vozes de cada uma das pessoas que participaram de seus estudos.

Não poderia ser por acaso que as palavras que ecoaram em mim, integrando-se aos desafios e às possibilidades discutidos pelos trabalhos deste livro, são de uma feminista, estudiosa de interseccionalidades e de culturas fronteiriças. Como bem lembrou Schwarcz (2020, p. 06), “os séculos XX e XXI são e serão da revolução feminista, como já vai ficando claro. As mulheres não vão voltar atrás”. Lidar com os desafios impostos pela mais acentuada crise na história brasileira, que é, ao mesmo tempo, social, ambiental, econômica, moral, cultural e de saúde (SCHWARZ, 2020), me parece também uma oportunidade para o exercício de trabalhos localizados de aprendizagem com algumas mulheres. Enquanto no Brasil, em meio a uma abordagem criminosa (para dizer o mínimo) da pandemia da Covid-19, seguimos no pódio da desigualdade (ocupando o sexto lugar como país mais desigual do mundo), conforme Schwartz (2020), em outras nações pelo mundo (Nova Zelândia, Islândia, Finlândia, Taiwan, Alemanha e Bélgica) dirigentes mulheres vêm obtendo grande sucesso em conter a pandemia com uma nova forma de fazer política: menos viril, normativa e dogmática; mais assertiva, firme, clara, com respeito à ciência e cuidado com seu povo.

Talvez essa nova forma de fazer política possa ser estendida para outras e novas formas de reinventarmos nossas vidas sociais e, mesmo, nossas formas de fazer pesquisas. Atentos à saúde mental dos estudantes em meio à pandemia, à acentuação da evasão escolar

que ela pode ocasionar, a tecnologias e a modos de educar com e para linguagens em cenário de ensino remoto, às reconfigurações das relações de poder em cenários educacionais e de sujeitos minorizados, fronteiriços e politicamente desvalorizados, os trabalhos aqui reunidos seguem nessa direção. Se não inauguram práticas de reinvenções da vida social e do fazer científico que descentralizam narrativas eurocêntricas e colonizadoras do saber, do poder e do ser (MIGNOLO, 2007), muito menos as substituem, esses trabalhos se alinham e compartilham desse desafio ao fazer repensar formas de educar, de agir politicamente e de se reinventar numa temporalidade que convida (exige!?) reinvenção.

Talvez soe um tanto utópica a ideia de se resistir escrevendo, em meio a tantas adversidades. Mais ainda, a de se seguir estudando, educando, acreditando, quando se chega à marca de mais de quatrocentos e cinquenta mil mortos por Covid-19 hoje, em maio de 2021, no Brasil. Por outro lado, talvez seja justamente esta a potência da resistência – a utopia.

A leitura de Ailton Krenak me parece bastante interessante neste sentido. Recentemente, ele nos lembrou que nós gostamos de viver a experiência do silêncio, mas que fugimos e tentamos escapar a todo custo de viver a experiência do desastre: “como é que eu vou experimentar isso? Isso é muito doloroso!” (KRENAK, 2020, p. 59). Com ele e com a potência para a resistência que sua fala emana, convido-os a atravessar o desastre, pois “tem que atravessar o deserto, uai! Toda vez que você vir um deserto você vai sair correndo? Quando aparecer um deserto, atravessa ele!”.

Que as palavras escritas neste livro possam ecoar em nossos corpos e nos ajudar nessa travessia. Boa leitura!

Campo Grande, 28 de maio de 2021.

## REFERÊNCIAS

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos feministas*, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.

KRENAK, Ailton. *Radicalmente vivos*. Comunidade o lugar.org. 2020.

MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. *Nómadas (Col)*, n. 27, p. 239-242, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Quando acaba o século XX*. Companhia das Letras, 2020.

# 1

*Bianca da Costa Borges (PIBIC/FAALC/UFMS)*

*Patrícia Graciela da Rocha (FAALC/UFMS)*

*Sara Evelyn de Sena Fonseca (PIBID/FAALC/UFMS)*

## Os impactos da pandemia na saúde física e mental dos/as acadêmicos/as do curso de Letras da UFMS

*Nunca o nosso mundo teve ao seu dispor tanta comunicação.  
E nunca foi tão dramática a nossa solidão.  
Nunca houve tanta estrada. E nunca nos visitamos tão pouco.*

*Mia Couto*

Há mais de um ano fomos obrigados a fazer uma parada forçada na vida. Parece que estacionamos na beira da estrada sem querer, como se estivéssemos conduzindo um carro que enguiçou no meio do caminho, no meio do nada, no deserto, e não passa ninguém que possa nos ajudar a sair desse lugar porque todos também estão estacionados lidando com os seus próprios problemas de “motor”. Alguns tiveram perda total, outros tiveram apenas um problema no radiador, no combustível, no escapamento...

350 mil famílias perderam parentes, outros milhares perderam amigos, e a população inteira lida com variadas anulações das suas rotinas: a perda dos planos a longo prazo, a perda das idas aos teatros, palestras, shows, feiras e festivais, a perda dos contatos íntimos: não se pode mais sentir o toque, a vibração da voz, a intensidade de olhar de cada um. Tudo o que existia antes ficou distante e o futuro parece tão distante quanto. Estamos encurralados em um presente perpétuo que nos roubou a mobilidade - não só de entrar em outros países, mas de entrar na vida de novas pessoas, de conhecê-las profundamente, de evoluir através delas. Está difícil renovar o estoque de emoções e descobertas. Fomos obrigados a nos contentar com a convivência online, que não possui a mesma potência energética, a mesma substância da presença. O movimento possível, agora, é para dentro. Leitura, reflexão, aprendizado. A busca incessante por conteúdo, é a única chance de trapacearmos as limitações. (MEDEIROS, 2021, online)

Não bastassem os dramas individuais pelos quais estamos passando, vivemos também em meio a um complexo de tensões e disputas de narrativas que se instaurou em uma nação que já vinha enfrentando inúmeros problemas de desigualdades e polarização social. Com isso, as escolas e os processos educativos passaram a ser uma arena de

desafios para professoras/es, estudantes, gestoras/es e trabalhadoras/es da educação de uma forma geral (NEGREIROS e FERREIRA, 2021).

Nós, professores/as e estudantes da graduação em Letras, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), estamos preocupados/as não só com a saúde física e mental de toda a comunidade universitária na qual estamos inseridos/as, mas também com os reflexos e efeitos desse período pandêmico na vida pessoal, educacional e profissional dessas pessoas. Essa inquietação tomou conta das nossas reuniões (atualmente virtuais) do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Linguísticas, Sociolinguística, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN - e decidimos, então, no início do ano letivo de 2021, em parceria com o Centro Acadêmico do curso de Letras (CA), conduzir uma pesquisa sobre as estratégias utilizadas e as sensações provocadas pela pandemia. Nossa intenção inicial, com essa pesquisa, era identificar como a pandemia afetou, e continua afetando, as práticas universitárias de um modo geral e as práticas discentes de uma forma específica. O objetivo geral era, a partir dessas informações, obter dados que nos permitissem elaborar propostas de colaboração mútua que atendessem as especificidades de cada contexto e que, ao mesmo tempo, pudessem minimizar as consequências negativas que esse período pode trazer para a rotina de estudos e para a formação de professores/as, no referido curso.

Assim, elaboramos questionários online, via ferramenta do Google Forms, e os enviamos a todos/as os/as acadêmicos/as do curso de Letras da FAALC/UFMS, durante o mês de março de 2021, quando iniciou o ano letivo na instituição, novamente no formato remoto. Essa empreitada nos forneceu muitos dados objetivos e também narrativas pessoais bastante reveladoras da complexidade de implicações do atual cenário na vida dos/as estudantes. Sendo assim, decidimos dividir a tarefa de apresentação, interpretação e

análise dessas informações em diferentes blocos, agrupando-as por temáticas afins, para que pudéssemos explorar cada assunto de uma forma mais específica e profunda. Isso gerou três textos diferentes que estão publicados neste livro como capítulos 1, 2 e 3.

Neste texto, especificamente, nosso objetivo é identificar os impactos da pandemia na saúde física e mental dos/as calouros/as 2020 do curso de Letras da FAALC/UFMS e refletir sobre a possibilidade de um delineamento de estratégias de cuidado ampliado no espaço educacional em que estamos inseridos/as. Para isso, apresentamos, inicialmente, alguns estudos sobre saúde física e mental realizados durante o período pandêmico com a população em geral e com estudantes universitários/as, no Brasil e no exterior. Na sequência, descrevemos a metodologia utilizada nesta pesquisa, exibimos os dados e lançamos nossas interpretações e análises acerca deles. Por fim, tecemos algumas considerações finais e arrolamos as referências utilizadas.

## A PANDEMIA E A SAÚDE FÍSICA E MENTAL DA POPULAÇÃO

De acordo Schimidt *et al.* (2020), a rápida disseminação do novo coronavírus e das suas variantes por todo o mundo, as incertezas sobre como controlar a doença e sobre sua gravidade, além da imprevisibilidade acerca do tempo de duração da pandemia e dos seus desdobramentos, caracterizam-se como fatores de risco à saúde mental da população geral. Para esses/as autores/as, o atual cenário parece agravado também pela difusão de mitos e informações equivocadas sobre a infecção e as medidas de prevenção, assim como pela dificuldade da população geral em compreender as orientações das autoridades sanitárias. Além disso, vídeos e mensagens alarmantes sobre a COVID-19 que têm circulado em mídias sociais, por meio de smartphones e computadores, contribuem para a sensação de pânico (GOYAL *et al.*, 2020 *apud* SCHIMIDT *et al.*, 2020).

Conforme a revisão de literatura realizada por esses/as pesquisadores/as, as pessoas com suspeita de infecção pelo novo coronavírus podem desenvolver sintomas obsessivo-compulsivos como a verificação repetida da temperatura corporal, por exemplo. A ansiedade em relação à saúde também pode provocar interpretação equivocada das sensações corporais, fazendo com que as pessoas as confundam com sinais da doença e se dirijam desnecessariamente a serviços hospitalares, conforme ocorreu na pandemia de influenza H1N1, em 2009 (ASMUNDSON & TAYLOR, 2020, *apud* SCHIMIDT *et al.*, 2020). Além disso, medidas como isolamento de casos suspeitos, fechamento de escolas e universidades, distanciamento social de idosos e outros grupos de risco, bem como a quarentena, acabam diminuindo as conexões face a face e as interações sociais rotineiras, causando, sobretudo, estresse, nesse período (SCHIMIDT *et al.*, 2020).

Dentre os estudos populacionais já realizados até o presente momento, sobre implicações na saúde mental diante da pandemia do novo coronavírus, os/as pesquisadores/as, destacam a pesquisa de Wang *et al.* (2020) realizada com a população geral na China, incluindo 1.210 participantes em 194 cidades, durante o estágio inicial da pandemia.

Esse estudo revelou sintomas moderados a severos de ansiedade, depressão e estresse, em 28,8%, 16,5% e 8,1% dos respondentes, respectivamente. Além disso, 75,2% dos respondentes referiram medo de que seus familiares contraíssem a doença. Ser mulher, estudante e apresentar sintomas físicos ligados à COVID-19, ou problemas de saúde prévios, foram fatores significativamente associados a maiores níveis de ansiedade, depressão e estresse. Por outro lado, receber informações precisas sobre a situação local da doença e formas de prevenção e tratamento consistiram em fatores significativamente associados a menores níveis de ansiedade, depressão e estresse (WANG *et al.*, 2020 *apud* SCHIMIDT *et al.*, 2020, p. 5).

Para Schimidt *et al.* (2020), a pandemia pode impactar a saúde mental e o bem-estar psicológico das pessoas devido, também, a mudanças nas rotinas e nas relações familiares. Eles/as se baseiam, para isso, nos números divulgados pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância, em 23 de março de 2020, nos quais aproximadamente 95% das crianças e dos adolescentes matriculados nos sistemas de ensino da América Latina e do Caribe estavam temporariamente sem frequentar a escola em razão da COVID-19. Naquele momento, a perspectiva era de que as escolas permanecessem fechadas por mais algumas semanas, podendo aumentar o risco de ocorrência de problemas de ensino-aprendizagem e evasão escolar, bem como reduzir o acesso à alimentação, água, práticas de higiene pessoal e programas recreacionais, sobretudo nas comunidades em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Além disso, “evidências têm revelado que há maior risco de crianças e adolescentes sofrerem violência quando escolas são fechadas devido a emergências de saúde” (ROTHER *et al.*, 2015 *apud* SCHIMIDT *et al.*, 2020, p. 5). Ainda mais preocupante parece ser o fato de mães, pais e demais cuidadores/as estarem trabalhando remotamente ou mesmo impossibilitados de trabalhar, sem previsão sobre o tempo de duração dessa situação, o que “tende a gerar estresse e medo, inclusive quanto às condições para a subsistência da família, reduzindo a capacidade de tolerância e aumentando o risco de violência contra crianças e adolescentes” (CLUVER *et al.*, 2020 *apud* SCHIMIDT *et al.*, 2020, p. 5).

Os/as pesquisadores/as alertam também para o maior risco de violência contra mulheres nesse período em que as vítimas costumam ficar confinadas junto aos agressores e, muitas vezes, não conseguem denunciar as agressões sofridas. Isso tem ocorrido em países como a China e a Itália, durante a quarentena, conforme divulgado pela imprensa (OWEN, 2020 & OLIVEIRA, 2020; *apud* SCHIMIDT *et al.*, 2020).

Para o psiquiatra e psicanalista brasileiro Joel Birman, o sentimento de desproteção gerado pela pandemia faz com que sejamos assaltados por angústias primordiais, que promovem diferentes formas de sofrimento e sintomas psicopatológicos. Além disso, “a política promovida pelo Governo Federal de desacreditar, desprestigiar e desfinanciar a ciência também tem um papel muito negativo na população nesse momento de pandemia” (BIRMAN, 2020, online).

Birman adverte que o conceito de pandemia deve ser considerado em três dimensões complementares: 1) o vírus, que tem uma dimensão eminentemente **biológica**; 2) a pandemia propriamente dita, que tem uma dimensão **sanitária, econômica, social** e até mesmo **política** e 3) a dimensão das **singularidades**, que fica em primeiro plano na questão clínica. Ele esclarece que “esta dimensão psíquica da pandemia, apesar de psicanalítica, tem um sabor transdisciplinar”, pois “a forma com que o governo brasileiro está tratando a pandemia é absolutamente destoante do que temos visto no cenário internacional, com raras exceções – como a Bielo-Rússia, a Nicarágua e o Turbequistão, que têm tido posições negacionistas” (BIRMAN, 2020, online). Para ele, o presidente brasileiro se alinha a estes países ao pretender suspender o isolamento horizontal e substituí-lo por um vertical, visando abrir a economia, argumentando que as pessoas iriam morrer mais por falta de trabalho e dinheiro do que pela ação letal do vírus.

Para Birman, com tais atitudes governamentais, fica evidente que a população está exposta a uma dupla mensagem: de um lado as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e, até pouco tempo, do Ministério da Saúde, e a contra-mensagem colocada pelo presidente da República. “Diante dessa experiência, as pessoas entram num estado de confusão mental, por não saberem em quem acreditar. Ficam numa ‘terra de ninguém’, entregues a uma incerteza sobre qual é a melhor maneira de enfrentar essa pandemia” (BIRMAN, 2020, online). Ele ressalta que os efeitos tangíveis dessa contra-mensagem

foi um aumento espetacular do número de infectados, assim como um aumento exponencial do número de mortos no país.

De acordo com o psiquiatra e psicanalista, uma virose é caracterizada pela invisibilidade, isto é, “não conseguimos ter uma percepção tangível, por ser uma entidade microscópica. Nosso aparelho psíquico está mal para lidar com um mal invisível; então, ele tenta transformar o que é ausente e invisível em algo que seja visível e tangível para que possa se proteger” (BIRMAN, 2020, online). Em outras palavras, ele explica que as pessoas transformam angústia em medo, pois contra o medo conseguimos criar defesas psíquicas.

O médico explica ainda que a primeira reação do aparelho psíquico envolve o sentimento de desamparo com relação a esse inimigo invisível que pode vir de fora ou de dentro do nosso corpo. “Nos tornamos inimigos de nós mesmos. E o outro também se tornou nosso inimigo, pois não podemos tocá-los, abraçá-los, beijá-los, temos que manter uma distância de dois metros das outras pessoas para que a infecção não se propague” (BIRMAN, 2020, online). Ele esclarece que a reação de desamparo, porém, existe enquanto acreditamos que a política pública ou que instâncias sociais vão nos proteger da experiência de morte representada pelo mal invisível.

Entretanto, se não podemos contar com nenhuma proteção, nossa reação psíquica não é mais de desamparo, mas de desalento. Eu diria que o que acontece no Brasil hoje, diferentemente da Europa, é que não reagimos mais com desamparo, mas com desalento, porque estamos entregues ao Deus dará, diante da ausência dessa proteção efetiva de uma liderança ou feita pelo Estado brasileiro. (BIRMAN, 2020, online)

De acordo com Birman, toda essa situação tem resultado em quadros de: 1) “neurose de angústia” ou “ataque de pânico” que provoca falta de ar e suores frios, diante do temor de morte iminente; 2) “angústia hipocondríaca”, na qual a pessoa perde a medida ao

interpretar os signos corporais com os quais normalmente convive porque passa a existir um excesso de percepção sobre eles, em função da busca de tornar visível o invisível, o indivíduo cria sintomas, acredita que está tendo acometimentos corporais que são, na verdade, de ordem psicossomática; 3) “depressões e melancolia”, em função do esvaziamento da vida provocado pelo isolamento social, pois “perdemos o alimento dos nossos laços sociais, que é o que nos mantêm vivos. Lidar com esse isolamento não é fácil para a maioria das pessoas, sobretudo para quem já tem uma insegurança psíquica” (BIRMAN, 2020, online); 4) crescimento gigantesco dos transtornos obsessivos compulsivos referentes aos cuidados que devem ser tomados para evitar a doença, “as pessoas acometidas por esse transtorno multiplicam seus rituais de limpeza de forma compulsiva, às vezes tomando o dia todo do indivíduo” (BIRMAN, 2020, online) e 5) “neurose traumática” seria a soma da angústia hipocondríaca, rituais obsessivos, através da neurose de angústia, “isso é o que está na base do engendramento de todas essas dimensões sintomáticas e que, ao mesmo tempo, leva muitas pessoas ao aumento do consumo de álcool, de drogas lícitas ou ilícitas, ao aumento de ingestão de comida como instrumentos de regulação da angústia” (BIRMAN, 2020, online).

O fato é que, desde o início de 2020, temos experienciado e compartilhado, no coletivo POSLIDEN, todas as sensações e preocupações descritas por Birman (2020), o que nos impede de falar de outros assuntos nos encontros que não sejam aqueles que estão afetando direta e indiretamente, diariamente, as nossas vidas. Em um primeiro momento decidimos cancelar as reuniões que antes eram presenciais e semanais, talvez porque não soubéssemos como lidar com tudo o que estava acontecendo, estávamos todos/as perdidos/as, desamparados/as, imersos/as em um mar de incertezas. Não havia mais motivação, nem ânimo, para discutir questões teóricas sobre qualquer outro assunto. Nossos objetos de estudo perderam o sentido. Nossos projetos para o futuro ficaram suspensos. Como veremos mais adiante, não estamos sozinhos

nisso, pois esses sentimentos também aparecem com frequência nas respostas dos/as acadêmicos/as que consultamos.

Depois de quase um ano parados/as, sem reuniões, decidimos retomar os encontros, no formato virtual, para que pudéssemos tentar, de alguma forma, ajudar uns aos outros a passar por esse período. Falar e pesquisar sobre o tema foram as formas encontradas coletivamente para jogar luz sobre o problema e para tentar juntar os cacos existenciais que nos restavam. Nesse momento, conseguimos olhar para o lado e ver que outros milhões de universitários/as, mundo afora, estão passando pelos mesmos problemas, ou por problemas semelhantes. Quando encontramos a publicação da *Global Student Survey* nos identificamos e nos sentimos menos sozinhos/as. Sobre essa pesquisa, trataremos a seguir.

## A PANDEMIA E A VIDA UNIVERSITÁRIA

A *Global Student Survey* é de uma grande pesquisa sobre as vidas, as esperanças e os medos dos/as estudantes de graduação, realizada em 21 países, durante a pandemia, encomendada pela empresa norte-americana Chegg.org<sup>1</sup>. De acordo com os seus relatores, a pesquisa pretende fornecer dados nacionais e globais confiáveis que ajudarão os/as profissionais da educação, formuladores/as de políticas, e líderes semelhantes a buscar soluções para os problemas apontados pelos/as universitários/as. Foram entrevistados/as 16.839 alunos/as de graduação, com idade entre 18 e 21 anos, em 21 países, no período entre 20 de outubro e 10 de novembro de 2020. Os tamanhos das amostras variaram de 500 a

<sup>1</sup> A Chegg é uma empresa de capital aberto com sede em Santa Clara, Califórnia, e negocia na NYSE sob o símbolo CHGG. Para mais informações, visite [www.chegg.co](http://www.chegg.co).

1.007 em cada país<sup>2</sup>. Os países incluídos na pesquisa são: Argentina, Austrália, Brasil, Canadá, China, França, Alemanha, Índia, Indonésia, Itália, Japão, Quênia, Malásia, México, Rússia, Arábia Saudita, Coreia do Sul, Espanha, Peru, Reino Unido e Estados Unidos. Dentre os muitos resultados encontrados nesse estudo, destacaremos aqui apenas aqueles que se relacionam com o nosso objeto de estudo, de uma forma mais direta.

Em relação à saúde mental e bem-estar, mais da metade (56%) dos alunos dizem que sua saúde mental tem sofrido durante o período de COVID-19. Dentre eles/as, os/as universitários/as brasileiros/as são os que mais sofrem nesse quesito, em comparação com os outros países (76%), seguidos/as dos/as norte-americanos/as (75%), enquanto os/as russos/as (29%) e os/as italianos/as (25%) são os/as que menos sofrem com essas questões. 3% dos/as universitários/as responderam que tentaram acabar com a própria vida nesse período pandêmico, 15% pensaram em acabar com a vida, 8% feriram-se, 17% procuraram ajuda para a sua saúde mental e 81% afirmam que o estresse e a ansiedade aumentaram. Por outro lado, em geral, considerando todas as coisas, 70% dos/as alunos/as de graduação entrevistados/as se sentem felizes em relação à saúde mental e bem-estar. Mais da metade (56%) dos/as alunos/as entrevistados/as se sentem otimistas, contra apenas um quarto (26%) que se sente pessimista. Em todos os países pesquisados, há mais alunos/as que se sentem otimistas do que pessimistas.

Dentre os muitos problemas sociais revelados pela pesquisa, destacamos o fato de 14% dos/as alunos/as declararem que sofreram abuso verbal durante o período de COVID-19, 5% que experimentaram cyberbullying, 3% violência física e 3% assédio sexual. Nesse quesito, é importante destacar a diferença entre homens e mulheres, ou seja, enquanto 1% dos estudantes masculinos pesquisados sofreu assédio sexual, durante o período de COVID-19, 4% das alunas experimentaram a mesma atitude.

2 Para mais detalhes vá para [www.yonderconsulting.com](http://www.yonderconsulting.com)

Olhando apenas para os dados gerados no Brasil, destacamos algumas questões: 1) Mais de três quartos (76%) dos alunos brasileiros de graduação disseram que sua saúde mental sofreu durante o período de COVID-19, esse índice é o mais alto dentre todos os países pesquisados; 2) Apenas 20% dos estudantes brasileiros acreditam que vivem de forma aberta, em uma sociedade livre que apoia a diversidade, os menos afortunados e dá a todos oportunidades iguais - esse índice está entre os mais baixos de qualquer país pesquisado; 3) Apenas 39% dos estudantes brasileiros acham que o país é um bom lugar para morar - o terceiro menor dentre os países pesquisados, perdendo apenas para a Argentina (16%), a Rússia e o México (ambos 37%); 4) 45% concordam com a seguinte afirmação: Eu preferiria que minha universidade/faculdade oferecesse a escolha de mais aprendizagem online se isso significasse pagar taxas de ensino mais baixas.

Os 3 principais efeitos na saúde mental, entre os 76% que sentem que foram impactados, foram: 1) Aumento do estresse e ansiedade, 87%; 2) Procura por ajuda para saúde mental, 21%; 3) Pensamentos suicidas, 17%. Como veremos mais adiante, esses sentimentos, sensações e atitudes também foram mencionadas pelos/as nossos/as acadêmicos.

## METODOLOGIA

Para a geração de dados desta pesquisa, utilizamos um questionário de caráter quantitativo e qualitativo, no qual os/as acadêmicos/as puderam expressar seus anseios e descontentamentos. Nele havia questões de natureza objetiva (com opções que poderiam ser assinaladas) e discursiva, nas quais disponibilizamos um espaço para narrativas (de resposta não obrigatória), com quantidade ilimitada de palavras, no intuito de recolher depoimentos livres dos/as participantes.

As perguntas foram dispostas da seguinte maneira: as 10 primeiras versavam sobre dados pessoais do informante, como: idade, estado civil, naturalidade, semestre e habilitação do curso, com quem mora, se trabalha, se tem filhos, etc. Assim, após traçar um perfil geral dos/as participantes, disponibilizamos as 14 perguntas seguintes que eram mais específicas e voltadas para o objetivo geral da pesquisa: conhecer as dificuldades enfrentadas pelos/as acadêmicos/as, no período de isolamento, e entender de que modo isso tem afetado seu desempenho acadêmico e sua vida pessoal.

Enviamos o questionário via Google Forms, compartilhando o link em alguns grupos de WhatsApp e também no e-mail dos estudantes, fornecido pela coordenação do curso. A participação não era obrigatória. Assim, recebemos a devolutiva de 34 acadêmicos/as do curso de Letras, sendo que 73.5% identificam-se como mulher e 26.5% como homem. Considerando o objetivo da pesquisa, aplicamos o questionário às turmas de calouros que ingressaram no curso em 2020, portanto 97.1% dos/as participantes cursavam o terceiro semestre, no momento em que responderam.

Os/as participantes da pesquisa são, em sua maioria, jovens. 73.5% (25 pessoas) estão na faixa dos 16 a 20 anos e 26.5% têm de 21 a 30 anos. Deste público, 76.5% cursaram o ensino médio totalmente em escola pública, 17.6% cursaram todo o ensino médio em escola particular, e 5.9% fizeram parte do percurso em escola pública e parte em escola particular. A habilitação do curso escolhida pela maioria das pessoas que responderam a esse questionário é Inglês (79,4%), enquanto as demais (20,6%) estão cursando habilitação em Espanhol.

Sobre o estado civil, 88.2% dos estudantes se declararam solteiros, 5.9% casados e 5.9% encontram-se em união estável. A maioria (31 pessoas) não tem filhos atualmente, entretanto obtivemos 3 respostas positivas neste aspecto: dentre elas, 1 pessoa informou que está gestante, outra afirmou ter 1 filho de 11 anos de idade e a

terceira disse ter também 1 filho, de 3 anos de idade. Sobre as pessoas com quem moram, 73.5% residem com os pais, 8.8% moram sozinhos, 5.9% com marido/esposa/companheiro(a), 5.9% com os avós, 2.9% com amigos/as e 2.9% com tio(a).

Temos uma variação significativa quanto ao local de origem dos estudantes, pois 67.6% afirmam que nasceram em Campo Grande – MS e 32.4% vieram de outros municípios, estados e países (Vilhena - RO, Rio de Janeiro, Portugal, Rio Verde - GO, Recife, Brasília - DF, Marituba - PA, Coxim - MS, Juruena e São Paulo).

Dado o perfil dos/as participantes desta pesquisa, passaremos a apresentar os dados que dizem respeito aos impactos causados pela pandemia na vida pessoal (saúde física e mental) e acadêmica dos/as calouros/as 2020 do curso de Letras da FAALC/UFMS, bem como as nossas reflexões sobre as possíveis estratégias de enfrentamento dos problemas identificados.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Compartilhamos a seguir algumas informações acerca do ambiente de estudo, da saúde física e mental, das relações sociais, dos sentimentos e expectativas dos/as universitários/as consultados/as que podem interferir, de alguma forma, na sua vida pessoal, na sua saúde física e mental e, por consequência, na sua vida acadêmica.

Inicialmente, intencionamos verificar se os/as participantes possuem um ambiente adequado para estudar remotamente, por isso, perguntamos se eles/as têm, em sua casa, um espaço só seu, onde possam estudar com privacidade e tranquilidade. A maior parte respondeu que sim (52,9%), enquanto 29,4% responderam que “sim, mas depende do horário” e 17,6% responderam que não. Em

seguida, perguntamos se eles/as possuem internet em casa. A grande maioria (79,4%) respondeu que sim, enquanto 17,6% responderam que “sim, mas a qualidade não é boa” e 2,9% responderam que “sim, mas somente dados móveis”. Na sequência, perguntamos se eles/as tiveram que reorganizar a sua rotina em casa, e no trabalho, para se adaptar ao novo contexto imposto pela pandemia. A grande maioria (94,1%) respondeu que “sim”, enquanto apenas 5,9% responderam que “não”. Perguntamos também qual o dispositivo eles/as utilizam para assistir às aulas remotas/síncronas. 48,5% responderam que usam o notebook, 39,4% disseram que usam o telefone celular e 12,1% usam o computador de mesa.

Embora o ambiente e os instrumentos de estudo não sejam, a priori, o objeto central de análise deste texto, acreditamos que eles também interferem não só na qualidade do tempo destinado às atividades estudantis, mas também na saúde física e mental dos/as universitários/as, pois especialistas (GÓMEZ, 2020; ALVES, 2020; HERCOWITZ, 2017; SILVA & SILVA, 2017) afirmam que o uso excessivo de telas, em uma posição inadequada, pode gerar: **1) Problemas psicológicos** (pode causar dependência, depressão e ansiedade); **2) Insônia ou distúrbios do sono** (As luzes e os sons emitidos pelos celulares minutos antes de dormir ou durante o sono podem deixar o corpo em estado de alerta. Isso não permite que o usuário desligue por completo e atrapalha uma boa noite de descanso); **3) Estética** (usar celular por um longo tempo pode trazer algumas alterações físicas. Ficar com o pescoço para frente e inclinado para baixo, podem alterar os contornos do rosto e proporcionar a perda de elasticidade); **4) Complicações oculares** (Por causa das letras pequenas e o uso do aparelho no escuro, os celulares podem causar problemas de visão, muitas vezes gerando a necessidade de usar óculos. O excesso de luz e foco pode causar secura e inflamações); **5) Infecções** (O celular é um grande acumulador de micróbios e bactérias. Por causa disso, ele pode ser um grande disseminador de doenças e infecções); **6) Problemas de postura** (Quando mexemos nos aparelhos celulares temos o costume de inclinar o pescoço para frente e não prestar atenção na nossa postura. Essas posições erradas

podem causar dores no pescoço, nos ombros e até mesmo dores de cabeça. Caso não mude essa atitude, problemas mais graves podem surgir como uma doença chamada nevralgia); dentre outros problemas (GLOBALMED, 2020, online).

Segundo os especialistas da área da saúde, o cansaço é um dos sinais de que o uso da tecnologia deixou de ser saudável. Problemas posturais que causam incômodos físicos são os primeiros indicativos de que é preciso reduzir a exposição. Dores de cabeça, desconforto nos olhos e dificuldade para dormir são outros sintomas físicos comuns.

A psicóloga Anna Lucia Spear King, fundadora do Laboratório Delete-Detox Digital e Uso Consciente de Tecnologias do Instituto de Psiquiatria da UFRJ afirma que “esses problemas são acentuados quando as pessoas não têm um local de trabalho adequado dentro de casa” (GÓMEZ, 2020, online). Todavia, como vimos acima, esse é o caso de quase metade dos/as participantes desta pesquisa.

Segundo a Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP), o uso exagerado dos dispositivos tecnológicos também pode aumentar a ansiedade e favorecer o desenvolvimento ou a progressão de transtornos mentais. Além disso, existe o risco de as pessoas desenvolverem ou intensificarem a nomofobia, que é o medo de ficar desconectado - ou longe do telefone celular (GÓMEZ, 2020, online).

De acordo o psicólogo Cristiano Nabuco, coordenador do Grupo de Dependências Tecnológicas do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Universidade de São Paulo, os problemas mencionados acima são agravados pelo contexto social pandêmico vivido por grande parte das pessoas. Afinal, além da hiperconectividade, a maioria enfrenta o receio de contrair o novo coronavírus e as preocupações financeiras trazidas pela pandemia. “A somatória de medo, doença e crise econômica gera um quadro angustiante” (GÓMEZ, 2020, online).

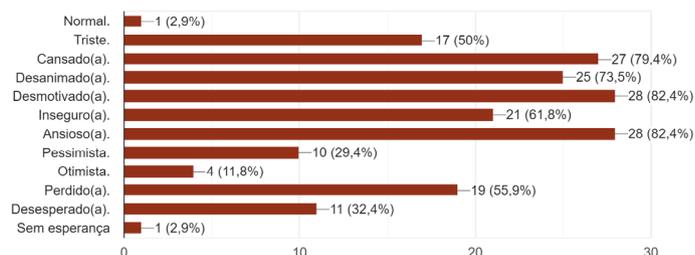
Nossos resultados corroboram as afirmações do psicólogo, pois quando perguntamos aos/às participantes da nossa pesquisa se alguém da sua família perdeu o emprego durante a pandemia, 32,4% responderam que sim, 61,8% responderam que não e 5,9% preferiram não responder. Ou seja, embora muitos/as universitários/as não estejam trabalhando, eles/as também são diretamente atingidos/as pela crise econômica quando os/as seus/uas mantenedores/as perdem o trabalho, pois mesmo que a universidade seja pública, os custos básicos de vida continuam existindo e, muitas vezes, os/as estudantes são obrigados/as a parar de estudar para trabalhar, cuidar da casa, cuidar dos filhos, dos/as irmãos/ãs menores, de pessoas doentes etc.

Os impactos físicos e psicológicos da pandemia podem ser claramente percebidos quando perguntamos aos/às estudantes sobre como eles/as se sentiram (ou ainda se sentem) diante do novo cenário local e mundial a que estão expostos. Nessa pergunta, eles/as poderiam marcar mais de uma opção. Assim, vemos no gráfico 1 que as características que denotam sensações, sentimentos e estados de ânimo negativos, foram os mais escolhidos.

**Gráfico 1 - sentimentos e sensações provocadas pela pandemia.**

Como você se sentiu (ou ainda se sente) diante do novo cenário imposto pela Pandemia? (obs: você pode marcar mais de uma opção)

34 respostas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos visualizar no gráfico 1, 82,4% se disseram desmotivados/as; 82,4% ansiosos/as; 79,7% cansados/as; 73,5% desanimados/as; 61,8% inseguros/as; 55,9% perdidos/as; 50% tristes; 32,4% desesperados/as; 29,4% pessimistas. Enquanto isso, apenas uma pequena parcela se manteve otimista (11,8%) e normal (2,9%). Soma-se a isso, o sentimento de solidão sentido no processo de estudo (50%) conforme declarado em outra pergunta do questionário.

Acerca desses sentimentos depressivos e das principais dificuldades enfrentadas pelos/as acadêmicos/as, podemos ler, a seguir, alguns relatos<sup>3</sup> feitos por eles/as:

1. *Tive/tenho dificuldade de concentração e ansiedade quanto ao que vem acontecendo.*
2. *Lidar com meus pensamentos ansiosos e negativos tem sido meu maior desafio...*
3. *Saúde mental.*
4. *Para mim, os maiores desafios que enfrento é ter que lidar com a constante preocupação, isso me atrapalha principalmente na realização das atividades.*
5. *Falta de contato com professores e amigos, e foco nas aulas pelo meet.*
6. *Atualmente, tentar conciliar meu tempo de estudo, de trabalho e minha gravidez sem nenhum tipo de suporte ou auxílio e sem recursos tecnológicos.*

3 Inserimos aqui apenas alguns relatos, pois obtivemos muitos outros. Escolhemos apenas aqueles que dizem respeito às dificuldades, aos sentimentos, às sensações provocadas pela pandemia.

7. *Eu precisei comprar um notebook, antes estava fazendo tudo pelo celular e eu tinha enxaqueca. Comprei o notebook economizando parcialmente meu salário por uns meses.*
8. *Professores que não souberam se adaptar ao ensino remoto, dificuldade de me concentrar nas aulas, me sentir EXTREMAMENTE ansiosa pq sinto que poderia ter sido mt mais responsável com meus estudos se estivesse tendo aula presencial, não poder ver meus amigos e o medo constante da minha avó pegar covid se eu fizer algo errado.*
9. *O meu maior desafio está sendo continuar com os estudos estando totalmente desanimada e com o pensamento pessimista em relação ao meu aproveitamento. Sinto que perdi (e estou perdendo) muita coisa importante e essencial para a minha formação como futura docente, mas compreendo que as coisas tem que continuar.*
10. *Diria que a ansiedade e o nervosismo tenha aumentado bastante nesse atual momento de pandemia. E me sinto muito insegura e com medo de não estar aprendendo direito e fazendo errado os trabalhos exigidos pelos professores.*

Como vemos nos excertos acima, todos os sintomas mencionados pelos/as acadêmicos/as coincidem com aqueles apontados por Birman (2020), Shimidt (2020), Gómez (2020), dentre outros, já citados anteriormente. Isto é, problemas como a falta de concentração, ansiedade, insegurança, desânimo, medo, nervosismo, pessimismo etc. estão repetidos em mais de um relato e são reflexos da saúde mental debilitada dos/as estudantes.

Somadas a essas questões de ordem psicológica estão as questões físicas, pois 17,6% dos/as participantes informaram que foram contaminados pela COVID-19, durante o ano de 2020. 64,7% disseram

que alguém da família teve a doença e 17,6% perderam alguém da família para o vírus. Além disso, sintomas como enxaqueca, causada pelo uso excessivo do celular, para estudar, também são relatados no excerto nº 7.

Diante da manifestação dos sintomas mencionados, 50% dos/as participantes da pesquisa afirmaram que sentiram a necessidade de fazer algum tipo de tratamento terapêutico, durante o ano de 2020, mas não procuraram ajuda, outros 11,8% disseram que efetivamente procuraram ajuda especializada, 2,9% afirmaram que continuaram um tratamento que já vinha acontecendo e 35,3% responderam que não sentiram tal necessidade.

Diante desses resultados, é inevitável concluir que nossos/as estudantes encontram-se em processo de adoecimento ou sofrimento físico e mental e acreditamos que essa situação se estenda a toda a comunidade universitária, o que acaba prejudicando, inevitavelmente, os processos de ensino e aprendizagem dos cursos de graduação e pós-graduação. Embora não tenhamos direcionado a pesquisa aos/às professores/as e técnicos/as, é facilmente perceptível a exaustão generalizada causada pelo ensino remoto e pela pandemia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o estudo escolar/universitário não é uma atividade individual, de cada estudante, que meramente ocorre em contexto grupal, mas um sistema de atividade coletiva, que é, em sua essência, compartilhado, e que as relações e interações entre as pessoas têm um papel decisivo no desenvolvimento afetivo-social umas das outras e, considerando também toda complexidade do ato de aprender, é evidente que não se pode promovê-lo, em toda sua

potência e plenitude, com estudantes e professores/as confinados/as em suas residências, adoecidos/as, envolvidos/as em uma atmosfera social de apreensão, sem a possibilidade de encontro compartilhado com colegas, senão por meios virtuais, quando isso é possível.

A partir dos resultados obtidos com esta pesquisa, nos perguntamos o que podemos fazer para minimizar os efeitos negativos causados por todo esse complexo contexto pandêmico? A resposta a que chegamos, no coletivo, é que podemos criar um canal de escuta solidária entre os/as universitários/as que pode ser administrada pelo CA dos cursos de Letras, pois acreditamos que isso não só reduziria a sensação de solidão nesse processo, como também ampliaria as possibilidades de trocas de experiências e de criação de laços afetivos.

Nesse canal, poderíamos também trocar dicas e estratégias que promovam o bem estar físico e mental. Dentre elas, sabemos que praticar atividades físicas e estar em contato com a natureza são válvulas de escape importantes. Outra alternativa possível é orientá-los/as a, caso sintam necessidade, buscar o serviço de Plantão Psicológico da UFMS, um espaço de escuta aberto à diversidade e à pluralidade de demandas que visa o acolhimento do usuário e de seu sofrimento. Atualmente, o Plantão Psicológico trata especificamente de situações que não demandam uma abordagem de longo prazo e de dificuldades de adaptação pontuais, mas daquelas “especialmente relacionadas às dificuldades acadêmicas, ao isolamento social e ao período de quarentena” (PROAES/UFMS, 2020, online).

Outra ação possível e necessária é apresentação dos dados desta pesquisa à coordenação e aos/às docentes dos referidos cursos para que todos/as estejam cientes dos problemas físicos, psicológicos e estruturais enfrentados pelos/as discentes. Acreditamos que isso pode/deve gerar mais empatia, compreensão e flexibilização entre os/as envolvidos/as. Além disso, nossa intenção é estender este estudo aos outros semestres do curso, bem como aos/às professores/as, em breve.

Em suma, é inevitável concluir que algo precisa ser feito, caso contrário, como afirma Nabuco (2020, *apud* GÓMEZ, 2020, online), o excesso de estímulos poderá ter consequências graves, mesmo depois que a situação de isolamento social terminar. Isso porque, quando a pandemia passar, as defesas emocionais tenderão a ser “desativadas” e os sentimentos poderão vir à tona todos de uma vez. De acordo com o psicólogo, é nessa hora que muita gente pode entrar em um quadro depressivo ou sofrer outros transtornos mentais e “colocar em risco a saúde mental pode ser tão ruim quanto pegar o coronavírus” (GÓMEZ, 2020, online).

## REFERÊNCIAS

6 MALEFÍCIOS causados pelo uso excessivo do celular. *Globalmed*, 2020. Disponível em: <https://www.globalmedclinica.com.br/uso-excessivo-celular/>. Acesso em: 03 maio 2021.

ALVES, D. Quais os efeitos do tempo de exposição à tela dos computadores e celulares ao cérebro de crianças e adolescentes. *Medicina preventiva*, 2020. Disponível em: <https://medicinapreventiva.danielasalvadoralves.com.br/efeitos-do-tempo-exposicao-tela-computadores-e-celulares-ao-cerebro-de-criancas-e-adolescentes/>. Acesso em: 03 maio 2021.

ASSISTÊNCIA Estudantil. Secretaria de Atenção à Saúde do Estudante. Atendimento em Saúde. *PROAES – UFMS. Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis*, 2021. Disponível em: <https://proaes.ufms.br/coordenadorias/assistencia-estudantil/disau/atendimento-em-saude/>. Acesso em: 05 maio 2021.

BIRMAN, J. O impacto da pandemia da covid-19 na saúde mental. In: *Atuação da ABC, Coronavírus, Matérias. Academia brasileira de Ciências*, 2020. Disponível em: <http://www.abc.org.br/2020/06/15/o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental/> Acesso em: 21 abr. 2021.

CHEGG.ORG. *Global Student Survey*. A survey of the lives, hopes and fears of undergraduate students across 21 countries in the age of COVID and beyond. 2020. Disponível em: <https://www.chegg.org/global-student-survey-2021>. Acesso em: 01 abr. 2021.

GÓMEZ, N. Excesso de tecnologia na quarentena cria problemas físicos e emocionais. VC S/A, 2020. Disponível em: <https://vocesa.abril.com.br/carreira/excesso-de-tecnologia-na-quarentena-cria-problemas-fisicos-e-emocionais/>. Acesso em: 03 maio 2021.

HERCOWITZ, A. Quais os riscos do uso excessivo de celulares para os adolescentes? *Minha vida*, 2017. Disponível em: <https://www.minhavidacom.br/familia/materias/32352-quais-os-riscos-do-uso-excessivo-de-celulares-para-os-adolescentes>. Acesso em: 03 maio 2021.

MEDEIROS, M. *O que será de nós?* 18 de abr. 2021. Facebook: marthamattosmedeiros. Disponível em: [https://m.facebook.com/story.php?story\\_fbid=292821415547797&id=100044598212094](https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=292821415547797&id=100044598212094). Acesso em: 21 abr. 2021.

NEGREIROS, F; FERREIRA, B. (Org). *Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia?* São Paulo: Pimenta Cultural, 2021.

SCHIMIDT, B., CREPALDI, M. A., BOLZE, S. D. A., NEIVA-SILVA, L., & DEMENECH, L. M. Saúde mental e intervenções psicológicas diante da pandemia do novo coronavírus (COVID-19). *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 37, e200063, maio de 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202037e200063>. Acesso em: 03 maio 2021.

SILVA, T; SILVA, L. Os impactos sociais, cognitivos e afetivos sobre a geração de adolescentes conectados às tecnologias digitais. *Rev. psicopedagogia*, São Paulo, v. 34, n. 103, p. 87-97, 2017. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862017000100009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862017000100009&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 03 maio 2021.

# 2

*Letícia de Leon Carriconde (PIVIC/FAALC/UFMS)*

*Vitor Hugo Arais Monteiro (PIBIC/CNPq/UFMS)*

## **O Ensino Remoto Emergencial no curso de Letras da UFMS: desafios, entraves e possibilidades**

Em março de 2020, com o início de medidas para a diminuição da circulação da população, implementadas a fim de reduzir também as possibilidades de circulação do Covid-19, fomos confrontados com a necessidade da utilização de ferramentas digitais para interagir, aprender, nos expressarmos. O que antes era visto como uma escolha passou a ser um imperativo, para aqueles que desejassem manter suas atividades (quase) usuais, laborais e sociais.

No contexto da educação superior, principalmente na graduação, nosso foco nessa investigação, não foi diferente. O espaço material da sala de aula passou a ser totalmente virtual com a utilização de plataformas e aplicativos de chamadas de vídeo (Zoom, Google Meet, Skype etc.), de escrita colaborativa (Google Docs, Google Apresentação), de armazenamento de arquivos (AVA, Google Drive, Google Classroom etc.) e de troca de mensagens (WhatsApp, Messenger etc.). Essas tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC), que eram, antes do período pandêmico, uma opção e um complemento para professores e alunos, passaram a ser essenciais para que o processo educativo se mantivesse, exigindo de ambos os grupos maior letramento digital.

Muito se fala que a geração dos nascidos posteriormente ao advento da *Web 2.0* é composta por pessoas que usam de maneira natural e intuitiva as tecnologias digitais. Pretendemos, por meio desta pesquisa, além de analisar que tipo de uso é esse e suas potencialidades, refletir sobre a ideia de que os alunos que atualmente chegam na graduação possuem conhecimentos inatos sobre as TDIC e sobre o quanto isso pode impactar na sua construção do conhecimento no contexto do ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, nossa pesquisa é de natureza aplicada e com ela objetivamos identificar, analisar e refletir sobre as dificuldades dos discentes dos cursos de Letras (Português/Inglês e Português/Espanhol, da modalidade presencial) da Faculdade de Artes, Letras

e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (doravante FAALC/UFMS) que ingressaram em 2020, no que tange a interação e aprendizagem por meio das plataformas digitais que passaram a ser utilizadas após a suspensão das aulas presenciais, com a publicação da portaria nº 405, de 16 de março de 2020.

Os dados analisados, a partir de uma perspectiva conjugada, qualitativa e quantitativa, foram gerados por meio da aplicação de um questionário realizado na plataforma *Google Forms*, cujo link foi enviado via WhatsApp e e-mail, nos grupos dos alunos dos 3º semestres de ambas as habilitações do curso. As questões que se referem ao ambiente virtual de aprendizagem foram elaboradas tendo em vista a arquitetura da plataforma durante o ano de 2020, ou seja, antes de sua última atualização, ocorrida no início do período letivo de 2021.1.

O presente texto faz parte de um projeto maior realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Linguísticas, Sociolinguística, Decolonialidade e Ensino de Línguas em parceria com o Centro Acadêmico de Letras Mário de Andrade, e se entrelaça com as investigações apresentadas nos capítulos 1 e 3 desta publicação. É importante aclarar que, embora os dados analisados nos três textos tenham emergido a partir de um mesmo instrumento, nosso olhar aqui se volta para as questões de interação entre alunos e TDIC, bem como para as consequências dessa interação em seu processo de aprendizagem.

sumário

## LETRAMENTOS DIGITAIS

Partimos do princípio de que os letramentos são práticas sociais, dessa forma, são plurais assim como essas práticas e suas possibilidades de contexto de existência. A partir do momento em

que as TDIC passaram a ser utilizadas como interfaces cotidianas de interação entre sujeito-mundo e sujeito-sujeito(s), a noção de letramentos digitais emergiu como algo a ser investigado e (re) conhecido. Os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) definem letramentos digitais como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e *criar sentido* eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 17 - grifo nosso).

Chamamos atenção para a habilidade de criar sentido, pois lembramos que os letramentos, além de não serem únicos, não são neutros, é dizer, trazem em si ideologias, visões de mundo, culturas e formas de existir diversas, que, a partir do que é entendido como significativo, em determinado contexto e/ou interação, para sujeitos x ou y, (re)significam e constroem sentidos.

Embora mais comumente associados a ambientes externos ao processo educativo básico, fundamental ou superior, seja por resistência da introdução da TDIC na sala de aula ou falta de letramento digital dos professores, não se pode negar o fato de que ser letrado digitalmente tornou-se imperativo no que tange à preparação do sujeito para interagir de maneira efetiva em/com ambientes sociais e de trabalho, bem como no exercício da própria cidadania. Se a necessidade desses letramentos já era uma realidade no ensino presencial antes da pandemia, tendo em vista as exigências do mundo da Web 2.0, dentro do contexto do ensino remoto ela se tornou essencial.

Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) elaboraram um quadro de letramentos digitais, dividido em quatro focos: i) linguagem; ii) informação; iii) conexões; e iv) (re)desenho. Dentro dos letramentos com foco em informação, selecionamos aqueles que, a partir do nosso conhecimento sobre as plataformas disponíveis (de recursos abertos e institucionais), utilizadas pelos professores e alunos do primeiro

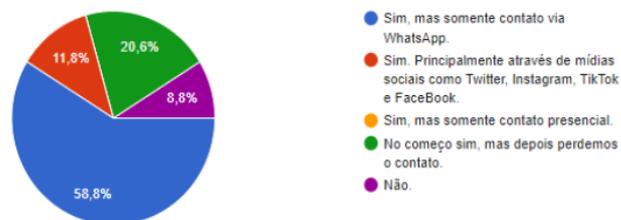
ano (“calouros” 2020) do curso de graduação em Letras da UFMS, consideramos essenciais para utilização efetiva dessas plataformas, são eles: ii.a) **letramento em pesquisa**, “habilidade de fazer uso eficiente [...] de motores e de serviços de busca” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 38); ii.b) **letramento (crítico) em informação**, a habilidade de analisar documentos, questionando-os criticamente, avaliando sua credibilidade, fontes e origens; e ii.c) **letramento em filtragem**, a habilidade de utilizar redes profissionais e sociais como mecanismos de filtragem, objetivando diminuir a sobrecarga de informações encontradas na rede.

A esses se junta o **letramento em rede**, pertencente ao foco iii, das conexões, que se refere a habilidade de organizar as próprias redes on-line para realizar a filtragem do letramento ii.c, no parágrafo anterior, estabelecendo uma rede pessoal de aprendizagem que são “redes digitais confiáveis que integram pessoas (especialistas e parceiros) e recursos (*sites* e ferramentas) que servem como fontes de apoio e de informação e que podem ser enriquecidas pelo compartilhamento recíproco” (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 42 - grifo dos autores). A colaboração possibilitada pelo letramento em rede está relacionada ao letramento participativo, alocado no mesmo foco daquele que se associa às contribuições individuais para a construção de uma inteligência coletiva, que possa contribuir para metas pessoais e/ou de um grupo.

Percebemos o efeito da falta dos letramentos em rede e participativo nas respostas dos participantes desta pesquisa para a pergunta: “Você manteve contato com os(as) seus colegas de curso durante o ano de 2020?”. Vejamos o gráfico 1, a seguir:

Gráfico 1 - respostas à pergunta “Você manteve contato com os(as) seus colegas de curso durante o ano de 2020?”

34 respostas



Fonte: elaborado pelos autores.

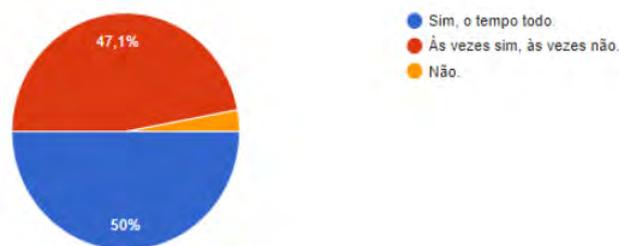
Embora seja um dos aplicativos de mensagens assíncronas mais utilizados atualmente, não entendemos que o WhatsApp configure um ambiente em que se observa o letramento em rede, pois ele compila dados de contato a partir da agenda do dispositivo móvel, ou seja, ele não exige que o usuário organize sua própria rede de contatos, selecionando pessoas com as quais quer interagir, buscando parcerias para o trabalho, aprendizagem ou lazer, com intenção produtiva e colaborativa. Já outros aplicativos de redes sociais como Facebook, Instagram, Twitter e Tik Tok, apesar de não terem como objetivo fazer parte do processo educativo, são entendidos por nós como espaços não formais de educação que apresentam muitas possibilidades de experimentação e exploração, no exercício do letramento em rede, entre outros.

A interação que ocorre nesses espaços, quando em uma rede selecionada pelo próprio usuário, a partir de seus interesses e valores, pode propiciar sensação de pertencimento e acolhida, extremamente importantes no processo de aprendizagem, principalmente no momento em que vivemos um distanciamento social presencial

extremo<sup>4</sup>. Acreditamos que a falta dessa malha de apoio se reflete em um dado importante na manutenção da motivação para estudar, conforme se pode observar no gráfico 2.

**Gráfico 2 - respostas à pergunta “Você se sentiu sozinho nesse processo de estudo, durante o ano de 2020?”**

34 respostas



Fonte: elaborado pelos autores.

Acreditamos que a sensação de solidão experimentada por 97,1% dos participantes, continuamente ou em alguns momentos, além dos efeitos emocionais negativos, é gerada pela impossibilidade de perceber as potencialidades de construção de um trabalho colaborativo por meios das TDIC, se tornando um provável motivo, dentre outros, para a falta de estímulo em finalizar disciplinas que solicitem trabalhos em grupo, ou mesmo em duplas. Um exemplo dessas potencialidades é este texto, que compõe o segundo capítulo desta publicação, escrito de maneira colaborativa, através do Google Docs, uma ferramenta que permite que seus usuários, além de produzir coletivamente, possam revisar o texto uns dos outros a medida em que ele é construído, intervindo e refletindo de maneira conjunta.

4 Para mais informações sobre as emoções e sensações dos participantes, veja o capítulo 1 deste livro.

Outros letramentos digitais, como letramento em multimídia, hipertexto e móvel, todos pertencentes ao grupo associado à linguagem, também são considerados por nós como essenciais para as interações que acontecem no ensino remoto, e sua necessidade se evidencia principalmente na forma de interagir por meio de plataformas como o ambiente virtual de aprendizagem, o Google Classroom.

## RESIDENTE/VISITANTE X NATIVO/ IMIGRANTE DIGITAL

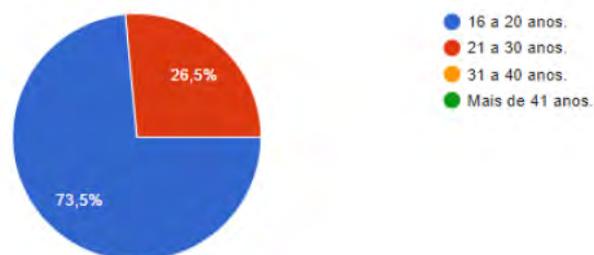
Mesmo antes da *Web 2.0* alguns estudiosos já estabeleciam diferenças entre indivíduos que nasceram em um mundo no qual as tecnologias digitais já existiam e aqueles que recordam de uma vida antes dessas tecnologias. O pesquisador Mark Prensky (2001) os divide em nativos digitais, “falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet” (PRENSKY, 2001, p. 1), e imigrantes digitais, “aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia” (PRENSKY, 2001, p. 2).

Para o autor, os imigrantes não perdem o que ele chama de sotaque, ou seja, por mais que circulem pela rede por meio das tecnologias digitais esses sujeitos continuarão imprimindo um texto para editá-lo, ao invés de editá-lo na tela, ou procurando pelo manual de um notebook, ou mesmo de uma plataforma ou programa, não arriscando-se a explorar as ferramentas digitais que têm a sua disposição. Já os nativos digitais, para Prensky, interagem de maneira intuitiva, acessam, ao mesmo tempo, muitas informações, bem como realizam muitas tarefas ao mesmo tempo e estabelecem conexões através dos hiperlinks. Para ele, professores seriam sempre imigrantes, enquanto seus alunos pertenceriam ao grupo dos nativos digitais.

Entretanto, essa nos parece uma divisão que não condiz com o que observamos no nosso dia a dia de professores em formação, portanto ainda estudantes, nem com o que revelaram os dados coletados nesta investigação, conforme podemos verificar no gráfico a seguir:

**Gráfico 3 - respostas à pergunta “Qual sua faixa etária?”**

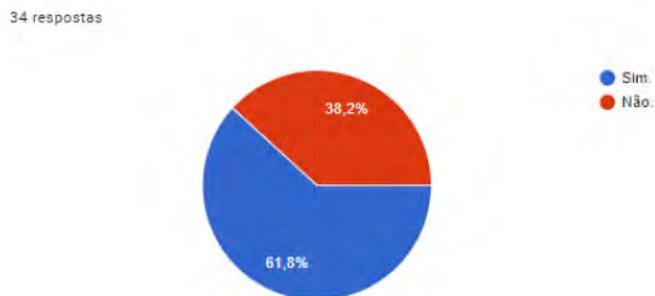
34 respostas



Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da faixa etária dos alunos que responderam ao questionário, poderíamos pensar que eles não enfrentariam dificuldades em lidar com as TDIC utilizadas no ensino remoto emergencial, pois, se adotássemos a categorização de Prensky (2001) eles seriam nativos digitais, tendo em vista que 73,5% deles nasceram entre os anos 2000 e 2004, período no qual a *Web 2.0* já tinha estabelecido suas características principais: a inteligência coletiva e a facilidade do compartilhamento por seu funcionamento e arquitetura em rede. Porém, não foi isso que os resultados nos mostraram, pois 61,8% dos participantes declararam ter vivenciado dificuldades em lidar com as plataformas virtuais conforme podemos visualizar no gráfico a seguir:

Gráfico 4 - respostas à pergunta “Você teve dificuldades de interagir nas plataformas digitais?”



Fonte: elaborado pelos autores.

A partir de tais constatações, acreditamos que a caracterização de “residentes e visitantes” digitais, de White e Le Cornu (2011) seja mais assertiva ao analisarmos o uso das TDIC. Como residentes os autores definem aqueles que veem “a Web como um lugar, talvez como um parque ou um prédio no qual há grupos de amigos e colegas a quem eles podem se aproximar e com os quais podem compartilhar informações sobre sua vida e trabalho”<sup>5</sup> (WHITE; LE CORNU, 2011, s/p), enquanto os visitantes a entendem como “[...] algo semelhante a um depósito de ferramentas de jardim desordenado”<sup>6</sup> (WHITE, LE CORNU, 2011, s/p).

Para esses autores, residentes se constroem *por meio da e na* interação com as interfaces digitais, através da exploração, da experimentação e do ensaio e erro, em um processo de aprendizagem autônoma, estabelecendo conexões em rede, através do exercício dos letramentos digitais, entre outros. Enquanto isso, os visitantes utilizam algumas interfaces, como por exemplo caixas de e-mail, plataformas de chamadas de vídeo ou de armazenamento, ou seja, eles não

5 Nossa tradução para: “the Web as a place, perhaps like a park or a building in which there are clusters of friends and colleagues whom they can approach and with whom they can share information about their life and work”.

6 Nossa tradução para: “[...] as akin to an untidy garden tool shed”.

(re)conhecem o potencial das TDIC enquanto meios de produção/ criação e, por que não, de existência virtual. Em outras palavras, essa categorização depende do uso que o sujeito faz das ferramentas e interfaces digitais, e não de sua idade.

Entendemos, portanto, que para que o sujeito passe a ser um residente virtual, ele deve possuir os letramentos digitais que o permitam interagir por meio de uma determinada plataforma/interface de maneira produtiva e eficiente, através, principalmente da experimentação, da exploração e da descoberta. Acreditamos que tutoriais, em vídeo ou no estilo passo a passo, possam ser produtivos para uma iniciação aos letramentos de cada TDIC, pois isso facilitaria a utilização das plataformas por meio das quais acontece o ensino remoto emergencial.

## ENSINO REMOTO OU ENSINO À DISTÂNCIA?

Aos treze dias de agosto de 2020, aproximadamente cinco meses após a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia, a UFMS publicou a resolução número 228, que regulamentava o ensino remoto de emergência (doravante ERE) na instituição que foi definido, no documento, como “um regime excepcional de ensino composto pela realização de atividades de ensino, síncronas ou assíncronas, mediadas por meio da utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)” (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2020, p. 1).

Nela, a instituição ressalta que essa modalidade de ensino não é igual ao ensino a distância (doravante EaD), inclusive mencionando a possibilidade de que atividades práticas do EaD poderiam ser mantidas, desde que em conformidade com as normativas das autoridades sanitárias dos municípios onde se encontram os polos

de apoio presencial aos quais estão vinculados. Essa diferenciação nos parece bastante importante, tendo em vista que a UFMS oferece também o curso de graduação em Letras Português/Espanhol, na modalidade a distância, compartilhando, inclusive, alguns professores com modalidade presencial, o que poderia causar uma falsa impressão de que a adaptação poderia ser mais fácil, tendo em vista a existência de uma forma de ensino que já utilizava os meios digitais para sua realização.

Além dessas duas categorias elencadas acima, também existe o ensino on-line, utilizado por alguns como sinônimo de EaD, mas que Arruda (2020) diferencia deste pois a “[...] Educação a distância torna-se mais abrangente, porque implica não somente no uso de sistemas online, mas também analógicos, como materiais impressos” (ARRUDA, 2020, p. 264). Observamos que, tanto o ensino on-line quanto o EaD, contam com planejamento e ambientação virtual anterior a sua realização, pois, para que sejam regulamentados e aprovados, há projetos de ensino específico para essas formas de realização do processo educativo. Tanto é assim que, ao ingressar em cursos dessas modalidades, os estudantes sabem, de antemão, que tipo de dispositivos e interfaces serão essenciais para que possam assistir às aulas e, além disso, eles têm disciplinas específicas para ambientação e utilização das ferramentas virtuais de aprendizagem.

O componente emergencial do ERE é o que o diferencia de qualquer outra forma de ensino. Para Arruda (2020), ele “é uma mudança temporária da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa, devido à situação da crise” (ARRUDA, 2020, p. 265). A adaptação do currículo do ensino presencial para a modalidade do ERE gera a falsa impressão de que esses ambientes suportam o mesmo tipo de ensino com qualidade semelhante, sendo que as especificidades do ambiente on-line requerem diferentes letramentos e, portanto, diferentes medidas e abordagens didáticas.

Levando em conta a dimensão da transposição de ambientes de ensino, podemos analisar a diferença das modalidades de ERE e de EaD a partir da capacitação do corpo docente, uma vez que os professores que ocupam cadeiras nos cursos que eram presenciais não necessariamente têm a mesma familiaridade e desenvoltura com as plataformas e com ferramentas digitais que os professores do EaD têm. Portanto, seria necessário um esforço de adaptação e capacitação durante um momento de grande fragilidade, como coloca Arruda (2020):

A singularidade da pandemia deve levar também à uma compreensão de que a educação remota não se restringe à existência ou não de acesso tecnológico, mas precisa envolver a complexidade representada por docentes confinados, que possuem famílias e que também se encontram em condições de fragilidades em suas atividades. O ineditismo leva a ações que precisam envolver toda a complexidade da qual faz parte (ARRUDA, 2020, p. 266).

Em paralelo, os alunos dos cursos presenciais também não necessariamente possuem esses atributos e, inclusive, muitas vezes não estão dispostos ou não possuem os meios necessários para conhecer um ambiente totalmente novo, dotado de suas peculiaridades.

Tal diferenciação é necessária porque existem semelhanças que podem causar confusão. Dentre essas semelhanças, destacamos as plataformas institucionais que são utilizadas por ambas as modalidades, mas que são usadas de diferentes formas, de acordo com a preparação dos usuários e de suas demandas.

Entre as medidas tomadas pela UFMS durante a pandemia, destacamos a que buscou garantir acesso aos estudantes que não possuíam equipamentos ou conexão à internet que possibilitasse a participação nas atividades acadêmicas. Em um primeiro momento, a instituição abriu seus laboratórios de informática durante quatro horas, no período matutino, e outras quatro durante o vespertino<sup>7</sup>. Pos-

7 Informação disponível em: <https://www.ufms.br/divulgado-funcionamento-dos-laboratorios-de-informatica-para-estudantes/>. Acesso em: 16 mai. 2021.

teriormente, ela disponibilizou auxílios de inclusão digital que buscavam garantir acesso à internet<sup>8</sup> e, finalmente, em 2021, disponibilizou, por meio de edital, o auxílio de inclusão digital de empréstimo de equipamento de tecnologia<sup>9</sup>.

A dificuldade de acesso à internet e a um dispositivo adequado para estudar foi evidenciada em mais de um momento em nossa pesquisa. Um exemplo disso é a resposta que obtivemos quando perguntamos “Quais foram os maiores desafios que você enfrentou/tem enfrentado durante o período da pandemia?”:

*“Eu precisei comprar um notebook, antes estava fazendo tudo pelo celular e eu tinha enxaqueca. Comprei o notebook economizando parcialmente meu salário por uns meses”.*

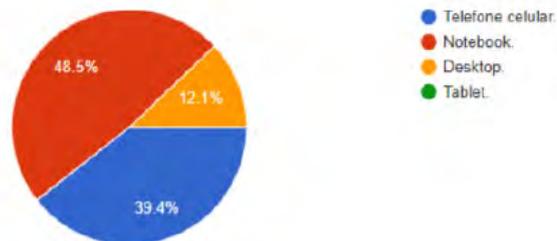
O aluno que respondeu isso evidentemente não foi contemplado pela UFMS em suas medidas, já que teve que utilizar apenas o celular para realizar todas as suas obrigações acadêmicas por alguns meses, mesmo sofrendo de enxaqueca e provavelmente tendo algumas crises ou ocorrências específicas dela ao passar longos períodos de tempo lendo e escrevendo na tela pequena. Ainda que não explicitados na resposta, podemos considerar outros problemas que a situação pode ter causado para o aluno, inclusive se continuarmos pensando no ponto de vista da saúde, já que o celular não possui uma base de apoio fixa a não ser que compremos ou improvisemos uma, o que torna seu uso nada ergonômico e pode causar desconfortos e dores no corpo.

Sobre os dispositivos utilizados pelos acadêmicos para realizar as atividades educacionais podemos visualizar as seguintes respostas:

- 8 Informação disponível em: <https://www.ufms.br/estudantes-com-dificuldades-de-acesso-a-internet-serao-beneficiados-com-auxilio-emergencial/>. Acesso em: 16 mai. 2021.
- 9 Informação disponível em: <https://www.ufms.br/estudantes-recebem-equipamentos-tecnicos-para-auxiliar-em-atividades-a-distancia/>. Acesso em: 16 mai. 2021.

Gráfico 5 - dispositivo utilizado para assistir às aulas remotas síncronas.

33 respostas



Fonte: elaborado pelos autores.

Ainda que seja uma resposta objetiva, ela já mostra a gravidade da situação, ou seja, podemos deduzir que os 39,4% de alunos que usam o celular para assistir às aulas, também o utilizam como ferramenta principal para a realização de suas atividades acadêmicas. Trata-se de um dispositivo não ideal para essa finalidade por vários motivos já relatados neste texto, bem como no capítulo 1.

Esses resultados nos levam a concluir que a universidade não está sendo capaz de contemplar todos os alunos com seus auxílios, até porque esses auxílios compreendem apenas o semestre em que foram requeridos. O edital dos auxílios de inclusão digital para acesso à internet, por exemplo, não informa a quantidade de gigabytes que está sendo disponibilizada ao aluno, o que nos leva a questionar se ele garante que este discente está sendo capaz de comparecer em suas aulas síncronas por chamada de vídeo e realizar diversas outras atividades que exigem uma conexão consideravelmente boa e estável, com a qualidade de internet que lhes é garantida.

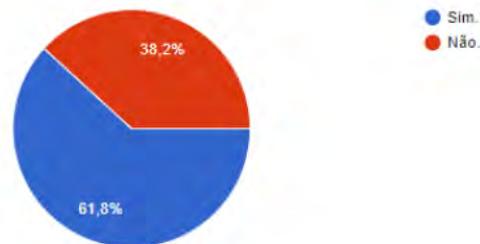
## ANÁLISE DAS PLATAFORMAS

Os sites, plataformas e aplicativos utilizados no ERE da UFMS são diversos e os professores têm autonomia para escolher qual preferem utilizar. Entretanto, o AVA UFMS parece ser a plataforma mais utilizada para fins de ensino e aprendizagem, o que nos leva a focar nossa análise nele e em como ele é proposto e utilizado no curso de Letras/FAALC. Porém, trataremos brevemente do Google Classroom também.

A capacidade e a complexidade dessas ferramentas, aliadas aos letramentos de professores e alunos, nos parecem ser fatores determinantes para a qualidade do ensino e da aprendizagem. Porém, é de se esperar que, em um ensino de cunho emergencial, os usuários não estejam dispostos e/ou aptos a lidar tão frequentemente com essas ferramentas, ainda mais se elas não forem elaboradas adequadamente e se eles não receberem treinamentos ou instruções necessárias para a utilização das plataformas. No gráfico a seguir, podemos constatar a dificuldade dos acadêmicos de interagir nas plataformas virtuais disponibilizadas pela UFMS:

**Gráfico 6 - Dificuldades de interação.**

34 respostas



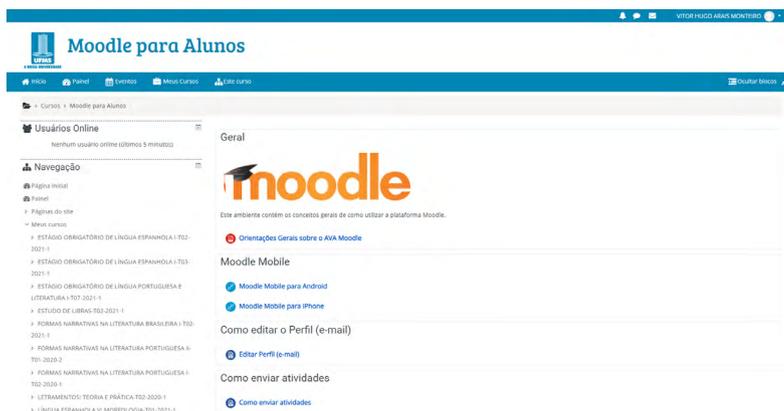
Fonte: elaborado pelos autores.

Como dito anteriormente, o AVA UFMS é a plataforma de aprendizagem mais utilizada diariamente e no decorrer do semestre, já que é onde se concentram os textos e atividades, mas é uma plataforma que apresentava e ainda apresenta falhas que acabam se tornando grandes empecilhos para os usuários.

A arquitetura e o design do AVA UFMS mudaram de 2020 para 2021, provavelmente devido à atenção e utilização maior que a plataforma recebeu com a implementação do ERE, mas é importante frisar tal mudança porque os nossos dados foram colhidos com bases em experiências que os alunos tiveram no ano passado (2020), quando o sistema era muito menos otimizado.

Elencamos como principais pontos dessa mudança, especificamente para o uso do corpo discente, as alterações de natureza estética, que deixaram a plataforma mais limpa e intuitiva, com um ar mais moderno que convida ao uso e facilita o trânsito pelas páginas, com menos texto bruto poluindo a tela. A aba de acesso rápido é o melhor exemplo para ilustrar a mudança, uma vez que a versão antiga tinha diversos menus diferentes que abriam outros menores, todos em texto puro e a nova versão tem apenas alguns ícones com títulos.

**Imagem 1 - captura de tela do site da versão antiga do AVA UFMS.**



Fonte: arquivo pessoal.

Imagem 2 - captura de tela da nova versão do AVA UFMS.



Fonte: arquivo pessoal.

Avaliamos que o sistema ficou muito mais moderno e próximo do que os alunos familiarizados com os meios digitais estão acostumados, pois tornou mais fácil a localização dos materiais e a compreensão dos meios de envio/armazenamento de atividades dentro da plataforma. Toda a linguagem transmitida é mais facilmente digerida pelo usuário.

Outro problema com a plataforma antiga era o acesso por celulares, que se tornava muito complicado devido à falta de uma adaptação para o *mobile*, na qual tínhamos o site em seu formato web na tela do celular e sob o uso sistemático específico desse dispositivo, tanto em questão da dimensão (já que as coisas não cabiam na tela) e o próprio funcionamento do touch screen, que torna muito complexo o uso do menu lateral da versão apresentada na imagem 1.

A plataforma reformulada ficou, de fato, muito melhor, entretanto, alguns problemas ainda existem e devem ser resolvidos o quanto antes, visto que esse é o ambiente institucional que mais acessamos durante esse período e deve ser mantido, assim como as instalações físicas da universidade deveriam, supostamente, ser mantidas no passado e assim que retomemos as aulas presenciais.

Os maiores problemas que encontramos são: a disposição dos cursos na página inicial e a falta de notificações referentes às atualizações nos cursos. Na página inicial, as matérias/disciplinas são apresentadas sem discriminação de semestre, o que causa frequente confusão entre matérias de nomes iguais, que se dividem pelos semestres por numeração (como Formas Narrativas na Literatura Portuguesa I e II, na imagem 2) e, além disso, causam poluição visual. As notificações existem dentro do sistema, mas não estão onde sua função é mais necessária, pois os professores têm que avisar os alunos sobre novos materiais ou atividades postadas de maneira externa, ou enviar um e-mail aos alunos avisando sobre as novas alterações/inclusões, caso contrário, somente os alunos com uma prática muito rigorosa de checagem diária, de cada uma das matérias, são capazes de se manter a par dos conteúdos atualizados.

Acreditamos que dispor apenas as matérias do semestre atual na página inicial seja o suficiente e facilite o uso da plataforma; as matérias de outros semestres poderiam ser acessadas através de um menu, que conferisse acesso à um espaço específico para elas, por exemplo. As notificações poderiam ser feitas pela plataforma e pelo e-mail cadastrado do aluno, ou seja, sempre que um professor abrisse um novo tópico e sempre que ele postasse algo nele. É importante esclarecer que já existem notificações no sistema que funcionam justamente da forma sugerida, como a notificação que é enviada ao aluno quando ele entrega sua atividade no sistema, como um comprovante, ou as notificações dos fóruns, que acabam se tornando uma espécie de spam dependendo da quantidade de pessoas que respondam ao mesmo tópico que o estudante em questão, já que todas as respostas (não só as dirigidas à mensagem deste estudante) são notificadas. Isso significa que ajustar, ou reconfigurar, essas notificações é algo relativamente simples.

O Google Classroom não se propõe a compreender tantos aspectos quanto o AVA UFMS (que acaba se sobrecarregando nesse

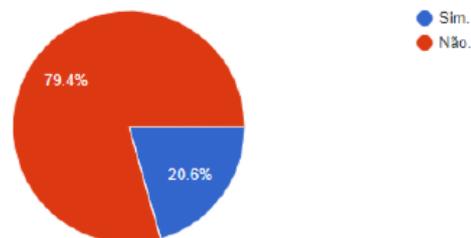
sentido), mas também é um AVA e têm como uma de suas maiores qualidades o fato de ser integrado a outros produtos da Google, o que torna sua usabilidade muito simples e satisfatória para os que já usam outras ferramentas da empresa (como Gmail, Google Meet, Google Drive etc.).

A disposição das postagens do professor, ou responsável pela sala, no Google Classroom pode ser confusa devido ao formato do *feed* que atualiza conforme novos materiais são postados, mas que não garante uma vista prévia do conteúdo da postagem. Avaliamos que as atividades são de fácil envio e a integração com o Google Forms torna fácil a realização de questionários avaliativos. Entretanto, a plataforma poderia contar com o armazenamento direto no Google Drive de todos os arquivos enviados pelo professor, uma vez que tal integração já existe e uma pasta é criada na nuvem para todos os alunos e suas atividades enviadas ficam disponíveis lá.

Ainda que pareçam pequenos, os problemas relacionados às plataformas digitais são cumulativos e complexos, portanto, acabam afetando a vida dos acadêmicos e contribuindo para a desistência de disciplinas. Como podemos visualizar no gráfico 7, abaixo, 20.6% dos participantes desta pesquisa afirmaram que desistiram de alguma disciplina por dificuldades de utilizar as plataformas digitais.

**Gráfico 7 - respostas à pergunta “Você desistiu de alguma disciplina por dificuldades de utilizar as plataformas digitais?”**

34 respuestas



Fonte: elaborado pelos autores.

Mesmo que esse resultado seja surpreendente, devemos fazer algumas ressalvas quanto ao uso de “desistência” e seus derivados, uma vez que foi permitido aos alunos a realização de uma alteração de matrícula durante o semestre, que permitia que ele, de fato, cancelasse a matrícula em uma matéria específica, ainda que a UFMS tenha optado por uma nomenclatura mais modalizada, que camufla os reais motivos por trás do novo tipo de requerimento. Consideramos que a maior parte dos alunos tenha desistido por meio desse novo mecanismo, entretanto, é possível que alguns tenham simplesmente abandonado uma disciplina “manualmente”, apenas deixando de cumprir com obrigações como presença nas aulas síncronas e entrega de atividades, até porque o cancelamento da matrícula durava apenas por um determinado período de tempo, que compreendia mais ou menos a primeira metade do semestre de 2020.

Entretanto, as medidas a serem tomadas para aperfeiçoamento das plataformas não nos parecem exigir alto grau de complexidade ou investimento financeiro, mas devem ser feitas em conjunto com a comunidade universitária, usando dados que geramos a partir da avaliação institucional, ou desta pesquisa, realizada por e com alunos da própria instituição.

Não é real pensar que o problema reside todo nas plataformas e suas características técnicas, mas devemos pensar em como cuidar dele como um todo, em vários aspectos, sem que deixemos feridas abertas. Portanto, todos os problemas tratados neste texto devem ser atacados de maneira conjunta, com um pacote de medidas da instituição em prol da inclusão e dos letramentos digitais de toda a comunidade acadêmica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que nosso objetivo ao dar início a esta investigação, identificar e analisar as dificuldades enfrentadas pelos alunos ingressantes em um curso de graduação presencial, que passou a ser realizado de maneira remota emergencial, no que tange à utilização das TDIC adotadas como interfaces para continuação de seu processo educativo, bem como refletir sobre as possibilidades dessas ferramentas, fez com que voltássemos nossos olhares e atenção para questões que estão na base dessa interação, tanto da agência dos sujeitos envolvidos na situação educativa (alunos e professores), quanto da instituição UFMS.

Acreditamos que a produção de tutoriais e manuais que demonstrem as possibilidades de uso da plataforma AVA, tanto para alunos quanto professores, seja uma necessidade real e urgente, que interfere diretamente na motivação dos estudantes, que, com tal introdução aos letramentos digitais exigidos pela plataforma, passariam a se sentir residentes nesse ambiente virtual. Com relação aos professores, acreditamos que seu letramento digital para utilização objetiva e funcional do ambiente virtual, seja capaz de construir um espaço mais acolhedor e interativo, com aproveitamento mais eficiente dos recursos que ele oferece.<sup>10</sup>

Além das reflexões acima apresentadas, ainda com relação ao AVA, passamos a questionar a construção desse espaço virtual, o que fez emergir perguntas que, na nossa opinião, constituem matéria para próximas investigações. Nos perguntamos, por exemplo, sobre as consequências práticas e reais que possuem os dados coletados nas avaliações institucionais sobre o ERE e o AVA, na arquitetura e configuração da plataforma.

<sup>10</sup> Após a atualização do AVA, no início do período letivo de 2021, alguns vídeos curtos e instruções de uso da plataforma podem ser encontrados na página da Agência de Educação Digital e a Distância, mas consideramos que sua divulgação poderia ocorrer de maneira mais explícita e extensiva. Quanto aos professores, fomos informados que eles continuam sem acesso a instruções específicas para utilização da plataforma.

Embora acreditemos que as pesquisas que têm como contexto o ensino remoto emergencial e suas consequências, emocionais, sociais, culturais e cognitivas, estejam apenas começando, podemos concluir que redes de apoio e acolhimento aos estudantes, que configurem uma rede de suporte emocional e digital, são fatores que interferem na motivação para aprendizagem e continuidade/permanência no curso de graduação. Também observamos que tal suporte, se estendido aos professores, passará a reforçar a malha que sustenta o processo educativo como um todo.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Revista Em Rede*, v. 7 n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/issue/view/15>. Acesso em: 11 maio 2021.

DUDENEY, G. H.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Portaria nº 405*, 16 de março de 2020. Disponível em: [https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/03/SEI\\_UFMS-1855198-Portaria-405-RTR-16-03-2020-COVID-19.pdf&hl=pt\\_BR](https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2020/03/SEI_UFMS-1855198-Portaria-405-RTR-16-03-2020-COVID-19.pdf&hl=pt_BR). Acesso em: 15 maio 2021.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Resolução nº 228*, 13 de agosto de 2020. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=401550>. Acesso em: 11 maio 2021.

LEFFA, V. J. Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 55, p. 353-378, 2016.

PRENSKY, M. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. 2001. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/nativos-digitais-imigrantes-digitais-prensky-55872cb28ec45.html>. Acesso em: 5 maio 2021.

UNESCO/COL. Guidelines for Open Educational Resources (OER) in *Higher Education*. Vancouver: COL, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605E.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2021.

WHITE, D. S.; LE CORNU, A. *Visitors and Residents*: a new typology for online engagement. 2011. Disponível em: <https://firstmonday.org/article/view/3171/3049> Acesso em: 5 maio 2021.

# 3

*Luane Louise de Souza Amorim (PIVIC/FAALC/UFMS)*

*Nakathovia Ribeiro Bernardes da Silva (PIBIC/FAALC/UFMS)*

*Patrícia Graciela da Rocha (FAALC/UFMS)*

## **Reprovação, trancamento e evasão: os efeitos da pandemia na vida acadêmica dos/as alunos/as de Letras**

O ano de 2020 foi, até agora, o mais atípico das nossas vidas por conta do surto de COVID-19 que abalou o mundo inteiro, todos os setores da sociedade, de formas e intensidades diferentes. Uma das consequências da crise sanitária, política, econômica e social que se instaurou, desde então, foi a evasão escolar em todos os níveis de ensino que, infelizmente, deve trazer impactos para os próximos anos que virão.

De acordo com um levantamento feito pelo instituto de pesquisa Datafolha<sup>11</sup>, a pedido do C6 Bank<sup>12</sup>, 4 milhões de alunos entre 6 e 34 anos abandonaram a instituição de ensino que frequentavam, somente em 2020, o que representa 8,4% dos estudantes nessa faixa etária. Olhando rapidamente, o percentual não parece muito alto, mas quando consideramos que apenas 43,6 milhões de alunos voltaram às aulas, comparados aos 47,6 milhões que estavam matriculados, o impacto se mostra ainda maior. Dito de outra forma, é como se todo o estado da Paraíba, com 4,04 milhões de habitantes, deixasse de frequentar a escola. Esse número é maior que toda a população do Uruguai, estimada em 3,48 milhões (SALDANHA, 2021).

Temos observado que, desde o início de 2021, muitas escolas voltaram às aulas presenciais, ainda em um cenário de pandemia, algumas voltaram apenas no formato remoto e outras estão mesclando os dois formatos. Porém, o impacto causado por essa crise sem precedentes deve ser sentido em todo o Brasil, de instituições públicas a privadas, da Educação Básica ao Ensino Superior, em todas as regiões do país.

11 O Datafolha é um instituto de pesquisas do Grupo Folha, conjunto de empresas coligadas do qual o jornal Folha de S.Paulo faz parte. Foi fundado em 1983 como departamento de pesquisas da Folha da Manhã, e estabeleceu-se com estrutura independente para atender a clientes externos em 1990. Fonte: <https://datafolha.folha.uol.com.br/sobre/historia/index.shtml>

12 O C6 Bank é um banco digital brasileiro que oferece, entre outros serviços, conta corrente, cartão de crédito e opções de investimento. Seus produtos são direcionados para pessoas físicas e pequenas e médias empresas. Similar a instituições de pagamentos digitais, como o Nubank ou o Banco Inter, a instituição financeira não tem agências físicas e oferece atendimento online. Fonte: <https://fintech.com.br/blog/bancos-digitais/o-que-e-c6-bank/>

De acordo com o levantamento do Datafolha, o Ensino Superior foi o que apresentou a maior taxa de abandono. Dentre os motivos da evasão, elencados pela pesquisa, a diminuição da renda parece ser o mais forte. Isso porque, de acordo com o Censo da Educação Superior de 2019, havia 8,6 milhões de alunos matriculados em cursos de graduação no Brasil em 2019, sendo 24,2% (2,08 milhões) na rede pública e 75,8% (6,52 milhões) na rede privada. Isto é, a cada 4 alunos do Ensino Superior, pelo menos 3 estão matriculados em uma instituição privada. Ao observar que 63,93% (FGV, 2020) dos/as brasileiros/as tiveram perda de renda mensal por conta da pandemia, é como se 2 entre esses/as 3 alunos/as tivessem sofrido financeiramente com os impactos da pandemia, o que dificulta o pagamento das mensalidades. Além disso, as dificuldades de adaptação ao ensino remoto e a incerteza sobre a melhora do cenário, tanto da pandemia em si quanto do restabelecimento da renda normal da família, constitui um conjunto de causas da evasão escolar no Ensino Superior (PROVA FÁCIL, 2021).

Embora não façamos parte da rede privada de Ensino Superior brasileira, e sim da rede pública, uma vez que estamos em uma universidade federal, também temos observado e sentido muito de perto os impactos que a pandemia tem provocado na vida acadêmica dos/as alunos/as, mais especificamente, nos cursos de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAALC/UFMS). Isso nos levou a realizar uma pesquisa, no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Linguísticas, Sociolinguística, Decolonialidade e Ensino de Línguas – Coletivo POSLIDEN – em parceria com o Centro Acadêmico do curso de Letras (CA), sobre as estratégias utilizadas e sensações provocadas pela pandemia. Nossa intenção inicial, com essa pesquisa, era identificar como a pandemia tem afetado as práticas universitárias de um modo geral e as práticas discentes de uma forma específica. O objetivo geral era, a partir dessas informações, obter dados que nos permitissem elaborar propostas de colaboração mútua que atendessem

as especificidades desse contexto e que, ao mesmo tempo, pudessem minimizar as consequências negativas que esse período pode trazer para a rotina de estudos no referido curso.

Assim, elaboramos questionários *online*, via ferramenta do Google Forms, e os enviamos a todos/as os/as acadêmicos/as do curso de Letras da FAALC/UFMS, durante o mês de março de 2021, no início do ano letivo, ainda no formato remoto. Essa iniciativa nos forneceu muitos dados objetivos e também narrativas pessoais bastante reveladoras da complexidade de implicações do atual cenário na vida dos/as estudantes. A partir disso, decidimos dividir a tarefa de apresentação, interpretação e análise dessas informações em diferentes blocos, agrupando-as por temáticas afins, para que pudéssemos explorar cada assunto de uma forma mais específica e profunda. A partir dessa divisão, nasceu este texto que tem como objetivo específico identificar os impactos da pandemia na vida acadêmica dos/as calouros/as dos cursos mencionados, observando os índices de evasão, bem como os motivos de reprovações e trancamentos em disciplinas dos referidos cursos.

Para isso, organizamos o texto da seguinte forma: apresentamos, inicialmente, alguns conceitos e estudos sobre reprovação, trancamento e evasão no Ensino Superior. Na sequência, descrevemos a metodologia utilizada nesta pesquisa, exibimos os dados e lançamos nossas interpretações e análises acerca deles. Por fim, tecemos algumas considerações finais e arrolamos as referências utilizadas.

sumário

## A REPROVAÇÃO NA UNIVERSIDADE

É importante pontuar que cada Instituição de Ensino Superior (IES) estabelece os seus próprios critérios de aprovação/reprovação nas disciplinas e, na nossa universidade, eles estão descritos na

resolução em vigor - nº 50, de 20 de novembro de 2018 - na qual o Conselho de Graduação aprovou o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. De acordo com esse documento, a aprovação nas disciplinas depende da frequência nas aulas e/ou na participação nas atividades pedagógicas propostas, bem como da média de aproveitamento expressa em nota, resultantes das avaliações, de acordo com o Plano de Ensino da disciplina (Art. 58). Sendo assim, será considerado aprovado na disciplina, o estudante que obtiver frequência nas aulas igual ou superior a setenta e cinco por cento (75%), e média de aproveitamento igual ou superior a 6,0.

## O TRANCAMENTO E A PANDEMIA

O trancamento de matrícula, no ensino superior, é o procedimento que permite ao/à estudante regular suspender os seus estudos temporariamente, mantendo o vínculo com a sua IES e também obedece a normas institucionais estabelecidas na mesma resolução mencionada anteriormente. Dentre elas, destacamos as seguintes:

Art. 74. O estudante tem direito de solicitar o trancamento de matrícula, por até quatro períodos letivos, consecutivos ou não.

§ 1º A solicitação deverá ser feita no Siscad e nos períodos previstos no Calendário Acadêmico.

§ 2º Durante a vigência do trancamento o estudante não poderá desenvolver atividade acadêmica na UFMS.

§ 3º Não será permitido o trancamento de matrícula em cursos sem previsão de oferta de vagas para ingressantes.

Art. 75. São situações para trancamento automático de matrícula:  
I - ausência de disciplinas e/ou componentes curriculares em que o estudante esteja apto a cursar, por até dois períodos letivos, consecutivos ou não, excetuando-se os períodos de inverno e verão;

II - ausência de renovação de matrícula, por até dois períodos letivos, não consecutivos, desde que a matrícula não esteja trancada no período letivo anterior.

Parágrafo único. Os trancamentos previstos nos incisos I e II deste artigo acumulam-se ao trancamento por solicitação do estudante, não extrapolando a quatro períodos letivos.

Art. 76. No período letivo de ingresso no curso, somente será permitido o trancamento de matrícula nos seguintes casos:

I - por motivo de doença, na impossibilidade do estudante ser contemplado com regime de exercícios domiciliares; ou II - no caso de convocação para o Serviço Militar Obrigatório.

Art. 77. Os períodos de trancamento não serão computados no tempo de integralização curricular (RESOLUÇÃO Nº 550, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2018).

Todavia, com o início do isolamento social, provocado pela Pandemia da COVID-19, a UFMS não suspendeu as aulas, mas passou a adotar o formato de ensino remoto e flexibilizou as regras de trancamento de matrícula a partir da Portaria nº 494, de 9 de abril de 2020, na tentativa de conter os altos índices de abandono dos cursos. A partir dessa nova regulamentação, o/a aluno/a da UFMS que tivesse interesse em trancar a matrícula nas disciplinas porque não estava conseguindo acompanhar as aulas, durante o período do coronavírus, poderia fazê-lo de forma mais simplificada, mediante requerimento acadêmico via Prograd (Pró-reitora de Graduação), conforme as regras estabelecidas nos artigos extraídos da Portaria:

Art. 12. É facultado ao estudante de qualquer Curso de Graduação, ingressante ou não, que está tendo dificuldades no acompanhamento dos Estudos Dirigidos no período de pandemia, solicitar a alteração de matrícula em disciplinas dos Cursos de Graduação.

Parágrafo único. A solicitação do estudante deverá ser realizada até 4 de maio de 2020, independente do prazo definido no Calendário Acadêmico.

Art. 13. O estudante não poderá alterar matrícula de disciplinas vinculadas a Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e deverá permanecer matriculado em pelo menos uma disciplina.

Art. 14. O estudante interessado deverá solicitar a altera-

ção da matrícula em disciplinas ou em outros componentes curriculares por meio de Requerimento Acadêmico on-line disponível no portal da Prograd (prograd.ufms.br). Parágrafo único. O estudante deverá informar o nome e o código da disciplina ou do componente curricular que deseja alterar, a devida justificativa, a indicação de ser beneficiário de algum auxílio estudantil, dentre outras informações pertinentes. (Portaria nº 494, de 9 de abril de 2020)

Inicialmente, quando não se tinha ideia das dimensões que tomaria a pandemia, a UFMS havia estipulado o retorno das aulas presenciais para o dia 17 de abril de 2020. Entretanto, uma nova reunião do Comitê Operativo de Emergência (COE/UFMS) prorrogou para o dia 11 de maio de 2020. Na reunião do COE, no dia 6 de abril, foi estabelecida a possibilidade de alteração na matrícula de disciplina isolada na graduação, mas de forma excepcional. Esse recurso de trancamento da disciplina, foi liberado após muitos acadêmicos reclamarem que não estavam conseguindo acompanhar as aulas pelas plataformas virtuais disponibilizadas, alguns deles, em vulnerabilidade socioeconômica, não tinham acesso à internet e/ou não possuíam os equipamentos necessários para assistir às aulas on-line, tais como: computador ou notebook.

Como a pandemia continuou na curva ascendente, o retorno às aulas presenciais foi sendo prorrogado, mês após mês, até que fosse criada uma regulamentação do Ensino Remoto de Emergência (ERE) para os cursos de graduação, presenciais e a distância, no âmbito da UFMS. Esse novo formato foi estabelecido Conselho de Graduação por meio da resolução nº 228, de 13 de agosto de 2020, tendo em vista o disposto na Portaria nº 544/MEC, de 16 de junho de 2020, e no Parecer CNE/CP nº 11, aprovado em 7 de julho de 2020. Tal regulamentação continua em vigor até o fechamento deste texto, maio de 2021, sem previsão de retorno ao formato presencial.

Esse novo sistema de ensino adotado pela UFMS é definido da seguinte forma:

Parágrafo único. O sistema de ensino de que trata o caput deste artigo trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), sobre orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais. Art. 2º O Ensino Remoto de Emergência (ERE) é um regime excepcional de ensino composto pela realização de atividades de ensino, síncronas ou assíncronas, mediadas por meio da utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Parágrafo único. O ERE não se trata da modalidade de Educação a Distância (EaD). Art. 3º As atividades de ensino deverão ser realizadas de acordo com o Plano de Biossegurança da UFMS e com o Plano Local de Biossegurança da Unidade, sendo possível a realização de atividades presenciais durante o ERE, de acordo com os cenários de saúde e das orientações da Unidade Setorial. (Resolução nº 228, de 13 de agosto de 2020).

Diante dessa situação, o que temos observado até o momento é que alguns têm conseguido se adaptar razoavelmente bem a esse novo sistema, enquanto outros não têm a menor condição de continuar os estudos nesse cenário. São vários os fatores que influenciam os/as universitários/as a permanecerem, a trancarem ou a desistirem do curso. Entretanto, acreditamos que só teremos uma noção exata do tamanho do problema, quando houver o retorno das aulas presenciais.

sumário

## A EVASÃO UNIVERSITÁRIA

De acordo com Tontini e Walter (2014, *apud* SANTOS *et al.*, 2018), a evasão é a ação de abandonar ou desistir de alguma atividade-fim da universidade, podendo existir evasão no ensino, na pesquisa e na extensão. Apesar da definição aparentemente simples, a evasão pode

ocorrer sob óticas diferentes, havendo, conforme estabelece Moraes e Theóphilo (2006, *apud* SANTOS *et al.*, 2018), três tipos principais: Evasão do Curso, Evasão da Instituição e Evasão do Sistema.

Para esses autores, a evasão do curso se constitui no desligamento do estudante em decorrência da desistência/abandono, geralmente em razão da não efetivação da matrícula, decisão pela transferência para outra instituição de ensino, mudança ou trancamento de curso, ou desvinculação por conta de algum desatendimento de normas da instituição de ensino. A evasão da instituição, ainda de acordo com Moraes e Theóphilo (2006, *apud* SANTOS *et al.*, 2018), ocorre quando se verifica a desistência/abandono do estudante da instituição de ensino. Finalmente, a evasão do sistema se configura no abandono, definitivo ou temporário do sistema de educação superior.

Para Silva Filho *et al.* (2007), a evasão estudantil no ensino superior é um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais. De acordo com esses/as autores/as, as perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. No setor público, significam recursos públicos investidos sem o esperado retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Para eles/as, em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de trabalho de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

De acordo com esses/as autores/as, a evasão deve ser entendida sob dois aspectos similares, mas não idênticos:

1. A evasão anual média mede qual a porcentagem de alunos matriculados em um sistema de ensino, em uma IES, ou em um curso que, não tendo se formado, também não se matriculou no ano seguinte (ou no semestre seguinte, se o objetivo for acompanhar o que acontece em cursos semestrais). Por exemplo, se uma IES tivesse 100 alunos matriculados em certo curso que poderiam renovar suas matrículas no ano seguinte,

mas somente 80 o fizessem, a evasão anual média no curso seria de 20%.

2. A evasão total mede o número de alunos que, tendo entrado num determinado curso, IES ou sistema de ensino, não obteve o diploma ao final de um certo número de anos. É o complemento do que se chama índice de titulação. Por exemplo, se 100 estudantes entraram em um curso em um determinado ano e 54 se formaram, o índice de titulação é de 54% e a evasão nesse curso é de 46%. (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 642)

É preciso esclarecer que não pretendemos aqui discutir exaustivamente esses conceitos, pois não se trata do objetivo central deste texto. Sendo assim, tal explanação serve apenas para delimitarmos o tipo de evasão de que estamos tratando, ou seja, a evasão do curso.

Considerando a já sabida constatação de que, em todo o mundo, “a taxa de evasão no primeiro ano de curso é duas a três vezes maior do que a dos anos seguintes” (SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 643), nossa hipótese era a de que, no nosso curso, essa tendência iria se repetir. Entretanto, como veremos mais adiante, isso não se confirmou, talvez por conta da excepcionalidade pandêmica.

Outra questão importante, mencionada por Silva Filho *et al.* (2007), diz respeito ao fator financeiro da evasão. De modo geral, as instituições, públicas e privadas, dão como principal razão do abandono estudantil a falta de recursos financeiros para o/a acadêmico prosseguir nos estudos. É, também, o que o estudante declara quando perguntado sobre a principal razão da evasão. Essa explicação faz bastante sentido em um momento de crise econômica como a que qual estamos passando atualmente, que levou 63,93% dos/as brasileiros/as a perderem parte da sua renda mensal por conta da pandemia, como já mencionado anteriormente. Entretanto, os/as autores/as alertam que essa resposta é muito simplificada, uma vez que as questões de ordem acadêmica, as expectativas do aluno em relação à sua formação e a própria integração do estudante com a

instituição constituem, na maioria das vezes, os principais fatores que acabam por desestimular o estudante a priorizar o investimento de tempo ou financeiro, para conclusão do curso. Isso, obviamente, em uma situação de “normalidade”.

Ao considerarmos a “excepcionalidade” pandêmica, podemos acrescentar alguns agravantes ao rol dos possíveis motivos do abandono acadêmico. Pesquisas realizadas no Brasil, durante esse período, destacam alguns fatores relevantes:

*Diminuição de renda.* Com uma queda na renda, causada por uma crise econômica, comumente as famílias precisam abrir mão de algumas despesas para adequar o seu orçamento, e a educação é uma dessas fontes de redução. Um levantamento do Datafolha mostrou que a questão financeira foi a principal causa da evasão escolar em 2020, resultado que está de acordo com outra pesquisa da FGVdef<sup>13</sup> e da Toluna<sup>14</sup> (FGV, 2020).

*Barreiras tecnológicas.* Uma pesquisa realizada pela companhia brasileira PRAVALER<sup>15</sup>, feita entre 9 e 16 de junho, com 955 estudantes matriculados em cursos presenciais do ensino superior privado, mostrou que 80% dos alunos de Minas Gerais tiveram a primeira experiência com ensino remoto somente durante a quarentena (PRAVALER, 2020).

- 13 FGV é a abreviatura de Fundação Getúlio Vargas. É uma instituição brasileira de ensino superior, fundada em 20 de dezembro de 1944 com o objetivo inicial de preparar pessoal qualificado para a administração pública e privada do país. Tem sede na cidade do Rio de Janeiro. Entidade de interesse público de direito privado. Fonte: <https://portal.fgv.br/>
- 14 Toluna é uma empresa global de inteligência de consumo, presente em 59 países, que opera sob os princípios do Insights on Demand, uma nova categoria em pesquisa de mercado. A empresa funciona por meio de uma plataforma online, completa e automatizada, construída por especialistas em inteligência do consumidor. Fonte: <https://br.toluna.com/About>
- 15 O PraValer é o maior programa de crédito universitário privado do país. O objetivo principal é ajudar os alunos a parcelarem o valor da mensalidade de uma faculdade de forma mais fácil. O benefício pode ser utilizado em cursos de graduação, pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado, MBA) ou de nível técnico. Fonte: <https://www.pravalere.com.br/>

Outro estudo, realizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE<sup>16</sup>), acerca do trabalho docente em tempos de pandemia, mostrou que o ensino remoto também foi uma grande dificuldade enfrentada pelos professores, já que 89% deles não tinham experiência anterior à pandemia para dar aulas remotas (CNTE, 2020). Tal pesquisa deixou evidente que a barreira tecnológica existe em ambos os lados da equação ensino-aprendizagem.

*Incerteza sobre a melhora do cenário.* Uma pesquisa do Instituto Locomotiva<sup>17</sup>, encomendada pela revista Veja, realizada com 2.432 pessoas em 72 cidades do Brasil entre os dias 14 e 16 de outubro, revelou que 41% dos/as brasileiros/as acreditavam, naquele momento, que o Brasil superaria a crise econômica gerada pelo coronavírus apenas em 2021, enquanto 49% acreditavam que isso deveria acontecer pelo menos até 2022. 88% dos entrevistados diziam crer que haveria um “novo normal” quando terminasse a quarentena, com mudanças nas atitudes e rotina das pessoas, enquanto apenas 12% acreditavam que a vida voltaria a ser como era antes da pandemia (GHIROTTI, 2020).

Esses dados indicam que a incerteza passou a fazer parte da rotina dos/as brasileiros/as, o que também pode ser considerado como uma das causas da evasão escolar, pois também identificamos essa insegurança nas narrativas dos participantes da nossa pesquisa, conforme veremos mais adiante.

## sumário

16 A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação é a unificação de várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Com a unificação da luta dos Trabalhadores em Educação e o surgimento de novas regras de organização sindical, a CNTE ganhou força com a filiação de 29 entidades e quase 700 sindicalizados em todo o país. Atualmente, a CNTE conta com 50 entidades filiadas e mais de um milhão de sindicalizados. Fonte: <https://cnte.org.br/>

17 Trata-se de um Instituto de pesquisa e estratégia que busca transformar dados em estratégias e ações para que empresas, instituições públicas e organizações do terceiro. Fonte: <https://www.ilocomotiva.com.br/>

## METODOLOGIA

Esta pesquisa é de natureza aplicada uma vez que se dedica à geração de conhecimento para solução de problemas específicos – a evasão, a reprovação e o trancamento de disciplinas –, ou seja, é dirigida à busca da verdade para determinada aplicação prática em situação particular.

Quanto à abordagem metodológica, este estudo faz a conjugação do método quantitativo e o qualitativo. Isso porque acreditamos que tais abordagens e métodos têm características diferentes, mas carregam caráter complementar, não excludente. Alguns autores, a exemplo das estudiosas da temática Menga Lüdke e Marli André (1999), afirmam que uma pesquisa não seria somente quantitativa, pois na escolha das variáveis o/a pesquisador/a estaria operando com aspectos qualitativos. Também não seria somente qualitativa, porquanto haveria quantificação na escolha das variáveis a serem estudadas.

Quanto aos nossos objetivos, o que fazemos é uma pesquisa exploratória. Conforme elucida Gil (1991), pesquisas exploratórias objetivam facilitar familiaridade do/a pesquisador/a com o problema, objeto da pesquisa, para permitir a construção de hipóteses ou tornar a questão mais inteligível.

Quanto aos procedimentos, aliamos o estudo bibliográfico ao levantamento. Para Gil (1991), a pesquisa bibliográfica é um trabalho de natureza exploratória, que propicia bases teóricas ao pesquisador para auxiliá-lo no exercício reflexivo e crítico sobre o tema em estudo. Trata-se, em suma, da base teórica para o estudo. O segundo procedimento que utilizamos é o levantamento, um tipo de pesquisa realizada para conhecimento e descrição de comportamentos e de características de indivíduos por meio de perguntas feitas diretamente a eles. Fizemos isso por meio de um questionário online, com 42 questões elaboradas

via ferramenta do Google Forms. Algumas perguntas tinham caráter objetivo, de múltipla escolha, outras eram dissertativas/narrativas. Elas foram divididas em cinco blocos temáticos, a saber: 1) delineamento do perfil socioeconômico; 2) estrutura tecnológica e letramento digital; 3) avaliação e percepção do ensino remoto e das estratégias utilizadas pelo curso; 4) saúde física e mental no período pandêmico; 5) efeitos da pandemia na vida acadêmica (reprovações, trancamentos e evasão). Neste texto, especificamente, nos debruçaremos sobre os resultados relacionados a esse último bloco de questões.

O referido questionário foi enviado, via e-mail e WhatsApp dos grupos do curso, inicialmente, aos/às acadêmicos/as do 1º semestre (calouros/as 2021) e do 3º semestre (calouros/as 2020) dos cursos de Letras da FAALC/UFMS, conforme o seu semestre, ou seja, as perguntas não eram as mesmas para todos os semestres. O formulário destinado ao 5º e 7º semestre ainda não foi finalizado e enviado. Sendo assim, as respostas a serem analisadas aqui são aquelas dadas pelo atual 3º semestre do curso. Fizemos essa escolha por dois motivos: 1) ainda não temos os dados dos semestres mais antigos e 2) acreditamos que as turmas do 3º semestre foram as mais afetadas pelo ensino remoto, pois quando iniciou o isolamento social, provocado pela pandemia de COVID-19, tais alunos/as estavam apenas na segunda semana de aula presencial, ou seja, ainda não tinham consolidado laços afetivos com colegas e professores/as, nem tinham familiaridade com as plataformas digitais utilizadas no curso, o que pode ter contribuído drasticamente para as sensações de solidão, desamparo, angústia... e também para as reprovações, trancamentos e evasões.

Sendo assim, os dados que apresentaremos aqui se referem às respostas dadas por 34 jovens acadêmicos/as dos cursos de Letras da FAALC/UFMS, sendo 79,4% da habilitação em inglês e 20,6% da habilitação em espanhol. 73,5% pertencem a faixa etária de 16 a 20 anos e 26,5% estão na faixa de 21 a 30 anos. 73,5% se identificam

como mulheres e 26,5% como homens. 88,2% estão solteiros/as, 5,9% estão casados/as e 5,9% em uma união estável. A grande maioria não tem filhos/as (91,2%) e, dentre os 8,8% que têm filhos, as idades das crianças variam entre 0 e 11 anos.

A maioria (76,5%) dos/acadêmicos participantes desta pesquisa cursou o seu ensino médio totalmente em escola pública, 17,6% em escola privada e 5,9% passaram por ambas as redes de ensino. 67,6% nasceram em Campo Grande/MS e os demais são naturais de outros estados e países (1 deles/as é de Portugal). A maioria deles/as (60,6%), atualmente, só estuda enquanto outros 39,4% trabalham, além de estudar. 73,5% moram com os pais, 8,8% moram sozinhos/as, 5,9% moram com marido ou esposa, 2,9% com amigos/as, 5,9% com avós, 2,9% com tios ou tias.

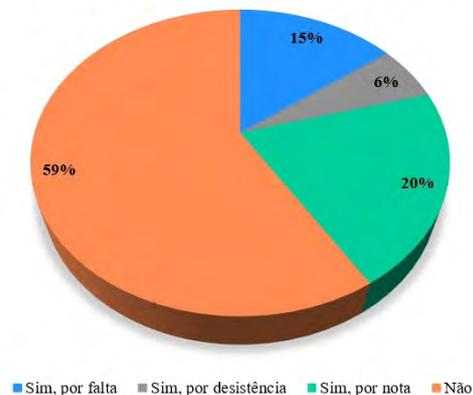
As respostas que selecionamos para apresentar e analisar a seguir são aquelas que se relacionam com as reprovações, trancamentos e desistências dos alunos, respectivamente, de uma forma direta ou indireta. Além disso, utilizaremos também os índices de evasão do curso fornecido pela secretaria acadêmica do referido curso, durante o ano letivo de 2020.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente, perguntamos aos/às participantes se eles/as reprovaram em alguma disciplina durante o ano de 2020. As respostas que obtivemos foram as seguintes:

Gráfico 1 - Percentual de alunos/as que reprovaram em pelo menos uma disciplina durante a pandemia.

Reprovou em alguma disciplina durante a pandemia



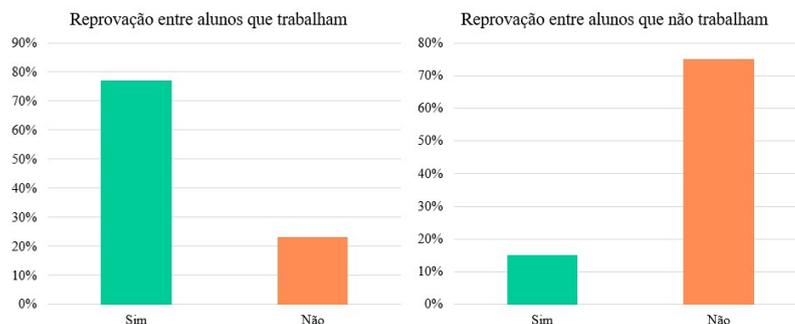
Fonte: Elaboração das autoras.

Como vemos no gráfico 1, quase a metade dos/as participantes (41%) afirmou ter reprovado em disciplinas da graduação durante o período pandêmico. Dentre os motivos para tal reprovação, 20% declararam que foi por nota, 15% por falta e 6% por desistência.

É preciso esclarecer que o ensino remoto da UFMS não exige presença física em aulas virtuais síncronas como requisito para aprovação nas disciplinas. Nesse sentido, a orientação institucional é de que haja flexibilização por parte do/a docente e que a presença seja contabilizada pelo envio de atividades avaliativas previamente estipuladas no Plano de Ensino da disciplina, cadastrado no sistema acadêmico (SISCAD). Trata-se de uma prática que já era utilizada nos cursos da modalidade a distância da UFMS. Todavia, não temos condições de checar, no momento, se essas orientações realmente estão sendo seguidas por todos/as professores/as da instituição. Entretanto, o fato é que a “falta” não deveria ser um motivo relevante para a reprovação no atual contexto.

Os gráficos a seguir consistem em uma observação mais aprofundada do que foi apresentado anteriormente (gráfico 1). Unindo a questão relacionada ao número de reprovações, com a que questionava quais dos/as alunos/as trabalhavam além de estudar (uma taxa de quase 40% dos entrevistados), comparamos o número de reprovação entre os alunos que trabalham e os que não trabalham, para comprovar, ou não, uma de nossas hipóteses de que a diminuição de renda pode afetar na continuidade do curso.

**Gráfico 2 - Comparação do índice de reprovação entre os/as alunos/as que trabalham além de estudar e os/as que não trabalham.**



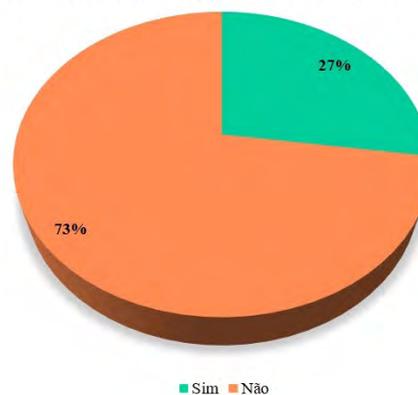
Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos observar nos resultados acima, dentre os alunos que afirmaram trabalhar além de estudar, a taxa de reprovação foi de quase 80%, representando que dos 13 alunos que trabalham, apenas 3 não reprovaram em nenhuma disciplina. Já em relação aos alunos que apenas estudam, os números são completamente opostos, visto que, apenas 5 dos 20 alunos dessa categoria, reprovaram durante o curso, um percentual de 15% dos acadêmicos. Em suma, o fato de muitas pessoas precisarem de uma fonte de renda adicional e terem que conciliar o emprego com seus estudos, demonstra ser prejudicial para os estudos, especialmente em um período que tem causado extremas mudanças sociais, econômicas e emocionais.

Como já mencionamos anteriormente, uma das opções oferecidas pela universidade para flexibilizar o horário dos acadêmicos durante a adaptação aos estudos remotos, foi a possibilidade de trancamento de matrícula. No entanto, como veremos no gráfico a seguir, apenas uma pequena porcentagem optou por esse caminho, se compararmos, por exemplo, com os níveis de reprovação citados anteriormente. As respostas que obtivemos foram as seguintes:

**Gráfico 3 - Percentual de alunos/as que trancaram pelo menos uma disciplina durante o ano de 2020.**

Trancou alguma disciplina durante a pandemia



Fonte: Elaboração das autoras.

Vemos que 27% dos/as participantes afirmaram ter trancado alguma disciplina do curso durante o ano de 2020. Dentre os principais motivos para a desistência de disciplinas está a dificuldade de utilizar as plataformas digitais, 21% (dado extraída de outra questão do questionário aplicado). Outros fatores que podem estar relacionados a esse problema é o fato de 39% utilizarem somente o celular para acessar às aulas síncronas e realizar as atividades do curso e 20% não terem internet de boa qualidade em casa, conforme já explorado no capítulo

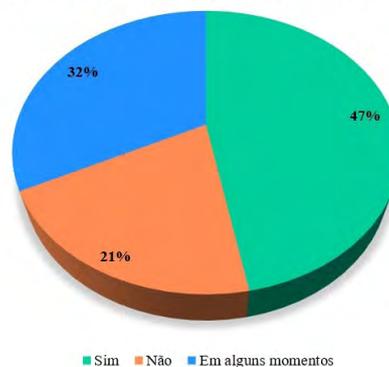
II deste livro. Além disso, 17% afirmam que não têm um espaço só seu, em casa, onde possam estudar com privacidade e tranquilidade e 32% tiveram pessoas da família que perderam os seus empregos.

Pensando nisso, a questão do trancamento de disciplinas pode ser um dos motivos da evasão, uma vez que mesmo trancando disciplinas os/as alunos/as podem continuar tendo dificuldades em prosseguir no curso de graduação. No entanto, é possível que esse trancamento seja interpretado não como um sinal de desistência, mas como uma tentativa de permanência no curso, ou seja, é uma alternativa para aliviar a carga horária, dar conta das disciplinas e não correr o risco de reprovar.

Considerando todas as adversidades trazidas pela pandemia e pensando nas possíveis adversidades enfrentadas com o ensino remoto, questionamos os/as participantes se eles/as tiveram vontade de desistir do curso durante o ano de 2020. Para essa pergunta obtivemos as seguintes respostas:

**Gráfico 4 - Percentual de alunos/as que tiveram vontade de desistir do curso em 2020.**

Vontade de desistir do curso durante a pandemia



Fonte: Elaboração das autoras.

Como vemos no gráfico 4, a ideia de desistência já passou pela cabeça da maioria dos/as participantes desta pesquisa. 32% deles/as pensaram nisso apenas em alguns momentos e 47% cogitaram essa possibilidade mais de uma vez. Esse resultado nos parece bastante previsível, pois é muito difícil não se abalar com a situação atual. Para quem é jovem e está recém iniciando um curso de formação de professores/as de quatro anos que irá lhe qualificar para exercer uma profissão no futuro, as incertezas e a falta de perspectiva podem ser ainda mais prejudiciais, o desânimo e a ansiedade podem ser maiores do que o desejo de se formar. Além disso, as obrigações mais imediatas de sustento da família e de atendimento às necessidades básicas podem ser maiores do que a vontade de estudar. Infelizmente, nosso questionário não nos permitiu identificar os motivos que levaram esses/as estudantes a permanecerem no curso, mas certamente buscaremos por essas razões em pesquisas futuras.

Considerando que esses resultados revelam apenas os percentuais daqueles/as alunos/as que pensaram em desistir do curso, apresentaremos, a seguir, os números relacionados àqueles que realmente o abandonaram. No quadro 1 podemos verificar os índices de exclusão/evasão por reprovação, por solicitação ou por desistência do curso, durante o ano de 2020.

**Quadro 1 - Número de exclusões dos cursos de Letras presenciais da FAALC/UFMS em 2020.**

Cursos	Ano/ Semestre	Exclusão por Reprovação	Exclusão solicitada pelo aluno	Exclusão por desistência	Ingressantes em 2020
Letras Português/Inglês (2909)	2020/1		1	12	-
	2020/2				
Letras Português/Inglês (2913)	2020/2				40
	2020/2		2		
Letras Português/Espanhol (2908)	2020/1			11	-
	2020/2	2			
Letras Português/Espanhol (2912)	2020/1		1	6	38
	2020/2				
Letras Português/Espanhol EaD	2020/1	2		3	-
	2020/2			2	

2908 e 2909 – códigos que se referem aos alunos ingressantes nos anos 2016, 2017 e 2018.

2912 e 2913 – códigos que se referem aos alunos ingressantes nos anos 2019, 2020 e 2021.

Fonte: Informações fornecidas pela Secretaria Acadêmica da FAALC/UFMS. Quadro elaborado pelas autoras.

O número de estudantes que desistiram do curso indica que a maior taxa de evasão se refere àqueles que iniciaram o curso nos anos de 2016 a 2018. Ou seja, os alunos que já iniciaram o curso em um contexto de pandemia (calouros de 2020), tiveram uma incidência menor de desistência do que aqueles que fizeram a maior parte da sua graduação em um cenário presencial. Essa questão se opõe ao estudo realizado por Silva Silva Filho (2007), citado anteriormente, que afirma que essa incidência costuma ser maior nos anos iniciais da graduação.

Uma possível explicação para essa divergência entre a pesquisa de Silva Filho e os dados obtidos em nosso curso, é o fato de que, com a pandemia, os/as alunos/as tiveram que se adaptar a um novo contexto de ensino completamente diferente daquele

vivido no presencial e sem uma perspectiva de retorno. Portanto, a adaptação para aqueles que já iniciaram o curso no ensino remoto, pode ter sido mais fácil do que para os acadêmicos que fizeram toda a sua jornada acadêmica na modalidade presencial e se sofreram uma mudança repentina durante seus anos finais na universidade. Entretanto, esses resultados precisam ser mais profundamente explorados em pesquisas futuras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos em universitários/as da rede pública é preciso considerar que boa parcela deles/as tem baixas condições socioeconômicas e, como foi apresentado no decorrer do texto, muitos destes/às precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, principalmente quando membros de suas famílias perdem os seus empregos nesse momento pandêmico. Sendo assim, embora a universidade federal seja gratuita e ofereça auxílios (permanência, alimentação, creche, moradia, e atualmente, de inclusão digital etc.) para ajudar esses/as alunos/as a permanecerem nos cursos, muitos/as ainda precisam trabalhar para suprir suas necessidades básicas. Assim, as quantidades de reprovações do curso podem estar relacionadas a essa busca dos alunos em ajudar suas famílias, pois como já mostrado, no segundo gráfico do texto, os alunos que trabalham tendem a ter maior índice de reprovação nas disciplinas.

Entretanto, é preciso mencionar que as dificuldades que os alunos/as enfrentaram para permanecerem no curso estão ligadas não só às dificuldades financeiras, mas também na conciliação dessa dificuldade com outra, a de dar conta da demanda do curso. Dessa forma, podemos deduzir que essa problemática, na atual situação em que o curso se encontra, pode levar um acadêmico a se estagnar e acabar optando pela não permanência no curso.

Além das reflexões feitas neste texto, há outras motivações que contribuem, de uma forma ou outra, para as reprovações, desistências e evasões no curso de Letras da FAALC/UFMS. Como vimos no capítulo I, existem as questões relacionadas à saúde física e psicológica e, como vimos no capítulo II, as dificuldades de acesso e manuseio das ferramentas digitais e plataformas virtuais, indispensáveis para o ensino remoto, constituem um complexo de variáveis que interferem direta ou indiretamente não só na vida acadêmica dos/as estudantes como também na vida pessoal de cada um/a.

Todas essas questões precisam ser levadas em consideração por professores/as e gestores/as no momento de elaborar planos de ensino, avaliações e políticas educacionais durante ensino remoto e também depois desse período pandêmico pelo qual estamos passando. Caso contrário, provavelmente veremos um esvaziamento sem precedentes dos cursos de graduação com consequências ainda imprevisíveis e imensuráveis a médio e longo prazo.

## REFERÊNCIAS

CHIAPETTA, A. P.; KANASHIRO, D. S. K.; NOAL, M. L.; ROCHA, P. G. da. Por que desistir? A evasão nas licenciaturas da EAD/UFMS. In: ROCHA, Patrícia Graciela da [org.]. *Línguas, discursos e identidades: saberes e práticas*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. p. 234 - 255. Disponível em: [https://3c290742-53df-4d6f-b12f6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206\\_852261f2635c441794918b68c3984a8e.pdf](https://3c290742-53df-4d6f-b12f6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_852261f2635c441794918b68c3984a8e.pdf). Acesso em: 07 maio 2021.

CNTE. *Trabalho docente em tempos de pandemia. Relatório Técnico*. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) 2020. Disponível em: [http://abet-trabalho.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/cnte\\_relatorio\\_da\\_pesquisa\\_covid\\_gestrado\\_v02.pdf](http://abet-trabalho.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf). Acesso em: 07 maio 2021.

FILHO, R. L. L. E S.; HIPÓLITO, P. R. M. O.; LOBO, Maria B. de C. M. *A evasão no ensino superior brasileiro*. Instituto Lobo para o Desenvolvimento da Educação, da Ciência e da Tecnologia, Caderno de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007.

FGV. *Pesquisa indica que 63,93% tiveram perda de renda mensal por conta da pandemia de COVID-19*. FGV: 07 de julho de 2020. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/pesquisa-indica-6393-tiveram-perda-renda-mensal-conta-pandemia-covid-19>. Acesso em: 07 de maio de 2021.

GHIROTTTO, E. *Estudo exclusivo revela a expectativa dos brasileiros para o pós-pandemia*. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/estudo-exclusivo-revela-a-expectativa-dos-brasileiros-para-o-pos-pandemia/>. Acesso em: 07 maio 2021.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1991.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. D. A. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1999.

PRAVALER. Após experiência com ensino remoto, 81% dos universitários de MG querem voltar às aulas presenciais. *PRAVALER*: São Paulo, 30 de julho de 2020. Disponível em: <https://www.pravaler.com.br/apos-experiencia-com-ensino-remoto-81-dos-universitarios-de-mg-querem-voltar-as-aulas-presenciais/>. Acesso em: 07 maio 2021.

RESOLUÇÃO Nº 550, DE 20 DE NOVEMBRO DE 2018. *Aprova o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. O CONSELHO DE GRADUAÇÃO da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, disponível em: <https://prograd.ufms.br/files/2019/10/RESOLUCAO-COGRAD-n-550-de-20-11-2018.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

SANTOS, R. B.; SOUSA, R. de S. S. M. de; FERREIRA, A. K. B.; MELO, C. S. R. de. Evasão na educação superior: um estudo do impacto da evasão sobre os custos das universidades federais brasileiras. *III SIMPCONT*, Recife, p. 1-12, 2018. Disponível em: <http://www.simpcont.ppgc.ufrpe.br/sites/simpcont.ppgc.ufrpe.br/files/Artigo%20036%20III.pdf>. Acesso em: 07 maio 2021.

# 4

*Denise Cristina Martins Nunes (UFSC)*

*Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)*

**Produção textual  
do gênero poema  
de cordel articulado  
à prática de análise  
linguística em contexto  
de aula de Língua  
Portuguesa remota**

Embora pesquisas recentes no campo da Linguística Aplicada abordem a perspectiva do trabalho com a prática de análise linguística (PAL), ainda percebemos que a prática do professor em sala de aula pouco foi modificada. Entre as principais dúvidas dos professores estão: o que é PAL?; como se faz PAL?; a PAL excluí o trabalho com a gramática?<sup>18</sup>

Quando pensamos em aula de língua(gem) em contexto remoto é ainda mais difícil para o professor mediar uma prática que contemple a escrita/reescrita de textos de gêneros do discurso articulados a uma proposta de análise linguística. Sob esse panorama, este artigo tem como objetivo geral propor encaminhamentos didático-pedagógicos em torno do trabalho de prática de análise linguística articuladas aos gêneros discursos nas aulas remotas de Língua Portuguesa<sup>19</sup> especificamente sob o matiz do trabalho com a produção de texto. Após a introdução, que apresenta a contextualização do trabalho, a seção 1 apresentamos os conceitos de enunciado e gênero do discurso à luz dos escritos do Círculo. Já a seção 2 abordamos o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa. Em seguida, na seção 3, apresentamos nossa proposta de prática de análise linguística mediada pelo gênero do discurso *poema de cordel* no contexto de aula remota de Língua Portuguesa.

## ENUNCIADO E GÊNEROS DO DISCURSO À LUZ DOS ESCRITOS DO CÍRCULO

Para uma maior elucidação do constructo acerca das concepções de linguagem mobilizadas pelo Círculo, pois acreditamos

18 Essas são questões que surgem no contexto de sala de aula.

19 Ao longo deste trabalho, utilizamos a expressão *Língua Portuguesa*, com iniciais maiúsculas, ou a abreviação LP, quando nos referirmos à disciplina de Língua Portuguesa (que se dá na escola) e a expressão *língua portuguesa*, com iniciais minúsculas, quando nos referirmos à língua.

que toda prática didático-pedagógica reverbera uma concepção de linguagem), faz-se necessária inicialmente uma retomada das duas tendências filosóficas-linguísticas do século XX reconhecidos pelo Círculo como *subjetivismo idealista* e o *objetivismo abstrato*.

Segundo Volóchinov (2017 [1929]), o *subjetivismo idealista* traz a tentativa de reorganizar a reflexão linguística sob o olhar para a atividade mental da língua, como meio de desenvolvimento da consciência e do pensamento. Nesse viés, a enunciação é monológica, isto é, surge como representação da consciência do indivíduo.

Ademais, a língua está fundamentada no ato individual de fala, que encontra-se ancorado na evolução histórica da língua(gem). Dessa forma, as leis que regem o constructo de evolução da língua, também são as leis da psicologia individual, como exposto em Volóchinov (2017 [1929], p. 72) “As leis da criação linguística \_ uma vez que a língua formação e criação ininterrupta \_ na verdade são as leis da psicologia individual; são elas que devem ser estudadas pelo linguísta e pelo filósofo da linguagem.”.

Já a segunda tendência filosófico-linguística do séc. XX, o *objetivismo abstrato*, considera que a explicação para os fatos da língua(gem) esteja no seu sistema linguístico.

Todo racionalismo se caracteriza pela ideia de *condicionalidade*, *arbitrariedade da língua* e também pela *comparação entre sistema da língua e o sistema de símbolos matemáticos*, é característica de toda corrente racionalista, bem como o paralelo estabelecido entre o *código linguístico* e o *código matemático*. A mente dos racionalistas, matematicamente orientada, não se interessa pela relação do som com a realidade por ele retratada ou com o indivíduo que o gerou, mas pela relação de um signo com outro dentro de um sistema *fechado*, uma vez aceito e postulado (VOLÓCHINOV, (2017 [1929]), p. 163, (grifos do autor).

Sob essa ótica, a língua(gem) configura-se como um sistema fechado ao qual o falante se apropria, sem que haja qualquer

manifestação ideológica sobre ela. A verdade linguística dá lugar a apenas um critério linguístico: o certo e o errado. Assim, percebemos que o *objetivismo abstrato* não considera a historicidade da língua(gem).

Os escritos do Círculo postulam um terceiro encaminhamento que pretende compreender língua(gem) como objeto social. Para Volóchinov, 2017 [1929], p. 218, a língua(gem) é “[...] *o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados*”. A visão do Círculo é de que a língua(gem) carregada de sentido é estabelecida no contexto das relações sociais dos sujeitos do discurso. Assim, é apenas a partir da interação entre os sujeitos do discurso e seus enunciados individuais que ocorre a assimilação do conteúdo expressivo conferido a palavras e enunciados.

A língua(gem) medeia sentido(s) engendradas às diferentes esferas da atividade humana e, em seu interior, às plurais situações de interação. É na organização social que encontramos que acontece o desenvolvimento da língua(gem). Para Volóchinov 2013 [1930], p. 141, “[...] a linguagem não é um dom divino nem um presente da natureza. É um produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade.”.

Ao considerarmos a língua(gem) como construto social, o enunciado é o referencial para a relação de interação, não é estrutura de texto, mas uma forma relativamente estável na interlocução entre os indivíduos. Assim os enunciados atuam como referencial para a situação de comunicação, pois “[...] são as unidades da comunicação discursiva que possibilitam e significam nossas práticas interativas.” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 29).

Para Volóchinov (2017 [1929], p. 181) “a palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica e cotidiana [...]”,

dessa forma, o enunciado deve sempre ser analisado sob a ótica verbal e não verbal, que compreende os horizontes espacial, temático e axiológico, que configuram, respectivamente, o tempo/espaço em que os enunciados se realizam; o assunto e o valor apreciativo do falante em relação à enunciação.

Assim, depreendemos que a perspectiva dialógica da língua(gem) preconizada pelo Círculo, a relação dos três horizontes corresponde à enunciação sob um olhar histórico e social para a língua(gem) que demanda a proposição de um método sociológico de estudo da língua. Entendemos, portanto, que toda enunciação possui uma estrutura sociológica.

Ao analisarmos o contexto social, depreendemos que o enunciado é uma unidade de comunicação extraverbal ligada às condições concretas de realização da língua. Segundo Volochínov (2013 [1930]), a língua(gem) deve ser estudada a partir da análise das enunciações com base em cinco pressupostos metodológicos: organização da sociedade, intercâmbio comunicativo social, interação verbal, enunciações e formas gramaticais da língua. Para ele, o enunciado deve ser analisado em sua integridade, partindo da esfera e da situação específica de interação que esse enunciado foi produzido. Essa análise também deve considerar que ao enunciar-se o falante escolhe um gênero do discurso específico para realizar seu projeto de dizer que requer certo acabamento e a escolhas linguísticas.

Tendo isso em mente, Volochínov (2013 [1930]) esclarece que a enunciação compreende uma parte verbal e outra extra verbal. Nesse enfoque, o enunciado é o referencial para a relação de interação, não é estrutura de texto, mas uma forma relativamente estável de situação de comunicação, assim atua como uma referencial para a situação de comunicação, pois “cada tipo de intercâmbio comunicativo referido anteriormente organiza, constrói e completa, a sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 159).

Dessa forma, as enunciações do falante são reais e únicas situadas em dado contexto sócio-histórico marcadas por três instâncias constitutivo-funcionais caracterizadoras, que são: alternância do sujeito - na interação verbal locutor e interlocutor assumem papel responsivo; conclusibilidade - reação-resposta do interlocutor, composta por: (i) exauribilidade semântico objetual - o dizer do locutor exige certo acabamento que permite resposta; (ii) vontade discursiva - projeto de dizer assumido pelo falante; (iii) formas composicionais - gênero discursivo; (iv) expressividade - todo enunciado é expressivo e traz posicionamento do locutor frente a outros enunciados.

Bakhtin (2011 [1952/53], p. 261) pontua que “[...] os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem.”, dessa forma todo falante aprende a enunciar-se de forma única por meio da escolha de um gênero do discurso para realizar seu projeto de dizer. Assim, cada enunciado escolhido pelo falante é único e revela condição e finalidade específicas que determinam a escolha de certos recursos verbais e não verbais que os estabilizam em campo da comunicação humana. Em outras palavras,

Os gêneros do discurso organizam nosso discurso quase que da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em forma de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional. (BAKHTIN, 2011 [1952/1953], p. 283).

O autor também esclarece que todo gênero é estruturado pelo *tema*, *estilo* e *composição*, que compreendem, respectivamente: ao objeto discursivo atravessado de sentido, recursos linguísticos que organizam o enunciado e a organização linguística para a execução do enunciado. Esses elementos “[...] estão indissolúvelmente ligados no todo enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da atividade humana.” (BAKHTIN, 2011 [1953/53], p. 267).

As considerações sobre gêneros discursivos propostas pelo Círculo nos fazem compreender que a enunciação acontece em determinado momento histórico a partir de gêneros discursivos. Ao compreendermos os aspectos constitutivos desses gêneros, temos uma compreensão ampla de como acontece a interação verbal entre os indivíduos. Assim, nos direcionamos à discussão sobre a prática de análise linguística nas aulas remotas de Língua Portuguesa que defendemos nesse trabalho.

## A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NA AULA DE LP

O ensino da língua portuguesa deve ter como objetivo principal seu uso social e possibilitar que o aluno seja capaz de compreender e participar das diversas interações sociais, pois “[...] o trabalho linguístico é contínuo, realizado por diferentes sujeitos, em diferentes momentos históricos, em diferentes formações sociais, dentro das quais diferentes sistemas de referência se cruzam (e se dialogam) [...]” (GERALDI, 2013 [1991], p. 14).

O método tradicional de ensino motivou o surgimento do discurso de resignificação da aula de Língua Portuguesa, que desde a década de 1980 norteia discussões importantes no campo da Linguística Aplicada. A crítica ao ensino de língua(gem) de base gramatical, descontextualizada das variedades da língua e de seu contexto de produção, surge com a obra *O texto em sala de aula*, de Geraldi (1984 [2012]). Na obra o autor defende o discurso de mudança do ensino de língua(gem).

Geraldi (1984 [2012]), ao falar que a língua é objeto social, aponta que “[...] sua produção e reprodução é fato cotidiano,

localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e de morte, do prazer e do sofrer.” (GERALDI, 1984 [2012], p. 14). Ademais, para possibilitar que o aluno assuma o papel de protagonista e, de fato, aja sobre os fatos linguísticos nos quais se inscreve, é necessário que o professor organize sua prática a partir do texto-enunciado, pois “[...] a produção escrita dos alunos precisa ser obtida com afincamento e aproximada novamente do discurso oral, vivo e expressivo, isto é, da linguagem da vida viva.” (BAKHTIN, 2013 [1942/1945], p. 42).

A proposta de ensino defendida por Geraldi (1984 [2012]) articula o uso da língua(gem) nas relações discursivas, possibilitando que, no lugar da descrição linguística, o ensino de língua(gem) seja pautado em atividades de ensino em situações reais de uso, pois “[...] estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação.” (GERALDI, 1984 [2012], p. 42).

De acordo com as postulações de Geraldi (1984 [2012]) e (2013 [1991]), para que o aluno possa agir sobre a língua(gem) é necessário que a escola ofereça um trabalho sustentado nas unidades básicas de ensino: leitura, produção textual e prática de análise linguística. Na mesma perspectiva, Britto (1997) defende a necessidade de que o ensino de línguas na escola perpassasse pelo trabalho com o texto, pois a escola deve assumir o papel de “[...] transformar esses exercícios de produção de textos, nos quais os sujeitos apareçam como tais e sua palavra tenha uma razão de ser.” (BRITTO, 1997, p. 110).

A partir do exposto, entendemos que por meio do texto é possível trilhar um caminho que leve o aluno a agir sobre a língua(gem) por meio da correção do seu texto, compreendendo as variadas formas linguísticas que o falante dispõe ao realizar seu projeto de dizer. Entendemos que esse trabalho só é possível de atividades de

aprendizagem que privilegiem as ações linguísticas propostas por Geraldi (2013 [1991]) como; (i) ações que os sujeitos fazem com a linguagem – que permitem que o falante faça referências para compreender o mundo; (ii) ações que os sujeito fazem sobre a linguagem – que permitem que o falante estabeleça sentido a partir dos recursos expressivos da língua; e (iii) ações da linguagem – o conhecimento do sistema linguístico.

Nesse sentido, o ensino de língua(gem) deve considerar os conhecimentos que o aluno já possui e promover um trabalho que amplie esses conhecimentos, fazendo-o refletir sobre a língua(gem), pois compreendemos que “[...] *interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas para as suas mais diversas opções.*” (FRANCHI, 2006, p. 63 e 64, grifos do autor).

Esse processo considera a articulação de práticas pedagógicas que envolvam a leitura, produção textual e análise linguística a fim de propor um ensino-aprendizagem de língua(gem) mais produtivo. Nessa perspectiva, o aluno torna-se sujeito das diversas formas de interação que envolvem a língua(gem).

Como pontua Geraldi (2015), é por meio da reflexão sobre a língua(gem) que os sujeitos apreendem e formam conceitos para agir no mundo. Dessa forma, entendemos que para que o ensino de língua(gem) promova a reflexão é preciso abandonar o conceito de língua como sistema fechado e observá-lo a partir da interlocução entre os sujeitos, já que é nas relações de interação que os sujeitos se apropriam da língua(gem) para usá-la de acordo com suas necessidades.

Ademais, para Geraldi (2015) a língua(gem) é atravessada por sua historicidade, que a torna viva e em constante movimento. Ao considerarmos o sujeito social entendemos que ele se constitui a partir das interlocuções das quais participa, pois “a linguagem que usa não é sua, mas também dos outros e com os outros que interage verbalmente.” (GERALDI, 2015, p. 36).

Assim, temos a noção de um sujeito que é constituído não só nas suas falas, mas nas falas de outrem para ressignificar e compreender o mundo dentro de um contexto social amplo onde há a confluência de diferentes formas linguísticas. À vista disso, a escola deve ser o espaço onde essas diferentes formas de dizer concorram para que haja a construção do novo, apenas dessa maneira podemos formar um cidadão participativo.

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diversas posições. (GERALDI, 2015, p. 37, grifos do autor).

Os estudos sobre prática de análise linguística articulados por Geraldi (1984 [2012]) também influenciaram os documentos parametrizadores do ensino de língua portuguesa no Brasil, que se mostram contrários à metodologia de ensino de língua(gem) na perspectiva da gramática tradicional. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) trazem uma proposta de ensino língua portuguesa ancorado no USO=>REFLEXÃO=>USO de língua(gem), pois “[...] para que esse ensino reflexivo ocorra, a língua é estudada nos eixos da fala, da escuta, da leitura e da análise linguística, essa entendida como reflexão sobre a língua(gem).” (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 15).

Ainda no que se refere aos documentos parametrizadores, destacamos a metodologia de ensino proposta na Base Nacional Comum Curricular (2018), que reforça o entendimento de que se depreendermos a mesma função social dada à escrita a outras formas de língua(gem) deixaremos de oportunizar o aluno do contato com os diversos sentidos e características dessas novas formas linguísticas. Daí a importância do trabalho de direcionar a aprendizagem para as especificidades dos campos artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, artístico e midiático e atuação na vida pública.

[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem, leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica por campos de atuação aponta a importância de contextualização do conhecimento escolar para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 82).

Diante do exposto, a prática de análise linguística que defendemos nesse trabalho parte da produção de gêneros do discurso diversos por meio dos quais os indivíduos interagem nas atividades discursivas para que, então, se possa propor encaminhamentos metodológicos que visem a reflexão sobre a língua(gem). Entendemos que essa abordagem não é delineada sob o escopo da negação do trabalho com a gramática tradicional em sala de aula, pois pretende que a gramática e a análise linguística componham, juntas, uma nova prática de ensino de língua materna (BEZERRA; REINALDO, 2013). Como percebemos em

[...] a manipulação objetiva e engajada da linguagem em suas variedades e registros, orais e escritos, os sujeitos da linguagem constroem um saber sobre ela, tanto no que diz respeito às categorias semânticas, quanto às categorias formais. Constroem assim, um saber que é gramatical e social ao mesmo tempo. (BRITTO, 1997, p. 165).

No entanto, vale ressaltar, que a gramática a que nos referimos neste trabalho refere-se aos conhecimentos de língua(gem) que possibilitam que o falante possa se expressar adequadamente em um dado contexto pelo uso da palavra e, não, à gramática de cunho estritamente normativo que caracteriza a língua(gem) como sistema fechado de regras e nomenclaturas que os alunos devem estudar por meio de atividades mecanizadas.

Geraldi (2009 [1996], 2013 [1991]) pontua que a prática de análise linguística está ancorada em um conjunto de atividades que tomam como objeto o fato da língua(gem) remeter a si própria. Dessa

forma, é oportunizando ao aluno a reflexão em torno dos problemas de textualização e adequação da norma a partir da sua produção textual e oral, assim como a partir da produção do seu interlocutor.

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (...); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 1984 [2012], p. 85, grifos do autor).

Para Mendonça (2006) a prática de análise linguística é integrada ao trabalho com a leitura e produção textual, visto que permite que o aluno chega à reflexão que atravessa os diferentes usos da língua(gem) materializados nos mais variados gêneros do discurso. A autora ainda esclarece que a prática de análise linguística não exclui o trabalho com gramática tradicional, pois “[...] a AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.” (MENDONÇA, 2006, p. 206).

Entendemos que o agenciamento das atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas podem proporcionar ao aluno a compreensão e o domínio efetivo dos recursos expressivos nas diversas variedades linguísticas produzidas nas esferas da atividade humana. Dessa forma, o intercâmbio de recursos expressivos dos textos escritos e orais produzidos pelos alunos é um recurso possível por meio da prática de análise linguística. Conforme pontuam Bezerra e Reinaldo (2013) em:

“[...] a prática dessa análise propicia aos alunos, por exemplo, no momento da leitura, compararem textos e refletirem sobre a adequação linguística, sobre efeitos de sentidos nos textos, procurando compreender e se apropriar das alternativas que a língua lhes oferece para sua comunicação.” (BEZERRA e REINALDO, 2013, p. 37).

A prática de análise linguística pretende propor novos encaminhamentos para um ensino de língua portuguesa que remeta à compreensão total dos fenômenos linguísticos vivenciados pelos alunos, essa compreensão perpassa pelos diferentes sentidos que o texto pode produzir, pois:

O que configura o trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguísticos, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escreitores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. (MENDONÇA, 2006, p. 208)

Diante do exposto, nossa compreensão é de que abordagem dialógica concebe um sujeito constituído pela língua(gem), isto é, a partir da interação com outros sujeitos. Entendemos que é no contexto sócio-histórico que a compreensão linguística do falante é regulada e também ampliada para que haja a construção de novas compreensões de mundo. A partir do exposto, nos encaminhamos para nossa proposta de prática de análise linguística do gênero do discurso *poema de cordel*.

## PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA MEDIADA PELO GÊNERO DO DISCURSO *POEMA DE CORDEL NO CONTEXTO DE AULA REMOTA DE LP*

A proposta didático pedagógica de PAL que apresentamos é organizada a partir do trabalho com o gênero discursivo *poema de*

*cordel*, desenvolvida para o 9º ano do Ensino Fundamental. Nossa metodologia de trabalho está ancorada na concepção dialógica da língua(gem), vislumbrando o trabalho com o texto e a prática de análise linguística no interior da produção textual (ACOSTA PEREIRA, 2011, 2012, 2013, 2014, 2018; COSTA-HUBES 2017, 2012, 2010).

Nosso objetivo é propor a elaboração de uma proposta didático-pedagógica que contemple a abordagem reflexiva da língua(gem), sob os pressupostos já discutidos sobre a perspectiva de língua(gem) na concepção dialógica que possa ser aplicada em ambiente virtual com os recursos disponíveis no *Google Classroom*.

Tendo em vista que o papel da escola é propor um ensino da língua(gem) pautado nos usos sociais da língua, se considerarmos o contexto pandêmico como fator determinante para o surgimento de aulas em ambientes virtuais, percebemos que muitos profissionais não conseguem aliar às tecnologias online a práticas efetivas de uso da língua(gem).

Nosso objetivo, portanto é apresentar encaminhamento teórico-metodológicos para a abordagem operacional e reflexiva da língua(gem) por meio de atividades de leitura, escrita, reescrita e prática de análise linguística do gênero do discurso pretendido nas aulas de Língua Portuguesa, considerando que “[...] introduzir o aluno nas língua viva e criativa do povo exige, é claro, uma grande quantidade e diversidade de formas e métodos de trabalho.” (BAKHTIN, 2013[1942/1945], p. 43).

Nessa perspectiva, destacamos a PAL para fins de uma proposta de elaboração didático-pedagógica no contexto de aula remota que contemple os pressupostos teórico-metodológicos em torno da língua(gem) como objeto social, pressupostos estes assumidos até aqui.

As atividades propostas foram pensadas para serem desenvolvidas no período de seis (06) encontros em ambiente *online*. Nossa proposta didático-pedagógica não apresenta um cronograma fechado de atividades para o aluno, pois compreendemos que tais atividades podem ser reformuladas ao longo do processo, de acordo com a necessidade do professor. A seguir apresentamos o desenho de nossa proposta didático-pedagógica com enfoque na prática de análise linguística nas aulas de LP.

**Quadro 01 - O desenho da proposta.**

Encontros	Atividades
1º	Apresentar a proposta. Analisar a dimensão social do gênero <i>poema de cordel</i> “A triste partida”, de Patativa do Assaré.
2º	Analisar a dimensão verbo-visual do gênero discursivo <i>poema de cordel</i> .
3º	Discutir questões relacionadas às dimensões social e verbo-visual no poema de cordel “Mãe preta”, de Patativa do Assaré.
4º	Propor a produção textual escrita de um poema de cordel.
5º	Intervir na produção escrita por meio da PAL.
6º	Promover a reescrita da produção escrita do aluno por meio da PAL.

Fonte: autores.

**No primeiro encontro**, no ambiente virtual, sugerimos que o professor utilize o recurso do *Google Meet* para explicar aos alunos que nossa proposta didático-pedagógica se organiza por meio do trabalho com os recursos linguísticos e expressivos da língua(gem) (GERALDI, 1984 [2012], 2009 [1996], 1997 [1991], 2015) a partir da escrita de um texto do gênero do discurso poema de cordel. É importante, também, que o professor explique que a escrita do texto pretendido está articulada a situações reais da vida cotidiana, pois segundo Volóchinov (2013 [1930], p. 157), “a língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social.”.

A figura abaixo ilustra o ambiente virtual do *Google Meet*.

Figura 1 - ambiente virtual do *Google Meet*.



Fonte: <https://meet.google.com/>

Nesse primeiro momento, é necessário que o professor proponha a leitura do texto “A triste partida”, de Patativa do Assaré, para aproximar o aluno do gênero do discurso *poema de cordel*, já que o aluno “no convívio com texto, aprende tanto suas formas quanto seu conteúdo” (GERALDI, 2009 [1996], p. 114). Após a leitura, o professor pode questionar os alunos sobre o gênero do discurso pretendido para averiguar os conhecimentos que o aluno já possui sobre *poema de cordel*. Sugerimos que o professor compartilhe um formulário Google, lançando questões sobre a dimensão social do gênero do discurso *poema de cordel*, balizadas/orientadas<sup>20</sup> a partir do que propõe Acosta Pereira (2014):

- Qual a razão desse texto-enunciado ser escrito?
- Qual a esfera que esse texto-enunciado é produzido e quais as características dessa esfera?
- O texto-enunciado é produzido na esfera sob a baliza de qual instituição?

<sup>20</sup> São questões que Acosta Pereira (2014) propõe para o professor encaminhar sua elaboração didática. O autor inclusive ratifica que são balizadas para uma análise do gênero do discurso precedente à elaboração didática. Não são questões a serem *transpostas* em sala de aula. O professor precisa redimensioná-las didaticamente.

- Quem escreve o texto-enunciado? E como a autoria se projeta no texto-enunciado?
- Onde circula esse texto-enunciado?
- Por quanto tempo circula? Esse tempo-espaco de circulação traz efeitos de sentido para o texto enunciado? - Em que suporte circula esse texto?
- Em qual mídia é publicado?
- Em qual seção? Como se caracteriza o espaço de publicação?
- Quando e onde o texto foi publicado?
- A quem se destina? Qual o público-leitor em potencial? Como se projeta o interlocutor no texto enunciado?
- Como se caracterizam os aspectos de diagramação (layout)? Intercalam-se gêneros outros? (ACOSTA PEREIRA, 2014, p. 10 e 11).

A figura abaixo ilustra o questionário elaborado no *Google Forms*:

**Figura 2 - Formulário com questões sobre a dimensão social do gênero.**

**Dimensão social do poema de cordel**

O que você sabe sobre o poema de cordel? Responda as questões abaixo:

Você conhece o gênero "poema de cordel"?

Your answer \_\_\_\_\_

Onde e quando o texto foi publicado?

Your answer \_\_\_\_\_

Fonte: <https://classroom.google.com/u/0/c/MjAxMzgwNTAxNjAw/a/MjUyNzIzMTUxNjU0/>

A partir das questões iniciais, esperamos que o aluno possa compreender algumas especificidades sociais do gênero do discurso,

que correspondem “[...] às conjecturas histórico-culturais e ideológico-valorativas de constituição e funcionamento dos textos-enunciados.” (ACOSTA PEREIRA, 2014, p. 11). É necessário que o professor explore as diferentes feições que constituem o texto do gênero *poema de cordel*. É importante que os alunos compreendam questões quanto ao uso da língua(gem); que ao enunciar-se, pois:

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN 2011 [1952/53], p. 271).

O professor pode propor, também, que os alunos façam uma pesquisa na internet em busca de informações sobre o surgimento deste gênero do discurso, para que os alunos percebam como o *poema de cordel* relativamente se estabiliza social, histórico e culturalmente. O resultado dessa pesquisa será utilizado no próximo encontro da disciplina, momento em que professor e alunos buscam outras especificidades para ampliar os conhecimentos sobre o gênero *poema de cordel*, já que “[...] **as três dimensões constitutivas dos gêneros** - o tema, o estilo e a composição - são complementares entre si e se constituem relativas às especificidades provenientes de cada esfera.” (ACOSTA PEREIRA, 2012. p. 40, grifos do autor).

A figura abaixo ilustra a aula 1 elaborada no *Google Classroom*:

Figura 3 - Aula 1 – Introdução ao gênero discursivo poema de cordel.

**Aula 1: Poema de Cordel**

Denise Nunes • 2 de nov. Editado às 23:43

---

Olá alunos!

Assistam ao vídeo que traz o poema de cordel "A triste partida", de Patativa do Assaré. Em seguida, responda o questionário que segue.



A Triste Partida - Patativa do...  
Vídeo do YouTube 4 minutos



Dimensão social do poema ...  
Formulários Google

---

Comentários da turma

Fonte: <https://classroom.google.com/u/0/w/MjAxMzgwNTAxNjAw/t/all>

**No segundo encontro**, propomos que o professor amplie os conhecimentos dos alunos a partir da dimensão verbo-visual do gênero *poema de cordel*, partindo da pesquisa feita pelos alunos sobre o surgimento do gênero. Esperamos que a pesquisa revele as funções deste gênero do discurso em diversos contextos e que, dependendo da situação real de uso da comunicação, o autor possa enunciar-se de diferentes formas estilístico-composicionais, abordando conteúdos temáticos variados. Para atingirmos o objetivo da aula, propomos que o professor compartilhe um *Formulário Google* e explore questões sobre a dimensão verbo-visual do gênero pretendido a partir das orientações<sup>21</sup> de Acosta Pereira (2014), que propõe as seguintes questões:

- Sobre o que trata o texto-enunciado?
- Que valores (posições avaliativas, ideológicas) são marcados nesse dizer?
- Que relações esse dizer estabelece com outros dizeres?
- De que outras formas o conteúdo temático pode(ria) ser dito?
- Qual o projeto discursivo do autor?
- Quais recursos lexicais, gramaticais, textuais estão sendo agenciados para realizar o projeto discursivo do autor à luz do gênero em tela?
- Como o texto-enunciado orchestra a projeção composicional do gênero em tela?
- Como elementos visuais se correlacionam com os verbais para a construção de sentidos? Há gêneros multissemióticos intercalados? Qual a relação de sentido com o texto-enunciado em tela? (ACOSTA PEREIRA, 2014, p.11).

Após responderem o questionário o professor pode propor um debate online utilizando o Google Meet, a partir do vídeo explicativo “Literatura de cordel”, publicado na página do site Brasil Escola,

<sup>21</sup> São questões que Acosta Pereira (2014) propõe para o professor encaminhar sua elaboração didática. O autor inclusive ratifica que são balizadas para uma análise do gênero do discurso precedente à elaboração didática. Não são questões a serem *transpostas* em sala de aula. O professor precisa redimensioná-las didaticamente.

disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=5dRi5mP8m2o>, e da pesquisa realizada pelos alunos, assim será possível entender melhor as especificidades do gênero do discurso, já que o poema de cordel: é uma história narrada em verso; pode ser organizado em sextilha (estrofes com 06 versos) ou não; é um gênero do discurso que teve origem em Portugal; traz como ferramentas para o trabalho do folclore outros gêneros, como a parlenda, adivinhas, ditados populares; inicialmente era um gênero oral utilizado por pessoas não letradas; além do folclore, aborda temas como crítica social, sátira, adaptação literária; a presença de rimas garantem a musicalidade do poema.

Ademais, na dimensão verbo-visual podemos investigar “o conteúdo temático do texto-enunciado, seu estilo e sua composição, procurando evidenciar como este funciona em determinada esfera de atividade.” (ACOSTA PEREIRA, 2014, p. 12).

A figura abaixo ilustra o vídeo sobre literatura de cordel:

Figura 4 - Videoaula sobre literatura de cordel – Brasil Escola.

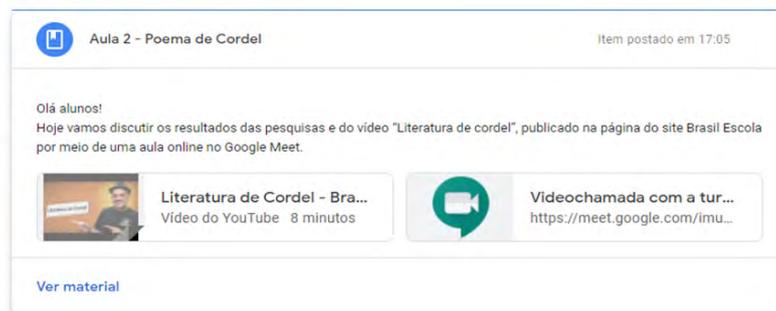


Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=5dRi5mP8m2o>

Nessa etapa da proposta é necessária a mediação do professor, que mostrará ao aluno que língua(gem) ganha diferentes contornos e formas distintas de dizer o que se quer dizer quando atravessada por diferentes contexto-históricos, pois para “[...] a comunicação verbal sempre esteve ligada à situação real da vida, às ações reais dos homens: laborais, rituais, lúdicas e entre outras.” (VOLÓCHINOV, 2013 [1930], p. 145).

A figura abaixo ilustra a aula 2 elaborada no *Google Classroom*:

**Figura 5 - Aula 2 – Gênero discursivo poema de cordel.**



Fonte: <https://classroom.google.com/u/0/w/MjAxMzgwNTAxNjAw/t/all>

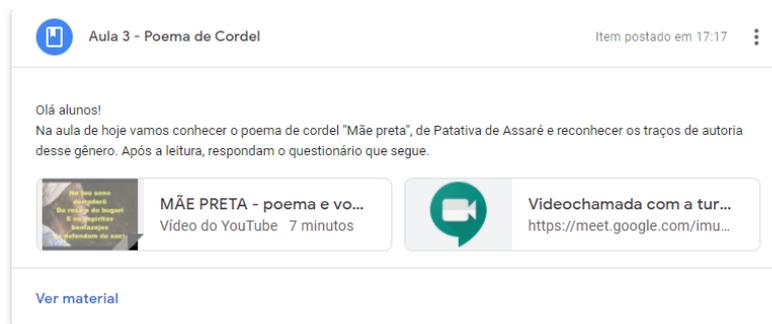
Já **no terceiro encontro**, propomos que o professor poste no *Google Classroom* o texto “Mãe preta” de Patativa do Assaré, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FT0bf8tN9aw&t=38s>, e por meio de uma aula no Google Meet proponha a reflexão dos alunos por meio dos seguintes questionamentos sobre o texto: quem diz?; para quem diz?; o que diz?; quando diz?; onde diz?; o gênero está adequado à esfera que circula?; que argumentos o autor utiliza para persuadir seu interlocutor?; o grau de formalidade está adequado a situação de produção do texto?; o que o grau de formalidade denota do autor?; quais posições avaliativas encontramos no poema?; que outras formas de dizer poderiam ser utilizadas?<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Essas questões são ancoradas na análise das dimensões social e verbo-visual exploradas nos encontros anteriores.

Ressaltamos que todo enunciado traz um feixe de possibilidades que o autor dispõe ao elaborar seu enunciado e está diretamente ligado à escolha do falante de uma forma linguística em detrimento de outra para representar seu projeto de dizer.

A figura abaixo ilustra a aula 3 elaborada no *Google Classroom*:

**Figura 6 - Aula 3 – Gênero discursivo poema de cordel.**



Fonte: <https://classroom.google.com/u/0/w/MjAxMzgwNTAxNjAw/t/all>

Finalmente, nos encaminhamos para o **quarto encontro**, momento em que o aluno iniciará o processo de escrita. Para ilustrar nossa proposta didático-pedagógica de prática de análise linguística, escolhemos uma notícia de repercussão mundial “O caso de George Floyd e o debate sobre racismo e a violência policial”, disponível em <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/o-caso-george-floyd-e-o-debate-sobre-racismo-e-violencia-policial/>, como texto motivador da prática de produção textual do *poema de cordel*.

Entendemos que há uma necessidade recorrente de abordar o racismo estrutural no Brasil e no mundo, já que esse é um tema presente no cotidiano dos estudantes. Ademais, em contexto de aulas remotas, as notícias online são importante instrumento para o professor propor possíveis releituras de mundo junto aos alunos.

Após a leitura da notícia é necessário que o professor provoque os alunos com alguns questionamentos, como: vocês leram ou ouviram falar sobre esse assunto?; você ou alguém que você conhece já sofreu racismo?; a situação de racismo retratada na notícia é comum em nosso país? que outros tipos de discriminação há no Brasil?; qual a importância de se falar nesse assunto em nossa sociedade?

Em seguida sugerimos que o professor compartilhe o clipe da música “A carne” composta por Marcelo Yuca, Seu Jorge e Ulisses Cappelletti, interpretada pela cantora Elza Soares, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>, e proponha os seguintes questionamentos: você já ouviu falar sobre a intérprete da música?; a escolha dessa intérprete, e não outra, garante o efeito de sentido proposto pelo autor da letra?; como ela se posiciona em relação ao racismo Brasil?; a letra passa a mensagem de um Brasil onde o racismo é uma questão estrutural, você concorda com essa afirmação?; qual a condição histórica do negro na sociedade brasileira? o que representa a luta contra o racismo em nosso país?.

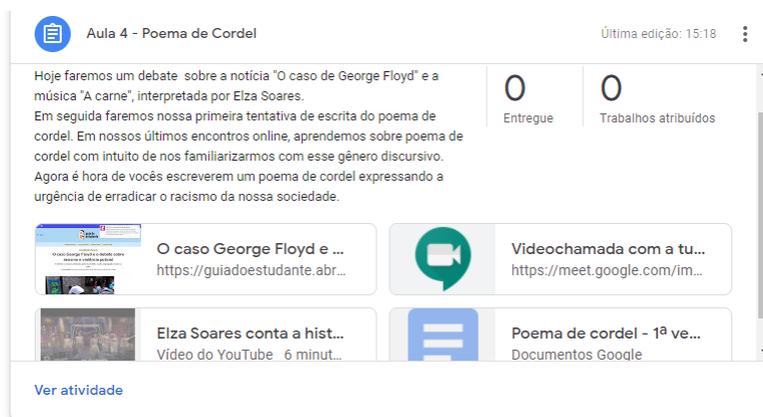
Ao articular a leitura da notícia internacional sobre violência e racismo à música “A carne” o professor pode explorar o racismo como problema social que assola não só o Brasil, mas também o mundo, propondo uma reflexão sobre a condição do negro na sociedade atual e a urgência de erradicação do racismo. A partir da proposta de escrita do gênero *poema de cordel* o professor possibilita que o aluno interprete o mundo a partir da sua posição de sujeito que interage e se posiciona na sociedade em que vive.

Ao fazer esses questionamentos, além de ampliar os conhecimentos sobre o tema pretendido, o professor propõe que a escrita do aluno encontre um propósito, seja uma reação-resposta a outros discursos que suscitam na sociedade ao invés de mera redação escolar, caracterizada por um exercício mecânico, pois Geraldini (2013 [1991], p. 135) elege “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e de chegada) de todo o processo de ensino aprendizagem da língua.”.

A atividade de produção textual que propomos é a escrita colaborativa, uma atividade ancorada na situação de diálogo entre os alunos para a escrita de um único texto. Nosso poema de cordel será organizado em sextilhas, em documento compartilhado, onde cada aluno ficará responsável pela escrita de uma sextilha. Comprendemos que nesse primeiro momento de produção textual deve ser individual, sem a interferência do professor, já que a partir da primeira tentativa de escrita o professor encontra subsídios para a reflexão sobre a língua(gem), pois “[...] é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentença.” (GERALDI, 1984 [2012], p. 42).

A figura abaixo ilustra a aula 4 elaborada no *Google Classroom*:

Figura 7 - Aula 4 – Gênero discursivo poema de cordel.



Fonte: <https://classroom.google.com/u/0/w/MjAxMzgwNTAxNjAw/t/all>

No **quinto encontro**, já terminada a primeira versão do texto, o professor pode sugerir a leitura da produção participativa do gênero do discurso *poema de cordel*. Como a atividade já foi postada no *Google Classroom*, o professor já teve acesso ao texto e pôde perceber quais reflexões propor sobre a língua(gem).

O espaço de leitura em sala é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem da língua(gem), pois é uma oportunidade que o aluno tem de mostrar seu trabalho para os demais, caso contrário, a atividade de escrita será dirigida apenas para o professor.

A partir da leitura dos textos produzidos para a turma os alunos também podem fazer inferências e correções pertinentes, além de buscar significados que o texto produz no interlocutor. Imaginamos que os alunos já terão capacidade de intervir na produção coletiva sugerindo ainda modificações mais coesas para os textos, pois:

“[...] quando surgirem questões como – por que se escreveu de tal forma nesse texto? Qual o efeito de sentido provocado por determinada palavra naquela situação de uso? Como organizar determinada ideia, tendo em vista o gênero selecionado? – as respostas somente serão encontradas quando professor e aluno souberem refletir sobre a organização da língua dentro de determinado contexto de uso.” (COSTA-HUBES, 2010, p. 183).

O professor pode, nesse momento, orientar os alunos a buscar no texto produzido traços de delimitação do tema e autoria; recursos que garantem a expressividade do seu dizer; se o vocabulário utilizado está adequado ao gênero, quais foram os recursos linguísticos utilizados e se eles são adequados à situação de interação; se há argumentação e progressão temática. Para Acosta Pereira (2018, p. 107) “[...] é o texto-enunciado o mediador do processo de aprendizagem das práticas de linguagem, pois a partir dele podemos analisar a língua em seu processo de interação.”.

Ressaltamos também, que o falante faz escolhas linguísticas para realizar seu projeto de dizer, dessa forma, para promover um momento de reflexão sobre a língua(gem) sugerimos que o professor utilize os recursos expressivos a partir do quadro abaixo e outro que julgar necessários a partir do texto produzido pelo aluno. Ao tomar conhecimento das escolhas linguísticas realizadas pelo falante, o aluno consegue compreender certas regularidades do gênero *poema de cordel*, assim como ampliar suas competências comunicativas.

Quadro 02 - Sugestão de recursos linguísticos a serem trabalhados.

<b>Coerência e Coesão</b>	Explorar a importância de conexão entre as palavras do texto na produção.
<b>Figuras de Linguagem</b>	Metáfora, antítese, comparação, eufemismo, assonância usadas como estratégias que o autor mobiliza no texto para marcar um determinado efeito de sentido.
<b>Pontuação</b>	Leitura expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação indicados pela pontuação.
<b>Denotação e Conotação</b>	Sentido figurado e sentido literal usados como recursos expressivos.
<b>Linguagem Formal e Informal</b>	Perceber que a situação de produção de textos do gênero exige uso de linguagem formal ou informal.
<b>Ritmo e Sonoridade</b>	Recorrer aos recursos inerentes da linguagem poética.
<b>Argumentação</b>	Relacionar fatos, teses ou opiniões para embasar um pensamento ou ideia.

Fonte: os autores.

O professor pode agenciar outros recursos que julgar necessário ao longo do processo de ensino-aprendizagem, já que nossa intenção na elaboração dessa proposta é de que a PAL seja concretizada a partir dos textos dos alunos, pois consideramos que a análise linguística “[...] se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, no interior das práticas de leitura e produção.” (BRITTO, 1997, p. 164).

Sugerimos também que o professor promova a discussão dos recursos linguísticos agenciados na produção textual para que os alunos possam compreender que a escolha deles constitui nosso projeto de dizer e garantem a expressividade do poema de cordel. Essa atividade pode ser desenvolvida por meio da ferramenta *Google Meet*, onde o professor analisará e discutirá com os alunos a escolha desses recursos linguísticos.

Nossa proposta de PAL não exclui a gramática, pois consideramos que ensino da gramática deve estar articulado à reflexão sobre a língua(gem), visto que “a AL não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem a gramática.” (MENDONÇA, 2006. p. 206).

No entanto, pontuamos a necessidade de que o trabalho com a gramática em sala de aula vá além da classificação e correção linguística, pois a aula de Língua Portuguesa deve ter como principal objetivo levar o aluno a dominar os mais variados recursos linguísticos que permeiam a enunciação. A PAL que propomos nesse trabalho permite a reflexão sobre as escolhas linguísticas do falante ao realizar seu projeto de dizer por meio da produção de texto oral, escrita e multimodal, que é a base do processo pedagógico:

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir das quais se fala sobre a língua.” (GERALDI, 1991, p. 118).

Por fim, defendemos que o ensino de língua(gem) na perspectiva dialógica deve propor encaminhamentos que promovam a reflexão e uso expressivo da língua(gem) por meio de recursos gramaticais, textuais e discursivos a partir de situações reais nas quais os falantes se inserem, pois “[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. É no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.” (GERALDI, 1984 (2012), p. 42). A figura abaixo ilustra a aula 5 elaborada no *Google Classroom*:

Figura 8 - Aula 5 – Gênero discursivo *poema de cordel*.

[Ver material](#)

Fonte: <https://classroom.google.com/u/0/w/MjAxMzgWNTAxNjAw/t/all>

Com base no exposto acima, **o sexto encontro** é destinado à reescrita do texto. A partir da reflexão sobre os recursos linguísticos agenciados na produção textual o aluno já pode melhorar sua escrita, agenciando o que aprendeu sobre o gênero *poema de cordel* aos diferentes recursos linguísticos que se encontram à disposição do falante.

É importante que o professor proporcione esse momento de reescrita do texto, já que “[...] na reescrita, os alunos são orientados a observarem a adequação das escolhas realizadas em seus próprios textos, buscando alcançar a adequação não atingida.” (BEZERRA e REINALDO, 2013, p.38).

Se o professor julgar necessário, poderá fazer uma nova correção, averiguar se os pontos trabalhados foram realmente compreendidos pelos alunos ou, ainda, perceber se surgiram outras dúvidas com relação ao uso da língua(gem). Para que a produção textual não seja lugar comum, onde o aluno produz o texto para o professor corrigir e dar nota, sugerimos que o trabalho dos alunos seja exposto nas redes sociais da escola para que haja maior visibilidade (COSTA-HUBES, 2017, 2012, 2010).

A figura abaixo ilustra a aula 6 elaborada no *Google Classroom*:

Figura 9 - Aula 6 – Gênero discursivo poema de cordel.



Fonte: <https://classroom.google.com/u/0/w/MjAxMzgwNTAxNjAw/t/all>

Nossa proposta didático-pedagógica apresentada reenuncia a necessidade de uma abordagem operacional e reflexiva da língua(gem) nas aulas de Língua Portuguesa a partir do trabalho com o texto, pois “textos-enunciados do aluno, como textos-enunciados de outrem podem ser os articuladores/mediadores da prática de análise linguística.” (ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 188).

A partir do primeiro contato com o gênero do discurso *poema de cordel* apresentamos aos alunos as dimensões social e verbo-visual do gênero discursivo pretendido. Essa análise possibilita que o aluno perceba as especificidades do gênero, ampliando seus conhecimentos e, também, identifique elementos que diferencia o *poema de cordel* de outros gêneros do discurso.

Na busca de compreender o discurso do outro há uma relação dialógica estabelecida na premissa de que quem fala quer dizer algo a alguém, que quer ser compreendido. Somente por meio dessa análise o aluno poderá compreender e refletir sobre as escolhas linguísticas que o autor fez ao enunciar-se e, assim, inferir outras formas de dizer, pois “[...] o objeto fundamental da análise linguística é a construção de conhecimentos e não o reconhecimento de estruturas (o reconhecimento só é legítimo na medida em que se participa de um processo de construção do conhecimento).” (BRITTO, 1997, p.164).

Ao propor um ensino de língua(gem) ancorado no uso operacional e reflexivo com vista à prática de análise linguística, o professor assume o papel, não de detentor de um saber, mas de coadjuvante na busca de novos conhecimentos ao lado dos alunos.

A proposta acima é apenas uma sugestão de encaminhamentos para o trabalho de PAL nas aulas de Língua Portuguesa a partir de Mendonça (2006), Britto (1997, 2003), Geraldi (1984 [2012], 1996, 1997 [1991], 2015), Acosta Pereira (2011, 2012, 2013, 2014, 2018), Costa-Hubes (2017, 2012, 2010).

A partir do exposto, entendemos que o estudo de base gramatical não garante que o aluno se aproprie efetivamente de todos os aspectos de sua língua materna, para isso, há de se considerar que o ensino de língua(gem) deve ser ressignificado a partir do trabalho de leitura, escuta, produção textual e prática de análise linguística.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta didático-pedagógica de prática de análise linguística que apresentamos tem como base a abordagem operacional e reflexiva da língua(gem) realizada por meio texto materializado pelo gênero discursivo nas esferas de atividades humana. Também reenunciamos as considerações do Círculo de Bakhtin acerca da concepção de língua(gem) no contexto dialógico, que nos remete à comunicação discursiva recorrente nas relações dialógicas nas quais os falantes se inserem.

Compreendemos que a postura do professor frente às teorias que concernem a língua(gem) na perspectiva social devem atravessar as práticas de ensino de língua(gem) para que a apropriação dos alunos sobre a língua materna seja mais eficiente e menos excludente, principalmente se considerarmos o novo modelo de ensino online, onde a lacuna entre o aluno e um ensino efetivo de língua(gem) é ainda maior.

Diante disso, consideramos que a abordagem operacional e reflexiva da língua(gem) com vistas à prática de análise linguística fornece subsídios para uma aula dinâmica, onde o aluno possa se apropriar de elementos semânticos, sintáticos e pragmáticos que atravessam os enunciados por eles ditos em diferentes situações comunicativas ainda tem muitas dúvidas com relação ao trabalho com o texto com vistas a uma abordagem reflexiva

Com vistas a esse novo modelo de ensino nossa proposta traz encaminhamentos para o trabalho com o texto-enunciado *poema de cordel* nas aulas online de Língua Portuguesa a partir de situações reais de uso da língua(gem) por meio da prática de leitura, escuta, escrita, reescrita e prática de análise linguística possível por meio das ferramentas Google.

## REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. *Revista ReveLet*, v.10, nº1, p. 182-200, 2018.

ACOSTA-PEREIRA, R. A análise de textos-enunciados como *prática precedente à elaboração didática*. *Intersecções* – edição 14, n. 3, novembro 2014.

ACOSTA-PEREIRA, R. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. *Revista Letrônica*, v. 06, p. 494 - 520, 2013.

ACOSTA-PEREIRA, R. *O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda*. Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, PGLg, Florianópolis-SC, 2012.

ACOSTA-PEREIRA, R. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, v. 5, p. 01-41, 2011.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1952/53].

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução do Russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942/1945].

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

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

BRITTO, L. P. L. *A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997.

COSTA-HÜBES, T da C. *Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos*. Percursos Linguísticos (UFES), v. 7, p. 270-294, 2017.

COSTA-HÜBES, T da C. *A construção do objeto de ensino no curso de Letras: os gêneros discursivos em cena*. Letras (UFSM), v. 22, p. 107-132, 2012.

COSTA-HÜBES, T da C. *Uma tentativa de análise linguística de um texto do gênero "relato histórico"*. Linguagem em (Dis)curso, v.10, p.181 -205, 2010.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em linguística Aplicada*, Campinas, v. 9, p. 5-45, 1987.

GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula*. São Paulo. Anglo. 1984 [2012].

GERALDI, J.W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras, 2ª edição. 2009 [1996].

GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. São Paulo; Martins Fontes, 4ª edição, 2013 [1991].

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

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Paulo: Pedro e João, 2013 [1930].

VOLÓSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução do Russo por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VOLÓSHINOV, V. N. *O estatuto dialógico da análise linguística: caracterização teórico-pedagógica*. ACTA SCIENTIARUM. LANGUAGE AND CULTURE (IMPRESSO), v. 41, p. e44773, 2019.

VOLÓSHINOV, V. N. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica / Linguistic, epilinguistic and metalinguistic activities: dialogic expansion. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 28, p. 1059-1098, 2020.

# 5

*Helena Quiroga Bacelar (UFSC)*

*Isabel de Oliveira e Silva Moneghott (UFSC)*

*Maria Izabel de Bortoli Hentz (UFSC)*

## **Conhecimentos de escrita avaliados na prova de redação do ENEM: a voz da cartilha do participante e de alunos do ensino médio de escolas públicas**

## PALAVRAS INICIAIS

Considerando que o Enem tem como objetivo avaliar os conhecimentos apropriados, individualmente, pelos participantes ao longo de sua escolaridade básica e, por conseguinte, a educação oferecida no Ensino Médio das escolas brasileiras, e representa a possibilidade de ingresso à universidade consolidando-se, portanto, como uma prova de significativa importância, pretendemos, neste capítulo, analisar o ensino de escrita no Ensino Médio a partir da perspectiva de alunos de escolas públicas da Grande Florianópolis, identificando até que ponto esses mesmos alunos têm conhecimento das competências avaliadas na prova de redação do Enem, ou seja, o que se espera de cada um deles ao final do Ensino Médio em relação à escrita<sup>23</sup>.

Para tanto, inicialmente, analisamos a Cartilha do Participante dos anos de 2012, 2013 e 2017, em seguida, aplicamos e analisamos um questionário com alunos do Ensino Médio de quatro escolas públicas da Grande Florianópolis e, por fim, cruzamos os resultados das etapas anteriores. Trata-se de um estudo de caráter documental e de campo fundamentado em concepções como a de sujeito constituído (GERALDI, 2010), de linguagem como interação social (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2016) e de escrita como processo (FIAD;MAYRINK-SABINSON, 1996; GERALDI, 1997; BUNZEN, 2006;

sumário

23 As reflexões e análises que desenvolvemos neste capítulo resultam do projeto de iniciação científica desenvolvido por uma das autoras no âmbito do projeto de pesquisa "O ensino da produção textual no ensino Médio", realizado entre 2016 e 2020 e coordenado pelas duas outras autoras, aprovado pelo Comitê de Ética da UFSC sob o número 3.036.225, cujo objetivo consistia em "investigar práticas de ensino da escrita no Ensino Médio em escolas públicas da Grande Florianópolis que apresentaram e mantiveram o mesmo padrão de notas nas redações do ENEM por três anos em um período de seis anos, tomando como ponto de observação possíveis variáveis que interferem nesse processo e no resultado do desempenho dos alunos, pela relação que se estabelece entre a atividade pedagógica, de responsabilidade da instituição de ensino, e as práticas de letramento dos participantes em contexto extraescolar".

ABAURRE; ABAURRE, 2012; PASSARELLI, 2012). De diferentes modos, os conceitos assumidos para o desenvolvimento do estudo perpassam os documentos orientadores nacionais para o ensino de Língua Portuguesa, também objeto de nossa atenção na análise que empreendemos neste trabalho.

Nos documentos oficiais - Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) (PCNEM) (2000), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (2006) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) (2006) - que têm por objetivo orientar o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, afirma-se que

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve pressupor uma visão sobre o que é linguagem verbal. Ela se caracteriza como construção humana e histórica de um sistema linguístico e comunicativo em determinados contextos. Assim, na gênese da linguagem verbal estão presentes o homem, seus sistemas simbólicos e comunicativos, em um mundo sócio-cultural. (BRASIL, 2000, p. 18)

Ainda nos PCNEM (2000) a linguagem é entendida como produção de sentidos que se dá na e para a interação com o outro, concretizada de maneira verbal no texto, este, por sua vez, vem a ser a unidade central da aula de Língua Portuguesa.

O objetivo do Ensino Médio, nesses documentos, consiste em possibilitar aos alunos uma compreensão mais apurada dos dispositivos que regem a língua. A unidade de ensino para a concretização desse objetivo é o texto, entendido como

[...] a concretização dos discursos proferidos nas mais variadas situações cotidianas. O ensino e a aprendizagem de uma língua não podem abrir mão dos textos pois estes, ao revelarem usos da língua e levarem a reflexões, contribuem para a criação de competências e habilidades específicas. (BRASIL, 2006, p. 55)

Os PCNEM sugerem não uma lista de conteúdos que se espera que o aluno aprenda ao fim deste ciclo, mas um conjunto de competências a serem desenvolvidas em cada área de conhecimento e, em nosso caso, em relação ao uso da língua. Não se trata de negar os conteúdos tradicionais, mas de articulá-los aos conhecimentos de oralidade, leitura e escrita com base no estudo do texto.

Entendemos que os PCNEM, como documento que orienta o ensino de um modo amplo e o ensino de língua de modo particular no Ensino Médio, são resultado de um momento de discussão e reflexão acerca da educação básica desencadeado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei 9.394/96). Ainda como decorrência da LDB foi criado e implementado o sistema de avaliação da educação brasileira nas diferentes etapas que a constituem. É nesse contexto que ocorre a aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), iniciada em 1998, dois anos antes da publicação do primeiro documento orientador para esse nível de ensino.

O objetivo inicial da prova era o de, através do desempenho dos participantes, avaliar o nível de ensino oferecido no Ensino Médio das escolas brasileiras e assim servir de indicativo para melhorias no sistema educacional. Ao longo dos anos de aplicação, esse exame foi passando por transformações e a nota do Enem começou a ser usada como parâmetro de classificação em algumas universidades privadas com a criação do Programa Universidade Para Todos (ProUni), e posteriormente passou também a representar uma possibilidade de ingresso a universidades públicas com a instituição do Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Desta maneira, o exame tem assumido um papel cada vez maior na vida dos jovens brasileiros, pois significa a possibilidade de acesso direto, sem vestibular, ao Ensino Superior e a importantes programas do Governo Federal.

Em 2018 o Enem completou sua vigésima edição e, a cada ano, no edital que regulamenta esse exame, reitera-se a sua finalidade

principal de “avaliação individual do desempenho do participante ao final do ensino médio” (INEP, 2019) e apresentam-se as possibilidades que o resultado da prova representa aos participantes:

2.2.1 possibilitar a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, visando à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; 2.2.2 permitir a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; 2.2.3 ser usados como mecanismo único, alternativo ou complementar para o acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior; 2.2.4 permitir o acesso do participante a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior; 2.2.5 ser utilizados como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho; 2.2.6 viabilizar o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (INEP, 2019)

No contexto desse exame, a prova de redação do Enem passa a ter grande importância, pois além de fornecer parâmetros sobre o ensino da produção escrita no Ensino Médio, sua nota constitui parte fundamental dos requisitos exigidos para a participação de programas federais que garantem o acesso ao ensino superior público ou privado, bem como para a participação de programas federais pensados para alunos que já estejam matriculados na educação superior. Assim, ser bem avaliado nesta etapa do exame faz parte dos objetivos da maior parcela dos participantes. De maneira convergente ao proposto nos PCNs, a prova de redação do Enem avalia as competências de escrita desenvolvidas ao longo da escolaridade básica.

Dito isso, a relevância do presente trabalho consiste na necessidade de investigar em que medida os conhecimentos de escrita avaliados na prova de redação do Enem são de conhecimento dos alunos de Ensino Médio de escolas públicas da Grande Florianópolis.

## CAMINHOS DA PESQUISA

Considerando o objetivo a que nos propusemos, realizamos dois grandes movimentos: o primeiro deles, de caráter documental, refere-se à análise da Cartilha do Participante<sup>24</sup>, documento orientador da prova de redação do Enem, dos anos de 2012, 2013 e 2017<sup>25</sup>, elaborado e disponibilizado pelo INEP aos participantes desse exame. A escolha por esse documento se deve à compreensão de que ele detalha os conhecimentos de escrita avaliados nessa prova. No movimento de análise preliminar das edições de 2012 e 2017, identificamos uma mudança na concepção de língua que fundamenta a prova de redação. Consideramos, assim, que era importante identificar quando esta mudança ocorreu, uma vez que neste intervalo de tempo foram publicadas outras edições. Por essa razão, a edição de 2013 integrou esse conjunto de dados. Na análise documental, buscamos identificar os conhecimentos de escrita avaliados na prova de redação do Enem, considerando as cinco competências elencadas para essa avaliação, assim como a concepção de língua e de escrita que fundamenta a prova.

O segundo movimento da pesquisa consistiu na aplicação de um questionário a alunos de Ensino Médio de escolas públicas da Grande Florianópolis com o intuito de identificar o que eles compreendem por escrita. O questionário compôs-se de 68 questões dissertativas e de múltipla escolha com perguntas de ordem pessoal e socioeconômica, sobre a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa

sumário

24 Optamos por nos referir às diferentes edições deste documento apenas Cartilha, ainda que também seja denominado Guia. Também fazemos a opção pelo uso do singular, uma vez que entendemos que se trata de diferentes edições de um mesmo documento, considerando o objetivo expresso na carta do presidente do INEP ao participante, que se mantém em todas elas.

25 Esse recorte temporal se justifica em razão de 2012 ter sido o ano da publicação da primeira edição e 2017 por ser a edição mais recente da Cartilha publicada no período de coleta de dados.

e sobre as percepções dos estudantes acerca do que vem a ser a escrita e de ela estar presente na sua vida cotidiana. As questões finais focavam na prova do Enem e buscavam identificar os conhecimentos dos estudantes acerca dessa prova e dos conhecimentos de escrita por ela avaliados.

O questionário foi aplicado a estudantes de cinco turmas do último ano do Ensino Médio de quatro escolas públicas da Grande Florianópolis<sup>26</sup>, nos meses de novembro e dezembro de 2018 e março de 2019. A escola 1, à época da coleta de dados, contava com 1236 matriculados do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio nos três turnos. Na escola 2, estudavam 639 alunos do 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, distribuídos nos períodos matutino, vespertino e noturno. A escola 3 ofertava apenas ensino médio no turno noturno e estavam matriculados 130 alunos do 1º ao 3º ano. Essas três escolas vinculam-se à rede estadual de ensino. Na escola 4, vinculada à rede federal de ensino, 945 alunos estavam matriculados em diferentes turmas do ensino fundamental e médio nos turnos matutino e vespertino. Nas quatro escolas, os professores de Língua Portuguesa das turmas pesquisadas possuíam habilitação na área e pós-graduação em nível de especialização (escolas 1 e 2), mestrado (escola 3) e doutorado (escola 4). Os professores das escolas 1, 3 e 4 eram efetivos e contavam com 23, 24 e 34 anos de trabalho no magistério. Apenas o professor da escola 2 possuía contrato temporário e contava com nove anos de experiência. Nas escolas 1, 2 e 3 a carga horária da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio era de 3h/a semanais, enquanto que na escola 4 era de 4h/a semanais.

26 As escolas integram o campo de pesquisa do projeto “O ensino da produção textual no ensino médio”, a que este trabalho se vincula, e foram escolhidas, considerando o seguinte critério: duas escolas que mantiveram as maiores notas na prova de redação do Enem durante três anos em um período de seis anos e duas escolas que mantiveram as menores notas na prova de redação do Enem durante três anos em um período de seis anos.

Dos alunos matriculados nas cinco turmas pesquisadas, 29 estudantes de uma turma do período vespertino responderam o questionário na escola 1; 17 da turma do período vespertino e 16 da turma do período noturno, na escola 2; 19 da turma do período noturno, na escola 3 e, na escola 4, 19 estudantes de uma turma do período matutino responderam o questionário.

Os sujeitos da pesquisa tinham entre 17 e 20 anos, mas a maioria situava-se na faixa dos 18 anos. Em três escolas, há mais estudantes do sexo feminino, enquanto que na escola 3 o número de alunas e alunos é equivalente. No que diz respeito à cor, todos os estudantes da escola 1 se declararam brancos, enquanto nas outras três escolas aparecem pequenas porcentagens de estudantes que se declaram pardos e pretos, além daqueles que preferem não se identificar e, na escola 4, um estudante se declarou amarelo. Com exceção da escola 4, metade ou mais dos estudantes exercia atividade remunerada, tanto os do período noturno nas escolas 2 e 3, quanto os do período vespertino na escola 1. Nas quatro escolas apenas uma pequena parcela de estudantes (ou nenhum, como na escola 2) faz cursos de preparação para o Enem ou vestibular.

Com o intuito de conhecermos a relação dos estudantes com a escola, perguntamos desde quando estudavam na instituição e as respostas nos indicam que nas escolas 2 e 4, a maioria dos alunos está matriculado desde o primeiro ano do ensino fundamental. Na escola 1, a parcela mais significativa da turma ingressou no sexto ano, pois esta instituição é a única do município que oferta anos finais do ensino fundamental e ensino médio e, portanto, recebe alunos de outras escolas que ofertam apenas anos iniciais. A escola 3 oferta apenas ensino médio, de modo que a maioria dos estudantes desta escola estuda na instituição desde o primeiro ano do Ensino Médio. Guardadas as especificidades das escolas 1 e 3, percebe-se, em todas, um vínculo estreito dos alunos com a instituição pelo tempo que nela estudam.

Todos os participantes da pesquisa afirmaram ter acesso à internet em suas casas e a maioria deles apontou que dedica três horas ou mais do seu dia à rede. Em contrapartida, dedicam uma hora ou menos por dia para o estudo em casa, embora em todas as escolas um pequeno número de estudantes afirmou dedicar mais horas. No que se refere à prática da leitura, a maior parcela de estudantes considera que lê raramente ou frequentemente e uma expressiva parcela de estudantes da escola 2 considera que sempre lê.

Conhecido o campo e os sujeitos da pesquisa passaremos à análise dos conhecimentos de escrita avaliados na prova da redação do Enem, de acordo com a Cartilha do Participante e dos alunos de ensino médio dessas cinco turmas.

## OS CONHECIMENTOS DE ESCRITA AVALIADOS NA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM, DE ACORDO COM A CARTILHA DO PARTICIPANTE

A Cartilha do Participante do Enem configura-se como um documento com orientações específicas sobre a prova de redação do Enem, disponibilizado pelo Inep, com o objetivo de explicar para o candidato do exame, de maneira detalhada, cada uma das cinco competências de escrita avaliadas nessa prova. Tanto do ponto de vista organizacional como do conteúdo abordado, as três edições analisadas são muito próximas. Por essa razão, a opção foi por apresentar detalhadamente a análise da edição de 2012 e, na sequência, as diferenças das edições de 2013 e 2017 em relação à primeira edição deste documento.

A apresentação da edição que se intitula “A redação no Enem 2012 Guia do Participante” está organizada em forma de perguntas

e respostas que sugerem possíveis dúvidas dos participantes acerca do processo de avaliação da redação, destacando em que consiste a prova de redação e o que se espera do participante nessa prova:

a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. [...] Nessa redação, você deverá defender uma **fese**, uma opinião a respeito do **tema** proposto, apoiada em **argumentos** consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa e, finalmente, apresentar uma **proposta de intervenção** social que respeite os direitos humanos. (INEP, 2012, p.7)

Nesse excerto introdutório do documento, percebem-se alguns elementos fundamentais sobre a prova do Enem, em primeiro lugar, a concepção de redação. Em segundo lugar, a concepção de língua tomada na prova atrelada à norma padrão da Língua Portuguesa. E em terceiro lugar, a afirmação de que as cinco competências de escrita avaliadas dizem respeito aos conhecimentos que deveriam ter sido desenvolvidos durante a escolaridade básica.

Na segunda parte apresenta-se cada uma das competências avaliadas na prova de redação, assim como o que se espera em termos de apropriação de conhecimento de escrita pelos participantes em sua escolaridade básica.<sup>27</sup>

A terceira e quarta parte da edição da Cartilha do Participante de 2012 referem-se à proposta de redação do Enem de 2011, às expectativas sobre o desenvolvimento do tema pelos participantes e à apresentação e análise de redações que obtiveram a nota máxima (1000 pontos) no Enem de 2011. Ressalta-se que as redações

27 As cinco competências da edição de 2012 a que fazemos referência no texto podem ser verificadas em [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/guia\\_participante\\_redacao\\_enem2012.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/guia_participante_redacao_enem2012.pdf), consultado em 12/02/2021.

apresentadas e analisadas foram selecionadas “por terem cumprido todas as exigências relativas às cinco competências” (INEP, 2012, p. 31) avaliadas na prova de redação. Ainda que não se explicita no documento, esses textos podem se constituir em referências (ou talvez modelos) para os candidatos que estão se preparando para esta prova.

Por fim, na quinta parte, propõe-se aos candidatos a criação de um clube de leitura, o que em nosso entender relaciona-se com as competências avaliadas na prova de redação, particularmente no que diz respeito à ampliação de repertório dos candidatos avaliados na Competência 2.

Apresentada a edição da Cartilha do Participante de 2012 em que se explicitam as cinco competências avaliadas na prova de redação do Enem que sintetizam, em alguma medida, os conhecimentos de escrita avaliados nessa prova, passamos à análise das edições de 2013 e 2017. Como já destacado, esses documentos se aproximam muito e, por essa razão, optamos por destacar neste texto apenas os aspectos que os distinguem.

Na Cartilha do Participante de 2013, identificamos diferenças na forma de apresentação das competências 1 e 2. Nesse documento, a Competência 2 é apresentada como “Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa”. Ao se comparar com a edição anterior, observamos o acréscimo da expressão “em prosa”, o que em nosso entender não configura uma diferença substancial, pois não altera o conhecimento a ser avaliado e nem os critérios a partir dos quais a redação é avaliada, já que o entendimento de que o texto a ser escrito pelo participante é em prosa está expresso no próprio comando da prova de redação, assim como no texto de apresentação desta edição, quando se caracteriza a prova.

Em relação à Competência 1, a diferença que se observa é de outra ordem, uma vez que implica concepções distintas de língua e, por conseguinte, de escrita. Esta distinção já está expressa no texto de apresentação do documento quando se demarcam os conhecimentos de escrita a serem avaliados:

A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às “competências” que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma tese, uma opinião a respeito do tema proposto, apoiada em argumentos consistentes estruturados de forma coerente e coesa, de modo a formar uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Por fim, você deverá elaborar uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto que respeite os direitos humanos. (INEP, 2013, p. 7)

Embora muito semelhante ao excerto da edição do ano anterior, neste a concepção de língua é expressa de outra forma, o que em nosso entender representa uma diferença importante. Enquanto na cartilha de 2012 afirmava-se que o texto deveria ser redigido de acordo com a norma padrão da Língua Portuguesa, na edição de 2013 assume-se que o texto deverá ser escrito de com a modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. O que se tem aqui é uma diferença em termos de concepção de língua e de escrita que embasam um e outro documento.

A norma padrão é definida por Faraco (2008) como “um fenômeno relativamente abstrato: há, em sua codificação, um processo relativo de apagamento de marcas dialetais muito salientes” (FARACO, 2008, p. 77 e 78). Essa abstração refere-se ao fato de que a norma padrão é descolada do uso real da língua pelos falantes e está extremamente entrelaçada com a gramática normativa, que se assemelha muito à escrita de autores portugueses e suporia, por exemplo, o uso do *vós* ou de *mesóclise*. Desse modo não é

nem mesmo utilizada pelas camadas mais instruídas da sociedade brasileira, mesmo em momentos de extremo monitoramento da fala. Assim, a norma padrão se diferencia do que se entende por norma culta ou mesmo por modalidade escrita formal, que no contexto do Enem, supõe a diferença entre modalidade escrita coloquial e modalidade oral.

Apesar da diferença na forma como a Competência 1 é expressa no documento de 2013 – “Demonstrar o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa” – o que sugere uma mudança de perspectiva na concepção de língua em relação à cartilha de 2012, o detalhamento dos conhecimentos da dimensão estrutural da língua a serem avaliados não se distingue fundamentalmente entre as duas edições, na medida em que também se espera que o participante saiba diferenciar a modalidade escrita da modalidade oral e o registro formal do registro informal, escolher com precisão o vocabulário e obedecer às regras de concordância, regência, pontuação, flexão nominal e verbal, colocação pronominal, grafia das palavras e de divisão silábica.

Na edição de 2017, a Competência 1 é expressa da mesma forma que no documento de 2013, no entanto, especifica-se o entendimento de escrita formal da Língua Portuguesa e relaciona-se essa modalidade de escrita ao tipo textual dissertativo-argumentativo avaliado na prova de redação do Enem, como se depreende do excerto a seguir:

Em primeiro lugar, você deve se atentar ao fato de que a escrita formal é a modalidade da língua associada a textos dissertativo-argumentativos. [...] Desse modo, o avaliador corrigirá sua redação, nessa competência, considerando os possíveis problemas de construção sintática e a presença de desvios (gramaticais, de convenções da escrita, de escolha de registro e de escolha vocabular). (INEP, 2017, p. 14)

Ainda em relação à edição de 2017 da Cartilha do Participante, destaca-se que o conteúdo das demais competências

é extremamente semelhante ao apresentado nas edições de 2012 e 2013, com pequenas adições que objetivam tornar mais transparentes a metodologia de avaliação da prova de redação e os conhecimentos avaliados em cada competência, uma vez que elas expressam o que se espera de um estudante concluinte do Ensino Médio.

Apresentados os conhecimentos de escrita avaliados na prova de redação do Enem, com base na análise da Cartilha do participante, as aproximações e distanciamentos entre uma edição e outra do documento em estudo, entendemos que a concepção de língua que embasa esta prova contrapõe-se, em alguma medida, à concepção de língua sócio-interacionista e histórico-culturalmente situada (VOLOCHINOV, 2017) que fundamenta os documentos orientadores de ensino de Língua Portuguesa. Os modelos apresentados na Cartilha do Participante tomam o texto como produto e não como processo, conforme discutido em Bunzen (2006) e não consideram a escrita como uma construção social, que se produz em diferentes esferas de interação, envolvendo sujeitos sócio-historicamente constituídos e se materializa em gêneros textuais/discursivos específicos (BAKHTIN, 2016). A opção por organizar a prova de redação em torno de um tipo-textual e não de um gênero é um indicativo desse distanciamento.

Entretanto, há de se ressaltar que a prova de redação do Enem se configura como um exame pontual e, como tal, não se propõe a negar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas avaliar a aplicação delas. Entendemos que tendo o aluno se apropriado dos conhecimentos de escrita em uma perspectiva histórico-cultural ele tenha capacidade de construir um texto nos moldes apresentados na Cartilha do Participante. A ressalva que aqui se faz diz respeito ao ensino da escrita na escolaridade básica, especialmente no ensino médio, quando se limita esse processo a modelos pré-estabelecidos, como evidenciam as falas dos alunos, objeto de discussão da próxima seção.

## OS CONHECIMENTOS DE ESCRITA AVALIADOS NA PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM, SEGUNDO OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Para saber o quanto alunos de escolas públicas (des)conhecem acerca das competências de escrita avaliadas na prova de redação do Enem, tendo em vista que elas expressam o que se espera de um aluno concluinte do ensino médio em relação a essa prática de uso da língua, e para identificar a compreensão de escrita desses alunos, analisamos o questionário descrito na Seção 2.

Nas quatro escolas investigadas, alguns alunos optaram por não responder ou disseram não saber como responder à questão que versava sobre o que significava escrita e o que significava escrever para eles, um dos objetivos deste estudo. Miotello (2018), seguindo a linha bakhtiniana, fala sobre a responsabilidade e a respondibilidade dos sujeitos que, ao pensar, estão respondendo algo para o outro. Esse ato responsável de pensar é uma resposta, e dele não se pode fugir, não se tem alibi para fugir da responsabilidade de pensar e assim responder. É seguindo essa linha que encaramos a não resposta de alguns estudantes também como uma resposta, resposta essa que evidencia a dificuldade de se definir a escrita.

As 28 respostas dos alunos da escola 1 apontam, em sua maioria, para a compreensão da escrita como interação social, uma vez que possibilita que possamos nos expressar uns em relação aos outros através das palavras, uma ferramenta de comunicação. Além dessa percepção, os estudantes também entendem a escrita como ato de registrar e maneira de expressar a fala por meio de símbolos desenhados. Outros estudantes destacaram a importância do caráter subjetivo da escrita, destacando que gostam de escrever.

Na escola 2, das quinze respostas obtidas na turma do período vespertino depreende-se a compreensão de escrita como uma modalidade da língua para a interação social quando afirmaram que a escrita serve para a comunicação. Além dessa percepção, destacaram a importância da escrita para ingressar na educação superior, o ato de escrever como exercício para a memória e o entendimento de que “a escrita é tudo e que sem ela não somos nada ou não vamos a lugar algum”. Na turma do período noturno, as treze respostas recebidas apontam para diferentes direções e na percepção de alguns alunos a escrita significa aprendizagem, liberdade e tudo o que é essencial. Outros apontaram na direção da interação social, afirmando que a escrita é ou serve para a comunicação. E há quem compreenda a escrita pelo seu caráter formal, considerando a elaboração de frases corretas e o modo “padrão” como escrevemos, ou seja, é saber o que estamos escrevendo e se expressar da melhor forma.

Os dez estudantes da escola 3 expressaram, de maneiras diferentes, a compreensão de escrita como forma de expressão que serve para a comunicação, comparando-a com a fala, demonstrando entender que as duas modalidades da língua servem para a interação social. Consideraram, ainda, a escrita como um escape do mundo real.

Expressando-se de maneiras diferentes, a maioria dos estudantes da escola 4 entendem a escrita como uma forma de expressão que serve para a comunicação. Alguns compreendem a escrita como desenvolver um texto e como o ato de juntar letras formando palavras.

Embora se tenha notado essa dificuldade de responder à questão de modo que muitos estudantes preferiram não respondê-la ou usaram o espaço para afirmar não saber como responder, em todas as turmas uma parcela significativa de estudantes, de maneiras diferentes, entende que a escrita serve à interação social, convergindo com a concepção de escrita apresentada nos Parâmetros Curricu-

lares Nacionais. Depreende-se das respostas que a maior parte dos estudantes concebe a escrita como uma modalidade da língua, uma ferramenta de comunicação a serviço da interação social, reconhecendo ainda a sua importância.

Perguntamos a opinião dos estudantes sobre escrever textos nas aulas de Língua Portuguesa e em que eles imaginavam que essa atividade ajuda a melhorar o aprendizado da língua materna. Na escola 1, todos os alunos consideram importante escrever textos nas aulas de Língua Portuguesa e acreditam que essa atividade auxilia nas redações do vestibular ou do Enem e no aprimoramento individual dessa capacidade.

Na escola 2, todos os alunos do período vespertino pensam que escrever textos nas aulas de língua portuguesa é algo positivo e que esta atividade ajuda no aprimoramento da própria escrita individual, no desenvolvimento do pensamento crítico - segundo um estudante -, e no desenvolvimento da capacidade de argumentação. Já as respostas da turma do período noturno vão para duas direções: poucos alunos afirmaram que escrever textos nas aulas de Língua Portuguesa é uma atividade ruim, enquanto a maioria deles afirma que é uma atividade positiva, mas um estudante destacou que os textos nunca são corrigidos. Os alunos que consideram escrever textos uma atividade positiva acreditam que a mesma ajuda a melhorar a escrita individual, ajuda na ortografia, no desenvolvimento da estrutura de um texto, na construção de frases e na própria fala.

Todos os alunos da escola 3 consideram que escrever textos é uma atividade positiva e acreditam que ajuda a melhorar a escrita individual e auxilia no treino de modelos de redações normalmente vistas em concursos, vestibulares e no Enem. Assim como nas demais, todos os alunos da escola 4 consideram que escrever textos é uma atividade importante, embora alguns tenham apontado que não gostem, e acreditam que ajuda a melhorar a escrita individual, desenvolver a criatividade e o pensamento crítico e a treinar para provas de redações de concursos, vestibulares e/ou Enem.

Interessante observar como os alunos das escolas 3 e 4 destacam a preocupação que apontamos na seção anterior acerca do risco de circunscrever o ensino da escrita a modelos ou a exigências muito específicas de situações a serem vivenciadas pelos estudantes, como apontam estudos relativos ao efeito retroativo das provas de redação (VICENTINI, 2014; MONTEIRO, e CAMPOS, 2019). Com isso não se quer dizer que a escola deva ignorar esses objetivos na vida dos estudantes, mas não pode limitar o ensino a provas específicas. Entendemos que orientar o ensino da escrita por uma perspectiva que remeta a sua compreensão como interação entre sujeitos sócio-historicamente constituídos (GERALDI, 2010) nas mais diferentes esferas da atividade humana, cuja materialidade se expressa em textos de diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2016), pode contribuir de forma significativa para que os alunos assumam a palavra nas mais diferentes situações em que o conhecimento da escrita se fizer necessário, inclusive para realizar provas.

Também perguntamos se os alunos costumam escrever fora da sala de aula e, nas quatro escolas, a maioria dos estudantes afirmou escrever em suas redes sociais e em aplicativos de chat. Alunos das escolas 3 e 4 indicaram que postam poesias de autoria própria em suas redes sociais. Apenas um estudante da escola 2 e três da escola 4 afirmaram não escrever fora da escola. No entanto, em todas elas, alguns destacaram outras práticas de escrita que ultrapassam o espaço escolar ou a ele se relacionam, como na escola 1, quando afirmaram escrever sobre seus sentimentos e acontecimentos do cotidiano; trabalhos escolares e redações, além de histórias medievais para jogos de RPG. Na escola 2, os alunos dizem escrever sobre política, cultura e jogos; resumos dos livros que leem; redações como uma forma de treinar para concursos e há um estudante que destacou a prática de escrever em seu diário. A escrita de redações também foi indicada por alunos da escola 3. Na escola 4, a prática de escrita dos alunos refere-se a resumos das matérias da escola e à criação de histórias aleatórias, resultando, inclusive, na experiência de produção de um minilivro.

Perguntamos também qual a maior preocupação dos estudantes no momento de escrever um texto e o que eles imaginam que o professor mais considera na hora de corrigir/avaliar a produção deles. A abordagem do tema, a correção gramatical, a adequação do texto ao gênero/tipo textual, a coerência e a coesão textual constituem os aspectos com os quais os alunos das escolas pesquisadas mais se preocupam ao escrever um texto. Enquanto os três primeiros são apontados como o foco de maior atenção dos alunos das escolas 1, 2 e 3, na escola 4, os alunos voltam o seu olhar para a coerência e coesão textual. Outra diferença no que constitui a prioridade da atenção dos alunos ao escreverem um texto diz respeito à correção gramatical, apontada como aspecto de menor relevância pelos alunos da escola 4, comparativamente ao que indicam os alunos das demais escolas. Em relação ao que o professor considera mais importante no momento de avaliar a produção dos alunos há uma similaridade com o que os alunos apontaram como aspectos que consideram mais importantes quando da produção do texto nas escolas 1, 3 e 4. No entanto, na escola 2, os alunos entendem que ao corrigir seus textos o professor se preocupa mais com a correção gramatical, diferentemente do que eles consideram como o aspecto mais importante quando escrevem um texto: a abordagem temática. A relação de proximidade entre a perspectiva de quem produz e de quem avalia sugere que grande parte dos estudantes se preocupa com aquilo que eles imaginam que o professor também se preocupa.

Sobre a retomada dos textos em sala de aula, depois de corrigidos, para a realização de alguma atividade de análise e de reescrita, a maior parte dos estudantes da escola 1 afirma que os textos que eles produzem são apenas corrigidos e devolvidos a eles, sem que haja uma atividade de reescrita. Todos os alunos da turma do vespertino e sete da turma do noturno da escola 2 responderam que depois de corrigidos os textos não são utilizados para realizar qualquer atividade nem mesmo a reescrita, mas na turma do noturno,

seis alunos afirmaram que os textos são retomados, principalmente em atividades de interpretação. Na escola 3 a maior parte da turma afirma que o texto é retomado para atividades de reescrita e, na escola 4, os alunos se dividiram entre afirmar que depois de corrigido o texto não é retomado, enquanto parte da turma afirma que o texto é retomado para atividades de correção e reescrita. As respostas dos alunos apontam para diferentes perspectivas de trabalho com a escrita, em algumas situações mais voltadas para a compreensão de produto e em outras de processo, tal como discutido em Fiad e Mayrink-Sabinson (1996), Geraldi (1997), Bunzen (2006), Abaurre e Abaurre (2012) e Passarelli (2012). De diferentes modos, esses autores destacam que a retomada dos textos constitui a etapa mais característica da concepção de escrita como um processo.

## O TRABALHO COM A PROVA DE REDAÇÃO DO ENEM, SEGUNDO OS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Com o objetivo de verificar o que os alunos sabem sobre os conhecimentos de escrita avaliados na prova de redação do Enem, elaboramos um conjunto de questões acerca dessa prova, cujos resultados apresentamos na sequência. Uma das questões versava sobre a frequência com que a proposta de redação do Enem é trabalhada nas aulas de Língua Portuguesa. Nas escolas 1, 3 e na turma do período vespertino da escola 2 a maior parcela dos estudantes afirmou que a proposta é trabalhada frequentemente. Com base na resposta da maioria dos alunos da turma do período noturno da escola 2 a proposta é trabalhada às vezes, enquanto na escola 4, raramente a proposta de redação do Enem é trabalhada.

Ao detalharem como o trabalho com a proposta de redação do Enem é realizado, os alunos da escola 1 explicaram que a professora traz uma folha com textos motivadores de temas de edições anteriores e uma folha na qual a redação deve ser transcrita, os alunos têm uma aula para escrever o rascunho do texto e uma para passar a limpo no padrão do que é pedido no Enem. Os estudantes do período vespertino na escola 2 descrevem que o professor explica como funciona a estrutura de uma redação do Enem, apresenta um tema que possa ser escolhido para o exame, ocasionalmente debate o tema com a turma e então pede que realizem um texto dissertativo-argumentativo que mais tarde é corrigido. Já no período noturno os alunos explicaram que o professor entrega uma folha de rascunho e uma definitiva, explica como a redação deve ser feita segundo os moldes do Enem, apresenta um tema, os alunos escrevem suas redações e depois o professor as corrige. Na escola 3 os alunos informaram que aprenderam sobre as competências de escrita avaliadas na prova de redação do Enem e como se dá o sistema de atribuição de notas e posteriormente realizaram simulados com propostas de redação nos moldes do exame. Na escola 4 os alunos informaram que tiveram poucas aulas de redação<sup>28</sup>, alguns descreveram que nas aulas que tiveram recebiam textos motivadores, escreviam a redação em um tempo estipulado e depois o texto era corrigido com base nos critérios do Enem.

Nas quatro escolas, os estudantes destacaram que o trabalho com propostas de redação nas aulas de Língua Portuguesa ajudou (ou pode ajudar) na prova do Enem<sup>29</sup>, principalmente na estruturação e no desenvolvimento do texto. Além disso, indicaram outros fatores

28 Ressaltamos que a aplicação do questionário na escola 4 se deu no início do ano letivo, motivo pelo qual os alunos indicam ter produzido poucos textos escritos.

29 Vale ressaltar que uma parcela expressiva dos estudantes das escolas 1, 2 e 3 realizou a prova do Enem em 2018, embora o número de estudantes que nunca realizou o exame também é significativo nas escolas 2 e 3. Na escola 4, como a aplicação do questionário foi realizada no início do ano, a participação dos alunos nesse exame foi na condição de treineiros.

como a articulação das palavras, a ampliação do léxico, o domínio da gramática e da ortografia, o estudo de alguns temas e o conhecimento das competências avaliadas. Outro aspecto ressaltado foi o controle do nervosismo na realização dos simulados. Alguns, no entanto, ressaltaram que o trabalho tal como desenvolvido não contribuiu, pois sentiram falta de ter suas redações corrigidas, de saber o que tinham errado nas produções que realizaram durante as aulas e como poderiam aprimorar sua capacidade de escrita.

Mesmo reconhecendo a contribuição positiva da forma como se desenvolve o trabalho com a escrita, tendo em vista a prova de redação do Enem, os participantes da pesquisa consideraram que o trabalho poderia ser iniciado antes e realizado com maior frequência. Indicaram também a necessidade da realização de mais simulados para que eles pudessem se preparar melhor. Chama atenção o fato de alguns alunos indicarem que sentem falta de mais atividades de produção textual, sem se referirem especificamente à redação do Enem, e de que os seus textos sejam corrigidos para terem noção do erro cometido e de como ele pode ser reparado. Em nosso entender, essa ressalva sugere uma compreensão de escrita como prática de uso da língua que ultrapassa a preparação para uma prova, seja do Enem ou de vestibular, ainda que expressem uma compreensão de escrita como certo e errado.

No que diz respeito ao conhecimento sobre como a redação do Enem é avaliada, alguns alunos preferiram não responder à questão e poucos afirmaram não ter nenhum conhecimento sobre o assunto, mas a maioria deles indicou, de diferentes formas, o que sabem sobre esse processo, o que demonstra uma certa familiaridade com o sistema de avaliação da prova de redação do Enem. Como as percepções dos alunos se aproximam nas diferentes escolas, optamos por apresentá-las em conjunto. A ênfase incidiu sobre a necessidade de escrever de acordo com o tema proposto e com o tipo textual,

no caso o dissertativo-argumentativo, ainda que não o referenciem especificamente nas respostas. Em relação ao tipo textual, muitos alunos referem-se apenas à estrutura do texto de modo genérico. Também foi expressiva a indicação de que é necessário apresentar uma proposta de intervenção para o problema abordado, critério específico da prova de redação do Enem e que pode chegar a 200 pontos na avaliação ou à perda dessa pontuação, no caso da não existência. Poucos alunos, porém, destacaram que esta proposta não pode ferir os direitos humanos. De modo um tanto quanto genérico foram citadas a gramática, a ortografia, a coerência e a coesão como conhecimentos que são avaliados na prova de redação do Enem, além do número mínimo e máximo de linhas.

Chama atenção o fato de muitos alunos reconhecerem que a avaliação da redação nesse exame se dará com base em cinco competências, mas não as mencionam tanto na resposta a esta questão como na resposta a uma outra questão cujo objetivo era identificar o que os alunos sabiam sobre cada uma das competências a partir das quais a redação do Enem é avaliada. Apenas dois estudantes do conjunto citaram cada uma das cinco competências, mais ou menos como elas são expressas no edital do Enem e na Cartilha do Participante, alguns estudantes não responderam e o teor das respostas daqueles que o fizeram era muito semelhante ao da questão sobre como a prova de redação é avaliada, por isso não repetiremos aqui. A única diferença que constatamos foi a percepção de que a argumentação é um dos conhecimentos avaliados, o que não tinha aparecido até então.

No entanto, ao se cotejar as competências com o que os alunos dizem, constata-se que eles têm noção de quais conhecimentos de escrita estão implicados nelas e, portanto, na avaliação da redação do Enem, ainda que não consigam expressá-los tal qual se apresentam nos documentos que normatizam e orientam essa prova. Ainda que não fosse o objeto da questão acerca de como a redação do Enem é avaliada, houve quem destacou a presença de uma banca avaliadora e a importância da prova de um modo geral para o ingresso na educação superior.

Estabelecendo uma relação da resposta a estas duas questões com as respostas dos alunos acerca do que eles consideram mais na hora de escrever um texto e do que o professor avalia, constata-se uma relação de proximidade, ainda que em algumas situações os alunos afirmem que a redação do Enem ou as competências avaliadas nessa prova não sejam objeto do ensino das aulas de Língua Portuguesa. Como na sua maioria, os conhecimentos avaliados na prova de redação do Enem não dizem respeito especificamente ao tipo textual dissertativo-argumentativo, pode-se entender que esses conhecimentos perpassam as diferentes situações em que a escrita é trabalhada em sala de aula, mas talvez nem os alunos e nem os professores estabeleçam as relações entre o que se ensina e se aprende e o que se avalia em provas de redação em larga escala como a do Enem ou de vestibulares e concursos.

Ainda acerca do conhecimento dos alunos sobre a avaliação da prova de redação do Enem, perguntamos sobre as situações em que se pode atribuir nota zero a uma redação. Quase a totalidade dos alunos entende que ter menos de sete linhas escritas, fugir ao tema proposto e não atender ao tipo dissertativo-argumentativo são motivos que podem levar uma redação à nota zero. Um número expressivo de alunos destacou também como razões para atribuição da nota zero a apresentação de parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto e a escrita do texto em outra língua. Poucos foram os alunos que destacaram ter mais de trinta linhas escritas e não ter título como motivo para atribuição de nota zero.

Segundo a Cartilha do Participante do ano de 2017 as situações que podem levar uma redação à nota zero são:

- fuga total ao tema;
- não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa;
- extensão de até sete linhas;

- cópia integral de texto(s) motivador(es) da proposta de redação e/ou de textos motivadores apresentados no caderno de questões;
- impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação;
- parte deliberadamente desconectada do tema proposto;
- assinatura, nome, apelido ou rubrica fora do local devidamente designado para a assinatura do participante;
- texto integralmente em língua estrangeira;
- desrespeito aos direitos humanos; e
- folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho. (INEP, 2017, p.11)

Estabelecendo a relação entre o que dizem os alunos e o que consta da cartilha, observamos que os alunos conhecem menos sobre o que pode levar um texto à nota zero do que acerca dos conhecimentos de escrita a partir dos quais serão avaliados. Ressaltamos que o que eles mais reconhecem sobre este aspecto da avaliação – fuga total ao tema e não atendimento à estrutura textual dissertativo-argumentativo – também é o que eles mais identificam como conhecimento a ser avaliado, sugerindo mais uma vez que são ensinados e aprendidos na escola quando do trabalho com a escrita, uma vez que não se referem especificamente a uma prova. No que diz respeito às demais características que podem anular uma redação, entendemos que são mais específicas desse exame e os alunos demonstram não ter uma compreensão adequada, podendo, inclusive, serem prejudicados por isso. Ao que tudo indica, o foco de aprofundamento nas aulas de Língua Portuguesa, com base no que eles destacam são conhecimentos de escrita implicados nas competências avaliadas na prova de redação do Enem (mas não se limitam a ela) e não às normas que regem o exame.

Como indicado acima, muitos dos conhecimentos citados nas respostas dos estudantes de todas as escolas convergem

sim com o que se avalia nas diferentes competências, entretanto poucos demonstraram de fato saber da existência e do conteúdo das cinco competências. Esperávamos que as respostas fossem mais específicas e completas, uma vez que os estudantes afirmaram que os professores trabalham com a proposta de redação do Enem, apresentam as competências e corrigem as redações com base nelas. Assim, sabendo que as competências de escrita avaliadas na prova de redação do Enem são um resumo do que se espera de um estudante concluinte do Ensino Médio em relação a essa prática de uso da língua, podemos considerar que os estudantes de Ensino Médio de escolas públicas da Grande Florianópolis têm, em sua maioria, pouca consciência dessa expectativa em relação aos seus conhecimentos sobre a escrita ou então não conseguem estabelecer as relações entre o que estudam na escola e o que se avalia em provas específicas como a do Enem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora não fosse nosso objetivo encontrar as razões pelas quais cada escola apresenta desempenho diferente na prova de redação do Enem, os resultados analisados através das respostas nos remetem a essas reflexões, inevitavelmente. As respostas dos estudantes indicam que, tanto os alunos das escolas com melhor desempenho quanto os alunos das escolas com pior desempenho, não fazem, em sua maioria, cursos de preparação para o vestibular ou Enem, nem dedicam-se ao estudo diário em casa, de modo que o desempenho de tais estudantes na prova de redação do Enem se explicaria pelo trabalho do professor com os conteúdos de escrita.

A frequência com que a proposta de redação do Enem é trabalhada em aula segundo os estudantes não converge

necessariamente com o desempenho desses estudantes no Enem, de maneira que não é o trabalho focado no exame que define o desempenho dos estudantes, mas o trabalho com a escrita de um modo geral.

Curiosamente os estudantes não entram em consenso no momento de descrever a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa e o trabalho com a escrita nas perguntas voltadas para este fim, no entanto, considerando a proximidade das respostas dos participantes percebe-se que a metodologia de trabalho do professor não fica clara para toda a turma e nem a relação entre o trabalho que se desenvolve com a escrita em sala de aula com o que é avaliado na prova de redação do Enem.

A análise aqui empreendida aponta que a concepção de língua tomada na prova de redação do Enem embora não convirja diretamente com a concepção de língua apresentada nos Parâmetros Nacionais Curriculares, não pretende entrar em contradição com os documentos orientadores, mas avaliar os estudantes do ensino médio em relação à essa prática de uso da língua através do exame que apresenta alguns limites, como o foco em uma única tipologia textual e não nos gêneros discursivos e uma ênfase maior na dimensão estrutural da língua. A compreensão de escrita da maior parte dos estudantes que respondeu ao questionário aponta na direção da interação social, entendendo que a escrita é uma modalidade da língua utilizada para a comunicação com outros sujeitos, o que se coaduna com a perspectiva que embasa os documentos orientadores nacionais.

Em relação ao conhecimento que os estudantes de ensino médio de escolas públicas da Grande Florianópolis apresentam sobre as competências de escrita avaliadas na prova de redação do Enem, de um modo geral, nas quatro escolas, poucos expressam de maneira clara e específica o conteúdo das cinco competências de escrita que se espera dominarem ao fim da escolaridade básica. Porém, nas falas dos

alunos evidencia-se que um número expressivo deles tem noção dos conhecimentos de escrita implicados nessas competências. Os dizeres dos alunos também nos indicam que essa prática de uso é objeto de ensino e aprendizagem nas diferentes escolas, ainda que não fique explícita, tanto para alunos como para professores a relação entre o que se ensina e se aprende e o que se avalia no caso da prova de redação do Enem. Essas percepções não se distinguem fundamentalmente de uma escola para outra, de modo que possa justificar o desempenho de cada uma delas. Esse resultado aponta para a necessidade de aprofundarmos estudos no sentido de identificar possibilidades de articulação entre o ensino, a aprendizagem e a sua avaliação.

As respostas dos alunos possibilitam compreender, em alguma medida, a dinâmica das aulas de Língua Portuguesa e do trabalho com a escrita no Ensino Médio de quatro escolas públicas da Grande Florianópolis. Consideramos, também, que elas ajudaram a identificar e analisar a compreensão de escrita dos alunos que participaram da pesquisa através do questionário, assim como auxiliaram na identificação da percepção dos conhecimentos desses alunos em relação às competências de escrita avaliadas na prova de redação do Enem.

## REFERÊNCIAS

ABAUURRE, M. L.; ABAUURRE, M. B. *Um olhar objetivo para produções escritas: analisar, avaliar, comentar*. São Paulo: Moderna, 2012.

BAKHTIN, M. Os Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-307.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2000.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M.(org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como um trabalho. In: MARTINS, M. H. *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1996. p. 54-63.

GERALDI, J.W. *A aula como acontecimento*. São Carlos/SP: Pedro e João, 2010.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

INEP. *Redação no Enem 2012*. Guia do Participante. Brasília, 2012.

INEP. *Redação no Enem 2013*. Guia do Participante. Brasília, 2013.

INEP. *Redação no Enem 2017*. Cartilha do Participante. Brasília, 2017.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *ENEM 2019 – Exame Nacional do Ensino Médio*. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/233974091/dou-secao-3-25-03-2019-pg-60>. Acesso em: 09 maio 2019.

MIOTELLO, V. *O discurso da ética e a ética do discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

MONTEIRO, N. P.; CAMPOS, M. *O efeito retroativo da prova de redação do Enem e dos vestibulares: o problema da preferência pelo texto dissertativo*. 5º Seminário pesquisar. Disponível em: [http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/Pesquisar\\_5/21-11-2016-22.25.52.pdf](http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/Pesquisar_5/21-11-2016-22.25.52.pdf). Acesso em: 10 set. 2019.

PASSARELLI, L. M. G. *Ensino e correção na produção de textos escolares*. São Paulo: Cortez, 2012.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VICENTINI, M. P. *O efeito retroativo da redação do Enem: uma análise das práticas de duas professoras do terceiro ano do Ensino Médio*. Anais do SIELP, 2014. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/208.pdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

# 6

*Amanda da Silva Duarte (PIBIC/CNPq/UFMS)*

*Rony Márcio Cardoso Ferreira (FAALC/UFMS)*

**Do autor ao leitor,  
do narrador ao editor:  
relações ficcionais em Esaú  
e Jacó, de Machado de Assis**

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: ADVERTÊNCIAS SOBRE A LITERATURA DO BRUXO DO COSME VELHO<sup>30</sup>

*O leitor atento, verdadeiramente ruminante, tem quatro estômagos no cérebro, e por eles faz passar e repassar os atos e os fatos, até que deduz a verdade, que estava, ou parecia estar escondida (ASSIS, 2005, p. 103).*

Na história bíblica dos gêmeos Esaú e Jacó, aproximação possível pelo título do livro-base do qual trata este capítulo, a disputa entre os irmãos é de ordem familiar. Diferentemente, com os gêmeos Pedro e Paulo, protagonistas do romance de Machado de Assis, as desavenças são instauradas por um embate político, promovido pelo contexto brasileiro da segunda metade do século XIX. Filhos de Natividade e Santos, os irmãos compartilham, no decorrer da história, afeições pela mesma mulher: Flora. Durante a narrativa, ambientada entre 1871 e 1894, apenas os gêmeos nascem, se excluirmos da conta o início do regime republicano brasileiro.

Apesar de sua produção se situar na passagem do século XIX para o XX, Machado inscreveu, em sua obra, temas atemporais, que ainda hoje suscitam reflexões. Não raramente, são revisitados, no trabalho da crítica, questionamentos que permeiam a leitura social empreendida pelo *Bruxo do Cosme Velho*, a problematização do homem e da humanidade frente ao outro e a sagacidade crítica do autor em escrever textos que suportassem, como nunca visto no Brasil até então, uma abordagem filosófica. Por extensão, as ambiguidades potencializadas pelo autor de *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881) trouxeram à sua literatura uma recepção para além de seu

<sup>30</sup> Este capítulo é um recorte produzido a partir do trabalho monográfico elaborado para a disciplina “Formas Narrativas na Literatura Brasileira I”, ministrada pelo Prof. Dr. Rony Márcio Cardoso Ferreira, no primeiro semestre de 2020.

tempo, fato este que concedeu ao escritor e sua obra uma sobrevida no por vir da cena literária do Brasil e, salvo engano, do mundo.

Assumindo uma das dimensões que seguem gerando debates, abordamos, neste estudo, as relações (im)possíveis entre narrador, autor e leitor, estabelecidas pela presença/ausência de Aires como escritor ficcional, conforme informado logo na Advertência do romance. Parece-nos, assim, que tal questão inseriu Machado de Assis numa tradição de escritores ocupada com manuscritos, traduções e releituras de textos outros, da qual também participa Jorge Luis Borges, para ficarmos apenas no âmbito da literatura latino-americana.

Para tanto, problematizamos neste capítulo as diferentes interpretações possibilitadas, principalmente, a partir da Advertência do romance *Esau e Jacó*, uma vez que elas interferem diretamente no processo de recepção da obra. Por extensão, entendemos que, através do embate entre autor e editor, alterações significativas são realizadas na forma como o leitor se comporta frente ao texto machadiano. Dessa forma, para subsidiar teoricamente as discussões, valemo-nos dos postulados de Antonio Candido (1977), Roberto Schwarz (2012), Gabriela Betella (2007), Hélio Guimarães (2004), Abel Baptista (2003), João Adolfo Hansen (1992), Michel Foucault (2011), Roland Barthes (2004), Jacques Derrida (1991), Luiza Lobo (1992) e Silvia Azevedo (2008).

## O SÉTIMO CADERNO MANUSCRITO: UM NARRADOR ENTRE DILEMAS E HESITAÇÕES

*Sobre isto escrevi agora algumas linhas, que não ficariam mal, se as acabasse, mas recuo a tempo, e risco-as. Não vale a pena ir à cata das palavras riscadas. Menos vale supri-las (ASSIS, 2005, p. 119).*

Um dos aspectos mais discutidos pelo discurso crítico a partir da escrita machadiana é o da narração. Desde Bentinho, em *Dom Casmurro* (1899), e sua relação com Capitu, a suposta imparcialidade do narrador machadiano se viu desestabilizada, já que se tratava de um testemunho pessoal, sujeito a alterações dependendo da perspectiva adotada. Em *Esaú e Jacó* (1904), novamente, tal problema insurge e se torna um dos pontos mais questionáveis da obra baseada em relações familiares e, por conseguinte, sociais. Na Advertência do livro, é anunciado que

Quando o Conselheiro Aires faleceu, acharam-se-lhe na secretária sete cadernos manuscritos, rijamente encapados em papelão. Cada um dos primeiros seis tinha o seu número de ordem, por algarismos romanos, I, II, III, IV, V, VI, escritos a tinta encarnada. O sétimo trazia este título: Último (ASSIS, 2005, p. 13).

No último caderno, portanto, havia a história dos gêmeos Pedro e Paulo, a qual não continuava o Memorial do diplomata, presente nos demais manuscritos. Com o aviso inicial, observamos que a autoria do romance é atribuída a Aires, homem textualizado também enquanto personagem. Por tal motivo, as fronteiras entre a autoria e a narração ficam suspensas, promovendo diferentes posicionamentos na crítica: para alguns pesquisadores, o conselheiro é narrador e autor; para outros, ele exerce apenas a segunda função. A nosso ver, a questão ultrapassa uma querela dual e abre-se à consideração de uma terceira possibilidade: I) há um editor ficcional não identificado que encontra os manuscritos após a morte do diplomata e realiza alterações neles; II) Aires é, também, um personagem, abordado sem muita profundidade e apresentado em terceira pessoa; III) o narrador, por vezes, entra em conflito com o diarista morto, utilizando-se de expressões irônicas.

Vale ressaltar que o estilo da narração em Machado de Assis, já em fase avançada na data da publicação de *Esaú e Jacó* (1904), foi se alterando em concordância com a escrita de suas obras. Em “A viravolta machadiana”, Roberto Schwarz (2012) afirma que, de

1880 a 1908, Machado de Assis superou tanto o seu número de produções, quanto o dos demais escritores da mesma época. O crítico complementa que a escrita do autor era voltada, geralmente, para a vida familiar que, à época, era sustentada por fatores diversos: o paternalismo, a colonização e o sistema escravocrata imperantes na sociedade brasileira (SCHWARZ, 2012).

Aliada a essa temática estava a singularidade da escrita do autor de *Memórias póstumas* (1881). De acordo com Antonio Candido (1977, p. 17), um dos elementos que asseguraram a sua grandiosidade foi a capacidade de criar “[...] um mundo estranho e original sobre a neutralidade aparente das suas histórias que ‘todos podiam ler’”, pois o tema familiar parece ter sido, não forçosamente, a linha mestra do romance oitocentista e o assunto que mais interessava à burguesia leitora do contexto. É, pois, a partir desse espaço que Machado pensa suas obras, apresenta seus textos ligados ao cotidiano carioca do século XIX e, ao mesmo tempo, trapaceia o seu leitor com uma suposta simplicidade narrativa que dissimula uma retórica da verossimilhança, como já bem ressaltou Silvano Santiago (2019).

Assim, a prosa machadiana passou a ser conhecida, entre outros aspectos, pelo complexo papel assumido pelos seus narradores no universo ficcional. Conforme Schwarz (2012), o procedimento malicioso de Assis é mais visível quando ele utiliza a primeira pessoa do singular. Em nota de rodapé, o estudioso destaca que *Esau e Jacó* (1904) é um meio-termo, uma vez que o livro foi escrito em terceira pessoa, mas encontrado em um diário. Nesse sentido, ainda que não seja na primeira pessoa, a inventividade de Machado é tamanha que ele potencializa a dissimulação, também, em narrativas aparentemente impessoais.

Ainda de acordo com Schwarz (2012), a partir de 1880, Assis começa a destoar de outros autores realistas que retratavam o cotidiano burguês. Nessa perspectiva, o novo “[...] está no narrador, humorística e agressivamente arbitrário, funcionando como um princípio formal,

que sujeita as personagens, a convenção literária e o próprio leitor, sem falar na autoridade da função narrativa, a desplantes periódicos” (SCHWARZ, 2012, p. 248-249). Então, a única segurança que o narrador de *Esaú e Jacó* (1904) oferece ao leitor é a de que as informações que ele apresenta são incompletas, frisando que “[...] talvez eu, por essas alturas, lobrigue alguma explicação, mas por ora não sei nem aventure nada” (ASSIS, 2005, p. 53), mesmo com a postura de onisciência.

É necessário pontuar que, em boa parte das vezes em que o editor assume “não saber” de algo, a afirmação é seguida de um tom de desinteresse, como se a explicação fosse dispensável ou supérflua. Com essa técnica, a sua posição de domínio se mantém preservada, embora a dúvida acerca da veracidade dos fatos se instaure. Para Gabriela Kvacek Betella (2007, p. 33), “[...] a estratégia crítico-destrutiva de Machado com os narradores (e com os sujeitos sociais representados) é o resultado de um aperfeiçoamento da falsidade do comportamento social, elevada à voz majoritária na prosa”. No encalço das palavras da autora, trata-se da utilização do sarcasmo como um recurso que possibilita a problematização do lugar inalcançável e/ou inquestionável, provavelmente ocupado por algumas pessoas da sociedade brasileira ficcionalizada pelo autor.

Dito de outro modo, Machado retrata sujeitos da elite carioca em seus escritos e os faz assumir um papel dúbio no texto. O editor de *Esaú e Jacó* (1904), embora seja alguém sem nome, demonstra conhecer o estado do Rio de Janeiro e seus habitantes, ao abordar, desde o início, quando Natividade e Perpétua se dirigem ao Morro do Castelo, alguns dos fluxos sociais, de território e de classe existentes na região: “[...] começaram de subir pelo lado da Rua do Carmo. Muita gente há no Rio de Janeiro que nunca lá foi, muita haverá morrido, muita mais nascerá e morrerá sem lá pôr os pés” (ASSIS, 2005, p. 15).

Aliás, de acordo com Hélio de Seixas Guimarães (2004, p. 193), há, na história, um “[...] narrador que, embora use sempre a

terceira pessoa, oscila entre a referência impessoal a 'algum leitor' e a interpelação direta", conforme observamos na passagem em que ele se explica, através da suposição do que (não) é habitual ao leitor: "Santos conservara alguns gestos e modos de dizer dos primeiros anos, tais que o leitor não chamará propriamente familiares" (ASSIS, 2005, p. 27). Nesse espaço, o editor mantém um caráter impessoal, responsável, de certo modo, pela criação de um efeito de legitimidade aos fatos e, ao mesmo tempo, pela particularização de sua enunciação.

Ainda que seguíssemos a visada de que Aires é o narrador que dá acesso à história, sua presença também serviria para intensificar o efeito de descentralização do narrador enquanto entidade responsável pela associação entre ficção e realidade. Com um personagem viajado, detentor do título de conselheiro e respeitado em seu círculo social, Assis aponta, pelas distintas aparições do diplomata em *Esaú e Jacó* (1904) e em *Memorial de Aires* (1908), que a sua imagem se alterava à proporção que lhe fosse conveniente.

Como abordamos anteriormente, ao contrário dos últimos romances machadianos, nos quais o autor investiu nas narrações em primeira pessoa e de caráter memorialístico, a história dos gêmeos Pedro e Paulo é materializada de modo distinto, com o narrador que se quer impessoal, fator que, conforme Betella (2007), não compromete a proximidade entre narrador, obra e leitor. Assim, seja pela atribuição de posse do texto a Aires, seja pelas artimanhas utilizadas pelo editor, a forma narrativa da qual se vale Machado de Assis no romance em questão pode promover tanto a crítica a uma parcela privilegiada da sociedade, quanto descentralizar o lugar do narrador frente às (im) possíveis produções de sentidos.

## AUTOR, AUTORES, AUTORIA: (IM)POSSÍVEIS RELAÇÕES EM ESAÚ E JACÓ

*Não vale a pena, moço, o que importa é que cada um tenha as suas idéias e se bata por elas, até que elas vençam. Agora que outros as interpretem mal é coisa que não deve afligir o autor (ASSIS, 2005, p. 80).*

A autoria ficcional de *Esaú e Jacó* (1904) também gera constantes discussões no âmbito da crítica literária. Enquanto alguns estudiosos atribuem ao Conselheiro Aires o título, outros o conferem a quem encontrou e editou os manuscritos. A dúvida reside, sobretudo, na narração em primeira pessoa e na participação do diplomata como personagem da história. Na verdade, o último tópico não seria um problema se o romance não fosse repleto de interferências. É necessário demarcar que, logo na Advertência do livro, o editor situa o modo como encontrou os escritos.

A referência ao Aires autor é realizada com o tom de relato, uma vez que ele já estava morto quando encontraram seus cadernos. Por tal motivo, “[...] a razão desta designação especial [ao último caderno] não se compreendeu então nem depois” (ASSIS, 2005, p. 13, acréscimos nossos). Além de destoar na nomenclatura, outro aspecto sobre o livro é destacado: ele era o maior e não integrava os temas abordados pelo Memorial que o conselheiro escrevia desde a sua infância.

A descrição inicial do diplomata é realizada logo na Advertência, quando o narrador situa que “[...] ele não representou papel eminente neste mundo; percorreu a carreira diplomática, e aposentou-se.” (ASSIS, 2005, p. 13). Ainda que *Esaú e Jacó* (1904) seja escrito por Machado de Assis, propomos que o gesto de alterar a sua função na narrativa aponta para o efeito de dispersão da autoria. Pela existência

de Assis, de Aires e do editor, a identificação de uma única fonte para a história se esvai. Segundo Abel Barros Baptista (2003), é uma espécie de autor suposto – Aires, no caso – que assegura a autenticidade de um fato vivido. A personagem, dotada da função de experienciador e de escrevente, leva o leitor a questionar a figura do autor. Desprovido de seu local inquestionável, o escritor também passa a ser observado com desconfiança, fator que estimula a adoção de distintas posições interpretativas por parte de quem lê.

Com a atribuição dos cadernos a Aires, seu nome, mesmo deslocado das posições regulares em que se encontra o registro da autoria, assume tal função. Segundo Jacques Derrida (1991, p. 371), a assinatura escrita pressupõe a *não-presença atual* do signatário, mas não se restringe à mencionada característica. Isso porque ela está inscrita em uma *forma transcendental da permanência*, isto é, “[...] marca também e retém o seu ter-estado presente num agora passado, que permanecerá um agora futuro portanto num agora em geral [...]” (DERRIDA, 1991, p. 371). Não a ausência, então, mas a presença que se vincula ao seu funcionamento.

Ao abordar os aspectos relacionados à conexão com a fonte, o pensador franco-argelino afirma que é preciso reter “[...] a singularidade absoluta de um acontecimento da assinatura e de uma forma de assinatura: a reprodutibilidade pura de um acontecimento puro” (DERRIDA, 1991, p. 371). O primeiro elemento está para a singularidade e o segundo para a repetição. Em outros termos, de acordo com Derrida (1991), há uma dimensão particular – e enigmática – nas rubricas, que despontam no presente, mas a sua forma é, no mínimo, repetível e imitável.

De tal modo, a sua pureza se torna impossível, uma vez que ela se afasta e se aproxima constantemente do momento de sua produção (DERRIDA, 1991). A *mesmidade* da assinatura modifica a sua singularidade, desfaz a identidade una, em um movimento próprio

às suas condições de disseminação – que não correspondem ao momento de inscrição. Então, ao mesmo tempo em que a produção de uma obra por alguém se caracteriza como um evento único na história, essa voz se confunde com e é afetada por outros ditos que circulam indefinidamente na sociedade. Só é possível conceber a autoria, portanto, na instância que reúne tanto o acontecimento, quanto a forma da assinatura, o que constitui o paradoxo de sua existência, pois ela se renova com regularidade.

Ao traçar o estado da questão, João Adolfo Hansen discorre que o autor (1992, p. 11) “[...] aparece como auto-evidente e refere a individualidade empírica responsável, como causa criadora, por objetos com a rubrica de um nome próprio, índice de sua autenticidade e propriedade”. Formulá-la deste modo implica o encadeamento entre os efeitos de sentido e o escritor, sujeito que ocupa apenas uma função cívica e profissional de identificar, regular e registrar o texto (HANSEN, 1992). Como contraposição à tendência romântica do século XIX, em conformidade com o estudioso, passou-se a questionar o conceito de criação, sobretudo porque ele fundia permanentemente o produto ao momento da produção (HANSEN, 1992).

A respeito desse lugar social específico, Roland Barthes (2004) afirma que o nome do autor passou a se solidificar enquanto instrumento de prestígio do pensamento moderno no momento em que os estudos sobre os indivíduos começaram a ocupar o centro das reflexões. A partir de então, parte da crítica se voltou para as discussões acerca de tal figura, atribuindo a ela todo e qualquer sentido no que diz respeito aos saberes materializados em um texto. Na perspectiva de Barthes (2004), ao idealizar o autor como uma entidade superior, a crítica buscou instituir uma relação baseada no antes e no depois da obra. Em outras palavras, o criador, com sua superioridade, passou a ser visto como o sujeito que experiencia os sentimentos, as histórias, as lutas empreendidas no livro, para, depois, exteriorizá-los (BARTHES, 2004).

A escrita, instaurada com condições próprias de linguagem e de circulação, seria, então, apagada, dado que bastaria considerar o nome e a biografia psychologizante do escritor para interpretar os possíveis sentidos dos textos. Com a sua noção de escritura, o crítico afirma que, junto ao texto, nasce o escritor moderno, responsável pela morte do autor (BARTHES, 2004), que escreve e se inscreve no *aqui* e no *agora*. Em outros termos, as associações realizadas entre a anterioridade e a posteridade do texto são apagadas e a obra passa a ser concebida em sua dimensão atual. Dessa forma, segundo Barthes (2004), exceto a linguagem, o texto não possui um princípio secreto, tramado antes de sua aparição e momento de recepção.

Na escritura, portanto, segundo os postulados barthesianos, junto com o corpo de quem escreve, a origem se desfaz. A condição de sua existência é, justamente, a morte do autor, a dispersão das identidades, a fuga do sujeito (BARTHES, 2004). Nas palavras de Hansen (1992, p. 32), ela pode ser concebida como prática transgressiva, na medida em que “[...] desloca-se para o leitor a função autoral, que deve realizar um sentido à custa da morte do autor como presença”, tendo em vista não a fixação na entidade moderna de quem escreve, mas a pluralidade de sentidos do texto.

Para subsidiar a tese da morte do autor, Mallarmé, Valéry e Proust, por exemplo, são evocados por Barthes (2004) como alguns dos nomes que auxiliaram na referida descentralização. O crítico recorre, também, ao argumento de que “[...] a enunciação em seu todo é um processo vazio que funciona perfeitamente sem que seja necessário preenchê-lo com a pessoa dos interlocutores: o autor nunca é mais do que aquele que escreve [...]”, não é pessoa, mas sujeito (BARTHES, 2004, p. 60).

Notando a solidez dessa influência excessiva, Barthes (2004, p. 59) propõe que “[...] é a linguagem que fala, não o autor; escrever é, através de uma impessoalidade prévia [...], atingir esse ponto que só a linguagem age, ‘performa’, e não ‘eu’”. Nessa linha, consideramos que

se desligar da suposta onipotência de quem escreve, isto é, da noção de que apenas uma pessoa pode deter todas as informações e sentidos possíveis, é, também, um gesto de inscrição do leitor na história.

São essas derivas significativas observáveis em *Esaú e Jacó* que fazem com que a narrativa, aparentemente comum, torne-se um espaço de múltiplas interpretações, como atesta o próprio narrador, ao confessar, com certo descontentamento, que há outras possibilidades para a história: “francamente, eu não gosto de gente que venha adivinhando e compondo um livro que está sendo escrito com método. A insistência da leitora em falar de uma só mulher chega a ser impertinente [...]” (ASSIS, 2005, p. 58).

Em “O que é um autor?”, Michel Foucault (2011) também resgata certas transformações que o estatuto da autoria sofreu ao longo do tempo, uma vez que, nos desdobramentos da história, ele se fez diferente. Na tentativa de localizar o espaço deixado pelo autor com o anúncio de sua morte pela filosofia e pela crítica, o pensador afirma que o nome do autor e o nome próprio estão situados entre a designação e a descrição, mas o primeiro ultrapassa os limites do segundo, pois instaura problemas de outra ordem (FOUCAULT, 2011).

Na linha dos exemplos mobilizados por Foucault (2011), se fosse descoberto que Machado de Assis nunca viveu no Rio de Janeiro, o seu nome continuaria designando o mesmo indivíduo. Se comprovassem, no entanto, que Machado de Assis nunca escreveu *Dom Casmurro* (1899), o *funcionamento do nome do autor* seria modificado. Assim, quando se atribui uma obra a determinada assinatura, anuncia-se, ao mesmo tempo, que estamos tratando “[...] de uma palavra que deve ser recebida de uma certa maneira e que deve, em uma dada cultura, receber um certo status” (FOUCAULT, 2011, p. 273). No caso de Aires, a separação estabelecida entre o discurso imputado a ele e os ditos em circulação dizem respeito às representações formuladas ao longo da narrativa, que se iniciaram na Advertência, na qual consta que, “nos

lazer do ofício, escreveu o *Memorial*, que, aparado das páginas mortas ou escuras, apenas daria (e talvez dê) para matar o tempo da barca de Petrópolis” (ASSIS, 2005, p. 13, grifo do autor).

Ainda de acordo com o filósofo francês, os textos literários exigem a função autor (FOUCAULT, 2011). Nas reflexões foucaultianas, essa figura é um dos elementos que podem fornecer as condições para que o texto possa existir, produza determinados sentidos e não outros, e seja legitimado ou não na sociedade. Indo além, os sentidos, o status e/ou o valor de um texto dependem das respostas às perguntas “[...] de onde ele vem, quem o escreveu, em que data, em que circunstâncias ou a partir de que projeto” (FOUCAULT, 2011, p. 276), porque tais discursos são providos da função autor, que ocupa um papel específico na esfera dos textos artísticos.

A partir do projeto literário levado a cabo por Machado de Assis, alguns temas se sobressaíram. Dentre os que compõem o “esquema” do escritor, Antonio Candido (1977) destaca: I) os problemas relacionados à identidade e à conexão do homem consigo e com o mundo; II) a vinculação entre os fatos reais e imaginados; III) os sentidos que advêm das escolhas e dos atos empreendidos pelos sujeitos; IV) o desejo pela perfeição e pela totalidade da obra; V) os limites das dualidades, a exemplo do bem e do mal, se é que eles existem; VI) e a objetificação que o homem realiza de si mesmo em função da ausência de liberdade. Esses elementos se caracterizam enquanto esquema/projeto machadiano na medida em que são, constantemente, mencionados pela crítica como uma regularidade no trabalho do Bruxo do Cosme Velho.

Candido (1997) considera, também, que em nossa propensão romântica, tendemos a outorgar aos escritores determinada carga de sentimentos, pois a genialidade se distancia de existências forjadas na normalidade. Ao recobrar estudos sobre Machado de Assis, o crítico brasileiro afirma que

[...] nunca deixaram de inventariar e realçar as causas eventuais de tormento, social e individual [de Assis]: cor escura, origem humilde, carreira difícil, humilhações, doença nervosa. Mas na verdade os seus sofrimentos não parecem ter excedido aos de toda gente, nem sua vida foi particularmente árdua [...] (CANDIDO, 1997, p. 15, acréscimos nossos).

Então, mais do que a reprodução de um trajeto literário, podemos encontrar, também, a inventividade sobre o que seria o sujeito ideal para formular determinado texto. Acerca das propriedades singulares do discurso romanesco ou poético, Foucault (2011, p. 279) entende que os signos não se reportam ao escritor, ao momento da escrita ou à própria escrita, “[...] mas a um alter ego cuja distância em relação ao escritor pode ser maior ou menor e variar ao longo mesmo da obra”. Nesse domínio, a função autor se localiza na cisão entre o escritor real e o locutor fictício, justamente porque há uma diversidade de egos que remete a múltiplos “eus” e porque ela não funciona como nome próprio (FOUCAULT, 2011).

Na continuidade da Advertência, o narrador comunica que, embora o autor tenha colocado o nome do escrito de “Último”, ele promoveu uma alteração no título. No processo de escolha, “[...] foram lembrados vários, em que o assunto se pudesse resumir. Ab ovo, por exemplo, apesar do latim; venceu, porém, a idéia de lhe dar estes dois nomes que o próprio Aires citou uma vez: ESAÚ E JACÓ” (ASSIS, 2005, p. 13). A autonomia do editor para modificar a obra pode apontar um esvaziamento do efeito de originalidade do documento, pois, se as interferências foram destacadas já no início do livro, elas poderiam voltar a ocorrer e a suposta fidelidade com o conteúdo encontrado se abriria a questionamentos.

Nesse terreno, é instituído o movimento denominado de dupla ficção. De acordo com Baptista (2003), instaura-se uma narrativa que “[...] conta a história dos dois gêmeos e de Flora, naturalmente, mais ainda, antes dessa e ao mesmo tempo que essa, acompanhando-a, a ficção que apresenta o conselheiro Aires como romancista”

(BAPTISTA, 2003, p. 143). Sua afirmativa deriva da coexistência entre uma narrativa contada e vivenciada por um personagem comum em diferentes obras machadianas, como *Esauí e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908): o conselheiro.

Observando tal movimento, para Sílvia Maria Azevedo (2008, p. 03), a manifestação realizada no início da obra não é a de Aires, a quem o manuscrito foi filiado, mas diz respeito ao “[...] autor transcritor, o primeiro leitor da obra, que detectou nela, inclusive, aspectos que lhe pareceram enigmáticos, a começar, como se viu, pelo título da narrativa”. Utilizando-se do conceito de autor transcritor, a estudiosa discorre que há, no escrito, uma dualidade autoral que se desenvolve desde a entrada do livro, a qual mobiliza uma voz, ao mesmo tempo, excluída e participante da trama.

O que ocorre, para Azevedo (2008), é a recriação de um objeto autoral pela interferência de um editor que se apropria da história. A advertência, a alteração dos títulos, a descrição de Aires e a publicação de uma obra que, até ser encontrada, não havia sido divulgada, por exemplo, são aspectos que podem demonstrar a crescente inserção do editor na narrativa, fazendo com que o texto se pulverize em meio às intervenções do primeiro leitor.

Derivada de tal posse, outro aspecto relevante é a repetibilidade com a qual o narrador materializa a dúvida. A esse respeito, a formulação de hipóteses sobre as ações das personagens é um dos recursos mais utilizados para reafirmar tanto a suspeição sobre os livros de Aires, quanto a sua não participação nos acontecimentos, conforme podemos ver em: “[...] que o motivo da pratinha de Natividade deitada à caixa das almas fosse pagar a adoração do defunto não digo que sim, nem que não; faltam-me pormenores” (ASSIS, 2005, p. 24). Assim, o editor quebra com o efeito de onipresença de Aires e reafirma a ausência de informações completas.

Além disso, uma marca que possibilita a existência de duas fontes para a história é a de que o narrador insiste em se desvincular da figura do conselheiro. Para quem recria o enredo, “[...] se Aires obedecesse ao seu gosto, e eu a ele, nem ele continuaria a andar, nem eu começaria este capítulo [...]” (ASSIS, 2005, p. 77). Os limites entre a liberdade criativa do autor transcritor e a fidelidade ao manuscrito, portanto, dissolvem-se em meio à disputa instaurada pelo editor que modifica a autoria integral do diplomata.

## “O MELHOR É LER COM ATENÇÃO”: LEITURAS, LEITORES E LITERATURA

*Ora, aí está justamente a epígrafe do livro, se eu lhe quisesse pôr alguma, e não me ocorresse outra. Não é somente um meio de completar as pessoas da narração com as idéias que deixarem, mas ainda um par de lunetas para que o leitor do livro penetre o que for menos claro ou totalmente escuro (ASSIS, 2005, p. 38).*

A relação de *Esaú e Jacó* (1904) com o leitor se inicia, como anunciamos na seção anterior, com a transcrição dos manuscritos realizada pelo editor. Nesse primeiro contato, são estabelecidos movimentos de interpretação sobre o texto de Aires e é a partir dele que a história dos gêmeos Pedro e Paulo é divulgada. Pela dispersão do efeito de autoria, as tomadas de posição e as inferências, por exemplo, passam a constituir o complexo jogo de leitura que o romance propõe.

Dentre as questões que se instauram na narrativa, chama atenção as constantes menções a um leitor ou a uma leitora projetados. Logo na Advertência, o texto ficcional se desvincula de uma provável independência e passa a ser endereçado a alguém que vai recebê-lo: a figura do leitor. O texto inicial do romance funciona como o demarcar de características que, se não fossem mencionadas, influenciariam nas

associações interpretativas do texto. Dito de outro modo, sem saber da autoria de Aires e da possível modificação empreendida pelo narrador a partir dos manuscritos encontrados, discussões que permeiam o embate entre autor, narrador e editor, por exemplo, não seriam realizadas.

Ainda, mesmo que fosse retirada a primeira parte, a presença do leitor e o estímulo à interpretação são constantes por toda a narrativa. No âmbito das dualidades mais explícitas entre Pedro e Paulo, Esaú e Jacó, monarquia e república, liberalismo e conservadorismo, Guimarães (2004) propõe a instalação de mais uma: a do narrador com o leitor. Assim, “[...] por meio de asserções ambíguas e constantes afirmações e negações em torno de uma mesma proposição, [ocorre] a tentativa de desorientar o leitor diante do narrado como que para imobilizá-lo” (GUIMARÃES, 2004, p. 190, acréscimo nosso). As manifestações do transcritor estão presentes seja nas incertezas que ele coloca na narração, seja nas orientações e citações que encaminha ao leitor.

Além disso, no processo de construção da história, o editor, ao mesmo tempo em que critica a forma com que Aires escreveu, também aponta reflexões consideradas simples demais de inferir. Nas vezes em que fornece dados menos relacionados ao curso da trama, isto é, aos encadeamentos sucessivos de acontecimentos, ele pontua considerações como: “[...] não digo com isto que um e outro dos gêmeos não soubessem agredir e dissimular; a diferença é que cada um sabia melhor o seu gosto, coisa tão óbvia que custa escrever” (ASSIS, 2005, p. 44). Por meio de negativas que visam desfazer possíveis equívocos, o editor sustenta uma posição de proximidade e superioridade interpretativas, desconsiderando que, para quem conhece o manuscrito, talvez a presença de certos elementos/traços dos personagens já esteja mais fixa.

Com a morte do autor, anunciada por Barthes (2004), e o nascimento do escritor moderno, a provável hegemonia atribuída

à figura de quem escreve se desfaz. Ao dissociar o texto de todo e qual sentido único e prévio, o crítico francês propõe a abertura de um “[...] espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas de mil focos de cultura” (BARTHES, 2004, p. 62). Desse modo, tanto a enunciação do escritor, quanto as interpretações dos leitores são cruzadas por discursos plurais, que possibilitam significações diferentes para o mesmo texto.

Esvaziando o leitor de suas singularidades, são produzidas representações acerca do tipo de pessoa que teria contato com a narrativa. Para Guimarães (2004), o editor ficcional forja proximidades com o contexto sócio-histórico da segunda metade do século XIX e, por tal motivo, trata seu interlocutor como alguém que convive no mesmo território e período que ele. Nas passagens em que se manifestam gestos similares, é possível notar algumas atribuições dirigidas aos leitores enquanto sujeitos singulares (o leitor apressado, a possível leitora de vinte a vinte dois anos de idade, a leitora curiosa, a leitora romântica interessada pela trama amorosa):

Podia aborrecer-se pelas razões que lá ficam, e ainda outras que poupei ao leitor apressado; mas, em verdade, passou bem a noite (ASSIS, 2005, p. 90).

Não, leitor, não me apanhas em contradição (ASSIS, 2005, p. 133).

Talvez a leitora, no mesmo caso, ficasse aguardando o destino; mas a leitora, além de não crer (nem todos crêem), pode ser que não conte mais de vinte e dois anos de idade, e terá a paciência de esperar (ASSIS, 2005, p. 31).

Tudo isso restrinjo só para não enfadar a leitora curiosa de ver os meus meninos homens e acabados. Vamos vê-los, querida (ASSIS, 2005, p. 44).

O que a senhora deseja, amiga minha, é chegar já ao capítulo do amor ou dos amores, que é o seu interesse particular nos livros (ASSIS, 2005, p. 58).

Nos breves excertos citados, há algumas regularidades no que diz respeito ao modo como o leitor é ficcionalizado. A primeira delas é que, quando o substantivo aparece no masculino, as menções são ligadas à falta de tempo e ao olhar crítico dos homens. Observando os dois aspectos, o papel do editor seria o de se adequar à vida ativa do sujeito e contornar as suposições que ele poderia assumir, uma vez que sua leitura é perspicaz.

Em contraposição, quando o transcritor se direciona a alguém no feminino, outorga uma faixa etária específica – de vinte a vinte e dois anos, a curiosidade e a ânsia pela história amorosa. Com isso, a leitura era, presumivelmente, uma prática realizada pelas jovens, as que buscavam um amor e acreditavam no destino. A impaciência das mulheres, portanto, seria fruto do desejo de observar o desenvolvimento de um desfecho feliz e idealizado para a narrativa, traço esse encontrado com frequência nos romances românticos do século XIX, dos quais Assis se afastou consideravelmente.

Ao longo da história, conforme Lobo (1992), a prática de leitura passou por alterações em variados níveis. Ela foi exercida apenas pela elite até a Idade Média, um privilégio dos homens até o século XIX, e, por vezes, diferenciada entre a erudita e a tradicional. No interior dessas mudanças, a partir da década de 1960, o leitor passou a ser tratado de forma mais explícita pela crítica literária não mais como passivo, mas como integrante, seja questionando, seja reestruturando a escrita do texto (LOBO, 1992). Instaure-se, portanto, na narrativa de *Esau e Jacó*, um campo de concorrência entre o editor, tentando controlar os sentidos produzidos, e o leitor, a quem os dizeres e as representações são articulados.

Ainda com Lobo (1992, p. 240), ressaltamos que, nesse processo, são refeitos “[...] os espaços em branco do texto, abertos à interpretação [...] através de regressões e progressões sucessivas, sem se fechar numa harmonia com qualquer tipo de identidade”. Em tal local, parece

não bastar a criticidade, pois é preciso que os leitores realizem, também, a incursão em referências particulares presentes no texto machadiano, para que algumas lacunas sejam novamente preenchidas.

Para Barthes (2004), embora o texto possibilite uma pluralidade de sentidos, a sua unidade pode ser encontrada no leitor. A fim de que isso seja realizado, “[...] o destino não pode ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia” (BARTHES, 2004, p. 64). Ademais, seria o leitor, e não mais o autor, que abriga todas as citações da escritura. Desse modo, os pressupostos barthesianos (2004) descartam qualquer possibilidade de uma origem textual precisa, afastando destinos concretos dos textos e proclamando a multiplicidade da leitura a partir dos variados processos de recepção.

Apesar de muito anterior aos postulados de Barthes, parece-nos que o autor de *Esaú e Jacó* conseguiu ficcionalizar o papel que leitores, editores e narradores assumiriam com mais frequência em textos literários do século XX. Em “[...] relê *Êsquilo*, meu amigo, relê as *Eumênides*, lá verás a *Pítia*, chamando os que iam à consulta” (ASSIS, 2005, p. 16), indo dos pensadores clássicos às manifestações artísticas nacionais, do Latim ao Espanhol, o narrador constrói um terreno seguro para que sua excelência retórica não seja questionada e, ao mesmo tempo, para que o leitor não se acomode na obra. Assim, de acordo com Guimarães (2004, p. 208),

Pode-se pensar nesses três níveis de interpretação como os dominantes, respectivamente, entre o leitor romântico, aferrado a individualidades irredutíveis, integras e sempre iguais a si mesmas, o leitor do realismo e do naturalismo convencional, afeito às tipologias e categorias sociais, e, finalmente, o leitor que Machado de Assis desenha para a sua obra - alguém que dispensa os esquemas, capaz ‘de reproduzir na memória as situações diversas’, leitor verdadeiramente ruminante [...].

Como o romance não está basicamente centrado em um envolvimento amoroso entre os protagonistas, a não ser no caso da

disputa de Pedro e Paulo por Flora (fato que mais se destaca por meio da querela entre os gêmeos do que pelo sentimento amoroso em si), *Esau e Jacó* (1904) se distancia das produções folhetinescas oitocentistas e até mesmo de *Dom Casmurro* (1899), livro machadiano que o antecede. Com os comentários feitos pelo editor, o espaço ficcional cria representações sobre o ato de escrever e/ou narrar, fornecendo ao leitor instrumentos para que ele mesmo questione e desestabilize a história contada. Desse modo, arriscamos dizer que, caso os acontecimentos não fossem suficientes para demonstrar a complexidade da obra, a sua própria estrutura retórica poderia se tornar o eixo de inquietação frente ao leitor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: “O LEITOR QUE VOLTE À PÁGINA, SE PREFERE IR ATRÁS DA HISTÓRIA”

Não raramente, nos comentários sobre *Esau e Jacó* (1904), emerge um teor que resgata uma suposta simplicidade da obra e seu apagamento em meio aos romances anteriores de Joaquim Maria Machado de Assis. Ao mesmo tempo, alguns críticos também destacam que, em meio à narrativa caracterizada como morna, instaura-se um complexo jogo textual, discursivo, estético, histórico e cultural, o qual estimula, sobretudo, a dimensão interpretativa do leitor e seu rompimento com o dizer assentado na figura do autor.

Entendemos que a presença de Aires como autor ficcional e a sua morte, autoral e corporal, contribuíram para que a confluência de sentidos fosse possibilitada, pois as fronteiras da autoria do texto se fizeram dtispersas. A nosso ver, o eixo narrativo, antes até mesmo dos gêmeos, foi o primeiro espaço de dualidade do romance machadiano, uma vez que foi nele que a disputa de posse entre autor e editor ocorreu.

Além disso, outro ponto afetado pela narração é, justamente, a quebra com a aparente neutralidade – tão discutida após a publicação de *Dom Casmurro* (1899) – que o leitor desavisado/romântico, diferentemente do leitor ruminante, imprime à obra de Assis.

Sem esgotar as problematizações – o que, aliás, aponta-se como um gesto próximo à impossibilidade, ressaltamos que uma imbricação possível entre narrador e editor, autores e leitores, eixos abordados neste capítulo, é instaurada na ordem da clivagem. Isso porque ambas as relações funcionam a partir de posições indefinidas, inesperadas e/ou instáveis em *Esaú e Jacó* (1904) e, portanto, escapam a quaisquer consensos estabelecidos no âmbito da crítica literária principalmente quando se trata de seus possíveis papéis na urdidura do romance. Dessa forma, com Machado de Assis, as certezas parecem se esfacelar ainda quando elas querem se apresentar de forma sólida e consistente.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, J. M. M. *Esaú e Jacó*. 12. ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

AZEVEDO, S. M. Esaú e Jacó: de rivalidades e progenitura. *Fronteira Z: Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP*, n. 1, p. 1-10, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/12613>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BAPTISTA, A. B. *A formação do nome: duas interrogações sobre Machado de Assis*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

BARTHES, R. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BETELLA, G. K. *Narradores de Machado de Assis*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Nankin, 2007.

CANDIDO, A. Esquema Machado de Assis. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1977, p. 15-32.

DERRIDA, J. *Margens da filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa; António M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.

FOUCAULT, M. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Trad. Inês Barbosa. Rio de Janeiro: Forense, 2011, p. 264-298.

GUIMARÃES, H. S. Esaú e Jacó e o leitor como duplo. In: GUIMARÃES, Hélio de Seixas. *Os leitores de Machado de Assis: o romance machadiano e o público de literatura no século 19*. São Paulo: Nankin; Edusp, 2004. p. 189-212.

HANSEN, J. A. Autor. In: JOBIM, José Luis (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1992, p. 11-43.

LOBO, L. Leitor. In: JOBIM, J. L. (Org.). *Palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1992, p. 231-251.

SANTIAGO, S. Retórica da verossimilhança. In: SANTIAGO, S. *Uma literatura nos trópicos*. Recife: Cepe, 2019, p. 31-53.

SCHWARZ, R. A viravolta machadiana. In: SCHWARZ, R. *Martinha versus Lucrécia: ensaios e entrevistas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012, p. 247-279.

# 7

*Ana Claudia Gauto de Sousa Sovernigo (SED – PPGEL/UFMS)*

*Nara Elen dos Santos (PPGEL/UFMS)*

*Vinicius da Silva Zacarias (IFMS – PPGEL/UFMS)*

## **A educação linguística no contexto da pandemia: EaD, ensino híbrido e remoto**

No Brasil, a deflagração da pandemia de COVID-19 teve como uma de suas consequências o fechamento do ambiente físico de instituições de ensino por todo o país, fazendo com que professores e alunos, repentinamente, se vissem diante da necessidade de migrar todas as suas atividades para o ambiente digital, o que exigiu um intenso processo de ressignificação de metodologias de ensino e aprendizagem, bem como a reconstrução de identidades docentes e discentes. Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo discutir acerca da educação linguística no contexto pandêmico, de modo específico, sobre as práticas de ensino e aprendizagem de línguas conduzidas remotamente durante o período de isolamento físico, além de analisar possibilidades e limitações oferecidas pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, doravante TIC, aos professores e aos alunos envolvidos em tais práticas. Logo, justifica-se esse trabalho pela importância assumida por espaços e tempos de diálogo e de reflexão no processo de adaptação às transformações advindas da pandemia.

Para a concretização do objetivo deste estudo, as metodologias adotadas são a revisão bibliográfica e a análise documental, selecionando e analisando materiais que versam sobre a temática provenientes de diversas fontes, tais como: livros, publicações em periódicos acadêmicos, pesquisas concluídas, mídias digitais e arquivos diversos que nortearam nossas reflexões. Sendo assim, embasamo-nos em estudos teóricos acerca dos usos das tecnologias voltados à educação (RIBEIRO, 2021), dialogismo (BAKHTIN, 2011), letramento digital (COSCARELLI, 2017) e práticas multimodais (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012).

Dessa forma, iniciamos discutindo sobre as desigualdades sociais e seus efeitos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas durante o período de ensino remoto emergencial, na pandemia; em seguida, refletimos sobre os gêneros discursivos digitais e a

importância fundamental que assumem nesse contexto, bem como sobre o letramento digital, caro tanto a professores quanto a alunos para a reorganização de suas atividades. Para finalizar, analisamos três práticas comumente empregadas no cenário educacional durante as atividades não presenciais: as *lives*, as videoaulas e as *webconferências*, levando em consideração tanto as possibilidades e contribuições quanto as limitações existentes em seu uso.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta parte, apresentamos os pressupostos teóricos que embasam nossas análises, ou seja, os estudos sobre os usos da tecnologia no contexto educacional, sobretudo durante da pandemia (RIBEIRO, 2021), os estudos do dialogismo (BAKHTIN, 2011), os multiletramentos (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012) vinculados à BNCC (BRASIL, 2018) e os letramentos digitais (COSCARRELLI, 2017).

## AS DESIGUALDADES SOCIAIS EVIDENCIADAS NA PANDEMIA

A pandemia da doença do coronavírus, daqui em diante COVID-19, causada pela Síndrome Respiratória Aguda Grave do Coronavírus 2 (Sars-Cov-2) que, em 2020, forçou as instituições de ensino de diversos níveis a fecharem suas portas físicas, lançou ainda mais luz sobre as desigualdades existentes no que tange ao acesso à educação de qualidade, no Brasil. Não é recente a constatação de que, em diversas redes de ensino espalhadas pelo país, tanto públicas quanto privadas, há diferenças significativas em relação a aspectos como: formação adequada dos professores, salários dos profissionais

da educação, divisão justa entre carga horária para ministração e preparação de aulas, suficiência de infraestrutura e de recursos tecnológicos disponíveis na instituição de ensino e de posse dos discentes e docentes, quantitativo de alunos por turma e atualização dos currículos. Tais fatores, entre outros, são vivenciados com maior intensidade por aqueles estudantes que não se encontram em um contexto econômico favorável.

Nesse sentido, o que apontamos e/ou recordamos, neste capítulo, é que as assimetrias de qualidade e de acesso à educação já estavam postas socialmente, porém, com a pandemia, essas problemáticas juntaram-se a outras tantas, de forma a agravá-las e aprofundá-las. Portanto, faz-se mister refletir acerca das causas que demarcam as desuniformidades de acesso, e sobre como os estudantes estão recebendo as aulas remotas emergenciais, realizadas durante a pandemia.

Em primeiro lugar, uma das maiores dificuldades para a realização das aulas remotas tem sido algo básico: o acesso à internet e/ou dispositivos adequados para acompanhar e realizar as atividades solicitadas pela escola. A pesquisa *TIC Educação 2019* (CETIC.BR, 2020), conduzida pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, doravante Cetic.br, entrevistou alunos, professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas urbanas, bem como diretores de escolas rurais, entre agosto e dezembro de 2019, e trouxe informações importantes para nortear uma reflexão sobre a forma como as aulas remotas estão sendo desenvolvidas no período de isolamento físico.

Mencionamos, entre os dados da pesquisa, o fato de que 34% dos alunos consultados em áreas urbanas declararam não ter acesso a computador (seja portátil ou de mesa) nem a *tablets* em suas residências. Os dados também apontam que 18% dos estudantes usuários de internet entrevistados, em escolas urbanas, acessam a

rede exclusivamente por meio do aparelho celular, ou seja, cerca de um quinto desses alunos necessariamente realiza as atividades escolares por meio de dispositivos que não são plenamente adequados para atender ao que é solicitado pelos professores (CETIC.BR, 2020). O panorama traçado suscita que se leve em consideração o tipo de atividade e de material a serem disponibilizados neste período de atividades não presenciais.

Dessa forma, optar por longas videoaulas e/ou atividades de produção textual extensas torna-se incompatível com a realidade de uma significativa parcela do alunado, o que aponta para a necessidade de refletir sobre possibilidades de flexibilização que atendam aos contextos vários que se apresentam aos docentes.

Outro aspecto que fomenta a desigualdade no âmbito da educação no contexto pandêmico é a falta de formação e de apoio adequado aos professores quanto ao uso dos recursos tecnológicos, uma vez que, conforme aponta Ribeiro (2021, p. 3), “[...] fomos nos ajustando às pressas, improvisadamente, com os poucos recursos de que dispúnhamos [...]”. Destarte, em muitas redes de ensino, a tarefa de aprender a utilizar os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) ocorreu de forma autônoma pelos educadores, com pouca ou nenhuma oferta de capacitação para tal. Esse “abandono” reverberou, sobretudo, na qualidade das atividades propostas aos estudantes, uma vez que, sem o necessário conhecimento das possibilidades e dos recursos oferecidos pelas novas ferramentas de trabalho, houve uma restrição do que se desenvolvia durante as aulas aos recursos mais básicos e comuns das ferramentas, por vezes, tornando-as menos interativas e envolventes.

Por fim, apontamos como outro elemento (re)produtor de desigualdades, na qualidade da educação ofertada e recebida no período pandêmico, o contexto socioeconômico familiar de muitos estudantes. De um lado, estão aqueles pertencentes às classes média

e alta, que possuem acesso à conexão de qualidade, contam com dispositivos adequados para realização das atividades, têm, em sua casa, um local propício ao estudo e, ainda, podem, via de regra, contar com o auxílio dos pais ou outros familiares para a orientação nos trabalhos escolares. No outro extremo, está o grupo composto pelas classes mais baixas. São estudantes que precisam trabalhar para ajudar no sustento da família, diminuindo, assim, o tempo de dedicação desses jovens à escola. Em geral, não contam com acesso à internet em suas residências, não possuem os dispositivos adequados para realizar todas as tarefas solicitadas pelos professores e, devido aos pais ou responsáveis terem pouca instrução, não podem contar com auxílio para a realização das tarefas escolares.

Portanto, cumpre-nos reconhecer os ciclos de precariedade apontados por Ribeiro (2021), ou seja, os desafios e as desigualdades inerentes à educação permanecem vigentes, mesmo quando há uma migração para atividades não presenciais. Apontamos, também, que o ensino remoto, embora seja caracterizado pelas assimetrias apontadas neste capítulo, cumpre um papel importante na manutenção do vínculo entre estudante e escola. Ainda que isso possa ocorrer de forma um tanto precária, é preferível atuar remotamente a permitir uma ruptura definitiva da relação professor-aluno-escola, que, a nosso ver, teria consequências muito mais devastadoras, sobretudo nos anos finais da educação básica.

Logo, nossa proposta é que seja levado em consideração o modo como estudantes pertencentes a realidades sociais diversas estão lidando com a escola no contexto pandêmico a fim de que possamos agora e, no futuro, tomar decisões acertadas para mitigar as “marcas” deixadas por esse período na formação escolar desses indivíduos.

## GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS NO ENSINO REMOTO E CURRÍCULO

Diante do exposto no item anterior, avaliamos como pertinente abordar o conceito de gêneros discursivos como forma de refletir sobre seus usos no ensino de línguas nesse período de aulas remotas emergenciais. Para tanto, embasamo-nos em Bakhtin (2011), que assim define os gêneros do discurso e os elementos que os integram:

Todos esses três elementos - o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262, grifo do autor)

Nessa perspectiva teórica, consideram-se os enunciados, como uma prática social, na qual se evidencia a importância tanto do (con) texto, quanto da materialidade linguística e dos sujeitos, leitor e escritor, existentes nessa realidade. Os gêneros, como práxis de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, demandam formas de associação de discernimentos, como uma maneira de produzir o pensamento, a interação, bem como questionamentos, inferências e inserções. Logo, são eles, os portadores para idealizações e perspectivas de mundo, pluralizando princípios e expandindo, portanto, o diálogo dos estudantes com concepções que relacionam diversas performances e componentes curriculares. Podemos notar tal pressuposto na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018):

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em

diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67).

Diante das diversificadas conjunturas de comunicação, na atualidade, e da utilização de hodiernas mídias vinculadas ao uso da internet, algumas práticas discursivas revelaram-se adequadas a essa recente realidade tecnológica, como é caso dos gêneros digitais. O uso desses enunciados *sui generis* da cultura digital e juvenil, fortemente relacionados à formação dos estudantes da atualidade, também está previsto na BNCC (BRASIL, 2018), conforme verifica-se a seguir.

Há que se considerar, ainda, que a cultura digital tem promovido mudanças sociais significativas nas sociedades contemporâneas. Em decorrência do avanço e da multiplicação das tecnologias de informação e comunicação e do crescente acesso a elas pela maior disponibilidade de computadores, telefones celulares, tablets e afins, os estudantes estão dinamicamente inseridos nessa cultura, não somente como consumidores. Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (BRASIL, 2018, p. 61).

O documento supramencionado descreve a necessidade e o compromisso de impulsionar a reflexão, a análise, assim como o pensamento crítico diante dos conteúdos oferecidos no universo digital. Além disso, também aponta para “que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, [...] e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital.” (BRASIL, 2018,

p. 61). Porém, na prática, é cabível salientarmos que a elaboração de produções em espaços digitais exige indivíduos que se familiarizem com esse universo e que desenvolvam noções básicas necessárias para o uso dos recursos tecnológicos.

Sob uma perspectiva de multimodalidade, teoria metodológica desenvolvida por Kress e Van Leeuwen (1998), os textos abrangem múltiplos meios semióticos pelos quais a linguagem é praticada. Esse construto teórico não se origina apenas do desenvolvimento das TIC, mas também da enorme diversidade cultural que nos envolve. Sendo assim, para o entendimento e diálogo com as produções multissemióticas, novos letramentos são relevantes. Rojo e Moura (2012) destacam como propriedades dos multiletramentos, bem como dos novos textos/hipertextos, proporcionar ao leitor-produtor a interação em vários níveis de utilização enquanto sujeito imerso no mundo digital, em contato com vários usuários, textos, discursos e interfaces: “Eles são interativos, mais que isso, colaborativos [...], fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade [...]; são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)” (ROJO; MOURA, 2012, p. 23).

É possível verificar a presença desse fundo epistemológico/ontológico na BNCC (BRASIL, 2018), ao acompanhar o conceito de multimodalidade. “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados [...], próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.” (BRASIL, 2018, p. 69). Compreendemos, a partir disso, que é necessário buscar um ponto de equilíbrio entre o trabalho com os gêneros tradicionais e aqueles engendrados pela cultura de rede.

O documento também considera que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas

de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.” (BRASIL, 2018, p. 68), direcionando-nos a uma sensível reestruturação e análise acerca das circunstâncias de elaboração e de tratamento dos textos referentes a múltiplos gêneros dentre as diversificadas mídias e instâncias humanas. Assim, caracterizam-se abordagens flexíveis e contextualizadas de aprendizagem profundamente enraizadas nos processos de conhecimento (KALANTZIS; COPE, 2010).

## O LETRAMENTO DIGITAL

Novas tecnologias são desenvolvidas constantemente e facilitam a execução de muitas atividades diárias. A partir disso, surgem possibilidades de gêneros discursivos que mobilizam diversas linguagens, o que ocorre, também, com o conceito de letramento que se amplia, de forma que já é possível falar em letramentos (ROJO, 2009). O mundo digital é um território fértil para textos multimodais e a escola precisa apropriar-se desses recursos a fim de que o ensino e a aprendizagem, em especial, nas aulas de línguas, sejam significativos e contribuam para a formação integral dos alunos, ou seja, para que sejam críticos, criativos, responsáveis e comprometidos com a análise e a solução dos vários problemas sociais.

Para tanto, mais do que embelezar apresentações em *PowerPoint*<sup>31</sup>, ou utilizar ferramentas digitais para manter uma educação focada em conteúdos, os educadores necessitam incorporar a suas práticas, o letramento digital. Para Coscarelli (2017), ser letrado digitalmente é ter habilidades que auxiliem na participação da cultura de rede, em um processo interativo, que tem como ações, a busca e a curadoria de informações. O uso de tecnologias na educação propicia

31 Programa para criar, editar e apresentações. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft\\_PowerPoint](https://pt.wikipedia.org/wiki/Microsoft_PowerPoint)> Acesso em 03 mai. 2021.

que o aluno aprenda de forma mais personalizada, ou seja, permite que ele construa seu percurso, sem que este seja necessariamente igual ao do colega (MORAN, 2007).

Nesse sentido, algumas tarefas simples poderiam ser incorporadas às aulas, como o cadastro e o uso de um e-mail, posto que muitos alunos, com base em nossa experiência, mesmo tendo participação constante em redes sociais, ignoram as funções básicas desse sistema eletrônico de comunicação. Coscarelli (2017) explica que não há necessidade de que o aluno, inicialmente, seja alfabetizado para ser letrado digitalmente, porque o professor ou adulto que o acompanha, como leitor e escriba, pode começar explicando detalhes que independem da leitura e da escrita (linguagem verbal), como ligar o computador, abrir o navegador, selecionar ícones para iniciar um aplicativo de jogos, músicas, vídeos e histórias.

De acordo com Chartier (1999), a leitura na tela traz a sensação de maior liberdade para o leitor quando comparada aos textos impressos, pois não há necessidade de um contato direto com o livro; em um aparelho podemos ter uma biblioteca à disposição. Não há mais a necessidade de dirigir-se a um local específico para ler e um livro não fica mais restrito a uma pessoa, mas sua versão digital pode ser acessada por vários usuários simultaneamente. Dessa forma, se considerarmos as facilidades disponíveis por meio de ferramentas digitais, conseguiremos justificar a naturalidade com que algumas crianças lidam com as tecnologias, mesmo sem serem alfabetizadas. Nesse sentido, o ensino de línguas precisa atrelar-se às novas tecnologias e, para isso, são necessários mais estudos sobre como aplicar a cultura digital nas práticas de leitura e produção de textos adequados aos diversos contextos sociais em que ocorrem (ZACHARIAS, 2016).

No entanto, como mencionamos anteriormente, a pandemia impôs aos professores que desenvolvessem situações didáticas que

pudessem manter, mesmo que de forma não presencial, o processo de aprendizagem de seus alunos. Tendo como objetivo minimizar os impactos do ensino on-line, muitos educadores tiveram que buscar maneiras de não quebrar a ligação de seus estudantes com a escola e proporcionar o desenvolvimento do conhecimento. Assim, alguns partiram para os gêneros discursivos próprios do universo digital disponíveis como: *lives*, *videoaulas* e *webconferências*.

Para Ribeiro (2021), a pandemia mostrou que as tecnologias digitais precisam integrar a prática docente e que o acesso à internet por parte dos alunos não é tão comum como se imaginava. Muitos professores, de início, tentaram utilizar o mesmo plano de aula presencial para o meio digital, o que se materializou em atividades cansativas, sem a perspectiva de interação. Tão logo perceberam essas falhas, tiveram que repensar sua prática e buscar novos caminhos.

## ANÁLISE DE POSSIBILIDADES E RESTRIÇÕES DO USO DE ALGUNS GÊNEROS DISCURSIVOS

Nesta seção, analisaremos algumas possibilidades e restrições do uso dos gêneros discursivos digitais *live*, *videoaula* e *webconferência* durante o período de ensino remoto emergencial. Salientamos que, embora seu uso seja limitado por fatores já mencionados, eles foram adotados por várias instituições (privadas e públicas) para dar continuidade às suas atividades, de forma que as discussões a seguir podem ser válidas tanto para o contexto das aulas em meio ao isolamento físico quanto para uma situação de retorno às aulas presenciais, por meio do ensino híbrido, ou mesmo para o contexto da Educação a Distância, doravante EaD.

## LIVES NA PANDEMIA: PROXIMIDADE A DISTÂNCIA

A pandemia de COVID-19 trouxe a necessidade de distanciamento físico como medida para controlar a disseminação da doença e, assim, evitar o colapso da saúde devido à falta de leitos hospitalares. Dessa forma, pessoas que estavam acostumadas a diversas atividades coletivas como shows, festas, encontros em bares, cinema, aulas, entre outros, tiveram que ficar em suas casas e estabelecerem outras maneiras de comunicação. De acordo com Veloso (2020), em sua matéria para a Revista Forbes (junho/2020), o ano de 2020 não será lembrado somente como o ano da pandemia, mas também como o período em que as *lives* ganharam a atenção de muitas pessoas, isto porque tornou-se uma saída para amenizar a falta de contato físico.

Uma *live* (ao vivo, tradução literal) é muito mais do que transmissões ao vivo na internet, ela pressupõe a interação entre aquele que a produz e os que a assistem, bem como uma relação de proximidade entre eles, é um convite para conhecer o espaço, a intimidade daquele que se apresenta (ARAGÃO, 2020). Como gênero discursivo, a *live* é uma entidade viva, pois está intimamente ligada aos campos de atividades humanas de comunicação (BAKHTIN, 2011) na cultura de rede, organizando o diálogo entre os sujeitos. Dessa forma, identificamos na *live* as categorias propostas por Bakhtin (2011), que definem gênero discursivo no que se refere aos interlocutores, à finalidade, ao conteúdo temático e à estrutura composicional do enunciado.

Nesse contexto, a *live* mobiliza os sujeitos para a interação, entre eles mediadores, palestrantes, professores e demais participantes, quando a finalidade é construir conhecimento e

debater acerca de algum tema relevante. Se a intenção for divulgar trabalhos artísticos e entreter, observamos que os interlocutores são os artistas e seus fãs. Ao analisar as temáticas que podem ser discutidas nesse gênero, percebemos a recorrência de assuntos relativos ao ambiente escolar/acadêmico, bem como de promoção das artes, em especial, da música. Em sua estrutura composicional, que, por ser relativamente estável (BAKHTIN, 2011), pode sofrer variações, a *live* “acadêmica” tem o momento inicial em que ocorrem a acolhida aos participantes e a contextualização do que será discutido; em seguida, uma apresentação dos professores/pesquisadores feita pelo mediador para, na sequência, dar-se início à exposição da temática pelo convidado, que também responde aos questionamentos do *chat*. Na finalização, pode haver a divulgação de contatos e a despedida.

Diferente do *streaming*, que é uma transmissão assíncrona, a *live* é transmitida ao vivo e, caso haja falha de conexão, o evento é pausado, não há espera por carregamento de dados. Esse recurso está disponível em redes sociais (*Facebook, Instagram, YouTube*, entre outros) e em plataformas especializadas (CROSS HOST, 2020). Durante o período de isolamento físico, esse gênero discursivo atuou em diversos campos sociais, sendo utilizado por artistas (figura 1), jornalistas, influenciadores e empresas, contribuindo inclusive com a divulgação científica (figura 2).

Figura 1 - Live Marília Mendonça:  
top 10 do Youtube.



Fonte: <<https://youtu.be/mkw3jkXHjEck>>. Acesso em: 07 maio 2021

Figura 2 - Live Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação.



Fonte: <<https://youtu.be/zHaGEiIHt4g>>. Acesso em: 07 maio 2021

Se pensarmos na relação professor-aluno, essa ferramenta pode suprir parte de uma situação didática presencial, pois proporciona o diálogo, ou seja, contribui para aulas síncronas, de forma que ambos se conectem em tempo real, simultaneamente. A presença física em um mesmo espaço geográfico é substituída pela virtual. No entanto, lembramos que esse recurso apenas atua como medida para amenizar o impacto no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, não se configura como EaD, posto que tem caráter emergencial. Conforme afirmação de Pinheiro (2020, p. 3): “no Brasil, o que vem sendo, em geral, adotadas são apenas medidas paliativas para minimizar o impacto da suspensão das aulas presenciais nas instituições de ensino.”

Destacamos que antes da pandemia, o professor era convidado a apropriar-se dos conhecimentos básicos do mundo tecnológico, ou seja, letrar-se para que pudesse aplicar esse conhecimento em suas aulas (COSCARELLI, 2017). O momento atual não deu essa escolha,

foi preciso que ele se desafiasse e criasse meios para promover o seu letramento digital e de seus alunos a fim de manter a aprendizagem por meio do contato virtual.

De acordo com Pinheiro (2020), a preparação de aulas para esse período de distanciamento social tem como consequência o desgaste físico e psicológico dos professores que lutam para manter a continuidade das aulas perante tantos obstáculos, o que muitas vezes resulta em atividades que não motivam os alunos. Nesse sentido, vencido o problema da conectividade, é possível que a *live* configure-se como um meio interativo de apresentar, discutir e construir conhecimentos.

Entretanto, é preciso estarmos atentos para não cometer alguns excessos e corrigirmos o que não estiver adequado, planejando como será produzida a *live* de forma que a interação realmente seja possível. Almeida e Alves (2020) discorrem sobre o emprego desse gênero na educação e esclarecem que em suas análises notaram que alguns professores reproduzem a prática de uma aula presencial, transmitindo conteúdos ou fazendo a leitura de textos longos, muitas vezes, ignorando os questionamentos dos participantes no *chat*. Percebemos, assim, a necessidade do letramento digital que requer “[...] tanto a apropriação das tecnologias - como usar o *mouse*, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos - quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos.” (ZACHARIAS, 2016, p.21).

Nesse sentido, constatamos que, devido ao momento emergencial, muitos professores não tiveram tempo para familiarizar-se com os recursos tecnológicos, o que contribuiu para alguns excessos na aplicação do gênero discursivo *live*, como eventos demasiadamente extensos. Outro fato levantado foi a quantidade de *lives*, que ofereciam uma avalanche de conhecimentos, deixando os estudantes atordoados com tantas possibilidades e frustrados por não conseguirem aproveitar tudo devido à exaustão (ALMEIDA;

ALVES, 2020). Sendo assim, compreendemos que a *live* é um recurso importante para as práticas de ensino e aprendizagem na atualidade, desde que sua principal qualidade que é a interação seja preservada e que ela realmente possa aproximar as distâncias, isto porque:

As ferramentas de interação oferecem a possibilidade de selecionar o conteúdo de acordo com os interesses e as motivações dos leitores, assim como permite a eles opinar, comentar e comprometer-se com o próprio contexto de participação no qual estão integrados. (ZACHARIAS, 2016, p.23)

Portanto, o letramento digital (COSCARRELLI, 2017) se faz necessário para que a *live* seja empregada adequadamente no contexto educacional e cumpra seu objetivo enquanto gênero discursivo.

## VIDEOAULAS E ENSINO: BREVE ANÁLISE DO GÊNERO NA PANDEMIA

As muitas alternâncias nas formas de adaptação e apropriação do conhecimento configuram-se em medidas de apropriação, de utilização e de produção do conhecimento, deixando assim de serem produtos e convertem-se em processos, passando a influenciar tais procedimentos e utilização de recursos. A partir do crescimento da informação elencada à evolução digital e do acesso à dinâmica de tantas ferramentas digitais que conectam pessoas, agregou-se à escola, como agência de letramento, a obrigatoriedade de estar presente como meio de endossar o direito do cidadão de se posicionar nesse contexto de pandemia. Na BNCC (BRASIL, 2018), temos essa consideração das práticas da cultura digital no currículo no trecho que segue:

As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em di-

ferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.” (BRASIL, 2018, p. 68).

Condizendo com essa nova forma de letramento, a internet possibilita aos indivíduos serem passíveis de novos conhecimentos e acessar conteúdos que nesse momento passam a ser alcançáveis. Sendo assim, nós, educadores, precisamos evidenciar inovadoras estratégias inclusivas aos estudantes na cultura dos letramentos digitais, pois é ainda evidente a necessária adequação às novas práticas do letramento, com destaque para as que valorizam o letramento levando em consideração a diversidade e a multimodalidade textual.

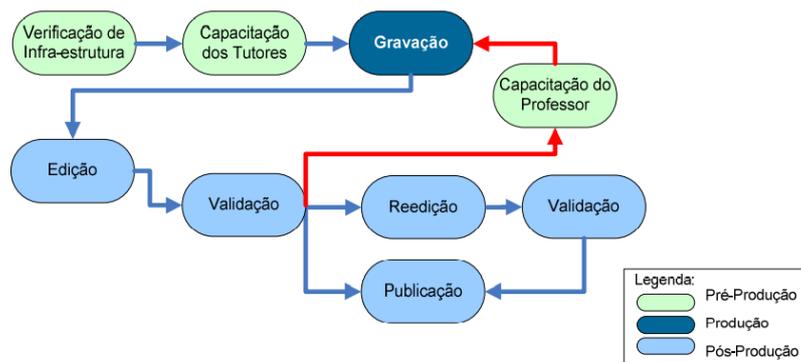
O vídeo é um instrumento difundido pela mídia de enorme magnitude. Sua potencialidade implica estímulos sensoriais, uma vez que viabiliza a junção de componentes comunicativos, visuais e sonoros com o desígnio de estimular o processo cognitivo dos usuários, por meio da transmissão de uma determinada informação. O vídeo em estilo e gênero de videoaula, como processo didático suplementar de ensino, já era ponto forte nos cursos na modalidade EaD, bem como também eram usados como material de apoio para complementar o ensino presencial, porém, foi na pandemia que tal recurso multimodal ganhou magnitude, quando oficialmente as ações dos corpos docente e discente foram separadas no espaço e no tempo e as práxis multimodais nos ambientes digitais objetivaram o propósito de incluir os atuais obstáculos da humanidade no processo de ensino e aprendizagem.

O vídeoaula, que é uma modalidade de exposição de conteúdos de forma sistematizada, merece uma atenção especial. Essa modalidade, que congrega a maioria dos denominados vídeos didáticos ou educativos [...] se mostra didaticamente eficaz quando desempenha uma função informativa exclusiva, na qual se almeja transmitir informações que precisam ser ouvidas ou visualizadas e que encontram no audiovisual o melhor meio de veiculação. (ARROIO; GIORDAN, 2006, p. 9)

Ao analisar o gênero videoaula em termos bakhtinianos, podemos verificar que: (a) seus interlocutores são o corpo docente e discente; (b) sua finalidade é construir conhecimento acerca de algum tema; (c) o conteúdo temático é relacionado às diversas disciplinas escolares ou acadêmicas; (d) sua estrutura composicional é dividida em 1) introdução – saudação ao espectador, apresentação da temática, contextualização do tema; 2) desenvolvimento - exposição dos aspectos relativos à temática; 3) conclusão – despedidas, incentivo à tomada de atitude do espectador. E finalmente, (e) seu estilo, com predominância da tipologia expositiva; verbos no presente; e uso do discurso citado, ao mencionar autores e obras de referência.

Portanto, podemos afirmar que a videoaula é um gênero discursivo audiovisual originado para alcançar objetivos próprios da aprendizagem. Ademais, retrata o docente responsável tratando e expondo conteúdos e teorias sobre um tema específico. Ao nos depararmos com as características de elaboração de uma videoaula, notamos os procedimentos sequenciados em pré-produção, produção e pós-produção, com acompanhamento metodológico. A seguir, apresentamos a organização de um Fluxograma do Processo de Produção de Videoaula (SPANHOL; SPANHOL, 2009, p. 4):

**Figura 3 - Fluxograma do processo de produção de videoaulas.**



Fonte: Spanhol; Spanhol, (2009, p. 4).

Porém, na nova atualidade, videoaulas podem ser oferecidas em diferentes representações e linguagens, desde aulas gravadas em estúdio até em cenas abertas públicas ou por locações, em formato de documentários, entrevistas, apresentações, e também vídeos caseiros feitos em aplicativos ou por *softwares* de gravações de tela.

Segundo Vargas, Rocha e Freire (2007, p.2), “Apesar de ser, geralmente, associada ao lazer e ao entretenimento, a produção de vídeos digitais pode ser utilizada como atividade de ensino e aprendizagem, com vasto potencial educacional”. Baseados em referências da área de aprendizagem, os pesquisadores (*ibid.*, p.2) apontam vários benefícios educacionais na produção de vídeos digitais, como: (a) desenvolvimento do pensamento crítico; (b) promoção da expressão e da comunicação; (c) promoção da interdisciplinaridade; (d) integração de diferentes capacidades e inteligências; e (e) incentivo ao trabalho em grupo, já que demanda convivência e um alto nível de colaboração entre os envolvidos.

## WEBCONFERÊNCIAS: ENTRE POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Uma das ferramentas que tem se feito presente com relativa frequência na rotina dos profissionais da educação tanto para realização de aulas como para o desenvolvimento de atividades administrativas são as *webconferências*. Trata-se de reuniões virtuais realizadas por meio de softwares ou plataformas específicas (*Google Meet, Zoom, Microsoft Teams*, entre outros) que permitem a interação dos usuários por meio de voz, vídeo e/ou texto (*chat*), além de oferecerem a possibilidade do compartilhamento de tela e até mesmo de gravação do encontro para consulta posterior. Configura-se como uma forma de comunicação síncrona, ou seja, que exige dos participantes a interação em tempo real, ainda que possam participar de tais reuniões a partir de espaços geográficos diferentes.

Enquanto gênero discursivo (BAKHTIN, 2011), a *webconferência* pode envolver, como interlocutores, alunos, pais, professores, chefias, trabalhadores, membros de uma família ou grupos de amigos. Dentre suas principais finalidades, destacamos a comunicação de informações e/ou instruções, além do debate ou da discussão para tomada de decisões. Quanto ao seu conteúdo temático, ela pode abordar desde pautas de reuniões ou encontros diversos até os conteúdos a serem trabalhados por um docente em uma aula. No que tange à estrutura composicional, ainda que possam haver variações a depender do contexto de realização da *webconferência*, a estrutura mais prototípica, sobretudo no âmbito escolar e acadêmico, envolve: (a) abertura ou contextualização; (b) exposição; (c) diálogo com os participantes e (d) encerramento. Por fim, no que tange ao estilo, verifica-se a grande possibilidade de variação no registro de linguagem empregado, a depender dos interlocutores envolvidos e do contexto de sua realização; além disso, a alternância entre as tipologias textuais expositiva, injuntiva e a dialogal também consiste em uma característica marcante do gênero em pauta.

Embora tenhamos consciência de que as *webconferências* não são utilizadas exclusivamente no contexto educacional, devido à natureza deste capítulo, balizaremos nossas discussões nas vantagens e nos limites de seu uso para fins pedagógicos. Nesse sentido, as conferências on-line possibilitam a realização de uma variada gama de atividades escolares e acadêmicas, tais como aulas síncronas, gravação de videoaulas, trabalhos em grupo, seminários, saraus, eventos científicos, palestras, entre outras.

Dotta, Braga e Pimentel (2012) subdividem os usos educacionais das *webconferências* em dois tipos: (a) **webinários**: caracterizados pela impossibilidade de interação entre o professor/palestrante e o aluno, relegando o estudante a um papel passivo; e (b) **aula interativa**: marcada por seu caráter interativo e dialógico. Neste tipo de aula, a

comunicação é multidirecional, ou seja, possibilita-se a interação entre todos os envolvidos. Assim, os alunos interagem tanto com o professor quanto entre si para a construção do conhecimento, facilitando, dessa forma, a manutenção da atenção na atividade.

A fim de promover boas aulas interativas, é necessário que o docente reflita acerca de seu papel na sala de aula virtual e reconsidere sua forma de atuação. Garonce (2009), em sua tese de doutorado, apresenta quatro papéis que devem ser assumidos pelo docente em uma aula síncrona por *webconferência*. São eles: (a) **papel pedagógico**: aquele mais tradicional, associado à definição de objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, ou seja, é a atuação enquanto facilitador do processo educativo; (b) **papel social**: refere-se à instauração de um ambiente agradável, amigável, colaborativo e que favoreça a interação entre os alunos, contribuindo, assim, para a coesão do grupo; (c) **papel gerencial**: está relacionado ao gerenciamento das atividades do curso, do tempo, dos prazos, das regras, bem como de situações adversas e inusitadas que possam ocorrer; e (d) **papel técnico**: imbuído desse papel, o docente deve promover a familiaridade do estudante com as ferramentas tecnológicas empregadas no decorrer do curso, de forma que elas se tornem “transparentes” (GARONCE, 2009, p.117) e esse discente, por sua vez, consiga direcionar sua atenção mais ao conteúdo da aula que à ferramenta utilizada para ministrá-la.

Uma vez esclarecido o conceito de *webconferência*, bem como algumas possibilidades de seu uso e os papéis a serem assumidos pelos docentes nesse contexto, convém discutir sobre seus pontos positivos e suas limitações.

Uma das vantagens das *webconferências* está relacionada a seu caráter multimodal (KRESS, VAN LEEUWEN, 2001), já que, em sua realização, os participantes intercambiam informações por meio de diferentes modos semióticos (imagem, som, escrita), o que enriquece o processo de interação, na medida em que se ampliam as possibilidades de produção de sentidos.

Outro ponto positivo está relacionado à maior interatividade promovida por esse tipo de atividade em relação a outras estratégias de ensino e de aprendizagem empregadas nas atividades não presenciais. Assim, o fato de todos os participantes estarem reunidos em tempo real favorece o intercâmbio de ideias, pontos de vista e experiências, tanto no nível professor-aluno quanto na dimensão aluno-aluno, sendo possível elevar a interatividade da aula (CARVALHO *et al.*, 2019; DOTTA; BRAGA; PIMENTEL, 2012; DOTTA *et al.*, 2013). Além disso, Dotta, Braga e Pimentel (2012) pontuam que os momentos síncronos mediados pelas *webconferências* contribuem para o desenvolvimento do sentimento de empatia nos alunos que, mesmo distantes geograficamente, têm uma maior sensação de pertencimento ao grupo.

Dessa forma, o fato de os sujeitos se encontrarem em locais distintos não é justificativa para a construção de uma relação distante e de pouco companheirismo, mas, ao contrário, a proximidade pode ser fomentada pelas *webconferências*, desde que conduzidas de forma apropriada e de modo a privilegiar a interação entre os envolvidos.

Harasim (2000) traz à tona outra vantagem das interações online voltadas ao ensino: o maior nível de participação dos estudantes nas discussões propostas. Segundo a autora, nesse contexto, é menor a quantidade de alunos que permanecem à margem das discussões devido ao monopólio de uma parcela da turma que toma a palavra com mais frequência.

Nesse sentido, é possível afirmar que a dinâmica de funcionamento das discussões em uma *webconferência* promove uma interação mais democrática, possibilitando a estudantes que, no contexto presencial, não teriam “voz”, uma maior liberdade de manifestação. Isso ocorre, pois, além da fala, é possível manifestar-se por meio do *chat*, o que, por sua vez, pode até mesmo favorecer a participação daqueles mais tímidos.

Ainda entre os pontos positivos das *webconferências*, é possível mencionar a existência de diversas semelhanças entre elas e as atividades do ensino presencial. Essas similaridades dão mais conforto ao estudante que, em geral, está habituado à presença física de professores e colegas em sala de aula mas que, bruscamente, se vê diante da necessidade de estudar em uma modalidade de ensino que não lhe é familiar. Sendo assim, o contato com o que é conhecido facilita ao estudante o processo de habituação e aumenta suas chances de sucesso (DOTTA *et al.*, 2013).

Muito embora sejam várias as vantagens apresentadas pelas *webconferências*, não se pode negar que, como toda ferramenta de ensino e aprendizagem, elas também possuem suas limitações. Uma delas está, justamente, relacionada ao seu caráter síncrono, uma vez que, para a obtenção de bons resultados, é necessário que professores e alunos estejam conectados ao mesmo tempo para o desenvolvimento das atividades.

Embora os *softwares* e plataformas de *webconferência* comumente disponibilizem a opção de gravação do encontro, a experiência de participar da aula em tempo real é mais vantajosa que assistir à gravação em um outro momento, uma vez que, nesse caso, compromete-se a interação com os demais parceiros. Adicione-se a isso o fato de que, em turmas muito numerosas, torna-se difícil a conciliação da rotina de todos os estudantes para que possam se fazer presentes nas aulas síncronas, podendo resultar, conseqüentemente, na baixa participação da turma.

Considera-se, ademais, como uma limitação das *webconferências* o fato de muitos estudantes participarem dos encontros com suas câmeras fechadas, seja para não comprometer a qualidade da transmissão de dados ou por outros motivos, como timidez e desenvolvimento de atividades paralelas. Independente do motivo que leve o discente a ocultar a visualização de sua câmera, isso

pode ser interpretado por alguns docentes como falta de interesse ou, ainda, gerar no professor a sensação de que a comunicação não está ocorrendo de forma adequada, uma vez que, não sente a presença de seus interlocutores no ambiente virtual. Essa mesma sensação pode ser experimentada pelos estudantes ao se comunicarem com os demais colegas que estejam na mesma situação.

Ainda nesse escopo, o fato de as *webconferências* exigirem a mediação tecnológica de um computador ou celular, torna o discente mais suscetível a distrações oferecidas pelo próprio dispositivo, como acesso a sites alheios ao conteúdo da aula, verificação de postagens em redes sociais, jogos, entre outras atividades que, ao serem realizadas concomitantemente à aula podem influenciar negativamente na qualidade do conhecimento construído.

A falta do letramento digital (COSCARELLI, 2017), que limita o conhecimento das funcionalidades oferecidas pela ferramenta utilizada para a *webconferência*, também pode ser considerada um obstáculo. Ao analisar uma aula ministrada na Universidade Federal do ABC – UFABC, Dotta, Braga e Pimentel (2012) apontam que o desconhecimento das possibilidades de interação oferecidas pela ferramenta de *webconferência* prejudica a comunicação durante a aula. Como muitos professores não receberam a devida formação sobre ambientes digitais, é natural que muitos desconheçam suas funções mais avançadas. Esse desconhecimento acaba por restringir as atividades propostas a explicações e discussões, o que não avança muito em termos de diversificação de metodologias de ensino.

Merece destaque o fato de que, em certas ocasiões, o letramento digital (COSCARELLI, 2017) tampouco foi desenvolvido pelo estudante. Nesse caso, a falta de familiaridade fará com que o recurso tecnológico deixa de ser “transparente” (GARONCE, 2009, p.117) ao aprendiz e sua atenção não esteja plenamente voltada ao que se passa na aula, o que, por sua vez, compromete seu processo de construção de conhecimento.

A partir da análise empreendida, verifica-se que, embora apresentem algumas limitações, as *webconferências* desempenharam (e ainda desempenham) um papel significativo na manutenção do vínculo aluno-professor-escola durante a pandemia, ao possibilitar a interação em tempo real entre esses sujeitos, de forma a diminuir a sensação de isolamento. Além disso, o gênero pode continuar sendo utilizado após o fim do período de atividades remotas, em propostas de ensino híbrido ou, até mesmo, no ensino presencial, facilitando o diálogo entre estudantes e professores na realização de trabalhos extraclasse em grupo, fornecimento de *feedback*, entrevistas com especialistas entre outras possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apoiados nos estudos sobre os usos das tecnologias voltados à educação (RIBEIRO, 2021), estudos dialógicos (BAKHTIN, 2011), letramento digital (COSCARRELLI, 2017) e práticas multimodais (ROJO, 2009; ROJO; MOURA, 2012), discutimos acerca de três gêneros que se fazem presentes nas atividades de ensino não presenciais durante a pandemia (*lives*, videoaulas e *webconferências*), analisando suas possibilidades e limitações no contexto social em que são adotados.

Considerando as contribuições dos gêneros analisados, bem como os empecilhos que os permeiam, evidencia-se a importância de que sejam usados de modo produtivo, a fim de obter-se o máximo proveito de suas potencialidades, ao mesmo tempo em que se possam mitigar suas limitações.

Para que isso ocorra, em relação aos discentes, é importante que tenham consciência das posturas que melhor favoreçam sua participação nas aulas síncronas e assíncronas, de modo a obterem o melhor proveito de cada um desses momentos. Já quanto aos

professores, é de fundamental importância que se faça investimento em sua formação continuada, com vistas a dar-lhes a possibilidade de conhecer amplamente os gêneros digitais necessários à continuidade de sua prática de ensino, bem como as ferramentas e as funcionalidades disponíveis para auxiliar nesse processo. Para tal, também é significativo que os docentes compartilhem, entre si, boas práticas e experiências quanto ao uso dos diferentes gêneros digitais, garantindo, dessa forma, uma formação mais colaborativa.

Por fim, é importante considerar que a pandemia trouxe a primeira experiência no uso dos gêneros analisados neste estudo para muitos professores e estudantes. Logo, faz-se necessário ampliar as discussões e a construção colaborativa de saberes sobre seus usos, para que as atividades não presenciais se tornem, cada vez mais, um espaço de construção de aprendizagem tanto por docentes quanto por discentes e também para que se possa refletir sobre como os gêneros estudados podem ser incluídos no contexto pós-pandemia.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. O.; ALVES, L. R. G. Lives, Educação e Covid-19: Estratégias de Interação na Pandemia. *Interfaces Científicas*, Aracaju, v. 10, ed. 1, p. 149-163, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8926/4135> Acesso em: 28 abr. 2021.

ARAGÃO, W. A. A pandemia e as “lives”: Mas o que é uma “live”? *Revista Intertelas: Relações internacionais e audiovisual em foco*, [s. l.], 14 jul. 2020. Disponível em: <https://revistaintertelas.com/2020/07/14/a-pandemia-e-as-lives-mas-o-que-e-uma-live/> Acesso em: 21 abr. 2021.

ARROIO, A.; GIORDAN, M. O Vídeo Educativo: Aspectos da Organização do Ensino. In: *Educação em Química e Multimídia*, n° 24, p.8-11, nov. 2006, Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc24/eqm1.pdf> Acesso em: 02 Maio 2021.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov; introdução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 mar. 2021.

CARVALHO, R. L. V. *et al.* Planejamento, organização e estruturação de webconferência: elemento mediador no processo de ensino-aprendizagem na educação a distância. In: FERREIRA, G.R. (Org.) *Educação: políticas, estrutura e organização* 10. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/educacao-politicas-estrutura-e-organizacao-10>. Acesso em: 17 abr. 2021.

CETIC.BR. *TIC Educação 2019*: coletiva de imprensa. São Paulo, junho 2020. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_educacao\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (org.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. cap. 2, p. 25-40.

CROSS HOST (São Paulo). Sobre nós. In: *Streaming x LiveStream: Você sabe qual é a diferença?* São Paulo: ©2021 Cross Host., 19 maio 2020. Disponível em: <https://www.crosshost.com.br/blog/streaming-x-livestream-qual-e-a-diferenca/> Acesso em: 26 abr. 2021.

DOTTA, S. *et al.* Abordagem dialógica para a condução de aulas síncronas em uma webconferência. In: *Congresso brasileiro de ensino superior a distância - ESUD*, 10. 2013. Belém, PA. *Anais [...]* Belém, PA, 11-13 jul. 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/264457885>. Acesso em: 17 abr. 2021.

DOTTA, S.; BRAGA, J.; PIMENTEL, E. Condução de aulas síncronas em sistemas de webconferência multimodal e multimídia. In: *Simpósio brasileiro de informática na educação*, 23., 2012. Rio de Janeiro, RJ. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, RJ, 26-30 nov. 2012. Disponível em: <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/1705>. Acesso em: 17 abr. 2021.

GARONCE, F. V. *Os papéis docentes nas situações de web conferência: um estudo de caso acerca da ação educativa presencial conectada*. 2009.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4284> Acesso em: 12 abr. 2021.

HARASIM, L. Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and higher education*, [s. l.], p. 41-61, 2000. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751600000324>. Acesso em: 18 abr. 2021.

KALANTZIS, M.; COPE, B. The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. *E-Learning and Digital Media*, v.7, n.3, p.200-222, 2010. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2010.7.3.200> Acesso em: 07 maio 2021.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. V. Front Pages: (The critical) analysis of newspaper layout. In: BELL, A, GARRETT, P. (Eds.). *Approaches to media discourse*. Oxford: Blackwell, 1998.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. V. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

PINHEIRO, P. Letramento a distância na (e na pós) pandemia. *Revista Linguagem em Foco*, ahead of print, v.12, n.2, p.1-14, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/3603>. Acesso em: 28 abr. 2021.

RIBEIRO, A. E. Educação e tecnologias digitais na pandemia: ciclos da precariedade. *Cadernos de Linguística*, v. 2, n. 1, p. 01-16, 2021. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/download/270/308/>. Acesso em: 10 abr. 2021.

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

ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SPANHOL, G. K.; SPANHOL, F. J. Processos de produção de vídeo-aula. *Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, Jul. 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/renote/article/download/13903/7812> Acesso em: 7 maio 2021.

VARGAS, A.; ROCHA, H. V.; FREIRE, F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. *Novas Tecnologias Na Educação*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, dez. 2007. Semestral. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/1bAriel.pdf> A. Acesso em: 20 abr. 2021.

VELOSO, D. *Febre das lives*: por que elas são o começo de um novo mercado no Brasil. *Forbes*, [s. l.], 8 jun. 2020. Disponível em: <https://forbes.com.br/negocios/2020/06/febre-das-lives-por-que-elas-sao-o-comeco-de-um-novo-mercado-no-brasil/> Acesso em: 26 abr. 2021.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana (org.). *Tecnologias para aprender*. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. cap. 1, p. 16-29.

# 8

*Shirley Alzeman Rocha Benites (SEMED - PPGEL/UFMS)*

*Silvana Ferreira Monteiro (PPGEL/UFMS)*

## Identidade, políticas linguísticas e os desafios para o ensino da Língua Guarani na região de fronteira do Paraguai com Mato Grosso do Sul

Vivemos em um país de muitas línguas, embora haja a insistência em fortalecer a hegemonia da língua portuguesa, desconsiderando as línguas que os escravos africanos trouxeram, as línguas trazidas pelos migrantes italianos e alemães no final do século XIX e início do século XX, as línguas asiáticas trazidas pelos japoneses e chineses que escolheram o Brasil para morar e as 274<sup>32</sup> línguas indígenas (IBGE, 2010) brasileiras, dentre as quais, cerca de 10 encontram-se em território sul-mato-grossense.

Eleger uma língua para estudo e apontar as implicações que acometem sua vitalidade no decorrer dos séculos é desafiador porque pode-se evidenciar a beleza, a força, as formas de resistência, as sutilezas, as fraquezas, mas também desacobertar feridas, expor mazelas incorridas em um processo de colonização pautado em uma visão capitalista eurocêntrica que desconsiderou vidas e descaracterizou saberes milenares das populações indígenas, por não compactuarem das mesmas ideologias. Manter-se viva, neste contexto, é uma árdua tarefa, pois a ideia de que a nação brasileira é monolíngue é reforçada inclusive pela Constituição Federal de 1988, que afirma em seu artigo 13, a língua portuguesa como único idioma oficial do Brasil, não mencionando nenhuma outra língua falada em território nacional.

Fazer essa abordagem é tarefa delicada e observa-se com as investigações que as dificuldades são causadas por vários fatores e o “dirigismo”, “política linguística própria de uma formação social em ascensão” (LAGARES, 2018, p. 36), pode ser um desses fatores, pois para se propor uma ação de intervenção para revitalizar uma língua, (...) “primeiro é preciso que seus falantes a queiram conservar e desenvolver, ou seja, que desejem continuar utilizando-a” Monserrat (2001, p. 128). Sendo assim, nos perguntamos: será que os povos indígenas

32 Estão incluídas nesse total algumas variações que precisam de maior investigação. De acordo com Souza e Ferreira (2016) esse número é de 180.

de fronteira de Mato Grosso do Sul com o Paraguai desejam utilizar sua língua materna? Quais os motivos para o aparente desinteresse pelo Guarani? Qual seria o status dessa língua em relação a língua portuguesa e a língua espanhola? Há preocupação, das comunidades indígenas, em manter as suas tradições culturais, incluindo a língua guarani? Por que, na atualidade, os pais pouco se interessam e até evitam ensinar o guarani a seus filhos e matriculam suas crianças em escolas que não sejam interculturais? Como o Estado faz para organizar politicamente a língua portuguesa, oficial, e a língua guarani, na região de fronteira?

Para iniciarmos esta complexa reflexão adotaremos o conceito de que a língua é, antes de tudo, um poderoso instrumento de poder que, de acordo com Calvet (2007), está diretamente ligada ao tipo de relação (dominantes/dominados) entre as línguas e a sociedade e que, as políticas linguísticas, essenciais na sociolinguística, deveriam possuir um número maior de planejadores para ouvir mais a coletividade, antes das tomadas de decisões. Ainda de acordo com o autor, para que essas políticas linguísticas obtenham êxito, é necessário destacar qual o papel das línguas para o desenvolvimento humano do lugar e, se há atenção por parte do Estado e das universidades que despertam interesse pelo plurilinguismo e, pelas funções das línguas na passagem do “corpus ao status”.

Assim, partindo da premissa de que o Brasil é institucionalmente um país monolíngue, pode-se dizer que discutir plurilinguismo e a aceitabilidade de outras línguas e não considerar a importância de centenas de outras línguas é, no mínimo, omissivo. Por outro lado, é preciso dizer que, embora praticamente invisíveis, há leis que regulamentam o ensino das línguas aos povos indígenas e estão normatizadas na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, artigo 78 “a educação escolar bilíngue e intercultural”, reforçada no artigo 79, inciso 2º, item I que diz “fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de

cada comunidade indígena” (MEC). A partir dessas regulamentações, o Estado passou a pensar políticas públicas, geralmente criadas e gerenciadas por não indígenas, pautadas em interesses outros que, muitas vezes não obtêm sucesso porque não se aplicam ao modo de vida indígena, não traduzem seus saberes e apenas reproduzem modelos consolidados para educação de não índios, com algumas adaptações, desconsiderando a realidade de cada povo/etnia ou, na maioria das vezes, desconsiderando totalmente as individualidades étnicas, como o que vem sendo observado na região fronteira do nosso estado em que os povos guarani Kaiowá se encontram.

Sabemos que são muitas as questões que atingem esse instrumento de poder de um grupo étnico que é a língua e, para discorrer sobre essas elas dialogaremos com pesquisadores como Chamorro, Knapp, Langer, Combès, Baniwa, Herrera, Lagares, Calvet, Monserrat, Aguilhera, Ferreira e outros, de forma direta ou indireta, para extrairmos suportes teóricos e conceituais na tentativa de encontrar caminhos que poderão auxiliar no entendimento das políticas linguísticas existentes para o desenvolvimento de projetos para revitalização e conservação do protagonismo dos povos falantes da língua Guarani dos povos Guarani Kaiowá, na extensa fronteira do estado de Mato Grosso do Sul com o Paraguai.

Os 1.131 quilômetros de fronteira internacional do nosso estado contam com seis cidades-gêmeas, das quais apenas duas, do lado brasileiro – Porto Murtinho e Mundo Novo – não contam com a presença de comunidades indígenas da etnia guarani Kaiowá. A grande população dos povos indígenas dessa etnia em Mato Grosso do Sul que possui 43.401 pessoas, (IBGE, 2010) em todo o estado, estão presentes em quatro dos municípios que fazem fronteira com o Paraguai: i) Bela Vista tem apenas uma comunidade, a Aldeia Pirakuá, a cidade vizinha é Bella Vista do Norte – Paraguai; ii) Coronel Sapucaia que possui duas comunidades, as Aldeias Takuapery e

Acampamento Kurussu/Ambá, e a cidade vizinha é Capitan Bado – Paraguai; iii) Paranhos que é o municípios que apresenta maior número de comunidades e totaliza seis Aldeias: Arroyo Corá, Paraguassu, Pirajuí, Potrero Guassu, Sete Cerros e Acampamento Y’poy e a cidade paraguaia vizinha é Ypejú e iv) o município de Ponta Porã conta com duas comunidades indígenas, as Aldeias Lima Campo e a Aldeia Kokue-i, a cidade paraguaia vizinha é Pedro Juan Caballero.

Nesse contexto, é importante mencionar que o país vizinho, fronteiriço, tem duas línguas oficiais enquanto o Brasil tem apenas uma, mas

(...) pensar a fronteira, nesta linha imaginária que divide os dois territórios, é pensar em seus contatos, trocas e interações reais, refletindo as especificidades do espaço, considerando que há um processo natural, responsável por gerar identidade própria do fronteiriço, em que inclusive as tradições culturais e manifestações religiosas vão se misturando e oportunizando os contatos linguísticos. (SILVA, FERREIRA, 2013, p. 02).

Assim, compreender a forma natural de uso do Guarani, do Espanhol, do Português, além de outras línguas, com algumas adaptações e empréstimos linguísticos em decorrência da convivência nessas localidades, está contribuindo substancialmente para o surgimento de um processo de crioulização, resultante de combinatórias entre a língua indígena e as de origem europeia, e já conta até com nome, “Portunhol”, falado por “brasiguaios”, que será investigado e discutido em outro momento, pois o interesse agora é observar/identificar a vitalidade e o status da língua Guarani nas comunidades da etnia Kaiowá de Mato Grosso do Sul, inserida no contexto fronteiriço, porque “ela somente terá vitalidade se ocupar um lugar e uma função, relevante na existência das pessoas e dos grupos falantes” Baniwa (2016, p.49).

Mesmo que esta seja uma região privilegiada, rica em contextos linguísticos que favorecem a comunicação, percebe-se o predomínio das “línguas de prestígio”, em um claro “*colonialismo mental*” que, de acordo com Herrera (2016, p. 32), é “[...] la más nefasta forma de colonialismo *impuesta por la colonización heleno-eurocentrista y ‘enseñada’ en la mayoría de instituciones de América*”, o que gera “uma situação para pensar uma eventual política linguística” (CALVET, 2007, p.58) que respeite os povos falantes do Guaraní no Brasil e no Paraguai, “a fim de possa desempenhar o papel que se espera que ela desempenhe do ponto de vista do status” (CALVET, 2007, p.59), e da identidade.

O fato é que essa região fronteiriça é formada por brasileiros (índios e não índios), paraguaios (índios e não índios) e migrantes, vindos de outros países ou mesmo de outros estados, que mergulham nessa intensa e despreziosa interação entre as línguas, que se adaptam por questões sociais de convívio, ligados quase sempre ao comércio e compartilham saúde, cultura e educação e que reflete de forma direta a complexa questão indenitária que, para Rajagopalan (2003), é algo que está em permanente transformação e é definida a partir das suas relações.

Nesse emaranhado de fatores podemos visualizar um cenário em que há dominantes, com línguas oficiais consagradas, e excluídos, com línguas específicas, não oficializadas, que lutam diariamente para conquistar o espaço merecido e orgulhar suas etnias, sem menosprezar as demais línguas.

## GUARANI: QUESTÃO DE PERTENCIMENTO

O Guarani é uma língua de pertencimento que está ligada ao Tronco Linguístico Tupi, família Linguística Tupi-Guarani, e é falada há centenas de anos por povos indígenas da América do Sul, em países como a Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai “e eventualmente no Uruguai” (BRIGHENTI & CHAMORRO, 2012, p. 244) e, embora haja distanciamento entre grupos, pesquisadores apontam que as diferenças de falas, apresentadas entre os subgrupos, tanto no Brasil como nos demais países são mínimas. De acordo com Ricardo (1991/1995), há “o surgimento de um léxico próprio”, como em qualquer língua. Além disso, o Guarani está presente no vocabulário do brasileiro, embora muitos falantes da língua portuguesa não saibam que usam topônimos dessa língua.

No Brasil, Souza e Ferreira (2016), apontam que os Guarani estão divididos em três subgrupos: Kaiowá, Mbyá e Ñandeva, distribuídos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Mato Grosso do Sul. Nesse último estado, existem dois subgrupos (Kaiowá e Ñandeva) e, assim como a maioria dos povos indígenas, esse grupo enfrenta problemas sociais, culturais e econômicos, em decorrência do encolhimento dos seus territórios étnicos, engolidos pelo “progresso” ligado ao agronegócio e pelo crescente processo de urbanização. Para eles

(...) a língua não é o único fator de identidade étnica de um povo, é importantíssimo que ela seja mantida e praticada pelos seus falantes, pois ajuda a preservar muitos traços da cultura e, principalmente ajuda a manter a autonomia coletiva. (SOUZA, FERREIRA, 2016, p. 89).

Embora não seja o único fator de identidade, como afirmam os autores, é ela que harmoniza a complexa relação de comunicação e preserva tradições milenares. Por isso, denota especial atenção,

quando se trata da vitalidade dessa língua, pois ela representa a garantia da continuidade da cultura, construída a partir das relações sociais que representa a existência de um povo e mantê-la independente de vontade externa, assim como o contrário, observado no decorrer dos séculos com as línguas dos troncos linguísticos brasileiros.

De acordo com a FUNAI, os falantes do Guarani, passaram por inúmeras situações de conflitos que vão desde o início da colonização, século XVI até os dias atuais, século XXI. Opressões variadas e até tentativas de extermínio, realizadas nas incursões bandeirantes que aproveitavam-se de recursos bélicos e da navegabilidade dos rios da região, que hoje é o Estado de Mato Grosso do Sul, para chegar até as comunidades indígenas e travavam verdadeiras guerras, aprisionavam e matavam homens, mulheres e crianças sem piedade. Os que conseguiam fugir, ou sobreviver às atrocidades, precisaram se reinventar e criar novas estratégias de sobrevivência. Considerados exterminados por décadas, os Guarani preservaram sua língua e sua cultura vivendo nas matas dos ervais, região sul do estado e foram identificados novamente quando houve a demarcação fronteira entre Paraguai e Brasil, mas até fins do século XIX, não há informações precisas sobre esses povos.

A exploração da erva mate em escala gigantesca, que chegava até o norte da Argentina, de certa forma, protegeu o território étnico dos guarani porque impedia o processo de ocupação da região, o que não impediu a promoção de deslocamentos das comunidades e grande número de mortes por infecções, trazidas pelos trabalhadores dos ervais. Essa situação perdurou até as primeiras décadas do século XX, mas a partir da segunda metade deste século, políticas de ocupação foram implantadas e, o território étnico foi, mais uma vez, desrespeitado e os povos indígenas foram aldeados em espaços limitados para que o agronegócio ganhasse livre passagem.

De acordo com Souza e Ferreira, (2016) a língua guarani, falada pelo subgrupo brasileiro fronteiriço, Kaiowá<sup>33</sup>, começa a indicar sinais de cansaço, principalmente entre os mais jovens, aqueles em idade escolar, que precisam se ausentar das aldeias para frequentar a escola, geralmente localizadas em zonas urbanas, pois enfrentam um velado sistema opressor de nítido preconceito aos falantes dessa língua. Geralmente desconsiderado no contexto escolar, o Guarani, falado em quase toda a região fronteiriça Brasil/Paraguai, ainda é considerado, pela população não indígena, uma língua menos privilegiadas/prestigiada em relação as demais, pautados em uma relativização que se faz sobre a inserção do indígena na sociedade.

Entretanto, a Língua Guarani, de acordo com Souza e Ferreira (2016), conta com mais de 50 mil falantes no estado de Mato Grosso do Sul. Faz-se importante saber que essa população está distribuída em pequenos grupos e, em vários municípios, pois perderam seus territórios originais. Foram alocados em outros lugares, mas que aos poucos foram se deslocando em busca do seu lugar de direito, dispersando-se e de certa forma, perdendo o interesse pela língua minoritária. Devido as dificuldades impostas aos povos indígenas de fronteira, que sentem-se acanhados ao fazer uso da própria língua, em detrimento das línguas de origem europeia, usadas pelos povos dominantes e não índios que moram na região, muitas pessoas das comunidades estão se recusando a ensinar o guarani para seus filhos por acreditar que é a língua o fator gerador das dificuldades que enfrentam e que ela atrapalhará o processo de alfabetização e inserção social (SOUZA & FERREIRA, 2016).

33 Encontramos diferentes grafias: Kaiowá, Caiová, Kaajova e Kaiová.

## POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E IDENTIDADE EM REGIÃO FRONTEIRIÇA

O multilinguismo é uma realidade na fronteira entre Mato Grosso do Sul e o Paraguai caracterizada pela rica diversidade cultural que dispõe da dança com o charmoso Chamamé e a alegre polca paraguaia. Da culinária simples, porém de sabores marcantes como a chipa, a sopa paraguaia, o milho assado, a pamonha, a mandioca cozida ou assada. Das bebidas como o tereré para os dias de calor e do doce amargo do “mate” (chimarrão) para os dias frios. Embora fosse um imenso prazer discorrer mais sobre as peculiaridades que os vizinhos comungam ou sobre as festividades ritualísticas dos povos guarani kaiowá, com suas bebidas fermentadas que animam as noites de danças ou de contação de histórias, tratamos aqui sobre a vitalidade e o status da Língua Guarani nas comunidades dos povos indígenas Guarani Kaiowá das cidades fronteiriças, que estão inseridos nesse complexo contexto e, encontram-se em situação delicada por ser uma língua nativa e por isso menos prestigiada socialmente, o que remete seus falantes a uma condição menos importante em relação as outras línguas que exercem maiores influências, reforçando o poder “da cultura dominante hegemônica branca, colonizadora e as culturas subalternizadas indígenas” (ARROYO, 2014, p. 112).

Mesmo diante de tantos encantos, de tanta riqueza cultural e de trocas constantes, viver na fronteira, nem sempre é confortável e enriquecedor, como se poderia pensar, por consequência das multiculturas derivadas do encontro geográfico simultâneo entre povos com culturas variadas que acabam inevitavelmente interagindo. Mas quando a troca não é generosa e o local onde seu maior bem e, melhor instrumento de fortalecimento das raízes, causa sentimento de privação, é desolador. É com esse sentimento que os povos indígenas brasileiros de fronteira, os Guarani Kaiowá lidam diariamente. Seu maior

legado cultural, a língua, causam-lhes feridas sociais por simplesmente estarem associadas a classes menos favorecidas econômica e intelectualmente, conforme ideologias eurocêntricas. Dores, sofrimentos, motivos que levam a exclusão social, comprometem a identidade, inviabilizam o sentimento de pertencimento em uma velada e silenciosa censura diária (ARROYO, 2014).

Diante dessa falta de aceitação social observada em um ainda claro processo de colonização eurocêntrica, impera “o silêncio do oprimido”, (...) “O silêncio que não é ausência de palavras”, (...) “mas aquilo que é apagado, colocado de lado, excluído”. (ORLANDI, 2007, p. 101 e 102), amordaçando a sonoridade do guarani, subalternizando-o. Mesmo que haja política voltadas para a valorização da cultura dos povos indígenas, o que inclui a valorização da língua, percebe-se que o conceito de

protagonismo indígena como esforço persistente das comunidades indígenas, de suas lideranças e intelectuais pela garantia de direitos inalienáveis, por autonomia cultural, de pensamento e crença, e pelo direito a uma identidade diferenciada que remete a um modo de ser particular no conjunto da sociedade contemporânea. (ZWETSCH, 2012, p. 46).

A modernidade, embora inevitável, colabora para com fragilização desse protagonismo tão necessário e “o descrédito da lei maior e das autoridades competentes, em todos os três níveis (executivo, legislativo e judiciário)” (ZWETSCH, 2012, p. 49) contribui enormemente, com essa desvalorização. Porém, mesmo diante de todas essas barreiras, esse protagonismo é insistente e vem crescendo.

Para Zwetsch (2012) é preciso reduzir o “abismo” entre os idosos e jovens e assim “assegurar no futuro a continuidade das tradições” (p. 51) para que a língua seja, não um fator de exclusão social, mas um bem que diferencia e valoriza sua cultura.

Para Lagares (2018), precisamos compreender a estreita relação entre política e linguagem para podermos definir o que é política linguística. Tarefa que requer muitos saberes e, dentre os principais estão a definição de poder, autoridade, política, linguagem, democracia e, principalmente, glotopolítica que, de forma resumida, seria a abordagem que trata de todos os fatos da linguagem em que todas as ações tomam forma do político, ou seja, é um planejamento linguístico que faz parte da vida cotidiana das pessoas, que pode ser alterada pelas desigualdades nas políticas e na distribuição de renda. Geram problemas que atingem as comunidades mais pobres tanto em bens e serviços, quanto linguisticamente, pois “atividades linguísticas constituem a realidade social” (LAGARES, 2018, p. 51). O autor considera o nacionalismo fator fundamental da política linguística e, para ele, mesmo que a língua não seja a base das reivindicações identitária, ela tem o poder de mobilizar as pessoas e organizá-las em comunidades.

Nesse sentido, é necessário que haja políticas linguísticas que atendam às necessidades regionais. É preciso lutar por ações efetivas que garantam o que já está estabelecido no artigo 231 da Constituição Federal que faz referência ao reconhecimento da “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários as terras que tradicionalmente ocupam” (BRASIL, 1988). Para isso, é imprescindível fazer valer esses direitos para que as populações indígenas possam obter qualidade de vida, sem ter que abrir mão das suas tradições, sem sentirem-se menores ao usar sua língua materna, fora das aldeias. Sentirem-se acolhidos na sua diferença, respeitados na sua individualidade e libertados das tutelas.

Sabemos que não é leviano, de nossa parte, presumir que essas ações só não acontecem por falta de empenho político, falta de vontade dos governantes, gestores públicos, por não considerarem as questões indígenas como prioridade em seus governos, pois elas

demandam estudo, empenho, profissionais comprometidos com as especificidades de cada comunidade/etnia, tomadas de decisão sobre o que é justo, o que causa desconforto político, polêmicas e muitas vezes, custam futuros mandatos. Assim, povos indígenas, seguem a refazer ajustes, assistir o engavetar de pautas essenciais, forçados a ressignificar saberes e a sobreviver com o pouco que lhes destinam para manter a dignidade, o respeito, a cultura.

Observa-se que essa realidade está em lento processo de mudança que ainda não chegou em todas as comunidades indígenas do estado de Mato Grosso do Sul, pois a transformação demanda empoderamento de todos os representantes dos povos indígenas e de posicionamento das lideranças não indígenas em relação as causas defendidas que são muitas e vão desde a reivindicação dos territórios, ocupados por fazendeiros, construção de autonomias, até a discussão de educação diferenciada intercultural e bilíngue.

Percebe-se que o estado de Mato Grosso do Sul, ainda está engatinhando em políticas públicas e linguísticas, tão necessárias para atender os povos indígenas em todas as suas dificuldades. O guarani em sua “função educacional”, que segundo Lagares (2018, p. 65) “consiste no uso da língua como meio de instrução na educação básica”, não se dá enquanto “ensino na Língua” e se perde enquanto “função social da língua como disciplina escolar” (LAGARES, 2018, p. 65).

Embora tenham se passado quase três décadas de regulamentação da educação indígena no Brasil e o Estado tenha construído uma Matriz Curricular para o Ensino Fundamental e Médio para as escolas indígenas da rede estadual (que atende cerca de 3000 alunos, em unidades escolares e extensões em 14 municípios), ainda não há disponibilidades de escolas bilíngues na maioria das comunidades indígenas. Em janeiro de 2020, de acordo com o Diário Oficial nº 10.063, publicou-se o Decreto/SED nº 3.660 que

operacionaliza a modalidade Educação Escolar Indígena e decretou-se a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental e do ensino médio na Rede Estadual de Ensino, com cinco escolas para o ensino fundamental e 18 para o ensino médios, incluindo nesse total as extensões. Esperamos ver em breve os resultados positivos desse decreto.

Verificamos que a única cidade de fronteira entre Mato Grosso do Sul e o Paraguai, em que há comunidades indígenas da etnia Guarani Kaiowá, que foi contemplada pelo novo decreto fica no município de Paranhos que, como já dissemos, é o município que possui o maior número de comunidades dos povos Guarani Kaiowá e a extensão da Escola Estadual Santiago Benites, foi para a aldeia Pirajuí.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta reflexão compreende breves considerações teóricas, na tentativa de promover discussões sobre a necessidade de novas políticas públicas para a região fronteira de Mato Grosso do Sul com o Paraguai, que leve em consideração o real contexto em que os povos Guarani Kaiowá estão inseridos e, juntos com suas lideranças, promova investigações minuciosas para encontrar caminhos para a promoção social e educacional que valorize as habilidades e as competências e que, acima de tudo, elabore ações que encorajem os falantes a usar a sua língua materna e a orgulhar-se dela.

Lamentavelmente, grande parte das famílias pertencentes a etnia Guarani Kaiowá, não consegue quebrar estruturas racistas, cristalizadas e impostas ao longo dos séculos e reagem em muitos silêncios. Elas estão optando por não mais ensinar suas crianças a falarem sua língua materna e, o não-dizer, que amordaça vozes,

é a forma de resistência momentânea encontrada para amenizar o sofrimento. As políticas linguísticas podem até sinalizar certo acalanto, mas pouco têm contribuído para com as reais necessidades educacionais/interculturais, previstas em nossa legislação, pois de acordo com os registros consultados, a região destacada não dispõe de escolas estaduais verdadeiramente bilíngues para atender os povos indígenas nessa região fronteiriça.

Acreditamos que existe grande necessidade de investimento, por parte do estado, em ações concretas para repensar políticas públicas, com ênfase em glotopolítica para que todas as abordagens sejam realizadas dentro do contexto intercultural e atendam a forma como os povos indígenas tratam a terra, sua língua, sua religião. Elas precisam considerar e promover o respeito coletivo entre os vários povos que habitam a região fronteiriça, consultando as lideranças, ouvindo as vozes dos silêncios significativos e, acima de tudo, não desconsiderar as particularidades das várias realidades em que cada povo está inserido, valorizando as individualidades.

Por fim, avaliamos que é preciso que o estado volte olhares aos trabalhos de pesquisadores, muitas vezes ignorados por serem minuciosos e por sua execução exigir mão de obra especializada de trabalho para desenvolver e acompanhar ações de promoção do protagonismo indígena tão necessário para a libertação do “colonialismo mental” (Herrera, 2016, p. 31) que ainda hoje hierarquiza as culturas indígenas como inferiores às dos não índios.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G., Outros sujeitos outras pedagogias. 2 ed., Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

BANIWA, G. Língua, educação e interculturalidade na perspectiva indígena. In: ALBUQUERQUE, G. R. (Org.). *Das margens*. Rio Branco (AC): Nepan Editora, 2016, pp. 41-56.

BRASIL, Constituição (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: 1988. Disponível em: [https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA\\_](https://www.google.com/search?rlz=1C1GCEA_).

Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT / *Organização Internacional do Trabalho*. - Brasília: OIT, 2011 – disponível em <http://www.funai.gov.br/>. Acesso em: 05 abr. 2021.

DIÁRIO OFICIAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL, nº 10063. Disponível em: <https://www.spdo.ms.gov.br> Acesso em: 03 maio. 2021, p. 08 - 09.

DIRETÓRIO DO ÍNDIO. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/dicionario-periodo-colonial/167-diretor-diretorio-dos-indios> Acesso em: 10 abr. 2021.

HERRERA, L. A. L. Los discursos amerindios, de antes y después de la invasión de América, son el fundamento de toda la sociedad americana. In: ALBUQUERQUE, G. R. (Org.). *Das margens*. Rio Branco (AC): Nepan Editora, 2016, pp. 21-40.

FUNAI, *história e cultura dos guarani*. Disponível em: <http://www.funai.gov.br> acesso em: 07 abr. 2021.

LANGER, P. P.; CHAMORRO, G. (org.) Missões, Militâncias Indigenistas e Protagonismo Indígena. XIII Jornadas Internacionais sobre as Missões Jesuíticas. V. II, Nhanduti Editora. São Bernardo do Campo, 2012.

MENEZES, E. T. de. Verbete educação indígena. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira*. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <https://www.educabrasil.com.br/educacao-indigena> . Acesso em: 14 abr. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 05 abr. 2021.

RAJAGOPALAN, K. Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética. 2ª ed. Parábola Editorial, São Paulo, 2003.

SILVA, R. V. da; FERREIRA, S. M. da P. A Identidade Fronteiriça Brasil-Bolívia: um estudo sobre Linguagem na Literatura de Fronteira. Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas – Minas Gerais, nº. 04 – Ano II – 2013. Disponível em <http://www.ifvjm.ed.br/vozes> Acesso em: 08 abr. 2021.

SOUZA, I. de; FERREIRA, R. V. Breve reflexão sobre a diversidade linguística e os povos indígenas em MS. In: AGUILERA URQUIZA, A. H. (org.). *Antropologia e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul* – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2016. p. 83 – 113.

ZWETSCH, Roberto E. “Deus na aldeia” A relação entre o protagonismo indígena, ação missionária de Igrejas Cristãs e outros agentes em comunidades indígenas. In: LANGER, Protasio Paulo; CHAMORRO, Graciela. (org.) *Missões, Militâncias Indigenistas e Protagonismo Indígena*. XIII Jornadas Internacionais sobre as Missões Jesuíticas, v. II, Nhanduti Editora. São Bernardo do Campo, 2012. p.p. 39 – 55.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org> – Acesso em: 05 abr. 2021.

# 9

*Ana Kelly Borba da Silva Brustolin (UFSC – Colégio Energia SC)*

O essencial  
é invisível  
aos olhos

Algumas das grandes mudanças no ensino de português envolvendo as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDICs) só aconteceram nas últimas décadas e, muitas delas, por força de políticas públicas e por interesses econômicos. A socialização deste relato de experiência (em processo) em época de pandemia, causada pela Covid-19, objetiva dialogar, refletir e contribuir com os docentes envolvidos no processo e com os pesquisadores nesses estudos acadêmicos, contextualizando a história para a construção de bases teóricas referentes às pesquisas nessa temática.

As transformações sociais, econômicas e culturais são razões que influenciam o sistema de ensino e ao professor compete a ação de acompanhar tais mudanças dentro e fora da sala de aula, adaptando-se às novas conjecturas. Recentemente, vivenciamos um momento atípico originado pela pandemia do coronavírus e presenciamos um grande movimento em torno do ensino escolar no que tange ao desenvolvimento tecnológico para a possível realização das interações em sala de aula, com destaque para as TDICs, uma vez que as respostas já não mais estão dadas, e sim os questionamentos sobre o que fazer? De que modo? Até quando?

Passou-se, pelo menos, um ano do início da pandemia do coronavírus no Brasil, todavia, o cenário atual, ano de 2021, fase em que se espera pelas vacinas e se depositam esperanças no amanhã, mostra-se carente de referenciais estruturados e equânimes, sobressaindo-se a insegurança quanto aos encaminhamentos futuros nos sistemas públicos e privados de ensino. Cada Instituição cria suas próprias diretrizes e não há uma normatização comum em relação ao como proceder, de modo geral, à coletividade que envolve as escolas, no sentido de oferecer um norte. As escolas privadas de Florianópolis/Santa Catarina, por exemplo, seguem suas atividades de modo híbrido - aula presencial e on-line concomitantemente -, e o professor se responsabiliza pela organização da condução dessa

ação, envio de atividades, entre outras condutas. A escola, por sua vez, estruturou-se para viabilizar aula dessa maneira híbrida, com aquisição de computadores, ferramentas tecnológicas, câmeras, áudios, termômetro, álcool gel, máscaras e o distanciamento social na sala de aula, assim como no ambiente escolar. No que se refere a Universidades públicas seguem no sistema remoto apenas (maio/2021), aguardando a vacinação dos profissionais da área de ensino. No entanto, Santa Catarina possui escolas públicas da rede municipal e estadual com ensino híbrido. E, assim, todos seguem na tentativa de somar horas-aula para totalizar as 800 h/a correspondentes ao ano letivo a fim de cumprirem com sua obrigação legal, porém cada município faz à sua maneira e a classe docente permanece ativa e sem vacina.

O Artigo 24 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 regulamenta que as escolas, no Brasil, devem cumprir pelo menos 200 dias letivos anuais, distribuídos em dois semestres, totalizando, no mínimo, 800 horas, ou seja, 48.000 minutos:

Artigo 24 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver; (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

O que, infelizmente, não se regulamentou na lei brasileira, foi a prioridade para a vacinação dos profissionais da área da educação. No entanto, o governo de Santa Catarina sancionou o projeto de lei que

considera as aulas presenciais na educação como atividade “essencial” durante a pandemia da Covid-19. O texto da lei número 18.032/2020 também aborda outras ocupações consideradas fundamentais. A norma foi publicada no Diário Oficial do Estado em 8/12/2020, sendo o projeto de lei de autoria da Assembleia Legislativa de Santa Catarina (Alesc). Tendo em vista o exposto, entende-se que em Santa Catarina escola é essencial; não educação (esta algum dia será?), tendo em vista o grande número de profissionais da área expostos ao risco de serem acometidos pelo vírus em seus locais de trabalho ou no percurso de chegar até esses locais, como, por exemplo, ao fazer uso de transporte público coletivo.

Antes da pandemia, esse possível avanço do trabalho com as TDICs, muitas vezes, não era aproveitado e sequer aplicado em termos de melhoria na qualidade da educação e no processo de ensino aprendizagem. Para Libâneo (2007), as TDICs se mostram cada vez mais presentes no cotidiano escolar. Contudo, grande parte dos professores, especialmente, da rede pública de ensino no Brasil ainda usava (somente) a metodologia tradicional em sala de aula, como, por exemplo, a apostila ou o livro didático, quadro negro ou branco e giz ou canetão. E por quê? Porque muitas escolas não contavam sequer com internet e computadores ou laboratório de informática para os alunos. Por esse motivo, os desafios no Brasil foram enormes na condução de um processo de ensino aprendizagem que se “originasse” do dia para a noite, com agilidade e qualidade, tendo de levar em conta as (não) condições materiais dos envolvidos (computador, internet, espaço, tempo e outros), bem como as condições físicas e psíquicas.

De acordo com a experiência de docência em sala de aula há, aproximadamente, 20 anos, a não utilização das TDICs, até então, pode ser atribuída à falta de (i) formação dos professores, (ii) infraestrutura escolar, (iii) políticas públicas (incluem-se a falta de valorização salarial e moral dos docentes).

Incorporar as TDICs não significa apenas oferecê-las às escolas, mas organizar o processo e o uso destas, seguido de acompanhamento, orientação e capacitação dos profissionais envolvidos, sobretudo dos professores, como também da sua adequada utilização, porque estas não podem ser usadas de modo desordenado e desorientado, visto vez que não substituem a aula expositivo-dialogada. Nesse sentido, o docente atuará como mediador e agente desse processo de ensino aprendizagem e, portanto, para que a ação aconteça o professor precisa estar seguro, bem preparado e orientado no sentido de criar um ambiente interdisciplinar que suscite nos alunos habilidades como autonomia, responsabilidade, criatividade e curiosidade, a fim de levá-los a novas descobertas.

Nesse contexto, há que se olhar sensivelmente para os alunos desta era tecnológica, uma vez que eles vivenciam uma estreita ligação com diversas ferramentas tecnológicas e as linguagens referentes a essa relação. Por meio de publicações de obras como *A Formação Social da Mente* (1998), escrita na década de 1960, Vigotski nos trouxe uma concepção de aprendizagem contextualizada com o meio social, isto é, passaram-se a conceber ideias relativas ao ensino aprendizagem com base em uma relação direta entre desenvolvimento e aprendizagem e o ambiente histórico-social em que se vivencia tal interação.

O modo como o pensamento desses sujeitos se constitui está carregado de referências formatos e substâncias vindos das TIDCs. Na linha de Vigotski (1978), o professor tem o papel de interagir com os alunos, atuando no que se denomina, na teoria *vigotskiana*, *Zonas de Desenvolvimento Proximal*. Nesse caso, o estudante não é somente o sujeito da aprendizagem, mas aquele que aprende na interação com o outro e com o que seu grupo social produz. Em outras palavras, a proposta pedagógica sociointeracionista refere-se a uma abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. Sobre esse assunto observamos que:

Cada função no desenvolvimento cultural de uma criança aparece duas vezes: primeiro no nível social e mais tarde, no nível individual, primeiro entre pessoas (interpsicológico) e depois dentro da criança (intrapicológico). Isso se aplica igualmente a toda atenção voluntária, à memória, à formação de conceitos. Todas as ações mentais superiores se originam como relações reais entre pessoas. (VIGOTSKI, 1978, p. 57).

Assim, destaca-se a presença de um arcabouço histórico que antecede as situações de aprendizagem, assim sendo, no atual contexto histórico social do novo coronavírus o professor precisa levar em conta o conhecimento que ele tem sobre determinado assunto, o planejamento dos conteúdos para a nova relação de interação social mediada pelas TDICs a distância e as metodologias que cada docente utilizará em suas salas híbridas (presencial e on-line), ou aula virtual.

## ENSINO HÍBRIDO: DESAFIOS NA SALA DE AULA PRESENCIAL E VIRTUAL

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. (GERALDI, 1997, p. 22)

Considera-se que a escola tem como um de seus papéis fundamentais a formação do indivíduo leitor, visto que ela ocupa o espaço fundamental de acesso à leitura. Deste modo, é indispensável concebermos que este lugar crie possibilidades aos alunos, construindo práticas leitoras que viabilizem leitores críticos, participativos, que sejam capazes de encarar as imposições e as contradições da sociedade em que vivem. Sociedade esta que se insere em um contexto histórico, social e cultural no qual a linguagem permeia de maneiras variadas, como mencionam Orlandi (1999) e Antunes (2009).

A discussão central deste, conforme já dito, versa sobre um relato de experiência em época de pandemia causada pela Covid-19, em que se realizaram aulas de produção de texto no ano de 2021, no sistema híbrido de ensino (aula presencial e *on-line*, concomitantemente) e propôs-se aos estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental, de Escola da Rede Privada de Ensino, a escrita de texto poético, com base na temática a partir da escuta da música “Fico assim sem você”, composta por Caca Moraes; Abdullah (interpretada por Claudinho e Buchecha, Adriana Calcanhoto e outros) e, ainda, com base na reflexão da obra “A parte que falta”, escrita por Shel Silverstein. Levando em conta que vivemos em uma época de tantos excessos, mas com a contínua presença da falta, que se apresenta como um motor da vida, o autor do livro sintetiza essa relação de modo “simples” e “profundo” ao mesmo tempo, já que a incompletude pode ser sentida em qualquer fase da infância, da juventude ou da vida adulta. Para o trabalho, buscaram-se a escolha de leitura de textos poéticos, a audição da música “Fico assim sem você” e reflexões da obra “A parte que falta”, de Shel Silverstein, a fim de dialogar com o horizonte de expectativas do leitor e a análise literária dessas permitindo ao educando, do 8º ano do Ensino Fundamental, construir sentidos para o texto com base em suas vivências, nas leituras realizadas em sala (e fora dela), na interação com as obras, os amigos, os familiares em casa e o professor – visto que se considera o estudante como um sujeito interativo e ativo na sua caminhada de construção de conhecimento e o educador um sujeito mais experiente, cujo papel é fundamental nesse processo.

Concebe-se essencial estimular o prazer pela leitura e escrita, a fim de instigar a criação, a imaginação, o prazer e o exercício para a promoção das habilidades de leitura e escritura textuais. No sentido de interagir em sala de aula – presencial e virtual –, entram em voga os aspectos social e cognitivo, por meio dos quais o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo ganham

destaque e permitem a reflexão a respeito dos processos de interação apropriados à proposta de aprendizagem em ambos os ambientes – virtual e presencial, ao mesmo tempo.

Este ambiente virtual é formado por interfaces ou ferramentas próprias para a construção da interatividade e da aprendizagem, acomodando o planejamento do professor com a prévia organização de conteúdos e atividades, bem como acolhendo a relação dos agentes atuantes no processo: alunos e professor, tanto individualmente quanto colaborativamente.

Isto posto, esta proposta de aula visou ampliar as oportunidades linguísticas, culturais e socioemocionais dos alunos com base na escrita e leitura em meio a um contexto singular: a pandemia do coronavírus, causada pela Covid-19. Trabalharam-se com a arte da palavra e da imagem, com a poesia e a música, na sala de aula presencial e virtual, ancorados no deleite promovido pela leitura e audição da composição já mencionada acima.

Assim, o resultado da escrita dos textos, proporcionou a reunião e seleção de poemas que originou uma publicação no *Instagram* da escola, objetivando uma oportunidade de oferecer aos alunos uma visão mais abrangente do mundo da leitura e da escrita, a fim de sentirem-se poetas de verdade, “empoderados” pela escrita e pelo texto, vivenciando e experimentando o texto e as posições de “autor” e “leitor” proporcionadas por ele, além de poder saborear e sentir as diversas possibilidades de criar e imaginar, apesar do caos.

É imprescindível trabalharmos com desafios; indicarmos atividades, leituras e discussões que instiguem os alunos a criarem e terem curiosidade para buscar informações e conhecimentos que os rodeiam e, conseqüentemente, rodeiam o mundo.

Conforme Geraldi (1993), o primeiro ponto levantado para uma aula de leitura deve ser: *para que se lê o que se lê?* A resposta a esse questionamento, ratifica a incoerência existente em muitas

aulas, hoje, de língua portuguesa, visto que os alunos, leitores e, portanto, “interlocutores, leem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados” (1993, p. 169). Portanto, a ação pedagógica tem de buscar atitudes produtivas nas leituras realizadas em cada aula, embora estabeleçam-se finalidades diversas para estas.

Deseja-se que essa sementinha plantada neste período brote e dê muitos frutos e que “nossos poetas” e leitores aguecem seus olhares diante da vida tornando-a poesia, tanto nos momentos bons quanto nos difíceis!

Com a intenção de aproximarmo-nos do objetivo real do ensino de literatura – formar leitores – faz-se basilar proporcionar um letramento literário aos estudantes. Para tanto, é essencial a realização da leitura de obras literárias por parte do docente, em especial a que ele deseja abordar em sala, uma vez que, apenas, deste modo, poderá conversar, criticar, discorrer e construir sentidos para tais obras junto aos seus alunos.

Orlandi (1999, p. 83) menciona que o discurso não é fechado em si mesmo “e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do que se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos”; o que significa que o sujeito não tem domínio completo a respeito do sentido do seu discurso, visto que ele é construído social histórica-ideologicamente na relação locutor-interlocutor. Antunes (2007) traz que

o funcionamento das línguas é uma atividade interativa, entres dois ou mais interlocutores, que se realiza sob a forma de textos orais ou escritos, veiculados em diferentes suportes, com diferentes propósitos comunicativos, e em conformidade com fatores socioculturais e contextuais (p. 146)

Para que se efetive um trabalho crítico e interativo com o texto na sala de aula é basal que os alunos tenham acesso à leitura deste, na íntegra, bem como tenham liberdade para discutir sobre suas impressões e leituras com os colegas e com o professor tornando-se sujeitos críticos e ativos no ambiente em que estão inseridos, seja ele presencial ou virtual. E, ainda, para que o aprendizado se estabeleça ele precisa ser previamente organizado – pelo professor, por exemplo, uma vez que na relação de interação com os alunos é o agente mais experiente e possui o conhecimento específico para mediar o caminho aos variados saberes. Assim, em concordância com Vigotski (1998, p. 101), o aprendizado “adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

Deste modo, a fim de que os alunos do 8º ano, do Ensino Fundamental, construíssem um texto com base na literatura abordada em sala, propôs-se o trabalho com a leitura, escrita, oralidade e a literatura, da maneira como se descreve a seguir.

Primeiramente, os alunos estudaram sobre texto em verso e em prosa, linguagem denotativa e conotativa, verbal e não verbal, com base em leituras, exercícios e produções variadas. Posteriormente, leram a obra “A parte que falta”, escrita por Shel Silverstein. Após, discutirem e refletirem a respeito do texto e da temática nele abordada, conheceram e ouviram um pouco da música “Fico assim sem você”, composta por Caca Moraes; Abdullah (interpretada por Claudinho e Buchecha, Adriana Calcanhoto e outros).

Em seguida, houve um momento de conversa entre a professora e os alunos sobre o que é um texto poético, um soneto, versos, estrofes, metáforas e uma reflexão a respeito da situação a qual estamos vivenciando e a temática em questão. Os textos, as leituras e a audição da música foram visualizadas em tempo real para todos também por meio do compartilhamento de tela da ferramenta *Teams* adotada pela

escola. Por fim, abriram-se comentários para a turma realizar leitura, socialização e reflexão sobre o assunto, tendo em mente que vivemos em uma época de tantos excessos, contudo com a contínua presença da falta, que se apresenta como um motor da vida. O autor do livro escreveu essa relação de modo muito bonito e os discentes relataram suas impressões e questões pessoais...

**Imagem 1- A parte que falta.**



Fonte: retirada do livro *A parte que falta* de Shel Silverstein

Será que não estamos constantemente mais aflitos com o que falta em nossas vidas que acabamos não percebendo que, no dia a dia, passamos por muitos momentos e situações que nos completam? Será que, mesmo com tantos textos e conjecturas sobre felicidade, de que ela está dentro de nós, não a buscamos ainda no outro? Em diversas partes do livro o autor ressalta essa “falta de atenção” da personagem, que está focada em achar o encaixe perfeito em seu trajeto e não percebe o quanto vários acontecimentos a deixam contente, a satisfazem, quantas coisas ela aprende em seu itinerário, quantos bons encontros tem, e quantas trocas realiza. E tudo isso porque a personagem está em busca de algo que está faltando em sua vida e não do que lhe completa.

Talvez seja isso: no dia em que deixarmos de buscar algo é o fim da linha, ou nada mais importa. Todavia, o segredo nesta estrada que se chama vida pode ser não deixar de prestar atenção no caminho, movimentar-se, atentar às relações que se alargam ou estreitam, aos desafios que enfrentamos e às conquistas – não importa qual seja o tamanho dessa vitória. Que possamos ser parte completa de nós mesmos e nos alimentar sempre de movimento, tendo a consciência de que não apenas “eu/nós” estou/amos em busca, mas também o outro: amigo (a), filho (a), companheiro (a), pai, mãe e outros. E lembremo-nos que, muitas vezes, achamos que encontramos o que tanto nos faltava, contudo, a vida nos responde que ainda há muito mais por descobrir... E assim seguimos e seguiremos.

De acordo com Paulo Freire (2009) e Geraldi (1993), o texto se apresenta como um caminho para a construção de sentidos, daí reside a importância de se trabalhar com textos variados em sala de aula uma vez que estes permitem ao aluno lidar com uma realidade social e com os diversos significados constituídos pelas diversas leituras realizadas até então.

Ressalta-se que, na concepção da docente, a capacidade para aprender liga-se ao contexto pessoal do aluno. De tal modo, Lajolo (2002) assegura que cada leitor, entrelaça o significado pessoal de suas leituras de mundo, com os variados sentidos que encontrou ao longo da história de uma obra, por exemplo.

Na linha dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, é importante que o aluno possa

estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural: da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor (BRASIL, 1998, p. 71)

Percebe-se, desta maneira, que os estudantes devem estar inseridos em um determinado contexto educacional onde o letramento literário é compreendido como possibilidades que os sujeitos têm de participar de modo efetivo de práticas sociais variadas.

Observa-se indispensável, desse modo, que haja na sala de aula, tanto presencial quanto virtual, uma abertura de espaço para leitura e estudo calcado em uma multiplicidade de textos, em suportes distintos e não apenas em livros didáticos.

Quanto à produção escrita, esta requer um momento no qual os alunos possam tomar os textos, escrevendo-os e não apenas como uma mera ferramenta de aferição às regras gramaticais ou coisa do gênero. Quando tomamos posicionamento em nossos discursos, estamos nos constituindo como sujeitos e tornando-nos cidadãos ativos e críticos – integrando a humanidade. A própria

consciência dos sujeitos forma-se neste universo de discurso e é deles que cada um extrai, em função das interlocuções de que vai participando, um amplo sistema de referências no qual, interpretando os recursos expressivos, constrói sua compreensão do mundo (GERALDI, 1993, p.31).

Chegou-se, então, ao momento da aula de produção e lançou-se a semente para colherem-se os frutos. Finalmente, sugeriu-se aos estudantes a proposta de uma escrita poética: um “poema”.

Nesse íterim, solicitou-se aos discentes a produção escrita de um poema com a temática abarcada pelo “pano de fundo” referente à “falta”, podendo relacionar o tema à pandemia do coronavírus (se quisessem) e aos variados temas que a ela se ligam, como: crianças, educação, professores, família, meio ambiente/natureza, saúde, perdas, ações solidárias, música, arte, transformação, cotidiano.

Na ocasião, evidenciou-se o trabalho com a escrita importante para o período peculiar no qual estamos imersos, pois com liberdade

e autonomia, podemos expressar e organizar as emoções por meio do exercício de (i) imaginação, e o quanto nós, seres humanos, temos, dentro de nós, muitas possibilidades de transformação, tanto no sentido alegórico quanto no sentido real de alteração do ritmo de vida; e (ii) o quanto conserva-se da gente nas fases de transformação, por mais bruscas que pareçam ser.

Inicialmente, alguns estudantes demonstravam, em suas expressões e comentários que a escrita de poema era “interessante”, “diferente”, “bonita”, “poética” e até “difícil...” Mas, durante a escrita do texto, os alunos sentiram “a dor” de pensar e elaborar seus textos... e comentaram com a professora. Alguns sentiram-se, inicialmente, inseguros e “sem ideia” já, outros, animaram-se e empolgaram-se com o texto. Aos poucos, a poesia tomou conta dos sujeitos... E os textos foram surgindo como asas libertadoras, querendo preencher a sala de aula e as telas da aula virtual.

A escrita dos textos dos alunos ficou arrebatadora e fecunda, sendo muito gratificante ler e ouvi-los ler a respeito das suas próprias “faltas” – boas ou não tão boas. Após a entrega oficial dos textos, realizou-se uma leitura coletiva para a socialização das leituras dos poemas. Seguem alguns textos abaixo:

**A falta é necessária**

Ter saudade é bom.

Quer dizer que valeu a pena.

A “falta” faz bem,

A gente não precisa de tudo.

Qual seria a graça da vida

Se não existissem desejos e sonhos a conquistar?

**É bom não ter de tudo.**

Imagina como seria se não existisse violência no mundo?

Mas, ainda assim, a falta faz bem...

Valorize o que tem!

### **A Falta Boa**

Um mundo sem violência...

como seria bom para a nossa vivência!

Ah, se o planeta tivesse mais respeito...

tantas as coisas que as pessoas nunca teriam feito!

Ah, se o sofrimento acabasse...

posso apostar que as pessoas seriam muito mais felizes!

Ah, se o mundo não tivesse mais doenças...

quantas vidas nunca teriam sido perdidas?!

### **A Falta**

A falta, às vezes,

Pode ser bem difícil...

Mas, nem sempre desnecessária.

### **Às vezes, é o que você mais precisa.**

Se você quebra um brinquedo,

Você começa a brincar com outros...

Se você muda de escola,

Você conhece novas pessoas...

A falta te traz memórias,

Te traz saudade e lembrança.

A falta, nunca será em vão...

O motivo dela vai sempre estar dentro de seu coração!

Ela pode te deixar triste

Pode fazer você sofrer

Mas, o importante:

Ela te faz amadurecer!

Ela te faz crescer!

Ela mexe com a sua cabeça

Mexe com o seu coração...

E você nunca vai saber...

Porque ela sempre vai ser

Um ponto de interrogação.

### **A Falta**

A falta é muito ruim,

### **Às vezes dói demais...**

Mas tudo tem seu lado ruim e seu lado bom.

A falta pode nos fazer triste,

Com saudades,

### **Às vezes sem esperança,**

Mas sem a falta a gente não ia dar valor aos melhores...

No final, por mais que a falta nos deixa triste,

Ela nos faz dar valor e aproveitar as coisas como elas merecem ser aproveitadas,

E nos faz aprender que até mesmo as menores coisas

Fazem a diferença na vida de qualquer um – e isso importa bastante.

Toda vez que sentimos saudades de alguém

A gente vê como não consegue viver sem essa pessoa

E como é importante valorizar as pessoas...

Enquanto elas ainda estão com a gente.

### **O lado bom da falta**

Quando perdemos algo ruim

A falta se torna uma coisa boa sim!

Mas quando perdemos uma coisa boa

A falta se torna uma coisa ruim? Ah, sim!

### **É difícil para nós compreendermos**

Que sim, a falta tem um lado bom

Mas a questão é: por que queremos?

Ou porque dependemos?

Alegria, tristeza, animação, cansaço

Tudo isso é obra da falta

Mas, e agora, o que eu faço?

Respiro fundo e penso no que fazer?

Ou isso é só modo de dizer?

Cada um tem sua opinião

E a falta é um grande ponto de interrogação.

### **Obscuramente Claro**

A falta parece obscura

parece querer tirar algo seu

mas ela também pode trazer aquela memória

de fazer aquele café em uma tarde laranja

a falta te dá motivos para ter um amanhã

te faz querer esperar por algo melhor

te dá vontade de fazer algo novo

de fazer algo velho de novo

a vida é feita de faltas e são elas que fazem a vida.

Uma experiência fértil para ambas as partes envolvidas<sup>34</sup>. No entanto, sem pretensões de chegar a um preenchimento absoluto do tema, expande-se o discurso esperando-se a possibilidade de realizarem-se novas produções e reflexões acerca “das faltas”... Pois estamos nos referindo a relações entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação.; relações que lançam transformações em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a sua própria.

## REFLEXÕES FINAIS... EM BUSCA DA PARTE QUE FALTA!

Já me questionei muito (e imagino que vocês também) a respeito dessa maneira peculiar de ensinar e aprender e de realizar trocas. Avalio que encontramos o equilíbrio estando em movimento e, neste caso, todos buscamos meios de acertar a melhor alternativa para interagir com os alunos e os saberes, tanto no ensino presencial quanto no virtual. Daqui um tempo, analisar-se-ão as metodologias e vivências do período de pandemia 2020/2021, no qual forçosamente fomos impostos a estabelecer interações e conexões virtuais para seguirmos o ano letivo e nossas interações de alguma maneira. Poder-se-ão até inferir que agimos errado, todavia estamos tentando agir e seguir em frente, apesar dos pesares, e corremos o risco de acertar em alguns aspectos. No que toca à vivência de sala de aula, costumamos dizer aos alunos que aprendemos muito com os erros também, ou seja, tentar sempre; desistir jamais! Devemos nos movimentar em direção ao encontro da parte que nos falta.

34 Ao final do processo de escrita e leitura dos textos foi realizada uma exposição dos textos à comunidade escolar, na rede social da escola: [https://www.instagram.com/p/CMzrKWfHpg1/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/CMzrKWfHpg1/?utm_source=ig_web_copy_link).

Então, interação na educação a distância é, hoje, necessária? Sim. E tem ajudado muito a nos manter conectados e em um ritmo de aprendizagem. Muitas famílias não retornaram ao ensino presencial por várias razões: medo de contágio do vírus, mudança de rotina e outros. Se tem aluno que está “mutado” e não vai assistir à aula? Tem. Contudo, a aula está sendo ministrada e, muitas vezes, o aluno também fica “mutado” em sala, apesar da presença física. Responsabilidade e autonomia são características necessárias para as aulas presenciais e *on-line* e devemos considerar a parcela que nos cabe e a que cabe às famílias e aos alunos. A sala de aula virtual ou ambiente virtual tem favorecido as interações entre professor/aluno; aluno/aluno; aluno/hipertexto na recente conjuntura.

Já a sala de aula presencial teve muitas mudanças em sua dinâmica. Atualmente, há distância maior entre as carteiras, o professor não se aproxima dos seus alunos, não há toque, beijos e abraços (e isso é muito duro), não se respira livremente o ar por causa das máscaras, nem se vê livremente as feições uns dos outros – só o olhar – esse se mantém aceso! Usa-se álcool gel constantemente, folhas de papel não podem ser trocadas, por isso as provas e trabalhos se dão no ambiente virtual – tudo para minimizar os riscos de contágio do coronavírus. A alimentação vem de casa, já preparada, mas pode ser adquirida na escola. Para tudo há fila, distanciamento e regras. Janelas e portas abertas. E nos adaptamos a tudo, mas seguimos juntos, e esse calor humano é diferente e acolhedor.

Assim, as TIDCs estão submersas no contexto sociocultural e, por esse motivo, as transformações educacionais podem se congregiar às inovações, cooperando à serviço da sociedade. Todavia, não há aprendizagem significativa se não houver organização prévia e comprometimento na inserção das novas tecnologias na educação. Faz-se indispensável a capacitação dos professores para a implantação dessas novas tecnologias, a fim de que se efetive a integração das mídias na prática pedagógica.

No que toca aos resultados observados na presente prática de ensino efetivada no 8º ano do Ensino Fundamental, na rede privada de ensino, com base, especialmente, nos estudos da obra *A parte que falta*, (2018), de Shel Silverstein, e da música *Fico assim sem você* (2002), é a possibilidade de aproximação que houve entre o aluno e o texto literário, a significação dos textos e a leitura, tendo em vista que o professor deixou de ser um mero mediador que assinala caminhos e os estudantes passaram à valorização, ao uso e ao deleite da leitura e da escrita (LAJOLO, 2002), bem como aguçaram o gosto pela leitura do texto literário e puderam formar vínculos mais estreitos entre o texto e outros textos, “construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural” (BRASIL, 1998, p. 71), além de permitir o trabalho com as TDICs, o vocabulário, outros tipos de linguagem – verbal e não verbal – e novas ferramentas voltadas ao ensino aprendizagem em sala de aula virtual (neste caso), tanto na escrita quanto na oralidade.

Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla o uso e a criação de TDICs em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, P. 9)

Desse modo, neste contexto, destaca-se que incorporar as TDICs na educação não se trata de usá-las só como meio ou suporte para promoção de aprendizagens ou para despertar o interesse dos alunos, mas sim de empregá-las juntamente com os estudantes a fim de que docentes e discentes possam construir conhecimentos “por meio de” e “sobre” o uso dessas TDICs, enriquecendo as possibilidades de interação na sala de aula presencial e/ou virtual. Essa realidade de ensino possibilita que os envolvidos no processo – professor/aluno

ou aluno/aluno – partilhem da prática socioeducativa e da produção do conhecimento em rede digital. Nessa linha, Moran discorre (2007, p. 26) que “os processos de conhecimento dependem profundamente do social, do ambiente onde vivemos, dos grupos com os quais nos relacionamos. A cultura onde mergulhamos interfere em algumas dimensões da nossa percepção”. Nesse sentido, defende-se, neste relato, que desenvolvimento e aprendizagem relacionam-se diretamente com o ambiente histórico-social em que se vivencia a interação.

Avalia-se que a prática docente precisa despertar nos alunos apreciação pelas atividades pedagógicas realizadas. Desse modo, eles serão atraídos pelas ações relacionadas à leitura e à escrita. Assim sendo, pensar o ensino de português, significa pensar em uma realidade que abranja nossos atos cotidianos, tendo em vista que o exercício com a linguagem nos possibilita articular tanto as relações que estabelecemos com o mundo, quanto a visão que construímos a respeito dele e, neste momento de pandemia, este contato se faz significativo, pois, de acordo com a BNCC (2018), as competências socioemocionais têm uma função relacionada à formação ampla enquanto seres humanos e cidadãos, tendo como enfoque a habilidade de educar as emoções. O referido documento usa as premissas socioemocionais para trabalhar as habilidades em todas as disciplinas com base nos conteúdos a serem trabalhados, por exemplo, nas competências gerais da Base é possível verificar o desenvolvimento socioemocional em:

Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

Competência 9: Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competência 10: Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Ainda que as mudanças sejam desafiadoras, com estudo, planejamento e vontade podemos criar, inovar e realizar uma formação de língua portuguesa com ética e empatia, visando à resolução de conflitos, à cooperação, à reflexão, à motivação e ao posicionamento enquanto agentes de transformações sociais.

Portanto, viver é conviver; relacionar-se. Por meio da leitura de “A parte que falta” observamos que somos seres incompletos e inacabados; incompletos porque sem o outro não existimos e inacabados porque estamos sempre em busca e em construção. Dessa maneira, não há sentido pensarmos “eu e o mundo”, mas pensarmos “eu como parte do mundo”. Por conseguinte, construímos conhecimento por meio de nossa relação com o mundo e com outros seres, por isso Paulo Freire (1981, p. 79) afirma: “ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Dessa forma, seguimos na busca por uma educação essencial na teoria e na prática, com ou sem partes faltando, vamos nos (re)descobrimo e completando tais lacunas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRUSTOLIN, A. K. B. S. *Itinerário do uso e variação de nós e a gente em textos escritos e orais de alunos do Ensino Fundamental da Rede Pública de Florianópolis*. 2009. 245 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CALCANHOTO, A. *Fico assim sem você*. [2002]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iojYDSjKK00>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FERNANDES, C. *Conheça a história da música Aquarela, de Toquinho*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/blog/historia-musica-aquarela/>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FREIRE, P. *A Importância do ato de ler: em três artigos que completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 9 ed., Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra. 1981, p. 79.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos – v.1*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 17-24. Aprender e ensinar com textos de alunos.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 13.ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 26.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

ROJO, R. (Org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo: EDUC, Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SAINT-EXUPÉRY, A. de. *O pequeno príncipe*. 31. ed. Rio de Janeiro: Editora Agir, 1987.

SILVERSTEIN, S. *A parte que falta*. Editora: Companhia das letras, 2018.

SOARES, M. B. As Condições Sociais da Leitura: uma Reflexão em Contraponto. *In: Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo. Editora Ática, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1978, p. 57.

VIGOTSKI, L. S. (1930). The Instrumental Method in Psychology. Disponível: <https://www.marxists.org/archive/Vigotski/works/1930/instrumental.htm>. Acesso em: 09 jun. 2014.

VIGOTSKI, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).

VIGOTSKI, L. S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VINICIUS, M. *Nova Antologia Poética*. Seleção e organização CICERO, A.; FERRAZ, E. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

# 10

*Edna Paçliari Brun (FAALC/UFMS)*

*Elvira Lopes Nascimento (PPGEL/UEL)*

**Sequência didática  
e aulas invertidas:**  
uma possibilidade de inovação  
sustentada para ensino  
e aprendizagem  
de Língua Portuguesa

O contexto sócio-histórico contemporâneo exige práticas de linguagem materializadas em gêneros orais e escritos, mas, também, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, o que leva à necessidade de emergência de abordagens pedagógicas no âmbito de uma concepção de educação que se preocupe com uma formação mais adequada a esse contexto.

Considerando esse cenário, a proposta que ora apresentamos teve como motivação reflexões acerca de atividades desenvolvidas por alunos de Estágio Supervisionado/Obrigatório de dois Cursos de Licenciatura em Letras durante a preparação para a fase de regência na Escola Básica.<sup>35</sup> Tais reflexões surgiram da análise do trabalho planejado pelos estudantes, representado em sequências de atividades didáticas e planos de aulas, e do trabalho realizado por eles em simulações de aulas de língua portuguesa.

Com relação à primeira dimensão do trabalho analisada, identificamos, na maior parte das situações representadas, a recorrência de práticas que prevalecem há muito no gênero da atividade docente (CLOT, 2007). Nelas, as sequências de atividades didáticas partem, majoritariamente, da exposição monológica (MORAN, 2018) da teoria que subjaz os objetos de ensino, no caso, diferentes gêneros de textos e elementos de gramática normativa, não raro, desconectadas das necessidades dos alunos.

Para o ensino de gêneros, o foco recai sobre a estrutura composicional, e de gramática, sobre elementos linguísticos, majoritariamente, relativos à modalidade escrita da língua. A sequência planejada orienta-se por um encadeamento cristalizado de atividades escolares, a saber: inicia-se com a exposição da teoria pelo docente; segue para o registro da teoria por meio de cópias no caderno ou de folhas avulsas elaboradas pelo professor; prossegue com exercícios de fixação da teoria e de interpretação de textos, realizados pelos alunos sob a forma

35 Este trabalho faz parte de uma investigação maior, desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa "Gêneros Textuais e Mediações Formativas" (GEMFOR/UEL/CNPq).

social de trabalho individual; encerra-se com a produção do gênero e prova escrita.

Quanto à outra dimensão do trabalho analisada, as simulações de aulas dos acadêmicos-estagiários indicam, de modo geral, um agir didático apoiado em interações estruturadas, principalmente, na forma social de trabalho exposição frontal, na qual o docente assume a posição de “conferencista” (VALENTE, 2014), para a apresentação teórica a respeito dos objetos de conhecimento.

Segundo Bucheton e Soulé (2009), ao discorrer sobre as macropreocupações da multiagenda de trabalho do professor, essa postura instaura gestos de pilotagem de forte controle sobre as situações didáticas, nas quais, apenas o professor detém o conhecimento e, supostamente, todos os alunos aprenderiam no mesmo ritmo. Tal postura gera ainda uma atmosfera tensa entre os sujeitos envolvidos, deixando pouco espaço para gestos de tessitura que contribuem positivamente para a construção de redes nas quais os aprendizes articulam os saberes.

Em contrapartida, continuam os autores, os alunos costumam corresponder a essa “postura magistral” (BUCHETON, 2014) com uma posição mais passiva na interação com o docente, em relação aos objetos de ensino focalizados, tornando-se altamente dependentes da voz, do olhar e da correção do professor, ao qual eles buscam constantemente a fim de sempre garantir a “resposta certa”. Essa postura do aprendente, “tipicamente escolar” (BUCHETON, 2014), marca do paradigma da aprendizagem “de um para todos” (LEMKE, 2010), também tem contribuído muito pouco para o desenvolvimento da autonomia do aluno (VALENTE, 2014; BACICH; MORAN, 2018).

Constatamos, portanto, no processo de ensino e aprendizagem mediado pela atividade docente, referente às práticas de professores em formação inicial, estudantes estagiários de Licenciatura em Letras, aspectos concernentes à transposição didática dos objetos de saber

(procedimentos metodológicos, definidos por Chevallard em 1991, para a didatização desses objetos) que vão na contramão das exigências de práticas sociais que se apresentam no cenário sócio-histórico atual.

Diante disso, em meio a um contexto de propostas de mudanças configuradas na expectativa de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, 2018), que se propõe a instaurar um novo paradigma educacional, concentramo-nos em pensar em outras possibilidades de práticas como objetos de ensino na formação – inicial e contínua – de professores.

Refletindo sobre esse quadro, nossa intenção neste capítulo é participar das discussões sobre a atividade do professor por um viés que possa trazer contribuições para as práticas de ensino e, conseqüentemente, para a formação de professores, uma vez que esse é nosso contexto profissional. Desse modo, apresentamos resultados referentes a uma análise da atividade de um professor na aplicação da metodologia ativa (MORAN; BACICH, 2018) “aulas invertidas” (BERGMANN; SAMS, 2018), emoldurada por uma “sequência didática” (SD) (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), defendida pela Didática das Línguas (DOLZ, 2016) como um procedimento para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais.

Com base nas noções de “inovação disruptiva” e de “inovação sustentada” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), que atravessam a abordagem “ensino híbrido”, consideramos que essa proposta poderia configurar uma alternativa para práticas de ensino que convergem para um caminho mais tradicional, muitas vezes, inadequado para a aprendizagem, no tocante ao agir do professor (e do aluno) e ao modo como os objetos são presentificados e elementarizados no ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, entendemos que é preciso deslocar determinadas concepções e práticas educacionais com as quais operamos, ao longo de muito tempo, que já não alcançariam os objetivos de ensino e aprendizagem pretendidos diante de transformações do contexto histórico-social emergente.

Nossa reflexão circunda uma tentativa de levar o professor em formação inicial e contínua (e o professor-formador de professores) a pensar diferente sobre sua prática nesse contexto de mudanças, que exige de todos autonomia nas decisões e, ao mesmo tempo, um agir na direção do trabalho colaborativo, orientado por um pensamento “hiper”, isto é, em rede, característico de um paradigma de aprendizagem “de todos para todos” (LEMKE, 2010). Talvez essa seja a melhor maneira de traduzir o significado de nossa proposta, materializada na experiência-piloto ora relatada.

Tal experiência foi viabilizada por um projeto didático realizado por meio de uma sequência de oficinas, planejada e implementada por um professor de língua portuguesa de uma escola pública de Educação Básica, para ensino de uma prática social configurada em um gênero de texto, que, simultaneamente, desdobra-se em objeto de ensino e aprendizagem e instrumento para mediação (VYGOTSKY, 1991) das ações do professor.

A fim de identificar indícios da metodologia ativa aulas invertidas, na implementação da sequência didática, e de entender como se caracteriza o agir do professor nesse contexto de ensino, as análises foram fundamentadas na questão do desenvolvimento humano possibilitado pelo agir discursivo no trabalho educacional, pelo viés da Didática das Línguas, a partir do postulado do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006, 2008).

Conduzimos essas discussões em quatro etapas, tendo em vista os seguintes encaminhamentos: primeiramente, consideramos conceitos referentes à abordagem ensino híbrido e à metodologia aula invertida, sob o viés do interacionismo social; na sequência, explicitamos os procedimentos metodológicos que organizaram o desenvolvimento da pesquisa que ora apresentamos; para, em seguida, debater os dados gerados a partir da observação e análise do trabalho do professor. Encerrando, tecemos algumas considerações sobre os resultados.

## ENSINO HÍBRIDO E AULA INVERTIDA: POSSIBILIDADE DE INOVAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE

Estabelecemos como ponto de partida para nossa proposta o postulado de Moran (2015, p. 28) sobre a possibilidade de um currículo híbrido para a educação formal: “um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades do alunado”. Assim, dois caminhos se apresentam: (1) um mais amplo, marcado por mudanças mais profundas; e (2) outro mais suave, conduzido por alterações progressivas. Guimarães (2017, p. 34) os define como “abordagens de inovação educacional”.

Entendemos que o primeiro se afina ao conceito de “inovação disruptiva” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2009), que impõe um salto dramático sobre o que está posto, provocando uma descontinuidade, um rompimento com o tradicional, deixando-o no passado e partindo para uma nova definição de desempenho e qualidade completamente diferentes de como o sistema estabelecido define. O segundo apoia-se no conceito de “inovação sustentada” (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013), que se firma como estratégia essencial para reformular o que já é praticado, sem, contudo, romper em definitivo com o que está posto. Trata-se de um meio para repensar práticas existentes, agregando-lhes novas possibilidades, a fim de aprimorá-las ou ajustá-las a uma nova situação.

No que se refere mais diretamente ao ensino, primam pela aprendizagem ativa (MORAN, 2018), mediada pelo professor, que resulte, entre outros, no desenvolvimento de capacidades e da autonomia do aluno, pois ambos os caminhos são considerados capazes de englobar formatos que levem o estudante a aprender a aprender e de diversas maneiras, tendo como suporte um sistema em que pedagogia pode se unir à tecnologia.

Uma abordagem de ensino cujos formatos de aula têm contemplado esse quadro é o “ensino híbrido” (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015), que combina ações presenciais e a distância em espaços educativos formais e informais, físicos e virtuais, mediadas, em maior ou menor grau, pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), entre outros recursos tecnológicos de outras eras culturais<sup>36</sup>.

Em síntese, o ensino híbrido caracteriza-se como uma prática que combina diferentes espaços (escola/casa/bibliotecas/laboratórios etc.), fazendo uso de recursos tecnológicos (digitais ou não) com a finalidade de, principalmente, coletar dados e proporcionar o ensino personalizado para os alunos, concentrando-se em seus interesses, necessidades, potencialidades.

No contexto pandêmico de Covid-19, muitas instituições escolares brasileiras tentaram retornar às atividades “normais” realizando as aulas com parte dos estudantes na escola e parte deles em casa, numa espécie de rodízio<sup>37</sup> contemplando as mesmas atividades para ambos os grupos, caracterizando tal prática, equivocadamente, como ensino híbrido. No máximo, talvez possamos chamá-la de ensino semipresencial, pois, o ensino híbrido prevê que o ritmo de aprendizagem seja individualizado, isto é, o próprio aluno, com a orientação do professor, é responsável por gerenciar seu estudo, individualmente ou com os demais colegas, o que leva, entre outros, ao desenvolvimento da autonomia. Dessa forma, uma das características do híbrido é a independência do aluno, inclusive, para extrapolar o espaço educacional em busca de novos dispositivos e ferramentas que propiciem a aprendizagem.

36 Santaella (2010, 2013) apresenta uma explanação sobre estágios tecnológicos, correspondentes às eras culturais das mídias que atravessam o tempo, e das semioses que desencadeiam. A autora ratifica que cada novo estágio tecnológico (tecnologia da escrita, da mídia analógica, da mídia digital etc.) inaugura um processo de ensino-aprendizagem que lhe é próprio, e, por extensão, um novo modelo educacional também emerge à sua imagem e semelhança, instaurando novas formas de aprendizagem.

37 Tal medida foi pensada como uma forma de se respeitar o distanciamento físico que os procedimentos de biossegurança exigiam para se evitar o contágio do coronavírus entre alunos, professores e demais profissionais da educação, durante a pandemia de Covid-19 iniciada em 2020.

Concretizado em atividades síncronas, nas quais o aprendiz interage face a face com o professor e com os colegas, articuladas a atividades assíncronas, em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem (AVA) ou não, o ensino híbrido orienta-se por caminhos mais disruptivos ou mais sustentados que diferenciam os diversos tipos identificados por Christensen, Horn e Staker (2013, p. 27-34).

Segundo os autores, os tipos híbridos mais disruptivos se valem de práticas, metodologias, espaços, modos de organização escolar e curricular bastante diferenciados dos modelos convencionais, contando ainda com forte infraestrutura tecnológica, uma espécie de “edifício digital” (CALVO, 2016, p. 122) que alicerça todo o processo de ensino e aprendizagem.

Considerando a característica geral de nossas escolas, que ainda apresentam problemas de infraestrutura, e a formação de professores, majoritariamente, instrucionista (DEMO, 2009), as opções mais sustentadas parecem surgir como uma solução mais imediata e viável para favorecer uma mudança de paradigmas de aprendizagem e uma forma de inclusão de tecnologias na educação como ferramentas que podem auxiliar o professor a otimizar e potencializar o ensino e a aprendizagem (VYGOTSKY, 1991) e levar o aluno a aprender com tecnologia (COSTA, 2013).

Assim, entre os tipos de ensino híbrido identificados, optamos, em nossa proposta, pela “aula invertida”, um tipo sustentado, favorável à introdução de professores e alunos em práticas diferenciadas de um padrão mais tradicional<sup>38</sup> e menos produtivo, contemporaneamente (VALENTE, 2014; MORAN, 2018), de forma a agregar-lhe novas possibilidades, renovando-as em determinados aspectos.

38 O termo “tradicional” não assume conotação pejorativa aqui, pois não se confunde com obsoleto, equivocado ou sem sentido. Refere-se tão somente a um conjunto de práticas cristalizadas no decorrer do tempo, constituintes de uma tradição que já faz parte de determinadas atividades escolares, como o modelo de ensino de língua mencionado nas considerações iniciais deste capítulo, considerados viáveis até pouco tempo.

O conceito implícito na aula invertida não é novo (VALENTE, 2014) e, como a própria nomenclatura indica, pauta-se na inversão de ações da sala de aula. A aula invertida é um dos tipos de ensino híbrido de característica rotacional<sup>39</sup>, no qual a rotação ocorre basicamente entre o estudo expositivo de teorias e sua aplicação prática, contextualizada (BERGMANN; SAMS, 2018).

Assim, no tipo aula invertida, os alunos tomam contato com conceitos e teorias a respeito dos objetos de ensino, antes da aula presencial, a distância, com a intenção de preparar os aprendizes para a aplicação de noções e conceitos apreendidos, os quais serão, posteriormente, sistematizados, juntamente, com o professor e os colegas. No momento presencial, o estudante tem a oportunidade de esclarecer dúvidas e ainda aprender com os demais participantes dessa interação, em outras atividades também relacionadas a esses objetos.

O momento anterior à aula presencial, de responsabilidade do aluno, é uma oportunidade de o aprendiz autorregular o processo, por meio da curadoria docente, e reconhecer o que precisa ser mais bem estudado e discutido com o professor e os outros alunos. As atividades realizadas a distância também servem de parâmetro para o professor regular e diagnosticar a aprendizagem do estudante.

Seria, portanto, o ponto de partida para seleção ou reformulação de atividades ou tarefas. É o ensino partindo daquilo que o aluno já sabe para chegar ao que ele ainda não sabe; ou seja, a diferença entre os produtos de aprendizagens sociais anteriores e novas aprendizagens sociais (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a). Nas prerrogativas mais vyotskianas, é o espaço da “zona de desenvolvimento proximal”

39 Os modelos rotacionais de ensino híbrido são menos disruptivos, porém mais sustentados em relação ao formato de aulas mais convencionais. São modelos de revezamento de espaços (físicos e/ou virtuais) e de atividades predeterminadas entre alunos de uma mesma turma, disciplina ou curso. Além da aula invertida, outros três subtipos, também variáveis em níveis de interrupção, integram essa categoria: laboratório rotacional, rotação por estações, e rotação individual (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013).

(ZDP) (VYGOTSKY, 2001) – o espaço psicológico de intervenção do professor, no qual, a mediação, por meio de instrumentos semióticos, torna-se essencial para a aprendizagem.

A partir dessa compreensão, entendemos que realizar, primeiramente, atividades individuais, de cunho mais prático ou teórico, relacionadas aos objetos de ensino, antecipadas às aulas presenciais de sistematizações, pode ser uma estratégia para fazer emergir movimentos de tensão, conflito e superação no processo de aprendizagem. Logo, esse primeiro momento revela-se potencialmente promotor de aprendizagem significativa.

No segundo momento, em sala de aula presencial, professor e demais alunos em interação atuam na ZDP e favorecem o avanço da aprendizagem. Tendo a linguagem como propulsora de desenvolvimento nesse processo – em suas dimensões de atividade humana, de produto e de instrumento mediador dessa atividade (BRONCKART, 2006; KOSTULSKI, 2013) –, as informações e os conhecimentos que os alunos apreenderam estudando sozinhos podem ser (re)significados e consolidados.

Dessa forma, três dimensões do processo de aprendizagem se realizam na aula invertida: (1) da aprendizagem individual (a distância, mais autônoma e personalizada, um momento de autoestudo, organizado pela curadoria do professor e supervisionado por ele, preparatório para atividades presenciais); (2) da aprendizagem colaborativa (presencial, compartilhada com os pares); e (3) da tutoria do professor (presencial, coletiva), pela qual o aluno tem a oportunidade de também aprender com a mediação do par mais experiente do coletivo escolar (VYGOTSKY, 2001). Parece-nos que é a dinâmica desse conjunto, favorecida, neste caso, pela aula invertida, que poderia levar o modelo de ensino mais tradicional também a uma inversão.

Nossa hipótese foi a de que as relações dialógicas instauradas, a partir de aulas invertidas, poderiam contribuir para a (re)configuração do agir do professor em situação de trabalho e promover um deslocamento da prática essencialmente transmissiva/instrucional para uma prática baseada na orientação, tutoria e interação dos aprendizes, mais adequada a um paradigma de aprendizagem mais interativo e colaborativo (LEMKE, 2010), segundo o qual os estudantes poderiam exercer uma participação mais ativa na aprendizagem.

## DECISÕES METODOLÓGICAS

Como vimos, a metodologia aula invertida é um tipo sustentado de ensino híbrido. Nesse sentido, optamos por sustentá-la em um procedimento didático tão bem-sucedido quanto amplamente aceito no Brasil: uma SD de origem genebrina (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), parte de uma engenharia didática<sup>40</sup> (DOLZ, 2016) elaborada para o desenvolvimento de capacidades para o domínio da linguagem.

A partir de então, buscamos respostas para duas perguntas que nos guiaram na análise do *corpus* e definiram os demais elementos da pesquisa: (1) Quais estratégias do professor indiciam a metodologia de aulas invertidas na implementação da SD? (2) Quais gestos didáticos são mobilizados na implementação da SD, na incorporação de aulas invertidas?

O sujeito da pesquisa foi um professor de língua portuguesa, egresso de um dos Cursos de Letras mencionados, com cinco anos de atuação no magistério na Educação Básica, pois, de acordo com Bucheton e Soulé (2009), as características identificadas nas práticas

40 Complementa esse instrumental o modelo didático de gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014), uma ferramenta criada para o professor aprofundar os próprios conhecimentos sobre os gêneros a ensinar.

de alunos-estagiários, de modo geral, são mais frequentes nas práticas de professores iniciantes, que as repetem, muitas vezes, por imitação (NASCIMENTO, 2012).

O *corpus* de análise foi composto pelas seqüências de ensino<sup>41</sup>, reconstruídas a partir da sinopse das aulas (CORDEIRO, 2015) de implementação da SD em uma turma de 9º ano, no período de 30 dias letivos. Nessa construção, contamos com dispositivos didáticos, atividades e tarefas elaboradas (presencial e virtualmente) pelo professor; e com os textos resultantes de anotações em campo, de videofilmmagens de aulas e, quando necessário, de relatos do docente para complementar informações e observações a respeito do trabalho realizado.

Para a análise, consideramos, a partir de uma perspectiva multifocal (NASCIMENTO; BRUN, 2017), a mediação materializada por meio de gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; NASCIMENTO, 2014), concretizados em uma multiagenda de macropreocupações do professor (BUCHETON; SOULÉ, 2009), no trabalho de transposição didática dos objetos de ensino, durante a implementação da SD. Tendo em vista a questão do desenvolvimento humano, focalizamos, portanto, nesse movimento analítico, o agir discursivo no trabalho educacional, pelas lentes do postulado do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006; 2008).

## sumário

41 As seqüências de ensino são encadeamentos de atividades escolares articuladas em torno de um objeto de ensino e suas dimensões (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Referem-se a ações mais gerais: ler, interpretar, compreender e produzir textos, revisar, corrigir, debater, discutir, analisar algum aspecto mais específico do objeto (SCHNEUWLY, 2009). São uma maneira de o aluno trabalhar, estudar, ter algum contato com o objeto de ensino em foco, prefigurando ou formatando a atividade de aprendizagem do estudante (CORDEIRO, 2015).

## ANÁLISE E DISCUSSÕES DOS DADOS

Após a participação em encontros para estudos e discussões a respeito de aula invertida e de sequência didática para o ensino de gêneros, o professor elegeu o objeto da transposição didática. Tomando como base dificuldades dos alunos, identificadas anteriormente, relativas à prática social de opinar e defender um posicionamento, e documentos prescritivos do trabalho docente no Ensino Fundamental II, o gênero selecionado foi o artigo de opinião.

Um modelo didático de gênero, abordando aspectos contextuais, discursivos e linguísticos foi construído pelo professor e a SD, planejada. A maior parte das atividades e oficinas foram previstas na elaboração da SD, enquanto outras foram planejadas depois, considerando as dificuldades apresentadas pelos alunos, diagnosticadas pelo professor durante o trabalho de ensino.

Ao delimitar os encadeamentos de atividades escolares, tendo como norte as ações e interações executadas pelos alunos, mediadas e reguladas pelo professor, e os recursos e enunciados de comando acionados no trabalho de didatização dos objetos, identificamos cinco macro-objetos de ensino abordados na SD. Esses macro-objetos denominam e distinguem as sequências de ensino (SE) que formatam as oficinas planejadas, segundo suas orientações temáticas; sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Macro-objetos abordados nas sequências de ensino.

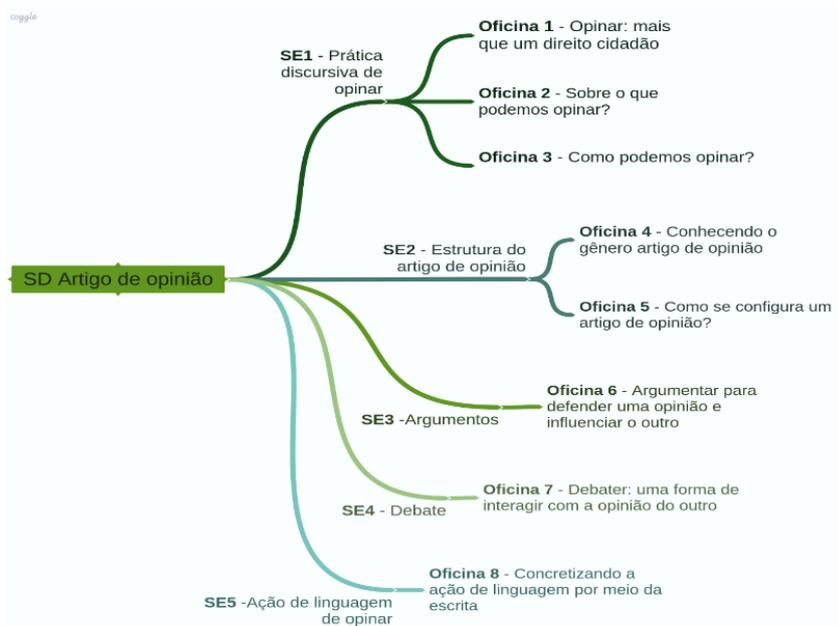
Sequências de ensino (SE)	Orientação temática das oficinas planejadas
SE1 - <i>Prática discursiva de opinar</i> Oficinas 1, 2 e 3	Apresentação do projeto de produção, motivação para a produção, temas sociais polêmicos, gêneros opinativos, parâmetros contextuais de produção do gênero, suporte e esfera de circulação, escolha do tema que conduziria as discussões na SD e nas produções textuais
SE2 - <i>Artigo de opinião</i> Oficinas 4 e 5	Plano global do gênero, contexto de produção, estrutura composicional, operadores lógicos no discurso argumentativo
SE3 - <i>Argumentos</i> Oficina 6	Argumentação, estratégias argumentativas, tipos de argumentos para defender uma opinião, um ponto de vista
SE4 - Debate Oficina 7	Dimensões do gênero, sustentação, refutação e negociação de tomada de posição oralmente
SE 5 - <i>Ação de linguagem de opinar</i> Oficina 8	Produção do artigo de opinião

Fonte: As pesquisadoras.

Assim, a geração dos dados no acompanhamento da implementação da SD e sua elementarização, aula a aula, na elaboração da sinopse das aulas<sup>42</sup>, revelaram a macroestrutura complexa que organiza a SD, representada na Figura 1.

42 O limite do capítulo nos impede de apresentar a SD em sua totalidade com a descrição das atividades, tarefas e recursos mobilizados, bem como, a sinopse das aulas com descrições dos dispositivos didáticos, das formas sociais de trabalho acionadas e do resumo narrativo das ações do professor na implementação da SD, conforme prática da Didática das Línguas (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, 2009; CORDEIRO, 2015).

Figura 1 - Macroestrutura da SD do gênero artigo de opinião.



Fonte: As pesquisadoras.

Nela, podemos observar possibilidades de emergência de gestos didáticos fundadores do *métier* do professor, como os de presentificação e elementarização do objeto. Contudo, não é possível observar como esses gestos foram materializados, que outros gestos foram acionados, ou quais posturas foram assumidas pelo professor (e pelos alunos), durante a implementação da SD. Tampouco, garantir que houve incorporação de características da metodologia aula invertida no processo de ensino por ela mediado. A fim de compreendermos de que modo o trabalho do professor foi desenvolvido e como os elementos mediadores de suas ações foram mobilizados, procuramos apreender aspectos do trabalho de ensino viabilizado pela SD.

## INDÍCIOS DE AULAS INVERTIDAS EM FORMAS DE TRABALHO E POSTURAS DO PROFESSOR

As formas sociais de trabalho acionadas para o desenvolvimento das SEs revelaram formatos de aulas variados que envolveram maior participação dos alunos nas atividades e indícios de mudanças na postura do professor iniciante. Observamos a exposição frontal dos objetos pelo docente, porém, isso não ocorreu em exposições exclusivamente teóricas, mas na sistematização coletiva dos conteúdos. Além desse formato, também foram mobilizados: trabalho individual, trabalho coletivo, trabalho em duplas, trabalho em grupos, pergunta e resposta, delegação.

A forma de acionamento do primeiro formato também indica uma alteração na prática de ensino unicamente transmissiva e instrucional, pois o docente recorreu ao trabalho individual do aluno, principalmente, no desenvolvimento de atividades a distância, nas quais os objetos de ensino foram mobilizados pelos estudantes antes das aulas presenciais, de modo a prepará-los para elas. Nessa escolha, também observamos indícios de inversão de práticas mais tradicionais de ensino.

Seguindo princípios de aula invertida, esse formato oportunizou momentos de autoestudo e de contato antecipado com os aspectos do gênero e com dimensões dos objetos de ensino colocadas em evidência antes de atividades apenas teóricas em sala de aula, nas quais, posteriormente, eles foram mobilizados, como na compreensão, produção e análise linguístico-textual.

Entre as atividades realizadas a distância, em uma plataforma digital<sup>43</sup>, observamos: pesquisa sobre a temática discutida para a pro-

43 O ambiente virtual de ensino e aprendizagem customizado pelo professor foi a Rede Social Edmodo, uma plataforma digital para a interação entre professor e alunos por meio de uma série de ferramentas características da web 2.0, voltadas para o ensino e a aprendizagem remota ou a distância (<https://new.edmodo.com>).

dução do artigo de opinião (SE1) e do debate (SE4); estudo antecipado das características desses gêneros, por meio de dispositivos didáticos elaborados e/ou selecionados pelo professor (vídeos e apresentações multimídias), pelos quais os alunos poderiam gerenciar/personalizar o ritmo da própria aprendizagem (SE2, SE4); pesquisa a respeito de argumentos contra e a favor à polêmica estabelecida na temática estudada (SE3, SE4, SE5). Pelo que se tem observado, tais atividades, em práticas mais tradicionais, seriam tratadas pelo professor em sala de aula presencial no formato de exposição dos conteúdos, principalmente, no que se refere às características do gênero em estudo – o objeto unificador da SD.

Gestos didáticos são condutas discursivas e pragmáticas observáveis no trabalho do professor, ações direcionadas à aprendizagem de determinado objeto, em sua totalidade ou em suas dimensões. Pelo viés da didatização dos objetos de ensino, são implementados com a intenção de regular a dinâmica das transformações dos objetos em sala de aula – virtual e presencial, no caso do ensino híbrido –, explicitando as situações e as atividades escolares nas quais se materializam. Os gestos de introdução do dispositivo didático e de formulação de tarefas viabilizaram todas as atividades escolares e impulsionaram os demais gestos identificados.

Nas atividades escolares realizadas em sala de aula virtual (exemplos citados), os gestos didáticos pressupostos foram, predominantemente, gestos de presentificação e elementarização, pelos quais os objetos de ensino foram apresentados aos alunos e topicalizados ou delimitados em seus elementos composicionais e contextuais.

Os demais formatos foram mobilizados em atividades escolares presenciais. A forma social trabalho coletivo foi majoritária e frequentemente associada ao formato pergunta-resposta, por isso, e devido ao limite de extensão do capítulo, faremos menção a apenas a elas, no recorte contemplado. O professor lançou mão dessas formas sociais de trabalho na condução de atividades de

leitura, interpretação de textos, análise linguístico-textual, bem como de sistematização dos objetos em foco. Podemos visualizar alguns exemplos nos próximos excertos<sup>44</sup>:

#### Excerto 1 - Atividade da SE1.

*Prof: [apontando para o título de artigo projetado em quadro branco] Deve-se dar esmolas? Vocês já pensaram nisso? Já viram pessoas pedindo esmolas? O que acham?*  
[...]  
*Prof: Quem escreveu o texto? O que a autora faz? Olhem aí no final. Quem pode ler?*  
[...]  
*Prof: Esse é o nome da autora que assina o texto e as referências dela. É o que também permite que ela publique seu texto na Revista Isto é. Ela é uma especialista no assunto. Qual é a opinião dela sobre dar esmolas?*  
*Als: [silêncio]*  
*Prof: Pessoal, a autora é contra ou a favor?*  
*Als: [silêncio]*  
*Prof: Olha só, pessoal, o que a autora escreve logo no primeiro parágrafo? Que a esmola deve ser...*  
*Alguns Als: ... evitada.*  
*Prof: E o que mais?*  
[...]  
*Prof: Então, ela é contra ou a favor?*  
*Als: Contra.*  
*Prof: Quem disse que era contra dar esmolas? Levantem a mão.*  
*[Uma parte da turma levanta a mão.]*  
*Prof: Então, a autora também, como vocês. Mas todo mundo pode ter opiniões diferentes, aliás, sobre qualquer coisa, qualquer assunto, a qualquer momento, e manifestá-las nos textos. É preciso respeitar as opiniões. Quando as opiniões diferentes não são respeitadas, as pessoas ficam se agredindo. Olha o que está acontecendo na internet!*

#### Excerto 2 - Atividade da SE1.

*Prof: Vocês citaram alguns gêneros opinativos na Plataforma. Quais foram, mesmo?*  
*Als: Comentários, crônica, artigo de opinião.*  
*Prof: Qual seria mais adequado para discutirmos o tema-problema que escolhemos?*

#### Excerto 3 - Atividade da SE2.

*Prof: Pessoal, no último parágrafo do artigo, vejam aí, o autor escreve assim: "enganos têm consequências e apresentam uma dura fatura humana". Encontraram? O que é fatura? Como podemos entender esse trecho?*

44 A fim de proteger a identidade dos participantes, identificamos o professor por Prof. e o aluno por Al.

Nas atividades presenciais, além dos gestos de presentificação (apresentação e materialização) e de elementarização (focalização de elementos) do objeto, também foram materializados gestos de regulação (verificação da compreensão dos alunos a respeito do objeto em foco) e de criação da memória didática (retomada de conhecimentos construídos, anteriormente, de forma coletiva ou individual, para a progressão da aprendizagem). O Excerto 4 apresenta um exemplo dessa situação. A situação de aula focalizada envolve o propósito comunicacional do gênero artigo de opinião.

#### Excerto 4 - Atividade da SE2.

*Prof: [...] apresentar um tema polêmico, opinar sobre ele, analisar e avaliar uma questão controversa... Está ok, mas tem mais, pessoal. Os autores também podem fazer outras pessoas pensarem sobre o problema em discussão. Nós fizemos isso aqui, quando lemos o artigo da publicação de fotos na internet e aquele outro sobre a prática de dar esmolas. Estão lembrados? Com o artigo de opinião, também podemos fazer as outras pessoas mudarem de ideia, de opinião. Depois, nós vamos ver como é isso.*

Ao verificar os resultados das pesquisas realizadas pelos alunos, em momento individual e a distância, sobre o gênero em estudo, o professor instaura o gesto de regulação e ainda outros.

Observemos que por meio do gesto de criação da memória didática, o docente também retoma o “já visto” pelo aluno (apresentação de tema polêmico, opinião sobre ele, análise e avaliação de questão controversa) e o agrega a outras facetas do gênero, em um movimento de tessitura de uma rede de conhecimentos. Ao mesmo tempo, ao empreender o gesto específico de sistematizar as informações trazidas e socializadas pelos aprendizes, anotando-as no quadro, prossegue mostrando a eles práticas sociais realizadas por meio do gênero em contextos fora da escola. Essa é uma forma de institucionalizar o objeto, isto é, de focalizar, como um todo, seus constituintes na experiência de apropriação e ligação dos saberes dados e novos, pela conscientização do aluno, do que poderá ser retomado e considerado, neste caso específico, na construção de um texto de opinião.

Desse modo, as atividades realizadas coletivamente foram momentos presenciais de desenvolvimento da aprendizagem, em que os alunos socializaram, com o professor e os colegas, os saberes adquiridos, individualmente, nos momentos de aprendizagem a distância. Portanto, essas situações indiciam aspectos da metodologia aula invertida. Ademais, observamos que a forma social de trabalho exposição frontal foi ampliada para a forma de trabalho pergunta e resposta. Por meio dela, o professor induz os alunos a reviverem as impressões desenvolvidas na leitura dos artigos e nas demais tarefas realizadas.

Ao retomar problemas sociais, discutidos nos vários artigos lidos na implementação da SD, relaciona o exterior da aula com seu interior, contextualiza as discussões, estabelece uma ligação entre o que os alunos estão aprendendo e a experiência pessoal de cada um, ou seja, ao conhecimento de mundo dos aprendizes, ao já visto. Dessa maneira, dá sentido à situação e ao saber visado. Tais gestos integram macropreocupações da multiagenda de tarefas do professor, entendida pela equipe de Bucheton como uma “matriz do agir profissional”<sup>45</sup> (BUCHETON; SOULÉ, 2009). Dar sentido às tarefas e promover a progressão dos objetos e da aprendizagem são características de uma dessas macropreocupações: a tessitura.

A pergunta, segundo Schneuwly (2004), é um instrumento semiótico socialmente elaborado que transforma o funcionamento psíquico e se encontra na base de novas funções psíquicas. Assim, o gesto de perguntar, de fazer falar, também é uma forma de estimular a reflexão do aprendiz e de levá-lo a construir o saber. Tal gesto de aprofundamento dos conhecimentos é indicativo da macropreocupação de apoio. Ao conduzir atividades por meio de perguntas, o professor cria um conflito no próprio aluno, uma ZDP

45 Fazem parte dessa matriz gestos de tessitura, apoio, atmosfera e pilotagem. Todos estão articulados em torno dos objetos de saber e de técnicas mobilizados no ensino e aprendizagem (BUCHETON; SOULÉ, 2009; NASCIMENTO, 2015; NASCIMENTO; BRUN, 2017).

(VYGOTSKY, 1991), e o faz ir além, apresentando, assim, auxílios pontuais, instrumentos semióticos, de acordo com o avanço da tarefa e os obstáculos a serem superados. O Excerto 1 pode exemplificar essas situações.

Uma das motivações que levou à planificação da SD foi a dificuldade dos alunos em argumentar para defender um ponto de vista. No Excerto 5, a seguir, após a pesquisa antecipada do tema em discussão na SD, realizada pelos alunos, o professor cria situações para que exercitem a argumentação coletivamente. Para tanto, utiliza o formato pergunta e resposta.

#### Excerto 5 - Atividade da SE1.

*Prof: Al1, o que você descobriu sobre a redução da maioridade penal?*  
*Al1: É uma mudança na legislação brasileira sobre a penalização de menores de dezoito anos...*  
*[...]*  
*Al2: Minha mãe, que está tentando ser advogada, disse que é diminuir o limite de idade para uma pessoa que cometeu crime ir para a cadeia.*  
*Prof: Sua mãe está tentando ser advogada? Ela está cursando Direito?*  
*Al2: Ela está estudando para a prova da OAB. Ela é contra.*  
*Prof: Hum. E você?*  
*Al2: Eu não. Eu sou a favor, como meu pai.*  
*Prof: Por quê?*  
*Al2: Se cometeu um crime, tem que ir preso.*  
*Prof: Al3, você concorda?*  
*Al3: Não. As cadeias são muito ruins.*  
*Al2: Quem mandou cometer crime?*  
*Al3: Mas e o amor ao próximo?*  
*Al2: E quem matou pensou no próximo?*  
*Al3: Afe...*  
*[...]*

Na atividade ilustrada no Excerto 5, ao permitir que os alunos se manifestassem (nessa e em oportunidades anteriores), o professor criou uma atmosfera que prioriza o discurso do aluno, instaura um espaço dialógico, oportuniza seu envolvimento com as atividades. Dar espaço para o estudante pensar, falar é uma forma de criar um clima cognitivo e relacional que faz parte de uma ética profissional (BUCHETON, 2014).

O conceito de apoio, de acordo com Bucheton e Soulé (2009), designa todas as formas de ajuda que o professor aciona no sentido de fornecer aos alunos auxílio para fazê-los pensar, entender, aprender e se desenvolver, portanto, ele é central na atividade docente, pois impulsiona e regula a dinâmica do que se instaura e se espera em sala de aula.

Também observamos, nessas situações, a substituição de posturas de apoio de forte controle do professor, decorrente dos formatos transmissivos e instrucionais, por uma postura de acompanhamento. Segundo Bucheton e Soulé (2009), o professor assume tal postura quando dá oportunidade de trabalho ao aluno; evita dar respostas às perguntas que faz (embora, em alguns momentos, nosso sujeito de pesquisa aponte onde está a resposta, como no Excerto 1) e às perguntas que os alunos fazem (os induz às respostas), gerando uma pilotagem mais flexível e aberta.

Bucheton e Soulé (2009) explicam ainda que uma postura é um esquema pré-construído do “pensar-dizer-fazer” que o sujeito invoca em resposta a uma determinada situação ou tarefa. Desse modo, à postura de acompanhamento do professor os alunos respondem com uma postura reflexiva e mais criativa<sup>46</sup>.

Nessas situações, conforme apresentado no recorte considerado, ao contrário de uma atmosfera tensa entre os sujeitos, o professor cria uma atmosfera relaxada e colaborativa, que mantém um clima amigável de aprendizagem, de respeito com e entre os alunos, que pode ser transferido para outras esferas sociais.

<sup>46</sup> Referindo-se a uma “segunda matriz do agir profissional”, Bucheton e Soulé (2009) constroem um inventário de posturas de apoio do professor e um inventário de posturas dos alunos correspondente às posturas do docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista da transposição didática do objeto de saber, a análise da sequência didática implementada por um professor iniciante, egresso de um Curso de Licenciatura em Letras, revelou indícios de incorporação do tipo de ensino híbrido aula invertida para sua prática de ensino. Por meio da observação das formas sociais de trabalho, de gestos didáticos do professor e de posturas assumidas por ele, durante momentos do trabalho realizado, observamos práticas diferenciadas de práticas educacionais comuns a uma tradição de ensino de língua portuguesa.

Neste recorte de uma pesquisa maior, o princípio básico da metodologia aula invertida se apresentou no acionamento das formas sociais de trabalho individual em espaço virtual, a distância, e de pergunta e resposta em interações coletivas, complementares, em espaço presencial de sala de aula. Ademais, outras características da aula invertida puderam ser identificadas tanto no polo do aluno como no polo do professor.

No primeiro, observamos a aprendizagem mais ativa dos estudantes, com mais autonomia na realização de atividades a distância, por meio das atividades e dispositivos didáticos elaborados ou selecionados pelo professor. No segundo, identificamos a elaboração e curadoria de atividades e dispositivos próprios, adequados a espaços virtuais de ensino e aprendizagem, que servem de ferramentas para o ensino e possibilitam ao aluno aprender com recursos de tecnologia digital; tutoria e supervisão dos alunos, pelo professor, na realização de atividades, em lugar de total controle sobre elas.

Nos momentos individuais, foram instaurados gestos de presentificação e elementarização, pelos quais os objetos de ensino foram apresentados aos alunos e topicalizados em seus elementos

composicionais e contextuais. Nos momentos presenciais, além desses gestos didáticos foram identificados outros de criação da memória didática, de regulação da aprendizagem e institucionalização do objeto de ensino.

Pudemos ainda evidenciar que, nos movimentos de aula invertida identificados, os objetos foram presentificados, primeiramente, no momento a distância, e, institucionalizados, posteriormente, no momento presencial. Dessa forma, uma vez administrada pelo professor, como parte da organização das relações em contextos sócio-histórico-culturais escolares, em sua relação com as práticas da vida real, a dinâmica estabelecida pela aula invertida, gerou, no contexto estudado, um espaço didático (DOLZ; TOULOU, 2008) firmado no *continuum* a distância/virtual-presencial.

Nesse espaço, a ampliação de formas transmissivas e instrucionais para outras formas sociais de trabalho, que resultaram na participação mais ativa do aluno, também substituíram posturas de alto controle, geradoras de forte pilotagem das situações didáticas e de uma atmosfera tensa sobre os sujeitos envolvidos, por posturas de acompanhamento, responsáveis por uma pilotagem mais flexível e aberta e por instaurar uma atmosfera menos tensa e mais colaborativa.

Portanto, considerando a proposta de ensino mais tradicional, entendemos que, no contexto híbrido, os papéis desempenhados normalmente pelos atores envolvidos sofrem alterações e as configurações das aulas favorecem outro tipo de interação, implicando modificações no agir do professor e de alunos. O ensino híbrido, cujas bases são a busca da autonomia do estudante, o ensino mais personalizado e a aprendizagem colaborativa (VALENTE, 2015; MORAN, 2018; FLN, 2014), configura-se, então, como uma combinação metodológica impactante na ação do professor em situações de ensino e na ação dos alunos em situações de aprendizagem.

Nesse contexto, a SD de origem genebrina, que amplia os focos de estudo dos objetos de ensino para além de suas dimensões estruturais, oportuniza a implementação da metodologia aulas invertidas, caracterizando-se como um instrumento favorável a iniciativas de inovação sustentada, o que pode viabilizar indícios de desenvolvimento nos sujeitos envolvidos.

## REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck, 2008. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=EcNkbBPNps8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?id=EcNkbBPNps8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false). Acesso em: dez.2015.
- BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BERGMAN, J.; SANS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC, 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: jan. 2018.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: fev. 2019.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BUCHETON, D. Vers de nouveaux repères: des gestes professionnels et des postures plus ajustés. In: BUCHETON, D. Avec la collaboration de Danielle Alexandre et Monique Jurado. *Refonder l'enseignement de l'écriture: des recherches aux pratiques du primaire au lycée*. Paris: Retz, 2014. Disponível em: <http://theodile.recherche.univ-lille3.fr/cms/images/stories/docs/2014-bucheton.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, v. 3, n. 3, out./2009, p. 29-48. Disponível em: <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>. Acesso em: dez. 2018.

CALVO, A. H. *Viagem à escola do século XXI: assim trabalham os colégios mais inovadores do mundo*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2016. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/wp-content/uploads/pdfs/04-11-16-viagem-a-escola-do-seculo-xxi2.pdf>. Acesso em: ago. 2017.

CHEVALLARD, Y. *La Transposition Didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; JOHNSON, C. *Inovação na sala de aula: como a inovação de ruptura muda a forma de aprender*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHRISTENSEN, C. M., HORN, M. B.; STAKER, H. *Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. Lexington: Clayton Christensen Institute, 2013. Disponível em: [https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido\\_uma-inovacao-disruptiva.pdf](https://www.pucpr.br/wp-content/uploads/2017/10/ensino-hibrido_uma-inovacao-disruptiva.pdf). Acesso em: mar. 2017.

CORDEIRO, G. S. Escrita de textos argumentativos em classes suíças francófonas do ensino médio: uma análise multifocal do objeto ensinado. *Raído*, Dourados, v. 9, n. 18, jan.-jun. 2015. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/4202/2212>. Acesso em: dez. 2016.

CLOT, Y. *Psicologia do trabalho*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

COSTA, F. A. O potencial das TIC e a formação de professores e educadores. In: ALMEIDA, M. E. B.; DIAS, P.; SILVA, B. D. (Org.). *Cenários de inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Loyola, 2013.

DE PIETRO; J-F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. In: NASCIMENTO, E. L. *Da didática das línguas aos objetos de ensino*. Campinas: Pontes, 2014.

DEMO, P. “Tecnofilia” & “tecnofobia”. *Boletim Técnico do Senac: a revista da educação profissional*, Rio de Janeiro, v. 35, n. 1, p. 1-19, jan.-abr. 2009. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/251/233>. Acesso em: dez. 2017.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, n. 32.1, p. 237-260, 2016. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf](http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf). Acesso em: jul. 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; TOULOU, S. De la macrostructure de la séquence d’enseignement du texte d’opinion à l’analyse des interactions didactiques. *Travail & Formation en Éducation*, Marseille, Open Edition Journals, 1/2008, [s/p]. Disponível em: <http://journals.openedition.org/tfe/596>. Acesso em: jul. 2018.

FLIPPED LEARNING NETWORK (FLN). ¿Qué es el aprendizaje invertido? o flipped learning? In: *Flipped Learning*, 2014. Disponível em: <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/PilaresFlip.pdf/>. Acesso em: jan. 2018.

GUIMARÃES, L. S. R. A inovação na educação a distância: processos administrativos, pedagógicos e tecnológicos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED). *Censo EAD.BR 2016: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. Curitiba: InterSaber, 2017. Disponível em: [www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo\\_ead/](http://www.abed.org.br/site/pt/midioteca/censo_ead/). Acesso em: jan. 2018.

KOSTULSKI, K. A linguagem na análise da atividade: formas de realização e funções psicológicas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, São Paulo, 2013, v. 16, n. especial 1, p. 59-68, 2013. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpst/v16nspe/v16ns1a07.pdf>. Acesso em: maio 2016.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul.-dez./2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>. Acesso em: fev. 2018.

MORAN, J. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

NASCIMENTO, E. L. Mediações Formativas para atividades didáticas com gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, p. 317-332, out - dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/artic/view/1984-8412.2012v9n4p317>. Acesso em: fev. 2016.

NASCIMENTO, E. L. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. (Org.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2014.

NASCIMENTO, E. L. Gestos didáticos: a ação do professor para transformar um objeto a aprender em objeto ensinado. In: RIESTRA, D; TAPIA, S. M.; GOICOECHE, M. V. (Org.). *Investigación y prácticas en didáctica de las lenguas y las literaturas*. Bariloche: Universidad Nacional Rio Negro, 2015. Disponível em: [http://editorial.unrn.edu.ar/index.php/catalogo/346/view\\_bl/59/congresos-y-jornadas/11/cuartas-jornadas-internacionales-de-investigacion-y-practicas-en-didactica-de-las-lenguas-y-las-literaturas?tab=getmybooksTab&is\\_show\\_data=1](http://editorial.unrn.edu.ar/index.php/catalogo/346/view_bl/59/congresos-y-jornadas/11/cuartas-jornadas-internacionales-de-investigacion-y-practicas-en-didactica-de-las-lenguas-y-las-literaturas?tab=getmybooksTab&is_show_data=1). Acesso em: nov.2017.

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. In: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (Org.). *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2017.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004b.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, Curitiba, ed. especial, n. 4, p. 79-97, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>. Acesso em: nov. 2017.

VALENTE, J. A. O ensino híbrido veio para ficar. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes, 2001.

# 11

*Monalisa Iris Quintana (PPGEL - UFMS)*

*Cauê Duarte Moreira dos Reis (PIBIC/CNPq - UFMS)*

**Das mulheres indígenas,  
a primeira marcha;  
da midiaticização,  
a historicidade  
entre apagamentos  
e resistências**

Não temos, atrás de nós, continuidade; não temos, atrás de nós, a grande e gloriosa genealogia em que a lei e o poder se mostram em sua força e em seu brilho. Saímos da sombra, não tínhamos direito e não tínhamos glória, e é precisamente por isso que tomamos a palavra e começamos a contar nossa história (FOUCAULT, 2010, p. 59-60).

Pensar os movimentos indigenistas é realizar um constante retorno à Constituição do Brasil, é remeter às diferentes formas de produção de verdades, é adentrar um espaço direto da articulação de saberes e poderes.<sup>47</sup> Do caráter heterogêneo de um objeto-temática como o escolhido, a epígrafe com que iniciamos este texto situa-se naquilo que Foucault (2010a) denomina de contra-história da luta das raças. É o que ocorreu na prática de narrar a história que, entre a Antiguidade e a Idade Média, relaciona-se aos rituais de poder da soberania, produzindo tanto a sua justificação, quanto o seu fortalecimento. Com ela, assume-se, do século XVII em diante, o estatuto do enfrentamento, demonstrando a quebra da continuidade da glória soberana e fazendo emergir os discursos daqueles que foram subjugados.

Assim, entendemos ser pela tomada da palavra que mais de 2.500 mulheres indígenas, de cerca de 130 etnias diferentes, ergueram-se da sombra de uma sociedade com reminiscências racistas e patriarcais, em um ímpeto de rompimento com a hegemonia. Subvertendo uma história que se pretende una, mas que opera na descontinuidade e no embate entre tradições, lutas e conquistas, o acontecimento para o qual nos voltamos no presente trabalho foi narrado também por vozes femininas.

47 O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/MEC – Brasil. O acontecimento que norteia a análise foi objeto de dois recortes distintos. O primeiro, apresentado, oralmente, no II Seminário Nacional de Línguas e Linguagens da UFMS/CPAQ; o segundo, submetido, em forma de resumo, para o XII Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Figura I - Foto da Primeira Marcha das Mulheres Indígenas.



Fonte: <<https://www.facebook.com/photo?fbid=3134615653254646&set=a.167440643305510>>.  
Acesso em: 10 maio 2021.

Inspirados pela figura I e dando início à discussão em torno de nossa temática central, é significativo considerarmos o apagamento das condições de existência dos povos indígenas frente às lutas empreendidas contra violências que dizimaram etnias inteiras ao longo dos anos e que continuam a afligi-las em prol dos interesses do capital.

Diante de tais tensões e levando em consideração o Acampamento Terra Livre que, desde 2015, oficializou a Primeira Plenária de Mulheres Indígenas, temos a emergência de uma mobilização que, ao nosso ver, estabeleceu um marco no protagonismo feminino desses povos: a Primeira Marcha das Mulheres Indígenas.

Por se tratar de um episódio de irrupção é que objetivamos, por meio deste exercício analítico, promover um batimento entre o modo

como a cobertura jornalística enquadrando a Primeira Marcha, ocorrida em Brasília, e a força política da mobilização, sobretudo com a latente demanda pela ressignificação de movimentos sociais e a ascensão de grupos conservadores no país, intensificados a partir da corrida eleitoral em 2018.

Considerando que as crescentes conflagrações desde o início do mandato de Jair Messias Bolsonaro (sem partido), em 2019, ainda reverberam no Brasil pandêmico de 2020 e 2021, o estudo se faz necessário para maior compreensão das seculares violações sofridas pelos povos tradicionais, da busca por validação de seus direitos fundamentais, e também das formas com que são produzidos efeitos de verdade (FOUCAULT, 2010b) nas publicações dos jornais *online*.

Ao voltarmos nossa atenção, pois, para a “acontecimentalização” (FOUCAULT, 2006) da Primeira Marcha das Mulheres Indígenas, procuramos, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, mais afinada aos pensamentos de Michel Foucault, desnaturalizar o caráter objetivo ou realístico dos conteúdos difundidos no jornalismo, especialmente no que concerne à subversão da luta dos povos originários brasileiros, condicionando a veiculação de aspectos “verdadeiros” ou “falsos” acerca dessa mobilização, inédita na história do Brasil.

## MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS: VIDA E RESISTÊNCIA NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O ano de 2019 demarca o início de um governo notadamente representativo de uma economia neoliberal e de práticas opressoras<sup>48</sup>

<sup>48</sup> Almeida (2019) aborda parte dessas práticas, em uma discussão que analisa a relação entre o governo vigente e o que o autor chama de “Evangelismo”.

a grupos historicamente minoritários. Trata-se de uma política de reafirmação de um ideal identitário nacionalista, mas que promove o apagamento dos diferentes traços e de significativos embates que compõem (a história d) o povo brasileiro.

No limiar da *multiplicidade de correlações de força*, situamos as formas de resistência empreendidas pelas populações indígenas no tecido de uma história que, nas palavras de Foucault (2005, p. 325), “[...] tem por função mostrar que aquilo que é nem sempre foi, isto é, que é sempre na confluência de encontros, acasos, ao longo de uma história frágil, precária, que se formaram as coisas que nos dão a impressão de serem as mais evidentes”. Na fragilidade dessa constituição histórica, a voz substancial das indígenas brasileiras se apresenta no acontecimento da mobilização que ficou conhecida como a Primeira Marcha.

Organizada pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), a marcha surge como um movimento de resistência diante de um cenário de instabilidade política e de desmonte da legislação indigenista, impulsionado pelos discursos presidenciais<sup>49</sup>, pelas publicações de Medidas Provisórias, como as de nº 870<sup>50</sup> e 886<sup>51</sup> – que visavam ao repasse de pastas sobre a demarcação de terras indígenas do Ministério da Justiça para o Ministério da Agricultura, e

## sumário

- 49 Em entrevista coletiva, Jair Bolsonaro compara os povos tradicionais que vivem em reservas a animais em zoológicos, como forma de reafirmar sua política contrária à preservação e demarcação dos territórios indígenas no Brasil. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/jornal-globo-news/videos/v/bolsonaro-compara-indigenas-em-reservas-a-animais-em-zoologicos/7200371/>>. Acesso em: 10 out. 2020.
- 50 Medida Provisória nº 870, de 1º de janeiro de 2019. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/135064>>. Acesso em: 10 out. 2020.
- 51 Medida Provisória nº 886, de 19 de junho de 2019. Disponível em: <<https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/137363>>. Acesso em: 10 out. 2020.

também pelas tentativas de municipalização da saúde indígena<sup>52</sup>, de modo a minimizar a responsabilidade do Estado em relação à garantia de direitos fundamentais.

O tema “Território, nosso corpo, nosso espírito” foi definido em uma plenária, durante o Acampamento Terra Livre, em abril de 2019. Conforme consta no documento final, mais de 130 etnias se fizeram presentes no ato, ocorrido de 10 a 14 de agosto de 2019, em Brasília<sup>53</sup>. Ainda de acordo com o registro, a mobilização protagonizada em âmbito nacional foi pensada, inicialmente, em 2015, como um processo de formação e empoderamento de mulheres indígenas, a partir do reconhecimento das especificidades inerentes às suas reivindicações, das quais 14 principais foram elencadas. Dentre elas, estão: a garantia da demarcação de seus territórios, tradicionalmente ocupados; a luta pela valorização de suas línguas, enquanto vivas e com relevância histórica para a sua constituição identitária; a defesa da representatividade indígena feminina nos espaços políticos; o combate ao racismo e ao machismo, a partir do fomento de uma legislação específica para o enfrentamento da violência contra a mulher indígena; a reivindicação por políticas públicas de saúde e educação que considere as especificidades culturais das referidas populações.

Por meio do tema da marcha, é possível produzirmos sentidos que apontam para uma relação entre corpo e território, em que este metaforiza o afeto e a existência do sujeito indígena em comunidade. Logo, o direito ao território simboliza o direito à vida, ao passo que a sua perda representaria a ruína aos povos tradicionais. Podemos dizer que essa é uma forma culturalmente indígena de conceber, viver e sentir seu espaço, algo que se

52 Por meio de ameaças de extinção da Secretaria Nacional de Saúde Indígena (Sesai) e, posteriormente, pela publicação do decreto 9.795 que previa alterações no trato com a saúde indígena. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/30/politica/1559238132\\_162541.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/05/30/politica/1559238132_162541.html)>. Acesso em: 10 de out. 2020.

53 Conforme o documento oficial da Marcha das Mulheres Indígenas, disponível em: <[apib.info/2019/08/15/documento-final-marcha-das-mulheres-indigenas-territorio-nosso-corpo-nosso-espirito/](https://apib.info/2019/08/15/documento-final-marcha-das-mulheres-indigenas-territorio-nosso-corpo-nosso-espirito/)>. Acesso em: 27 set. de 2020.

difere drasticamente da forma como, por uma lógica capitalista, a relação com a terra é de apropriação, visando, principalmente, à exploração de riquezas naturais para obtenção de lucro.

Figura 2 - Foto da mobilização das mulheres indígenas em Brasília.



Fonte: <<https://www.facebook.com/photo?fbid=2533489030030568&set=a.1154539891258829>>.  
Acesso em: 10 maio 2021.

De modo concomitante, ao analisarmos o termo “marcha” em seu aspecto lexical, é possível estabelecermos semelhante relação com tantos corpos quanto ilustra a Figura 2. De acordo com Rios (2010, p. 340), a denominação pode se referir ao “[...] movimento de um corpo de tropas que se desloca de um ponto para outro”. Aqui, vemos novamente a corporeidade, entretanto, para além do deslocamento, a marcha, assim como o território, simboliza(m) a organicidade do ato indígena, enquanto luta viva, de voz e de retomada no discurso pela defesa de seus direitos e no combate às práticas de apagamento de suas resistências em sociedade.

O corpo, então, é por nós concebido como instância de significação. Conforme Albuquerque Júnior (2019, p. 149), tanto quanto pela superfície material, o corpo é constituído por “[...] signos, imagens, conceitos, enunciados, performances, gestos comportamentos, códigos, regramentos, tecnologias e artefatos”, o que nos permite tomá-lo em uma perspectiva discursiva, na qual os atravessamentos entre o linguístico e o histórico o inscrevem em um campo político e de poder. A marcha assenta, então, na reivindicação do território, uma luta empreendida e materializada no corpo, pela manutenção do corpo (Figura 3).

Figura 3 - Foto das mulheres indígenas em marcha.



Fonte: <<https://www.instagram.com/p/B4s0D2kIGOB/>>. Acesso em: 10 maio 2021.

A discussão protagonizada pelas mulheres indígenas reverbera na atualidade, principalmente se considerarmos os desdobramentos governamentais nos anos de 2020 e 2021, perspicazes na manutenção das políticas de “[...] fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 2010a, p. 207). Nesse escopo, a falta de ações de saúde específicas<sup>54</sup> fez com que pandemia invadissem, também, os territórios dos povos tradicionais, afetando cerca de 53 mil sujeitos indígenas infectados pelo vírus do COVID-19 em suas comunidades<sup>55</sup>.

Na esteira do pensamento de Foucault (2010a), tais políticas se referem ao biopoder, tecnologia introduzida a partir do século XIX, que regulamenta a vida e recoloca os corpos em processos conjuntos no exercício do poder. Embora preze a manutenção da vida, é importante ressaltar que, no interior dos seus mecanismos, coexistem as práticas de exposição à morte, com o exercício do direito de matar. Para o filósofo francês (2010a, p. 215), é o racismo que intervém como “[...] a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização”. A morte, no entanto, não é concebida apenas como o extermínio do sujeito, mas também como aquilo que anula as suas formas de existência ainda em vida.

Dessa forma, entendemos que, no contexto pandêmico do Brasil, a omissão do Estado na adoção de medidas de biossegurança eficazes, a escolha por um discurso em que saúde e economia se encontram polarizados, além das formas de contabilização de casos e óbitos por COVID-19 que não desembocam em políticas públicas de contenção do vírus, caracterizam modos de produzir a morte, principalmente a de indígenas e outros grupos vulnerabilizados.

54 A esse respeito, o Instituto Socioambiental (ISA) produziu um material intitulado “Linha do tempo: A omissão do governo na tragédia indígena”, demonstrando a falta de ações das autoridades governamentais competentes no trato da saúde indígena em relação à pandemia de COVID-19. O material pode ser consultado por meio do endereço: <<https://covid19.socioambiental.org/>>. Acesso em: 01 maio 2021.

55 Dados obtidos por meio do levantamento independente realizado pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), que tem reunido esforços para verificar diferentes fontes diante da subnotificação dos casos indígenas pelos dados oficiais. O levantamento está disponível em: <<https://covid19.socioambiental.org/>>. Acesso em: 01 maio 2021.

No dissenso do exercício da morte, os movimentos sociais foram e continuam a ser as alavancas de transformações sócio-culturais (GOHN, 1997). Essa é a razão pela qual, em nosso gesto de leitura, ressaltamos que, mesmo diante das tentativas de silenciamento, a Marcha das Mulheres Indígenas surge na disputa por seu espaço, figurando como uma espécie de contra-narrativa. As ações coletivas dos movimentos sociais se organizam fora de canais institucionais prescritos para defenderem suas demandas e reivindicações, as quais asseguram direitos basilares para garantia de sua existência.

## A MARCHA DAS MULHERES INDÍGENAS NA MÍDIA *ONLINE* BRASILEIRA

Conceber a historicidade com Foucault implica considerar que não há origem, linearidade, tampouco homogeneidade na sua constituição. Ao invés disso, para o filósofo francês (2010b, p. 17), “[...] o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem - é a discórdia entre as coisas, é o disparate”. Nessa ótica, partimos de uma produção descontínua e conflituosa da história, marcada pelas relações de poder, pelos jogos de força e de produção de sentidos.

Ao olharmos as mídias online como espaço heterogêneo para a circulação de *práticas discursivas* de ordens diversas e para a produção de subjetividades, no caso em questão, acerca da Primeira Marcha das Mulheres Indígenas, situamos os eventos descritos enquanto exemplares de um processo denominado por Foucault (2006) como *acontecimentalização*. Com esse escopo, abrimos as arestas daquilo que o filósofo francês situa em sua forma de analisar histórico-discursivamente a sociedade:

Meu problema é saber como os homens se governam (a si mesmos e aos outros) através da produção de verdade (repito-o uma vez mais, por produção da verdade não entendo a produção de enunciados verdadeiros, mas o ajuste de domínios onde a prática do verdadeiro e do falso pode ser, ao mesmo tempo, regrada e pertinente. Acontecimentalizar os conjuntos singulares de práticas, para fazê-los aparecer como regimes diferentes de jurisdição e veracidade, eis aqui, o que eu queria fazer [...] e queria, definitivamente, ressituar o regime de produção do verdadeiro e do falso no coração da análise histórica e da crítica política (FOUCAULT, 2006, p. 343).

Por meio da materialidade discursiva, podemos observar a produção de enunciados em que a naturalização de já-ditos (FOUCAULT, 2008) acerca dos povos indígenas, das suas formas de existência em sociedade e, de modo mais específico, em torno da mobilização indígena feminina, focalizada neste trabalho, figura como um dos efeitos de sentido possíveis. A partir da percepção do discurso como acontecimento, entendemos o duplo movimento da história, no qual a marcha irrompe como singularidade, ao mesmo tempo em que é escrita pelo crivo linguístico dos jornais que a materializam.

Desse processo, interessa-nos questionar como os enunciados produzem representações sobre os sujeitos indígenas e por que a emergência de determinadas práticas discursivas figuram como verdadeiras tanto quanto se tornam estratégicas. Para este exercício analítico e como modo de imersão na temática, o *arquivo discursivo* (FOUCAULT, 2008)<sup>56</sup>, sobre o qual nos debruçamos, é composto por publicações que relacionam a Primeira Marcha das Mulheres Indígenas às formas de (des)legitimação do ato, difundidas nas dizibilidades digitais dos sites G1, Folha de S. Paulo, O Globo e El País - jornais *online* muitas vezes caracterizados por representatividade e tradição na veiculação de notícias no Brasil. Sendo assim, recortamos como *corpus* uma matéria de cada mídia, conforme a disposição a seguir:

56 Entendido, a partir da noção foucaultiana, como “[...] o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (FOUCAULT, 2008, p. 147).

Tabela I - Relação entre títulos das matérias e efeitos de sentido mobilizados.

Dizibilidade Digital	Título da Matéria	Efeitos de sentido
O Globo	Mulheres indígenas fazem vaquinha on-line para realizar marcha inédita, em Brasília	Enfoque para a arrecadação econômica e para o “fórum” de discussões promovido pela mobilização.
Portal G1	Lideranças se reúnem em Brasília para 1ª Marcha das Mulheres Indígenas	Foco, principalmente, na programação do “evento”, deixando em segundo plano o caráter político e de reivindicação da marcha.
El País	“Dizer que nós mulheres indígenas não enfrentamos violência de gênero é mentira”	Na entrevista com Ro’Otsitsina Xavante, porta-voz do movimento das mulheres indígenas. Destaque para as especificidades das reivindicações de gênero dentro das comunidades indígenas.
Folha de S. Paulo	Em 1ª marcha, mulheres indígenas protestam contra governo Bolsonaro	A mobilização figura como “protesto” em oposição a um ator político, apontando os enfrentamentos entre as políticas governamentais e as demandas indígenas.

Fonte: autoria própria.

Em nosso gesto de interpretação, a existência de trajetos temáticos é pertinente. Trata-se de uma análise que “[...] não se restringe aos limites da escrita, de um gênero, de uma série: ela reconstrói os caminhos daquilo que produz o acontecimento na linguagem” (GUILHAUMOU; MALDIDIER, 2014, p. 173). Dessa maneira, é possível visualizar relações e deslocamentos do *arquivo* por meio da articulação de um tema em um dado momento da história.

Ao analisarmos o movimento das mulheres indígenas e as práticas de cobertura midiática sobre o acontecimento, consideramos que, no âmbito das Teorias do Jornalismo, o debate em torno da manuten-

ção de valores normativos, a exemplo dos efeitos de objetividade e neutralidade na produção noticiosa, já não dá conta de compreender os fenômenos que circundam a construção dos fatos midiaticizados. Porto (2004), ao discorrer sobre o papel dos meios de comunicação, adverte que o pressuposto da imparcialidade, apesar de defendido, é inalcançável, já que não se pode desvincular a produção da notícia do mundo e das relações que a cercam.

O autor introduz o conceito de *enquadramento* (PORTO, 2004), entendendo que o texto noticioso está sempre perpassado pela adoção de práticas específicas que colaboram na construção e interpretação de uma determinada narrativa jornalística, sejam elas de seleção, ênfase ou exclusão de sentidos. Distantes da busca pelo esgotamento das significações, nossa análise se volta para alguns dos elementos do texto jornalístico que viabilizam o seu consumo, quais sejam: o título, como a primeira informação que chega aos olhos do(a) leitor(a); as linhas finas, ou seja, o recurso textual situado logo abaixo do título e que serve à sua complementação; e o *lead*, primeiro parágrafo de um texto noticioso, que, geralmente, contém uma síntese das principais informações necessárias – o quê, quem, quando, onde, como e por quê – ou, ainda, que cativa o(a) leitor(a) a continuar consumindo a notícia.

Perpassando, de modo geral, a construção noticiosa de cada veículo midiático, chamamos a atenção, primeiramente, para os títulos e linhas finas das matérias publicadas pelo jornal Folha de S. Paulo e pelo portal G1, dispostas, respectivamente, nas Sequências Enunciativas (SE) I e II:

SE I - Título e linhas finas da matéria publicada no jornal Folha de S. Paulo.



## Em 1ª marcha, mulheres indígenas protestam contra governo Bolsonaro

O mote é 'Território: nosso corpo, nosso espírito'; Governo autorizou presença da Força Nacional

Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/08/em-1a-marcha-mulheres-indigenas-protestam-contr-governo-bolsonaro.shtml>>.  
Acesso em: 27 set. 2020.

SE II - Título e linhas finas da matéria publicada no portal G1 de notícias.

**G1** DISTRITO FEDERAL

## Lideranças se reúnem em Brasília para 1ª Marcha das Mulheres Indígenas

Evento ocorre até quarta-feira (14).  
Objetivo é debater papel da mulher nas aldeias.

Fonte: <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2019/08/11/liderancas-se-reunem-em-brasilia-para-1a-marcha-das-mulheres-indigenas.ghtml>>. Acesso em: 27 set. 2020.

Nas duas sequências enunciativas, um dos primeiros aspectos observados é o modo como a Primeira Marcha das Mulheres Indígenas é categorizada em cada veículo midiático. Na SE I, o ato é discursivizado enquanto um protesto de oposição às formas de gestão do poder institucional executivo em âmbito nacional, representado, no caso, pela Presidência da República.

A referência à mobilização feminina indígena como um movimento de discordância ao governo federal em exercício nos remete a um período ainda anterior ao início de seu mandato. Nas arestas do que constitui o pleito presidencial de 2018, situamos a emergência de um efeito de polarização política no país, que, para além de uma disputa político partidária, foi sustentado pela ascensão de dois movimentos que ficaram conhecidos como #EleSim e #EleNão.

A #EleNão foi mobilizada primeiramente nas redes e protagonizada por mulheres de diferentes setores sociais, demonstrando oposição à candidatura de Jair Messias Bolsonaro. Isso porque os discursos proferidos por ele, comumente categorizados como falas machistas, homofóbicas<sup>57</sup> e racistas<sup>58</sup>, não poderiam, segundo sujeitos adeptos a essa *hashtag*, constituir os ideais de um Presidente da República no Brasil. Já a #EleSim foi produzida em resposta ao primeiro movimento e demonstrava o apoio incondicional ao então candidato, geralmente respaldado por discursos conservadores que retomam instituições como a família e a religião, em que os papéis

## sumário

57 A exemplo do processo movido pelo Ministério Público Federal de São Paulo contra a União em razão das declarações e ações administrativas de Bolsonaro que ferem os direitos das mulheres e possuem teor homofóbico. Disponível em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-12/a-misoginia-do-governo-bolsonaro-vai-parar-na-justica.html>>. Acesso em: 10 maio 2021.

58 Em uma palestra realizada na sede da Hebraica, no Rio de Janeiro, Bolsonaro, ainda em vias de se apresentar como candidato à presidência, fez comentários de ataque aos povos indígenas e quilombolas, conforme podemos ver em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/bolsonaro-e-acusado-de-racismo-por-frase-em-palestra-na-hebraica/>>. Acesso em: 10 maio 2021.

sociais performados por homens e mulheres, além de suas respectivas formas de se relacionar afetivamente entre si ou com o mundo são demarcados e fundamentados por preceitos cristãos. A adesão a uma ou outra *hashtag* implica um posicionamento, corpóreo e discursivo, em uma rede de relações na qual, dado o efeito de polarização, a estima ou a repulsa aos sujeitos e aos discursos são provocados rapidamente.

Nesse sentido, entendemos que, ao inserir a Primeira Marcha das Mulheres Indígenas na ordem de oposição à figura do Presidente da República, o jornal retoma esse efeito de polarização, vinculando e limitando a iniciativa a um ideal político-partidário, o que pode promover, no funcionamento dessa discursividade, um efeito de apagamento da multiplicidade de reivindicações.

Na SE II, a marcha é designada como um “evento” no portal G1. Nas derivas dos sentidos possíveis, ao voltar-se para o ato a partir da menção como evento, a notícia pode indicar tanto a singularidade do acontecimento, quanto remeter a um movimento festivo, como uma espécie de comemoração em torno do empoderamento feminino indígena. Aqui, o caráter de luta não é mencionado, possibilitando um efeito de celebração da diversidade, não de embate contra os conflitos e enfrentamentos que se dão no trato da diferença em sociedade.

Ainda em relação à SE I, nas linhas finas da matéria do jornal Folha de S. Paulo, ao produzir o enunciado “[...] o governo autorizou presença da força nacional”, a noção de que manifestações e mobilizações sociais são marcadas por conflitos é acionada no texto noticioso. Isso acontece, a nosso ver, não só pelas reivindicações que constituem um enfrentamento às condições precárias vivenciadas pelas pessoas, colocando em xeque a legitimidade de atores políticos, mas, também, no que se refere a um imaginário de violência atribuído aos povos indígenas e suscitado, historicamente,

por agentes do Estado como forma de justificar seu exercício de força coercitiva nas situações de embate.

Já nas linhas finas da matéria disponibilizada pelo portal G1, materializadas pela SE II, vemos, por meio do enunciado “[...] o objetivo é debater o papel das mulheres nas aldeias”, uma possível delimitação das representações daquilo que os sujeitos femininos indígenas podem ou não exercer. Ao circunscrever o “papel” e o “lugar” (ou seja, “nas aldeias” e não no espaço urbano, não no âmbito político) percebemos, na cobertura midiática, uma separação entre os campos de atuação possíveis às mulheres indígenas, como se o exercício das suas reivindicações e as suas escolhas políticas estivessem à margem, dissociados do que se produz nos espaços de poder ocidentais. Alocadas “nas aldeias” e sem menção às práticas indígenas que acontecem no meio urbano, tanto quanto às suas requisições em ocupar espaços políticos de poder, os sentidos em torno das representações indígenas são, mais uma vez, naturalizados na relação com um ideal fixo de cultura.

Ao passo que apontamos a veiculação de dizeres nos jornais que se voltam ao apagamento, à deslegitimação e à delimitação da Primeira Marcha das Mulheres Indígenas, situamos, em uma outra direção, a circulação midiática de ditos que estabelecem diferentes relações, conforme podemos ver nas Sequências Enunciativas a seguir:

SE III - *Lead* da matéria publicada pelo jornal O Globo.

3 MESES  
GRÁTIS APROVEITE

RIO - Pela primeira vez, mulheres de diversos povos indígenas se reunirão para uma marcha de "resistência", marcada para acontecer na capital federal no próximo dia 13. A 1ª Marcha das Mulheres Indígenas pretende trazer à tona discussões como direito a território, políticas governamentais, violência de gênero, machismo e homofobia.

Fonte: <<https://oglobo.globo.com/celina/mulheres-indigenas-fazem-vaquinha-on-line-para-realizar-marcha-inedita-em-brasil-23849820>>. Acesso em: 27 set. 2020.

## SE IV - Parágrafo de introdução à entrevista publicada pelo jornal El País.



BRASIL



Mulheres indígenas de todo o país sairão em marcha pela primeira vez para chamar a atenção para questões de gênero de seus povos. A decisão foi tomada durante o [Acampamento Terra Livre](#), que terminou na última sexta-feira na capital federal. Elas se juntarão à [Marcha das Margaridas](#), manifestação anual que ocorre todo o mês de agosto em Brasília, liderada por trabalhadoras rurais. "Queremos compor com as Margaridas para mostrar aliança", contou Ro'Otsitsina Xavante, que, na diversidade do movimento de mulheres indígenas, é uma de suas porta vozes.

Fonte: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/26/politica/1556294406\\_680039.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/26/politica/1556294406_680039.html)>. Acesso em: 27 set. 2020.

Na SE III, com o *lead* veiculado pelo jornal O Globo, observamos, já de início, a menção ao ineditismo do ato ("pela primeira vez"), como um marco que irrompe e que deve ser lembrado. Por meio do enunciado, há a referência à marcha enquanto movimento de "resistência", com o ressaltado às aspas indicadas pelo jornal, enfatizando a palavra, que pode tanto remeter a esse lugar de destaque que a resistência ganha

no âmbito do movimento, quanto estar ligada à fala de um sujeito ou grupo de pessoas acerca da mobilização. Ainda, ao apresentar alguns dos fios que conduzem a discussão pretendida pelas mulheres indígenas, tais como “[...] direito a território, políticas governamentais, violência de gênero, machismo e homofobia”, a pluralidade das discussões promovidas por elas comparece, trazendo o teor político da marcha em sua articulação com temas que são tão relevantes nas comunidades indígenas como nos espaços ditos urbanos.

No jornal El País, a partir da SE VI, recortamos o parágrafo de introdução a uma entrevista com a liderança indígena feminina Ro'Otsitsina Xavante, em que há a reincidência do caráter inédito da marcha, assim como vimos na SE III. Além disso, ao situar como motivação para a realização da marcha o “[...] chamar a atenção para as questões de gênero de seus povos”, textualiza-se um reconhecimento das especificidades que constituem a cultura indígena.

No rol de acontecimentos discursivos em questão, a historicidade da marcha enquanto mobilização inédita das mulheres indígenas do Brasil, além da recorrência do estabelecimento de uma motivação para o ato são regularidades no enquadramento midiático. Sendo assim, observamos que a forma como as notícias foram discursivizadas favorece a produção de sentidos para o movimento ora enquanto protesto contra um sujeito político específico (o presidente da república), ora como evento, ora como marcha de resistência.

Nessa direção, nas SE I e II, as publicações dos veículos midiáticos acabaram promovendo um apagamento da multiplicidade das reivindicações presentes naquilo que a configura como movimento social, isto é, atuando de modo a (des)legitimar a historicidade da mobilização. Por outro lado, nas SE III e VI, a Primeira Marcha das Mulheres Indígenas também foi discursivizada a partir de sentidos que a apresentam como resistência, em sua articulação tanto com outros movimentos sociais, quanto com temas que circundam as relações indígenas e ocidentais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso percurso, buscamos discutir as relações entre a singularidade histórica promovida pela Primeira Marcha das Mulheres Indígenas e a emergência de efeitos de verdade no funcionamento discursivo do texto jornalístico em que a mobilização é noticiada.

Sob as arestas do *arquivo*, são regulares, na produção de sentidos, efeitos de apagamento do caráter político do movimento, com enfoque na programação do evento ou com atribuição de um caráter partidário como se o gesto se limitasse ao exercício de oposição ao governo vigente, e a visibilização do protagonismo feminino indígena na luta por direitos fundamentais e na conquista de um lugar de fala.

Assim, ao voltarmos nosso olhar para a *acontecimentalização* dos eventos discursivos supracitados no rol dos textos jornalísticos, procuramos desnaturalizar o caráter objetivo ou realístico dos conteúdos difundidos no jornalismo, especialmente no que concerne à subversão da luta dos povos originários brasileiros que mobilizam já-ditos tanto em torno da cultura indígena, quanto das formas de produção noticiosa.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. As viagens e as viragens das carnes: o corpo como espaço de práticas de liberdade ou corporificando Michel Foucault. *In*: BUTTURI JUNIOR, A. *et al. Foucault e as práticas de liberdade I: o vivo e seus limites*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 249-271.

ALMEIDA, R. Bolsonaro Presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. *Novos estud.* CEBRAP, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 185-213, Apr. 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-33002019000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002019000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 maio 2021.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. Estruturalismo e Pós-Estruturalismo. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos II: Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. p. 307-334.

FOUCAULT, M. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: FOUCAULT, M. *Ditos e escritos IV: estratégia, poder-saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 335-351.

FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010b.

GOHN, M. G. M. *Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GUILHAUMOU, J.; MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Trad. Bethania SC Mariani [et al.]. São Paulo: Editora da Unicamp, 1994, p. 169-191.

*Manifesto-documento da marcha das mulheres indígenas: "território: nosso corpo, nosso espírito"*. Disponível em: <<https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida/>>. Acesso em: 16 abr. 2021.

RIOS, D. R. *Minidicionário escolar da Língua Portuguesa*. São Paulo: DCL, 2010.

PORTO, M. P. Enquadramentos da Mídia e Política. In: RUBIM, A. A. C. (org.). *Comunicação e Política: conceitos e abordagens*. Salvador: Edufa, 2004, p. 73- 104.

# 12

*Ana Paula Saffe Mendes (PPGEL-UFMS)*

**A(s) arte(s) surda(s)  
de Mato Grosso do Sul:**  
ressignificando retratos  
e(m) mo(vi)mentos  
a partir de paisagens  
biogeográficas fronteiriças

[...] o próprio conceito de fronteira deve ser compreendido pelas epistemologias contemporâneas, caso evidente para a “Estética Bugresca”, como um lugar do movimentar-se entre, para além e aquém desse lugar supostamente delimitador edificado pelos discursos dos poderes (da arte e político) que estabelecem os fins e começos de corpos e espaços. BESSA-OLIVEIRA. 2016, p. 324.

Será que a cultura surda não ofereceu possibilidades de ascensão, ou o poder ouvinte não é suficientemente flexível? PERLIN. 2015, p. 56.

Partindo da concepção de fronteira tomada por uma *estética bugresca*, elencada na epígrafe e na presença de expressões artísticas advindas da comunidade surda em contraposição a discursos limitadores de “corpos” e impossibilitadores de “espaços”, o presente texto<sup>59</sup> se tece acoplado a uma perspectiva sensível para re-pensar os processos teóricos e artísticos que atravessaram o meu percurso de contato com a(s) arte(s) surda(s) de Mato Grosso do Sul. Para tanto, compreendo a urgência de, a partir de uma opção *descolonial* (MIGNOLO, 2008) e *desobediente* (MIGNOLO, 2008), enquanto estudante de Libras e pesquisadora em diálogo com os Estudos Surdos (SKLIAR, 2015), propor um convite para o refletir sobre a relação entre a(s) arte(s) surda(s) e o estado que tem seu retrato pintado pelo *bovinoculturismo* (BESSA-OLIVEIRA, 2013). Deste convite, o destrinchar de conceitos e de posicionamentos emergentes de pesquisadores compromissados com a *diferença* é pulsante e se presentifica durante todo o texto.<sup>60</sup>

## sumário

59 Este ensaio se forma como fruto do terceiro módulo da disciplina “Teorias sem disciplina: linguagens, discursos e epistemologias fronteiriças”, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ministrado pelo Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira. No intuito de entrelaçar meu objeto de estudos com a perspectiva descolonial e a crítica das paisagens biogeográficas fronteiriças, o ensaio biográfico, escrito e fotográfico, articulados entre si, também é conduzido pelo viés epistemológico dos Estudos Surdos (SKLIAR, 2015) e pelas experiências individuais que me atravessam.

60 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001. Contou, também, com o incentivo da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT/MS).

Acionando os Estudos Surdos como perspectiva norteadora, é na esteira de Perlin (2015) e de Costa (2015), que elenco a importância dessa pasta dos Estudos Culturais ao situar os surdos como um povo e o surdo como sujeito de cultura e identidades. A interrogação posta pela autora surda, na epígrafe, condensa uma discussão atual, mas de raízes profundas, colocando em embate a existência de uma cultura surda frente ao poder ouvinte, dominante na criação e na ocupação de espaços de troca, sobretudo ao situar uma narrativa determinista e unilateral, negacionista da presença de aspectos culturais vindos do povo surdo, tomado, nessa ótica *ouvintista* (SKLIAR, 2015), como corpos deficientes.

Segundo Costa (2015), pensar em surdez pela lente dos Estudos Culturais é, antes de tudo, situar a discussão na *diferença* (SKLIAR, 2015) e levantar debates com fôlego para desestabilizar a naturalidade das imposições normativas. Nesse sentido, a cultura não é apenas uma, mas sobrevive em pluralidades de experiência, tornando-se um inconveniente para o poder ouvinte, marcado também pelo colonialismo, como abordo adiante. Para o autor:

É nela e através dela que se problematizará questões de significados, de poder, de relações sociais, de problemas políticos, de representações sociais, de identidade e tantos outros que se originam a partir da determinação do que é cultura ou de que cultura tem mais ou menos valor (COSTA, 2015, p. 20).

Assim, o olhar cultural rompe com as narrativas forçadas da modernidade e nos arremessa um problema: onde estão as outras histórias? Neste ensaio, não busco trazer uma resposta, talvez apenas um sopro, com uma proposta de desenlace de rota única: as artes. Com minha escolha, prezo pela consciência das limitações sociais sobre as produções de artistas, teóricos e professores surdos, e pela certeza de como essa conversa ainda é embrionária no estado. Diante do cenário, falar em arte(s) surda(s) demanda a descolonização da linguagem,

dos corpos e de uma estética que impede o edificar das produções do povo surdo. Atravessando corpo e texto pela afirmativa de Perlin (2004, p. 76) de que “A cultura surda já não é a cultura ouvinte. Ela está automaticamente autônoma”, entendo que, para ampliar a *fronteira do saber* (SANTOS, 2011, s/p), é preciso desobedecer e questionar o título de identidade ideal instaurada nos espaços geográficos que somos e no qual estamos. É, portanto, com tal compromisso que as páginas deste ensaio são formuladas.

Partindo de um corpo-mulher-fronteira sensível às questões da comunidade surda no estado de Mato Grosso do Sul desde os 8 anos de idade, agarro a oportunidade e o desafio de discutir a(s) arte(s) surda(s) sob uma perspectiva outra. Assim, meu texto é colorido por encontros, olhares e mo(vi)mentos que me constituem a estudante, a filha, a mulher sul-mato-grossense. É desse lugar que tento pensar, a partir de uma *epistemologia fronteira* (MIGNOLO, 2015), em como os efeitos de uma estética pouco representativa, “[...] de natureza histórica moderna, estabelecida por um discurso colonial edificado com a colonização histórica da América Latina” (BESSA-OLIVEIRA, 2016, p. 322), afetam as produções da comunidade surda, endossando a exclusão e o desconhecimento de obras, vidas e teorias desenvolvidas na cultura visual.

Cultura que em nada se restringe ao campo das representações imagéticas. Antes, trata-se de formas distintas de abstrair o mundo e suas significações, interrogando o que é a matéria, o que são os sentimentos, o que e como são os sujeitos. Do enlace de tantas esferas, a cultura visual é construída na prática da pessoa surda com o mundo, ao mesmo tempo em que também constrói essa prática. A narrativa autobiográfica de Vilhalva (2004) ilustra uma parte da relação entre vida e cultura, ao trilhar um pouco dessa construção:

Como o tempo passou estava muito rápido e eu continuava sem entender o que se passava, eu não conseguia expor meu pensamento, muitas imagens ocorrem internamente, parecendo que tudo que vejo, fotografo e depois fica guardado dentro de uma caixa na cabeça e não tem para onde ir, não tem como sair, eu não sabia como expor por não ter um canal de comunicação com o mundo (VILHALVA, 2004, p. 13).

O mundo ocorria dentro da escritora, porém não deixava de existir. Na ânsia por uma forma de elo entre o interno e o externo, a autora engolia com os olhos a própria vida, e a cultura pulsava já ali, na subjetividade da menina surda. Tomada pelos sentires de Vilhalva (2004), assento as minhas reflexões no estado da soja e do boi, enquanto meu lócus enunciativo. Para começar uma escrita que versa, de certa forma, sobre despolíticas e despoéticas, almejando ir de encontro às (de)limitações artísticas e culturais presentes, eu me aventuro nas margens possíveis de uma tessitura textual inclinada para a experiência. Para tanto, não almejo inviabilizar outras práticas já correntes nas veias de seus regionais, mas contribuir para o desenvolvimento de um olhar atento à sensibilidade de artes vinculadas à cultura gestovisual, sendo essa fortificada e ressoante pela língua de sinais.

De solo fértil para poucos e infértil para outros<sup>61</sup>, emergem as minhas *paisagens biográficas fronteiriças* (BESSA-OLIVEIRA, 2018c, p. 251), entendidas na esteira do pesquisador como “[...] combinação de afetos, sentimentos, condenação racional e compreensão dos princípios sobre os quais foi construída a opção para pensarmos as produções de lugares fora do contexto moderno de produção”. Em um *ser-com* a comunidade surda, relação que Boaventura Santos (2018) explora propondo o entrelaçamento com a luta do outro, abarco o

61 Entendo o(s) outro(s) na esteira do questionamento de Walter Mignolo para, em conjunto com a sua fala, refletir sobre a naturalidade com a qual tomamos a exterioridade inventada pela interioridade, que nos separa: “Quem inventou o ‘outro’ senão o ‘mesmo’ no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa” (MIGNOLO, 2017, p. 18).

corpo-afetivo que tenho com a língua de sinais, instrumento com o qual ressignifico expressões, olhares e vidas.

Levando em conta que cada paisagem é única, pois parte de sujeitos em seus lugares enunciativos, penso a(s) arte(s) surda(s) enquanto um todo de possibilidades, as quais permitem conhecer singularidades de artistas que compartilham a vivência da surdez. Como menciona a artista Kilma no vídeo *Arte surda!*, “[...] reflito sobre a minha capacidade de ser artista, a sociedade pensa que não somos capazes de pensar sobre arte, [...] tenho expressões artísticas iguais aos ouvintes, a diferença está nas reflexões artísticas de cada um”. Perseguindo as motivações de tais reflexões e compreendendo o movimento entre a proposta de Mignolo (2010a) sobre uma *Aiethesis descolonial* e a *Estética bugresca* de Bessa-Oliveira (2016), meu ensaio se sustenta na intenção de:

[...] ressignificar as antigas noções de paisagens e retratos como representações ou recortes de algo “realista”, para torná-las impressões *biogeográficas* e culturais ressaltadas nas telas por cada sujeito biográfico a partir da sua impressão visual, mas revelando as questões culturais locais. (BESSA-OLIVEIRA, 2018c, p. 60, grifos do autor).

Assim, negar um direcionamento unilateral, que limita a esse retrato com cheiro de pasto, ansioso por representar todo um estado, não quer dizer abandonar parte da cultura dessa terra, mas sim adicionar singularidades que também compõem a história. Aos poucos, o conto fixo e falacioso da fivela e do pasto cai por/na terra, dando lugar aos questionamentos e às emergências de novas perspectivas, feitas a partir de corpos fronteiriços e(m) suas experiências. Nesse processo, interiorizo as palavras de Gladis Perlin (2015, p. 51), quando ela declara “Tive de lutar para desaprender grande parte das suposições que me ensinaram a acreditar a respeito do ser surdo”.

Então, acreditando que os sujeitos, a partir de suas particularidades, têm muito a ensinar uns aos outros, prezo pelo movimento e pelas alternativas justamente porque foi em um percurso desestabilizador que entendi o fato de a Libras e as expressões corporais e faciais serem elementos compositivos de uma cultura expressa e constituída pelo visual. Belaunde e Sofiato (2019, p. 72) explicam que “[...] o visual não existe de maneira isolada, ele está relacionado aos outros sentidos do ser humano e a outras linguagens, por isso fala-se de uma cultura visual”. Já que as práticas dos sujeitos surdos se ligam ao visual em sua forma de interpretação do mundo e de exposição das subjetividades e da heterogeneidade presente na cultura surda, cabe tomá-las enquanto resistência, como propõem as autoras, e não somente sob a ótica de um outro modo de significação.

A cultura visual é, assim, um espaço de construção da diferença e de liberdade desta para se representar<sup>62</sup> e produzir a partir de si. A fim de explorá-la, acredito que uma retomada da história desse povo precisa ser realizada, pois, como traz Britto (2019, p. 45):

A arte surda faz parte da cultura surda e busca revelar o que somos como grupo cultural, quais são as nossas dificuldades, nossos sentimentos, nossos desejos. [...] A arte surda sempre foi utilizada para tratar da discussão sobre o ouvintismo/audismo, [...] em outras palavras, a busca pela normalização dos surdos, em uma forma de colonialismo pela imposição da língua oral.

## sumário

62 Pensando a surdez pela perspectiva dos Estudos Culturais, com foco no povo surdo e nas culturas surdas, Skliar (2015) discute pontos fundamentais que significam essa posição que também é a que faço aqui. Na esteira do debate proposto, o autor argentino afirma: “Ao definir a surdez como uma experiência visual, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc” (SKLIAR, 2015, p. 11). Assim, a carga de relevância dada ao visual permite começar a entender como a cultura surda se constitui para além de representações imagéticas, em uma ocupação dos espaços com as suas construções pela experiência visual, ocupação que é, sobretudo, política.

A arte surda, ou as artes surdas, marcando a pluralidade inerente ao povo, existe em resistência, denunciando, muitas vezes, a supressão de sua presença em relação a uma sociedade ouvintista. Destaco o *ouvintismo* (SKLIAR, 2015) em sua dependência do colonialismo na propagação de uma estética colonial. Uma estética que, ao ditar o ideal e ensinar sobre arte, exclui as produções surdas. Assim, percebo que a estética *descolonial* emerge em minha discussão como uma fresta. Ela possibilita resgatar formas de expressões apagadas e suprimidas da narrativa de nossas histórias e da formulação de nossos retratos *culturais* (BESSA-OLIVEIRA, 2018c) no início da construção de outros caminhos possíveis para os debates teóricos sobre as artes no estado. Sem dúvida, a contracorrente de uma “[...] visada moralizante estetizante, dicotômica, atrasada e Moderna de natureza histórica” (BESSA-OLIVEIRA, 2013, p. 262).

Diante do exposto, ao adentrar as leituras sobre a *estética bugresca*, resgato a(s) arte(s) surda(s) destacando histórias locais que fazem parte do meu percurso e emergem “[...] em contraposição à narrativa (de corpo, arte, fronteiras e saberes) global/universal” (BESSA-OLIVEIRA, 2018d, p. 60). As palavras do autor me fazem questionar a falta de lugares propostos para a ocupação e o acesso dos povos surdos no Mato Grosso do Sul e o funcionamento das grades de uma lógica ultrapassada e ainda presentes nos diversos âmbitos sociais, perpetuando decisões centenárias. A mais impactante no ensino de pessoas surdas é, como marcam diversos textos<sup>63</sup> e depoimentos, a decretada em setembro de 1880, no Congresso de Milão, evento feito com a proposta de instituir os métodos de ensino para as pessoas surdas, a partir da reunião dos principais educadores de surdos da época.

63 A exemplo da obra de Strobel (2009), intitulada “As imagens do outro sobre a cultura surda” e Costa (2015), com o trabalho “Mulher surda: lutas e trajetórias”.

Assim como ainda vemos hoje, era um tempo onde se acreditava na superioridade da língua oralizada, considerando as línguas gestuais um retrocesso na evolução da linguagem<sup>64</sup>. A decisão do evento europeu foi importada pelo Brasil e, conseqüentemente, ainda afeta a educação e a realidade das pessoas surdas. Foi esse pensamento colonizador, imposto sobre o povo surdo, que apagou a relevância da língua de sinais, tentando obscurecer a sua existência enquanto língua oficial. A luta pela identificação e pelo respeito perante a Libras é tão atual quanto as marcas do congresso na educação de surdos hoje em dia. Crucial para o apagamento da Libras e da história do povo surdo por décadas, o oralismo, segundo Costa (2015, p. 28), defende que “[...] toda e qualquer forma de gestualização deve ser evitada a fim de que a criança surda se obrigue a oralizar, já que a língua de sinais não é considerada uma língua completa”.

Frente a isso, eu me pergunto a respeito da forma como uma decisão importada, ressoante com a *colonialidade do poder e do saber* (QUIJANO, 2002), ainda sustenta os discursos sobre as produções de culturas surdas no Mato Grosso do Sul, disseminando uma visão de inutilidade da língua, logo, inutilizando o corpo que a fala. A profundidade entre corpo-língua-arte é tanta, ao meu ver, que cabe, pertinentemente, deslocamentos de ordem na sequência, mas é inconcebível que se retire alguma dessas partes sem que se rompa com algum trecho da história, dos saberes que perpassam o povo surdo. Retomo as palavras de Bessa-Oliveira (2019b), pois acredito que o cenário nas escolas e nas universidades deve ser colocado em xeque, desnaturalizando as tentativas de supressão de partes. Sobre o corpo nesses espaços, e aqui peço que o leitor percorra a citação em conformidade com o tema do ensaio, aproximando o quanto possível do corpo que vive a surdez, o autor problematiza:

64 “A organização do Congresso de Milão foi uma clara intenção de assegurar a hegemonia do oralismo”. Disponível em: <<https://www.libras.com.br/congresso-de-milao>> Acesso em: 01 jun. 2020.

Esse corpo, então, deve ser posto no palco atrás da cena do corpo que bem atua; deve ser castigado na sala de aula, pois não aprende e não desenvolve as atividades que domesticam e domam os corpos; e são corpos que não devem ser pesquisados já que não são corpos que produzem conhecimentos que mereçam atenção (BESSA-OLIVEIRA, 2019b, p. 88).

Nessa insistência pelo pensamento colonizador estadunidense e/ou europeu, repetimos trajés, falas, preconceitos, religião e mais um cento de elementos que não contemplam a nossa vida, as relações que podem e se instituem nessa terra. Entendo que não nos constituímos um corpo sozinhos, as diferenças com outros corpos, o contato, o entrelaçamento, seja físico ou emocional, também nos formam. Consoante a isso, pensar a partir da minha condição, no estado que fere e condena sob um discurso “racional”, demanda partir de uma consciência *corpopolítica* (MIGNOLO, 2015) que rompe com o dualismo radical entre razão e corpo (QUIJANO, 2002, p. 5), e a vida. Na esteira do autor, defendo, igualmente, que “[...] devemos descolonizar o corpo, para compreendê-lo exterior à dicotomia de razão e emoção” (BESSA-OLIVEIRA, 2019b, p. 104).

Falar em pesquisa(s) em arte(s)<sup>65</sup> abre espaço para discorrer sobre as pluralidades culturais vigentes no estado, entretanto apagadas por um investimento movido a interesses unilaterais. As incessantes tentativas de fincar um retrato cultural único, que ignora os corpos plurais re-existent em suas sensibilidades, construiu um muro que já não se sustenta mais: a narrativa da modernidade é invadida por perspectivas outras.

Logo, aumentar a superfície de contato entre dois mundos, surdo e ouvinte, é remar contra a maré de uma colonialidade que já vem fracassando em sua empreitada de “universalização”. É olhar para as diversas expressões (ex)ternas (MIGNOLO, 2005) que permeiam o nos-

65 Conforme Barreto e Bessa-Oliveira (2018b).

so estado. O apoio em uma *epistemologia fronteiriça*, neste trabalho, decorre essencialmente da oportunidade de realizar esse movimento que demanda situar a minha fala em um lugar histórico e político, parte de um processo colonial de cabo a rabo (MIGNOLO, 2005). Para o teórico argentino, “[...] o imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras “memórias” (MIGNOLO, 2005, p. 40).

Em um estado que colabora para a não cicatrização de uma “[...] ferida aberta do preconceito e da exclusão que sangra dentro da cultura do país” (NOLASCO, 2018, p. 87), em uma pandemia sem precedentes, a falta de preocupação com a comunidade surda fica ainda mais exposta. Onde o consumo de arte e informação se veicula majoritariamente pelo meio digital, a inacessibilidade reforça um sistema excludente, que tenta apagar ou suprimir histórias, sempre naturalizando a falta de referências advindas da comunidade surda.

Adicionando mais uma batalha a essa luta, expressa no meio digital com a #surdotambémestuda, relembro que nem todas as aulas em formato remoto contam com intérpretes. A falta de produções visuais, de profissionais qualificados e de Libras nos cursos das mais diversas instituições estabelecem barreiras em espaços “para todos”, denunciando a primazia de uma estruturação *ouvintista*. Sempre “[...] pelos gostos de discursos de poderes colonial e/ou capital que circulam e mandam em contextos de artes locais” (BESSA-OLIVEIRA, 2019a, p. 122), o meio acadêmico não se desamarra das cordas de uma língua imperial e seus reflexos, respingados na disseminação de arte e conhecimento feitos sobre uma “[...] ciência cartesiana que logrou ao exílio as práticas, sujeitos, lugares, entre outras coisas, que não estavam grassadas na sua noção de conhecimentos” (BESSA-OLIVEIRA, 2019a, p. 121). Está aí, nas leves tentativas de inclusão, a brutalidade do apagamento. Dito de outro modo: a violência pode ser, entre tantas coisas, mortal. Segundo Perlin (2004, p. 79):

A violência contra a cultura surda foi marcada através da história. Constatamos, na história, eliminação vital dos surdos, a proibição do uso de língua sinais, a ridicularização da língua, a imposição do oralismo, a inclusão do surdo entre os deficientes, a inclusão dos surdos entre os ouvintes. Tudo isso tem se constituído em truncamento da identidade surda, em surdicídio provocado pela presença do modelo de identidade ouvinte, em condescendência à automutilação (PERLIN, 2004, p. 79).

**Imagem 1 - “O ruir”.**



Autoria: Ana Paula Saffe Mendes. Data: 20 jun 2020. Editada no aplicativo Lightroom, alteração na temperatura.

Como importamos modelos nos quais pessoas surdas não aparecem representadas, as referências estampadas nas

produções desses espaços sequer se voltam a uma outra forma de saber, corroborando o que discute Perlin (2004): segue-se uma única identidade, uma espécie de modelo. Os meios que objetivam promover e propagar a arte e a comunhão entre as pessoas são construídos por e para ouvintes, como é o caso de uma das conchas acústicas localizadas na capital<sup>66</sup>, permanecendo, como já presenciei, com projetos e apresentações sem intérpretes, inacessíveis aos surdos, na contracorrente de *saberes em política* (BESSA-OLIVEIRA, 2019a). Na esteira do artista, professor, pesquisador, vejo que é na educação, no ensino e na pesquisa que podemos construir bases para discutir questões no campo do saber sobre a arte, aumentando progressivamente debates que desestabilizem a ordem posta no como e no que aprendemos ou ensinamos. Segundo o autor:

A universidade é criada sobre a lógica disciplinar de analisar, imperante ainda na colonialidade do poder contemporâneo pela insistência do estruturalismo analítico *sobre* os diferentes – porque são divergentes por serem diferentes ou porque devem ser ultrajados com as migalhas desperdiçadas por aqueles (BESSA-OLIVEIRA, 2019a, p. 120).

As migalhas que o teórico menciona são tomadas em minha leitura como ações reparadoras que excluem para incluir, ignorando que a arte percorre o corpo, e vice-versa, não sendo possível, portanto, dissociá-los. Como o corpo inspirado no “[...] homem heterossexual branco patriarcal cristão militar capitalista europeu, com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo” (GROSGUÉL, 2010, p. 390), o ouvinte está sempre nos centros das discussões, e o que se distancia desse modelo é relegado tanto à subalternidade, quanto às “migalhas”.

66 Os registros “O ruir” e “Receber-olhar”, foram feitos como parte do exercício solicitado pelo docente da disciplina, no qual cabia manifestar, pela fotografia, a modificação dos olhares sobre os espaços após o contato com a teorização proposta no trançado com o objeto de cada pesquisador-aluno. Seguindo a perspectiva norteadora do ensaio, a imagem não compõe o corpo do texto ambicionando uma análise, mas expõe o olhar da autora sobre uma construção que até então era dotada do recebimento de outras significações, na tentativa de instigar distintas e amplas reflexões sobre o mesmo.

Nesse sentido, relembro a explicação da professora e escritora Shirley Vilhalva: “[...] o surdo faz parte de um outro grupo, não dos grupos dos ouvintes. O único diferente que não pode ser ouvinte é o surdo”<sup>67</sup>. Acionei, ainda, a nossa conversa ao me deparar com a citação acima pois o que muitos ouvintes enxergam para delimitar uma diferença é somente o corpo, e não a língua, nem a cultura. E, se as criações artísticas ganham vida mediante à experiência da/ com a língua e com o mundo, é preciso situar a comunidade surda como detentora de identidades e culturas feitas sobre e a partir da Libras, ressaltando sua relação visuo-gestual com o mundo. Sobre o deslocamento do surdo diante da cultura ouvinte, Perlin (2004, p. 76, grifo da autora) acrescenta:

Conhece-se e compreende-se a cultura surda como uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da *différence*, da alteridade, da identidade, percebe-se que o sujeito surdo está descentrado de uma cultura e possui uma outra cultura. Percebe-se o surdo em seu deslocamento da cultura ouvinte ou cultura universal e emergente na problemática da diferença cultural própria.

Assim, o meu interesse pela descolonização da linguagem reclama que portas sejam abertas, e não somente frestas de janelas “inclusivas” para o que deveria ser tomado por direito dos povos surdos. Só percebemos que estamos até o pescoço de limitações criadas quando tentamos produzir e ser sem elas. Compreendo, dessa forma, que o movimento constante entre o passado e o *instante já* (BESSA-OLIVEIRA, 2019b), onde o corpo acontece, entre nós, eu, e o outro, é incessantemente necessário. Uma movimentação de troca, de olhar nos olhos e nos corpos, indo além da busca pela semelhança ou do rechaço de qualquer diferença. Quando se trata de pesquisa e, principalmente, de pesquisa no Mato Grosso do Sul, ainda é essencial espaçar os limites da rede disciplinar teórica pois:

67 Entrevista realizada pelo Google Meet no dia 12 de junho de 2020.

Ao se promover novas vozes (e gestos) sobre surdez, inclusão e acessibilidade, novas paisagens, [...] permitirão a todos – surdos e ouvintes – novas e ricas formas de olhar, ouvir, sentir, apreender e expressar (por meio da arte, da política, do esporte, da religião, da economia, da cultura...) a realidade (NAKAGAWA, 2012, p. 110).

Creio que tal feito implica *corazonar* (SANTOS, 2018, p. 154) e, aqui, abordo o conceito que “[...] significa acabar com a passividade e fortalecer o inconformismo perante a injustiça”, pois ressignificar as nossas vivências, em contato com outras, parece-me uma das formas de desenvolver um corpo-afetivo-desobediente dentro dos aspectos rígidos e grafocêntricos da universidade. Pensar em *si-mover-se* (BESSA-OLIVEIRA, 2019b), para mim, decai em uma ideia que rompe com a hierarquização porque está para além das condutas de um espaço feito para nos apequenar, “[...] em ambas as situações este corpo está para sua liberdade de, seja si mover, seja mover-se, movimentar como bem quer” (BESSA-OLIVEIRA, 2019b, p. 103).

A aspiração à liberdade foi o que busquei neste trabalho, tentando expressar, mesmo que brevemente, que o direcionamento para a relação entre as produções artísticas do povo surdo e o estado de Mato Grosso do Sul é necessário para estimular imediatos movimentos dentro das discussões envolvidas com as artes e seus distintos formatos. Considerando uma *epistemologia fronteiriça*, é essa liberdade de movimento que precisa ser apresentada cada vez mais no ensino, na pesquisa, na arte e na crítica, é nela que vejo uma possibilidade para o aquecer da razão.

## CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Nosso corpo é nossa língua e a vibração também é sua. Por trás nós somos os mesmos jovens meninos, meninas, simples e comuns. Que se repetem em todas as raças, pintados em todas as cores, que vibram em todas as línguas e vivem em todos os lugares. [...] bem-vindos ao mundo dos sinais, bem-vindos à outra dimensão da comunicação<sup>68</sup>(CASTILHO, 2013).

Já não podemos aceitar passivamente um pensamento que perpetue a fixidez dos conhecimentos, a fixidez das línguas, a fixidez dos corpos. Como menciona o Bessa-Oliveira (2013, p. 54), “[...] não somos mais colônias, fomos. Nossa história deve ser recontada e ressignificada para nós mesmos”. Somos seres mutáveis, temos corpos igualmente empreendidos em uma terra que se transforma, no entanto, para nos movimentarmos entre os povos que aqui residem ou para dentro de nós mesmos, em liberdade, é preciso desaprender. Uma fala que me toca nesse sentido é o convite que, de forma literária, o poeta Leonardo Castilho faz ao povo ouvinte, como ilustra a epígrafe de fecho. Acho que o sentir e o ser podem nos levar a ver as culturas surdas para além do escuro da modernidade (MIGNOLO, 2017b).

68 CASTILHO, Leonardo. Poesia do grupo “CorpoSinalizante: Manifesto da comunicação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kjihDDeEzr4>>. Acesso em: 06 abr. 2021.

Imagem 2 - “Receber-olhar”.



Autoria: Ana Paula Saffe Mendes. Data: 18 jun. 2020. Editada no aplicativo Lightroom, alteração na temperatura e luz.

sumário

O meu compromisso é, justamente, com uma forma de pensar e de fazer que se desvencilha do pensamento colonial moderno ao passo que se aproxima de questionamentos teóricos e enfrentamentos periféricos emergentes de um povo latino, surdo, que sente e que pensa a sua própria arte em uma cultura visual, passando, pelas mãos, pelas expressões corporais e faciais, realidades e saberes consumidos pelo olhar. Tudo o que se levanta do outro lado não é mais obscuro, eleva sob os muros de uma fria razão que está ruindo. Como abordam as palavras e(m) arte da escritora surda:

[...] os olhos dos homens conversam tanto quanto suas línguas. Os olhos que vêem o céu, que vêem a terra e o mar, que contempla toda beleza desta existência. Os olhos que se iluminam de amor ante o majestoso festival de cor da generosa natureza (VILHALVA, 2004, p.69)

Entendendo a singularidade da(s) Arte(s) Surda(s) é que tentei expor a ponte entre as minhas paisagens e as paisagens que conheci por essas mãos, que acabam por se entrelaçar em minha vida, em terras de *bovinocultura* (BESSA-OLIVEIRA, 2018c) que comporta apenas uma parte das imagens que nos compõem. Nesse meio, sou observadora, anseio por ver, sentir e quero *re-aprender* (MIGNOLO, 2010b) o outro lado, outras sensibilidades a partir do cont(ato) com a Libras. As considerações provisórias se dão, pois almejo, posteriormente, aprofundar os estudos sobre tal perspectiva com a formulação de mais perguntas e movimentos.

## REFERÊNCIAS

A ARTE SURDA! Youtube, 24 ago 2018. 1 vídeo (09min0seg). Publicado pelo canal "A moda muda". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XKwBayPy3UY>. Acesso em: 9 jun. 2020.

BARRETO, A. S., BESSA-OLIVEIRA, M. A. *Pesquisa(s) em Arte(s)* - pensando processos investigativos na UEMS. NAVE(r)E - Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na Universidade: artista, professor, pesquisador. BESSA-OLIVEIRA, M. (org.) - Campo Grande, MS: Life Editora, 2018b.

BELAUNDE, C. Z.; SOFIATO, C. G. O visual na educação de surdo. In: *Revista Espaço* - Periódico acadêmico-científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES. Rio de Janeiro, n. 52, 2019. p. 67-84.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. *Descolonizar biogeografias: estética bugresca como opção decolonial da arte*. Anais do XI Ciclo de Investigações PPGAV/ UDESC, Florianópolis, p. 321-331, ago. 2016.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. Différences Coloniales – Fronteiras Culturais – Biogeografias e exterioridades dos saberes. *Revista Internacional*

*Interdisciplinar de Arte Sensorium*. Curitiba, v.6, 2019a. p. 118-139. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/2583/1833>. Acesso em: 03 jun. 2020.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. O corpo das artes (cênicas) latinas ainda é razão e emoção! “Quando essa porra toda explodir, ai Eu quero é ver!”. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, MS, v. 2, p. 83-109, jul. dez. 2019b.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. Paisagens biográficas decoloniais. *Raído*, Dourados, v. 7, n. 14, p. 251-267, jul. dez. 2013.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. *Paisagens Biográficas Pós-Coloniais: Retratos da Cultura Local Sul-Mato-Grossense*. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018c.

BESSA-OLIVEIRA, M. A. Poéticas de processos artísticos biogeográficos: modos outros de cartografar bio-sujeitos, geo-espacos, grafia-narrativas. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, MS, v. 1, p. 59-84, jan. jun., 2018.

BRITO, F. M. de. *Professora surda e intérprete de Libras no ensino superior: relações, papéis e referências em sala de aula*. Dissertação (Mestrado)-Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019. 167f.

COSTA, P. Da R. *Surda mulher ser eu: a construção das identidades do sujeito surdo feminino*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2015.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, B. de S., MENESES, M. P. (org.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p. 455-491.

MIGNOLO, W. Aiesthesis decolonial – Artículo de reflexión. In: CALLE14. v. 4, n. 4, enero - junio de 2010a. p. 10-25.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 71-103. Disponível em: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1201.dir/6\\_Mignolo.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1201.dir/6_Mignolo.pdf). Acesso em: 03 jun. 2020.

MIGNOLO, W. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciência Sociais*, vol. 32, n. 94, p. 1-18. jun. 2017b.

MIGNOLO, W. *Desafios decoloniais hoje*. Foz do Iguaçu, 2017b, p. 12-32. Disponível em: <file:///C:/Users/Ana%20Paula%20Saffe/Downloads/772-Texto%20do%20artigo-2646-1-10-20170508.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF - Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n.34, p.287-324, 2008.

MIGNOLO, W. *Desobediencia Epistémica*: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Ediciones del signo, 2010b.

MIGNOLO, W. *Habitar la frontera*: sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999-1014) Barcelona: CIDOB, 2015.

NAKAGAWA, H. E. I. *Culturas Surdas*: O que se vê, o que se ouve. Dissertação (Mestrado)- Universidade de Lisboa. Lisboa, 2012. 142f.

NOLASCO, E. C. Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplina. *Cadernos de estudos culturais*: tendências artísticas do século XXI. Campo Grande, MS, v. 1, p. 9-21, jan. jun., 2018.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 51-73.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da surdez*: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

Poesia do grupo CorpoSinalizante: "Manifesto da comunicação" por Leo Castilho. Youtube, 26 set. 2016. 1 vídeo (0h 02min 0seg) Publicado pelo canal "Sabrina Schaade" Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ktjhdDeEzr4>. Acesso em: 6 jun. 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*. Ano 17, n. 37, 2002, p. 4-28.

SANTOS, B. de S. *O fim do império cognitivo*: a afirmação das epistemologias do Sul. Edições Almedina. Coimbra, 2018.

SANTOS, B. de S; HISSA, C. E. V. Transdisciplinaridade e ecologia de saberes. In: HISSA, C. E. V. (org.). *Conversações de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 15-34.

SKLIAR, C. *A surdez*: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2015.

STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

VILHALVA, S. *O despertar do silêncio*. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2004.

# 13

*Annaldina Lucas Pelzl (SEMED – PPGEL/UFMS)*

**O dilema das redes:**  
percepções acerca  
da alteridade, do pós-humano  
e da sociedade líquida

A proposta que apresento neste texto, por meio de breve análise do filme “O dilema das redes” – da Netflix, é promover uma discussão pautada em ideias que fomentam a construção da alteridade que pode ser efetivada quando entramos em contato com textos sincréticos em estudos dentro e fora da sala de aula, pois eles possuem usos simultâneos de diversos recursos como a música, cenas em movimento, falas, cores, desenhos, imagens, signos, símbolos e outros, sem desconsiderar que esses sistemas estão presentes nas redes sociais, sendo gerados, distribuídos e ampliados por meio da tecnologia de algoritmos, em expansão significativa da inteligência artificial.

Procurarei relacionar a análise com pensamentos contemporâneos sobre o letramento digital (MONTE MÓR, 2018 e BUZATO, 2019) e o ensino de língua portuguesa (ROCHA & BIONDO, 2020 e PINHEIRO, 2020), articulando com pesquisas sobre o cérebro e inteligência artificial (TEIXEIRA, 2015) e visões filosóficas sobre o mundo contemporâneo, a linguagem, a sociedade e os textos multimodais de, respectivamente, Bakhtin, Bauman, Kress e outros.

É necessário esclarecer que o filme será utilizado aqui para contextualizar algumas discussões sobre os efeitos causados pela inteligência artificial e uso das redes sociais indiscriminadamente e, dentre esses efeitos, destaco a manipulação de dados e de pessoas, que é um dos fenômenos contemporâneos de mediação e, consequentemente, de alteridade entre seres humanos e não humanos.

A inteligência artificial e o filme em questão serão considerados agentes performativos circundados por uma vasta complexidade semiótica, espacial e ética na emergência do humanismo pós-humano, conforme argumenta Braidotti (2018), porém, são discussões que eu não pretendo esgotar, uma vez que, segundo Barad (2017), “o mundo é um processo dinâmico de intra-atividade na reconfiguração contínua das estruturas causais localmente determinadas com fronteiras,

propriedades, sentidos e padrões determinados de marcação no corpo” (BARAD, 2017, p.22), ou seja, estamos em constante e infinito ato de reconfigurar o mundo, os sentidos e, conseqüentemente, a linguagem que nos torna o ser que somos, pois “[...] O homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2003, p.341). Ademais, segundo Bakhtin (2010, p. 142), “conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno desses centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir”.

As perspectivas contempladas ao longo deste texto também nos convidam a repensar e reinterpretar as performances dos humanos e não humanos na sociedade contemporânea de amor líquido (BAUMAN, 2004-2010).

Na sociedade atual, a tecnologia digital faz parte da vida de todos nós, da criança ao idoso, como se fossem a extensão do corpo orgânico de modo irreversível. O poder das mídias é uma questão de ordem atual: a inteligência artificial está por toda parte, nos dispositivos de comunicação e equipamentos/máquinas usadas em indústrias, empresas, escolas e residências. Essa relação homem e tecnologia fez com que nos tornássemos seres híbridos, que coadunam orgânico e inorgânico, inclusive na linguagem, porque, atualmente, temos de nos relacionar com equipamentos que operam com inteligência artificial, portanto é impossível conceber o cotidiano das pessoas sem o uso dos recursos tecnológicos.

Essa assertiva fica bem evidente quando olhamos para a “geração Z, nascidos entre o fim da década de 1990 e 2010” (PORFÍRIO, 2021) que veio ao mundo em uma era totalmente digital e tecnológica, condição social que os torna completamente naturalizados quanto ao uso frequente das mídias e tecnologias nas atividades diárias. Embora haja uma classificação das gerações

tão bem descrita por esse professor de sociologia, é importante ressaltar que os professores de linguagens já não podem mais fechar as pessoas em caixinhas geracionais ao tratar dos letramentos necessários para se movimentar na sociedade atualmente, porque a tecnologia usada para comunicação exige uma atitude/postura/comportamento transversal; relacionamo-nos com pessoas de todas as gerações e temos de nos fazer entender num movimento recíproco de compreensão e de produção de sentido, sem nos aprisionar em sistematizações ou formalização exageradas das novas teorias, uma vez que há perigo nessa atitude, conforme alerta Bakhtin: “um sistema que estanca, perde sua vitalidade, seu dinamismo dialético.” (BAKHTIN, 2014, p. 17). Sendo assim, é preciso acompanhar o fluxo da produção de conhecimento.

Para pensar sobre a aprendizagem da geração Z, apoio minha análise nos pensamentos de Petrilson Pinheiro, que resalta que esse grupo de indivíduos processa a aprendizagem de maneira contínua, “em ambientes que vão para além da sala de aula, usando mídias sociais para expandir sua leitura e sua escrita para qualquer lugar e em qualquer tempo”. (PINHEIRO, 2020, p. 27)

Pinheiro denomina esse fenômeno de aprendizagem ubíqua que eu entendo por processual, compartilhada e sem constrangimento ante o erro e as dúvidas que venham surgir no decorrer da construção do conhecimento. Tal processo conjunto assim se concretiza, porque os aprendizes:

Podem se autoavaliar criticamente e refletir sobre sua própria aprendizagem; podem dar retorno (*feedback*) aos textos de seus pares por meio de interações sociais em rede; podem atuar de forma confortável em ambientes nos quais a inteligência é coletiva e a escrita é colaborativa; podem buscar informações na internet, com outros colegas, com experts (entre eles, os próprios professores) com os pais e com membros de suas comunidades. (PINHEIRO, 2020, p. 27)

Desta forma, para evidenciar a força constante dessa aprendizagem ubíqua, sugiro que o valor seja dado ao processo e não ao resultado, o qual reforço com o lema de Sheryl Sandberg, diretora de operações do *Facebook*: “Feito é melhor que perfeito”. Esse pensamento de Sheryl traz a mensagem de que é essencial não temer o erro. Hoje, o acolhimento do erro é uma lógica adotada nas produções pós-industriais, prova disso é que, constantemente, nossos sistemas de informática e de aparelhos eletrônicos estão sempre sendo atualizados para corrigirem erros e/ou disponibilizarem novos recursos; ou seja, o processo e a execução nos levam ao aperfeiçoamento e não o contrário.

Nessa perspectiva do fazer, a partir da premissa apontada por Austin (1961), de que, ao examinarmos o que dizer e o que fazer, em determinada situação, estamos aguçando a percepção que temos de um dado fenômeno e, neste caso aqui, o fenômeno em percepção é um texto multimodal, pois emprega duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal, de acordo com a visão de Kress (2010).

O filme “O dilema das Redes” (*The social dilemma*) é uma película documental estado-unidense, em forma de entrevistas, que estreou na Netflix, no dia 9 de setembro de 2020, dirigido por Jeff Orlowski, com roteiros produzidos por Davis Coombe, Vickie Curtis e pelo próprio Jeff Orlowski, que retomarei mais adiante.

Dentre as várias questões levantadas no/pelo documentário, destaco a mensagem subjacente no enredo que explora nitidamente o fato de fazer errado e depois consertar o erro. Os autores fazem isso deliberadamente, como sendo estratégia de produção para atingir um objetivo: divulgar a existência de um livro que combate o uso exagerado das redes sociais, ou seja, fica claro que houve um erro na exploração das redes sociais e agora eles oferecem um livro que combate esse suposto equívoco. Ademais, há na execução desse filme, no sentido bakhtiniano

de explicar, um movimento dialógico e não polifônico. É dialógico porque carrega em si ecos de outros discursos e enunciados circulantes na sociedade sobre os efeitos colaterais das *Fake News*, do aumento de suicídio e depressão na faixa etária adolescente e pré-adolescente, do relacionamento familiar arruinado, da organização de atos de violência em decorrência do uso das redes sociais etc. Também é dialógico porque funciona como elo de comunicação entre o eu e o outro, isto é, entre o autor e o sujeito telespectador, instaurados discursivamente. Portanto, sob esses aspectos, o filme analisado é dialógico.

Tanto os produtores da película e a plataforma que o lançou quanto o sujeito que lhe assiste e o comenta/analisa como estou fazendo neste texto, participam do ato comunicativo sem passividade, constroem alteridade, e isto está calcado no poder de ação conferido pela linguagem que estabelece o dialogismo, a troca de significados e de compreensão entre as pessoas.

Quando assisti ao filme, tive a impressão de que havia a participação de diversas vozes na discussão da temática, entretanto o filme não é polifônico, pois não cede lugar a outras vozes que poderiam contra-argumentar o ponto nodal defendido pelo autor: sair ou não sair das redes sociais, pondo um ponto final na manipulação advinda desse segmento social. Vale lembrar que, por estratégia discursiva, a polifonia requer o emprego de diferentes vozes ou vozes plurais no enunciado ou no discurso, e o filme traz somente a fala de pessoas que integraram a equipe de elaboração e execução de todos os recursos tecnológicos disponíveis nas redes sociais, portanto não há outras vozes, outras opiniões; poderia haver profissionais da saúde (médicos, psicólogos e psiquiatras) por exemplo.

Desta maneira, quem lhe assiste continua sob o efeito da manipulação, prova disso é que a gente termina o filme com a sensação de que ele foi feito para divulgar e incentivar a aquisição e a leitura do livro de Jaron Lanier – “Dez argumentos para você deletar agora suas

redes sociais” – ou com a seguinte indagação: qual motivo leva uma plataforma, no caso a Netflix, que opera sob a mesma perspectiva dos recursos de engajamento proveniente do uso da inteligência artificial, a lançar um filme que critica esse modo de negócio? Penso que seja uma maneira de, novamente, manipular os clientes, passando uma mensagem de isenção de uso dos meios denunciados durante o filme, mas, retroalimentando a tática de engajar o assinante ao se afirmar como estando sempre disposta a apoiar o usuário, levando-o à reflexão acerca das suas próprias escolhas.

É importante compreender esse movimento dialético, no sentido bakhtiniano, “tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para formação original da representação que terei de mim mesmo” (BAKHTIN, 1992, p.378), para não sermos manipulados novamente.

Outro aspecto relevante a ser considerado ao tomarmos um signo (BAKHTIN, 2018), para uma discussão de cunho pedagógico, é o conceito de alteridade proposto por este autor e tão bem explicado pelo GEGE:

Para Bakhtin, é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem. O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E este processo (...) é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos. (...) Em “estética da criação verbal”, Bakhtin afirma que “é impossível alguém defender sua posição sem correlacioná-la a outras posições”, o que nos faz refletir sobre o processo de construção da identidade do sujeito, cujos pensamentos, opiniões, visões de mundo, consciência etc. se constituem e se elaboram a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, opiniões, dizeres. A Alteridade é fundamento da identidade. Relação é a palavra-chave na proposta de Bakhtin. Eu apenas existo a partir do Outro. (GEGE, 2009, p. 13-14)

Nesse sentido, a aula de língua portuguesa parece um ambiente profícuo para esse tipo de tomada de consciência, se desenvolvida dialogicamente e, para isso, o texto multimodal “O dilema da redes” pode ser usado como um dos recursos didáticos para o desenvolvimento da competência geral 5- Cultura Digital, prevista pela BNCC vigente, que preconiza:

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

A competência citada anteriormente é bastante ambiciosa, mas corresponde às necessidades advindas da cultura digital que prevê não somente o domínio operacional das tecnologias, mas, também, o ser social, ideológico que atua nesse contexto digital. Todavia, a sala de aula não é mais o único ambiente que disponibiliza conhecimento, os professores não são os detentores do saber, “os pais precisam contribuir e apoiar novos tipos de ambientes e meios de ensino e aprendizagem, que serão muito diferentes dos que experienciaram em sua infância, estudantes precisam aprender a aprender de novas maneiras.” (PINHEIRO, 2020, p. 29)

A partir dessa perspectiva, e com base na habilidade preconizada pela BNCC, anteriormente mencionada, é possível inferir que uma grande responsabilidade recai sobre todo o sistema educacional, disciplina por disciplina. Entretanto, a partir de uma análise do filme, é possível fazer muitas intersecções com as demais áreas do conhecimento (inglês, história, geografia, ciências, matemática, arte, tecnologia etc.), e não somente na área da linguagem, para viabilizar e incentivar novas leituras, produzir textos multimodais: *podcasts*, *vlogs*, *lives*, filme de um minuto, charges, entrevistas, vídeos e tantos outros. O filme é rico em diversos assuntos que

vão da matemática à psicologia (saúde), tem subsídio suficiente para proporcionar formação de argumentos e de pesquisas, com demonstrações dos efeitos que o uso das redes sociais traz de benéfico e de maléfico aos usuários, aos consumidores e aos produtores, pois nesse evento ninguém fica ileso, uma vez que ocupamos papéis diferentes a cada momento que atuamos na sociedade. Efeito pedra lançada na lagoa, cuja onda gerada vai repercutir em toda extensão do lago e adjacência (borda).

É relevante também ponderar que a sociedade atual é híbrida, que há pessoas com bom, médio, ruim e nenhum domínio das tecnologias, dentro e fora da sala de aula, sendo expostas às exigências do letramento digital. Portanto, todas as oportunidades de estudos, pesquisas e debates que envolvem as tecnologias e o ciberespaço, na sala de aula e fora dela, são benéficas para a construção de movimentos de ressemetiozação e práticas de espacialização que envolvem atores humanos (pessoas) e não humanos (inteligência artificial, rede social, sala de aula, plataformas digitais etc), (SCHEIFER, 2016).

A escola, que é um espaço com atores humanos e não humanos, precisa saber se beneficiar da facilidade, da habilidade e da necessidade que o jovem tem, e que é imposta aos demais, quanto ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação, com a finalidade de contribuir, por meio desses recursos, para o crescimento intelectual dos educandos, ao mostrar-lhes e com eles experimentar e disseminar aos demais integrantes da sociedade de que maneira a tecnologia pode ser usada de modo criativo, engajado e responsável na sua formação cidadã, escolar, profissional e pessoal, pois “o valor da aprendizagem vai sempre depender da rede da qual faz parte” (SCHEIFER, 2016, p. 127-142).

Lemke nos alerta que:

Tanto as habilidades de autoria, quanto as habilidades críticas e interpretativas voltadas à multimídia transformam potencialmente não apenas a forma como estudantes e professores comunicam suas ideias, mas também as formas como aprendem e ensinam. (LEMKE, 2010, p. 463)

Assim, a proposição de aulas e/ou estudos pautados em textos multimodais é uma necessidade premente no desempenho do professor de língua portuguesa nos dias atuais (aliás, de todos os educadores), pois, tanto os educandos quanto os professores estão inseridos em contextos sociais com alta demanda de uso comunicativo cujo suporte de veiculação comporta, complexa e simultaneamente, e de maneira não linear, recursos linguísticos de toda ordem: som, cor, movimento, palavra, algoritmo, imagem, ícones, símbolos, os quais, a meu ver, vão para além de propostas pautadas em gêneros textuais e requerem uma perspectiva de ensino fundamentada no letramento crítico e no letramento digital.

A partir dessa perspectiva um tanto quanto ambiciosa, mas plausível, proponho aguçar a percepção crítica, por meio do escrutínio de um texto multimodal (KRESS, 2010) que vem propor uma discussão sobre o desenvolvimento de capacidades de acesso e de convivência na nova sociedade civil expandida (virtual) que o contexto de pandemia atual nos impõe ferrenhamente como sendo um campo de coexistência, de interação e de realização de negócios possível, dada a necessidade de isolamento social.

A proposta que aqui faço é a de utilizar o referido filme, cuja temática é “redes sociais”, como sendo um recurso de aula, tanto para aluno quanto para professores em formação continuada, mas sem desconsiderar que, ao didatizar um signo, criamos outro signo, infinitamente capaz de se reproduzir em tantos outros desdobramentos de significados em decorrência da circulação e conexão de atores envolvidos.

Para situar o contexto da discussão, é preciso expor um pouco mais sobre o filme escolhido: trata-se de um documentário realizado com a apresentação de depoimentos de diversos executivos, programadores e ex-funcionários de algumas gigantes de tecnologia do Vale do Silício, tal qual a *Google*, *Facebook*, *Twitter*, *linkedin*, *Uber* e outras, trazendo a público detalhes sobre os modelos de negócios dessas empresas. O filme é produzido em tom de denúncia e de revelação. Durante todo o filme é persistente a ideia de que o que se deseja é expor ao telespectador que o ser usado por capital financeiro é o próprio ser humano, que é agora o objeto de estudo e de testagem de como age e interage com outro ser humano, com os objetos e com os demais seres que compõe o mundo real para delimitar a melhor estratégia de negócio, de lucro, de consumo e de engajamento por meio de algoritmos da inteligência artificial aplicada para coletar, armazenar e articular dados dos usuários a fim de monetizar. Para os empresários dessas empresas de comunicação e informação, o ser humano passou a ser insumo, semelhante à árvore morta que tem mais valor de mercado do que a árvore viva.

O mote central do filme é a intervenção empresarial, por meio da inteligência artificial, que está cada vez mais presente no cotidiano das pessoas, os avanços que os algoritmos têm alcançado para manipular e controlar as ações, pensamentos e decisões do ser humano. Há um apontamento explícito no enredo do filme que, quanto mais jovem é a pessoa mais está inserida nesse grande universo manipulador, o que exige “habilidades para categorizar e localizar informações e objetos e apresentações multimidiáticos” (LEMKE, 2010, p. 463).

Segundo Lemke, “estratégias de pesquisa e devolução de livros serão substituídas pela arte da exploração e da navegação” (LEMKE, 2010, p. 463), para não ficar paralisado ou aquém do conhecimento e das habilidades necessárias para atuar no mundo híbrido de hoje.

O filme trabalha com conhecimentos presentes no imaginário do público para encontrar eco em todo o enredo. Isso provavelmente

se concretiza, estrategicamente, haja vista as “aprendizagens intuitivas ou não, desenvolvidas pelas escolas ou fora delas, com montagem, bricolagem, colagem, edição, processamento de dados e informações (e outras), que se transformam em construções ou reconstruções” (MONTE MÓR, 2018, p. 279).

Para respaldar e validar as informações apresentadas na obra em análise, o autor utiliza um elenco que passa a ideia de incontestabilidade, uma vez que são pessoas advindas do Vale do Silício; isto é, o local de fala é coerente e tem peso. Fazem parte do elenco: Tristan Harris, ex-designer ético do Google; Tim Kendal, ex-presidente do Pinterest; Justin Rosenstein, ex-engenheiro do *Facebook*; Roger McNamee, investidor em tecnologia, e Jaron Lanier, cientista da computação e autor de “Dez argumentos para você deletar agora suas redes sociais”, dentre outros.

O documentário inicia com uma frase intrigante de Sófocles: “Nada grandioso entra nas vidas dos mortais sem uma maldição”. Para mim, os autores usam esse prenúncio já com a intenção de engajar quem se propõe a ver o filme, inclusive a música que toca, quando a frase aparece na tela (som que não tenho como reproduzir com o texto verbal aqui utilizado), remete ao desconhecido, ao caos, ao medo, ao indizível e até me faz lembrar a história do dilúvio que consta na Bíblia, cujo acontecimento faz surgir uma nova era, composta a partir de um único grupo de pessoas sobreviventes que se propuseram a superar e vencer o dilúvio, vivenciando, de maneira preparada, dentro da arca e não fora dela.

Parece-me que o autor propõe que pensemos que a tecnologia seria a maldição do século XXI, pois transformou nosso engajamento no objeto mais cobiçado das grandes corporações empresariais. Lembro-me, com isso, também, o que um dos personagens (Negan) do seriado “*The Walking Dead*” diz inúmeras vezes: “as pessoas são recursos”. Somos, em outras palavras, o que foi o petróleo para o

século XX e a extração de minérios, como foi o ferro e o ouro, nos séculos passados. A ideia básica mostrada por Tristan Harris, que hoje se mostra como sendo um militante contra o vício das redes, é que se você não está pagando pelo produto, você é o produto, o recurso, a moeda, o insumo.

Segundo os depoentes que aparecem no filme, as redes sociais foram criadas para facilitar conexões e aprofundar laços entre pessoas que curtiam e compartilhavam coisas em comum, mas essas plataformas logo descobriram a fórmula de fazer dinheiro, a velha forma utilizada na publicidade: manipulação. Para isso, era preciso transformar seres sociáveis em seres manipuláveis, persuasíveis, até chegar ao ponto de o ser humano entrar num looping: o dilema de ficar ou sair definitivamente das redes sociais. Esse é o dilema apresentado no filme; ele até termina mudando a frase “*the social dilemma*” para “*our social dilemma*”. O tempo todo o filme reforça a indecisão advinda do contexto criado pelo uso das redes sociais e a dependência psicológica que essa tecnologia estabeleceu nos usuários, sem desconsiderar a maneira como está sistematizada a sociedade em rede.

O filme é narrado por uma voz que não é revelada ao telespectador e apresenta diversas entrevistas realizadas com ex-funcionários das principais redes sociais já mencionadas anteriormente. Os entrevistados revelam informações sobre suas ações de trabalhos e deixam, subliminarmente, a manifestação de que se arrependem de terem sido os mentores e executores de tantos recursos tecnológicos que hoje controlam ou manipulam as pessoas nas redes sociais. Eles falam, também, do desserviço prestado a assuntos importantes, tais quais eleições e a pandemia (covid-19).

Nesse sentido, a obra traz muitas questões e termos relevantes para o cotidiano atual (sociedade em rede, rede social, tecido social, vício, *fake News*, bolha, consumismo, engajamento, produto, monetização, inteligência artificial, efeitos colaterais da informação duvidosa e/ou falaciosa, invasão de privacidade, polarização,

ansiedade, depressão, desconexão com a realidade etc.) que podem ser objetos de discussão e de estudo em uma sala de aula, com vistas a desenvolver o poder argumentativo do educando, observando e executando a função da escola, na perspectiva do letramento crítico e, em concordância com Rocha e Biondo:

“A escola é o lugar onde as pessoas supostamente argumentam para aprender, então ela pode e deve proporcionar um ambiente possível para a educação para a pluralidade de ideias e ações, bem como para o respeito aos direitos individuais e coletivos. Isto é, a sala de aula não pode ser mais um lugar onde as pessoas argumentam para vencer, mas para aprender”. (ROCHA; BIONDO, 2020, p. 20)

Ademais, a partir do enredo e de muitas cenas e imagens projetadas na película, é possível deduzir que o filme procura mostrar que a manipulação acontece até mesmo em quem garante só usar as redes com fins recreativos, todos os dias, todas as horas do dia, e afirma, veementemente, nunca ter se viciado. Acontece que os empresários desse segmento social descobriram como produzir dopamina, usando os algoritmos de inteligência artificial, os quais possuem ampla e complexa capacidade de coletar informações dos indivíduos e de seus nichos relacionais com grande precisão e perspicácia (*Big Data*), organizá-los virtualmente e transformá-los em material fértil para ser usado pelas máquinas, com a tecnologia que os engenheiros da computação chamam de aprendizagem de máquina (*machine learning*), tudo por meio de algoritmos da inteligência artificial.

A premissa básica usada pelos empreendedores da comunicação é que temos uma necessidade biológica básica de nos conectar com outras pessoas. Sempre fomos seres sociais por natureza, condição que desencadeia, quando estimulada, a liberação de dopamina para recompensar, e os mentores das redes sociais perceberam que podem otimizar essa conexão e criar um potencial viciante, o que, consequentemente, resulta em lucro a permanência de conexão nas redes

sociais, ou seja, quanto mais tempo ficamos na rede social, mais receita exorbitante as gigantes da tecnologia angariam. Por isso elas se dedicam e trabalham criando novas tecnologias e sistemas mais sofisticados que nos façam passar, cada vez mais horas conectados, interagindo com outros que também estão igualmente expostos a mensagens e ofertas de toda ordem, a cada segundo.

Essa percepção acerca do conteúdo do filme pode parecer que tudo é assustador e exagerado, mas isso não é exatamente uma novidade ou uma inverdade, pois atualmente não vamos nem ao banheiro sem levar junto os aparelhos de celular e repetimos isso inúmeras outras vezes.

A situação incontestável é que, ao longo dos anos, essas grandes empresas reuniram um arsenal de informações sobre nossos comportamentos e passaram a nos conhecer melhor do que qualquer outra pessoa, até mais que nós mesmos; isso me faz reconsiderar a teoria de Burrhus Frederic Skinner<sup>69</sup>, célebre do behaviorismo, cuja corrente dominou o pensamento e a prática da psicologia, em escolas e consultórios, até os anos 1950. Esse teórico não acreditava no livre arbítrio do ser humano, e sim de que esse é resultado de ações anteriores.

Em relação à aprendizagem, a teoria de Skinner baseava-se na ideia de que o aprendizado ocorre em função de mudança no comportamento manifesto. Tais mudanças no comportamento seriam o resultado de uma resposta individual a eventos (estímulos) que ocorrem no meio. Aplicando esse princípio de estímulo e resposta à rede social, parece que ela faz bom uso dele se tornando a caixa de Skinner, cujos seres em experimento são os que estão inseridos na rede social, sendo estimulados e recompensados na e pela conexão, que é uma necessidade primária do ser humano.

69 B. F. Skinner - psicólogo behaviorista, inventor e filósofo norte-americano. Foi professor na Universidade Harvard de 1958 até sua aposentadoria, em 1974. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Burrhus\\_Frederic\\_Skinner](https://pt.wikipedia.org/wiki/Burrhus_Frederic_Skinner). Acesso em 6 de abril de 2021.

Sendo assim, a rede tem sido alvo de pesquisa e de tomada de decisão por parte dos grandes empreendedores dos ramos da comunicação e informação. Segundo o próprio filme, é possível não só saber como estão nossos humores e nossa saúde mental em determinada fase da vida, mas o que este estado alterado nos leva a fazer. Os sistemas são capazes de antecipar tendências, prever comportamentos por modelos de algoritmos e vender esta tendência para quem tiver interesse, pois eles sabem de que maneira nos acessar, quando estivermos propensos a compulsões. Eles podem, com isso, moldar e mudar nossos comportamentos, conforme descobrem o que nos engaja e mobiliza.

Nesse sentido, as redes sociais, metaforicamente, segundo um dos entrevistados do filme, são nossa chupeta digital quando nos sentimos desconfortáveis, solitários, com medo, rejeitados, fracassados, abandonados, nervosos e tantos outros sentimentos que nos fazem querer algo que dê conforto e acolhimento. Assim, as redes sociais têm potencial para atrofiar nossa habilidade de lidar com problemas reais e complexos. Nesse viés, Recuero faz a seguinte explicação:

Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores. A abordagem de rede tem, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os atores sociais e nem suas conexões. O estudo das redes sociais na internet, assim, foca o problema de como as estruturas sociais surgem, de que tipo são, como são compostas através da comunicação mediada pelo computador e como essas interações mediadas são capazes de gerar fluxos de informação e trocas sociais que impactam suas estruturas. (RECUERO, 2009, p. 24)

A questão é que estaremos sempre desconfortáveis, solitários e com medo diante de padrões de beleza, de conquistas, de felicidade e de comportamento que só parecem alcançar aquele que estamos seguindo. Por isso, nos deprimimos e passamos mais tempo nas redes para compensar a frustração e afastar a solidão. São efeitos

de relacionamentos de amor líquido (BAUMAN, 2004), caracterizado por relações humanas contemporâneas, a partir da fragilidade e da flexibilização que estão presentes nas conexões virtuais.

O agente que atua nesse cenário de liquefação é o homem sem vínculos, sem território, livre de compromisso com outrem, mas preso psicológica e espacialmente por medo do outro, medo do diferente. Esse homem é corroído pela insegurança e pela incerteza. Para Bauman (2004), o homem sem vínculos e a natureza liquefeita dos laços sociais na modernidade são fenômenos decorrentes da racionalidade da modernidade, embora sejam mais especificamente relacionados à globalização, assim como foi o holocausto nazista que matou milhares em busca da sociedade perfeita, pois o pensamento racional e científico da modernidade que imperava naquela época era de que, pelo processo de seleção das espécies, seria possível criar modelos e padrões universais de sociedades perfeitas que caminhariam rumo ao progresso desconectado de problemas biológicos de raça humana, para isso buscavam extinguir as pessoas consideradas imperfeitas e dispendiosas para o Estado, como eram considerados os que tinham alguma deficiência física ou mental.

Essa falta de percepção do cronotopo que vivemos “gera a sensação de que não somos, inteiramente, um corpo, mas que estamos a bordo dele; a borboleta no escafandro”. (TEIXEIRA, 2015, p. 34). Parece que estamos em busca de uma existência, de uma materialização orgânica ainda não concebida com perfeição e que, talvez, possa ser implantada em um corpo produzido com perfeição, como é a busca dos criadores e pesquisadores de inteligência artificial, robótica, nanotecnologia, cientistas e geneticistas. Por isso, a ciência e a tecnologia hoje são tão aclamadas como protagonistas do nosso tempo, pois são capazes de criar máquinas inteligentes e potentes, remédios eficazes contra doenças e contra o envelhecimento do ser humano etc.

Essa sociedade em busca da perfeição já seria preocupante o suficiente se tal ciclo vicioso fosse manipulado apenas para vender produtos de consumo, mas alcançou patamares muito elevados na vida social. Tornou-se um abismo civilizatório, quando a lógica é replicada por organizações políticas que comercializam fraquezas humanas (por exemplo, o medo) a preço baixo, para revender engajamento.

Os manipuladores das redes sabem onde estão as maiores propensões às teorias da conspiração; sabem que estes espaços tornaram-se terreno propício para colher engajamento, o santo graal da vida em rede. Tente conseguir engajamento pedindo ajuda a pessoas com fome neste território virtual e compare o sucesso da campanha ao engajamento, será notório. Prova disso são as diversas manipulações de eleições presidenciais que temos visto nos últimos anos. Em 2016, Steve Bannon fez uso dessa estratégia nas redes sociais e por trás da onda de populismo de direita alterou eleições mundo afora. Agora ele é acusado de colocar no próprio bolso o dinheiro de quem foi manipulado pelo pânico.

Em certo momento do filme, o psicólogo social Jonathan Haidt mostra que a sofisticação das redes está relacionada ao aumento gigantesco da depressão, da ansiedade, do suicídio e da internação por autoflagelo entre adolescentes nos EUA. Ele mostra que essa geração que começou a usar redes sociais durante a pré-adolescência está mais frágil e se arrisca menos na vida. A explicação para isso é que nosso cérebro não evoluiu conforme o poder de processamento dessas máquinas desde a sua invenção, ou seja, continuamos com as mesmas limitações orgânicas que nos impossibilitam de processar as informações com discernimento, de tal maneira que a decisão final em relação ao autocontrole se perca no imenso mundo de dados virtuais.

Também fica evidente no filme que, desde o começo do século XXI, a polarização política e a intransigência nas bolhas não têm sido somente consequência da vida em rede, mas a condição de existência e

meta disseminada pelos grandes empresários do ramo de comunicação e de tecnologia. Ou seja, se não tivermos a quem odiar, seja por ideologias, religião, raça, sexo, poder aquisitivo e tantos outros motivos, não entregaremos aos donos do negócio o engajamento que eles mais desejam. Por isso, clicamos e navegamos de forma tão automatizada que já nem percebemos o quanto não somos mais seres originais; tornamos híbridos, dependemos de máquinas e de sistemas de algoritmos até para fazer compras de alimentos, somos coelhos em busca da cenoura estrategicamente penduradas em anzóis à frente do nosso nariz. Parecemos cachorro correndo atrás do rabo antes de se deitar. Tudo isso lembra os experimentos do behaviorista Burrhus Frederic Skinner, ou seja, verdadeiros animais em laboratórios sendo testados com a fórmula estímulo e resposta que definirão um comportamento.

Para explicar essa condição a que somos expostos, faço uma digressão no pensamento de Skinner; estamos sendo ensinados a dar a resposta que as redes sociais e os canais de entretenimento e de comunicação querem de nós, pois a aprendizagem, segundo esse teórico, ocorre em função de mudança no comportamento manifesto, que é o resultado de uma resposta individual a eventos (estímulos) que ocorrem no meio, ou seja, uma resposta produz uma consequência (se clicamos, acessamos; aprendemos isso por tentativa e erro). Quando um padrão particular Estímulo-Resposta (S-R) é reforçado (recompensado), o indivíduo é condicionado a reagir. (GALLARDO, 2020). Então, se a Netflix, ou qualquer rede social, faz uma recomendação, isso força o usuário a reagir, mesmo que seja para rejeitar, pois os idealizadores de tais redes e canal buscam e acreditam em uma reação que sirva de dados, para aprender sobre o usuário, para conhecê-lo, captar suas preferências, humores e tudo mais, porque o organismo pode emitir respostas, em vez de só obter respostas devido a um estímulo externo.

Isso é o humano sendo humano, e não podemos nos esquecer de que “em cada época, em cada círculo social [...], em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom [...] sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos ‘senhores do pensamento’ de uma época verbalmente expressas” (BAKHTIN, 2003, p. 294).

No filme em questão também são explorados os conceitos de utopia e distopia, e ele faz referências a distopias recentes, como em “Matrix” e em “O Show de Truman”, para mostrar que este processo de manipulação já está em curso por meio da inteligência artificial e da dependência das redes sociais. De acordo com os seus autores, desativá-lo ou freiá-lo não vai ser um procedimento fácil, como apertar o botão de uma máquina (dar um “click”).

Sendo assim, para aventarmos uma desaceleração ou bloqueio desse processo será preciso nos reconhecer dentro dessa “matrix”, amalgamando-nos nesse sistema virtual de viver, e isso as redes sociais não fazem questão de levar ao reconhecimento do usuário. Prova disso é que ninguém admite estar viciado em redes sociais, estar vivendo em um mundo paralelo, se sentir confortável e bem adaptado, mesmo que perdidos e frágeis ante tantos dados e informações que nos impedem de decidir de maneira racional e assertiva. Estamos sempre inseguros em relação às redes sociais, desconhecemos a amplitude de ação dos sistemas dotados de inteligência artificial.

Os depoentes que atuam no enredo, no final do documentário, procuram oferecer breves e aparentemente eficazes dicas de como conseguiram diminuir os danos do uso das plataformas que ajudaram a criar. Vale a pena anotar cada uma delas, mas não vou dar *spoiler* aqui para incentivar que o filme seja visto na íntegra, com um olhar mais crítico. Para isso, faço a seguinte pergunta: o que, afinal, pretende a Netflix com a produção desse filme, se ela também faz uso de tecnologia de inteligência artificial para recomendar filmes, baseada em nosso

perfil de usuário? Será que podemos considerar que, também, somos produtos à venda, mesmo pagando o acesso à Netflix? Esse é um lado do documentário que nos leva a pensar sobre o porquê de nos alertar acerca dessa verdade, uma vez que seria mais coerente acreditar que as empresas desejam esconder essa estratégia de negócio.

Tais indagações nos conduzem a buscar uma motivação no crescimento alarmante de movimentos negacionistas, anticientíficos, antivacinas, antirreligiosos... fomentados nas redes sociais. Além disso, esse lugar virtual se tornou fonte de debate e de acesso ao conhecimento e à informações que antes não estavam disponíveis nos veículos de massa, como é o caso da TV. É notório que as redes sociais trouxeram para mais perto experiências e questões que nem sempre estavam na envergadura e compromisso de ação dos veículos tradicionais, e muitas vezes elas trazem isso de maneira imediata, no momento que acontecem e com possibilidade de interação a distância, sem discriminar ou restringir por algum movimento ou segmento social quem está acessando as plataformas e compartilhando os conteúdos.

Fica evidente que o fato de estarmos conectados a pessoas e coletivos de diversos estados, países e periferias, permite-nos participar muito mais de debates sobre temas tão complexos e inerentes à sociedade globalizada, como o genocídio indígena, racismo, lutas igualitárias, violência, pedofilia, crise ambiental, pandemia, remédios, vacinas, economia, semitismo e antissemitismo, sobre avanços da ciência e sobre dogmas religiosos, que nem sempre eram pautas ou assuntos nas bolhas onde já moramos, estudamos ou consumimos. A intransigência aumentou entre as pessoas, mas ser divergente, ou argumentar e até brigar, não é exatamente o que deveria ser feito para ampliar o conhecimento e melhorar o mundo à nossa volta? Não era isso o que deveríamos fazer, também, nos círculos *off-line*, para quebrar outros círculos de exploração e opressão, para romper paradigmas, para atenuar o sofrimento advindo das desigualdades e das injustiças?

Ademais, fica outro questionamento para os dias atuais, sem as redes, quais ferramentas de organização social e pressão por mudanças podem ser acionadas? E ainda, que dispositivos podem ser utilizados para obtenção de melhorias na sociedade, principalmente levando-se em consideração o conceito de dispositivo apresentado por Barad, que faz a seguinte explicação:

Dispositivos não são aparelhos de inscrição, instrumentos científicos alojados antes de a ação acontecer, ou máquinas que mediam a dialética de resistência e acomodação. Não são também sondas neutras do mundo natural, nem estruturas que impõem deterministicamente algum resultado particular. [...] dispositivos são (re)configuração dinâmicas do mundo, práticas agenciais específicas/intra-ações/performance pelas quais fronteiras excludentes específicas são operadas. [...] Dispositivos são práticas em aberto. (BARAD, 2017, p. 21)

As respostas não são simples e estamos longe de respondê-las, mas acredito que os alertas do documentário são necessários, mesmo que o objetivo final dele seja captar nossa atenção usando a mesma linguagem alarmista das redes que ele aparentemente tenta combater. Entretanto, tal objetivo é alcançado uma vez que aqui estamos debatendo, usando um dispositivo acadêmico, pois “os dispositivos são constituídos através de determinadas práticas que estão perpetuamente abertas a rearranjos, rearticulações, e outros retrabalhares”. (BARAD, 2017, p. 21).

Assim, se o dilema de permanecer ou deixar as redes sociais existe, seria interessante ponderar que a proposta do filme pode ser usada como um convite a retrabalhar nosso modo de ver e de viver nessa sociedade hibridizada, em que o virtual e o físico estão em convivência, com pessoas letradas e iletradas digitalmente, tendo de exercer seus papéis sociais com eficiência, responsabilidade e ética, porque “[...] o homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2003. p.341).

## REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. *Philosophical Papers*. 1961. Disponível em [https://www.academia.edu/4082185/AUSTIN\\_J\\_L\\_Philosophical\\_Papers](https://www.academia.edu/4082185/AUSTIN_J_L_Philosophical_Papers). Acesso em: 20 out. 2020.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Tradução de Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello; Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. Arte e Responsabilidade. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARAD, K. Performatividade pós-humanista: para entender como a matéria chega à matéria. Tradução de: ROCHA, Thereza. *Vazantes – Revista do Programa de Pós-graduação em Artes, Fortaleza*, v. 1, n. 1, p. 6-34, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/33329>. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BARAD, K. *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of mater and meaning*. 2007, Durham, N.C.: Duke University Press.
- BAUMAN, Z. *Amor líquido: sobre a fragilidade das relações humanas*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.
- BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- KRESS, Gunther. *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.
- BAUMAN, Z. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BRAIDOTTI, R. *The posthuman*. Cambridge: Polity Press, 2018.
- GALLARDO, C. P. *Teoria de Skinner: behaviorismo e condicionamento operante*. Site Psicologia-Online. 2020. Disponível em: [https://br.psicologia-online.com/teoria-de-skinner-behaviorismo-e-condicionamento-operante-226.html#anchor\\_1](https://br.psicologia-online.com/teoria-de-skinner-behaviorismo-e-condicionamento-operante-226.html#anchor_1). Acesso em: 15 maio 2021.
- GEGE, Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin*. São Carlos: Pedro e João editores, 2009.

LEMKE, J. L. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Trab. linguist. apl. [online]. 2010, vol. 49, n.2, pp.455-479. ISSN 2175-764X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200009>. Acesso em 10 jun. 2020.

MONTE MÓR, W. *Sobre rupturas e expansão na visão de mundo: seguindo as pegadas e os rastros da formação crítica*. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. (org.). *Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil*. São Paulo: Pá de Palavras, 2018.

MONTE MÓR, W. *Letramentos críticos e expansão de perspectivas: Diálogo sobre práticas*. In: MARTINEZ, J. Z; JORDÃO, C. M; MONTE MÓR, W. M (Org). *Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, p. 322-323.

NETFLIX. *Filme O Dilema das Redes (The social dilemma)*. Publicado em 11 de setembro de 2020.

PORFÍRIO, F. "Geração Z". Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/geracao-z.htm>. Acesso em: 6 abr. 2021.

RECUERO, R. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009. (Coleção Cibercultura).

RUSSELL, S.; NORVIG, P. *Inteligência Artificial*. GEN LTC, 3ª ed., 2013.

SCHEIFER, C. L. Espaço-temporalidade, Ressemiotização e Letramentos: Uma análise de transposições semiótico-materiais. In: BUZATO, Marcelo El Khouri. (Org.). *Cultura Digital e Linguística Aplicada: Travessias em linguagem, tecnologia e sociedade*. Campinas - São Paulo: Pontes Editores, 2016, p. 127-144.

TEIXEIRA, J. F. *O cérebro e o robô: inteligência artificial, biotecnologia e a nova ética*. São Paulo: Paulus, 2015.

# 14

*Raquel Darelli Michelon (IFSC)*

*Salete Valer (IFSC)*

**A interdisciplinaridade  
no ensino-aprendizagem  
da Língua Portuguesa  
na educação profissional  
e tecnológica**

A educação<sup>70</sup> formal é um contexto em que o professor é o agente educador e os espaços físicos onde acontecem os processos educativos são as escolas, ou seja, “instituições regulamentadas por lei, certificadoras, organizadas segundo diretrizes nacionais.” (GOHN, 2006, p. 29). Em termos dessa categoria educacional, Libâneo (2013, p.16) aponta que “há uma consciência por parte do educador quanto aos objetivos e tarefas que deve cumprir”. A educação formal é, nesse sentido, alicerce e requisito para as demais categorias educacionais pelo fato de proporcionar aos indivíduos condições para compreenderem as demais influências educativas e as intenções que as permeiam. Ainda segundo Libâneo (2013), essa é a forma de educação que primeiramente deve ser desenvolvida nos sujeitos, já que, embasados em práticas de aprendizagem cientificamente comprovadas, adquirem melhores condições para ampliarem seus saberes em contextos educativos não formais.

Tendo em vista que a educação formal deve ocorrer em espaços específicos com base em um planejamento político pedagógico, essa deve ser regulamentada por Lei Federal, sendo direito social e dever do Estado. No Brasil, está garantida pela Constituição Federal (BRASIL, CF, 1988) e regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, LDB, 1996). A Constituição Federal, promulgada em 1988, em seu Capítulo III, Art. 205 estabelece: “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF, 1988).

Em termos de formação para o trabalho, o Art. 93 da LDB coloca que, entre as modalidades de ensino para a educação básica, está a educação profissional, que pode ser ofertada por meio de

70 Este texto foi elaborado a partir do conteúdo da Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT).

cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional e cursos técnicos de nível médio. Após anos de debates no cenário da educação profissional, a Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, Lei n.º 11741, 2008) altera dispositivos da LDB (1996) com a finalidade de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Ainda no mesmo ano, a Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, Lei 11.892, 2008) institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Com essas leis, são ampliadas as possibilidades de oferta de educação profissional de nível técnico, bem como de graduação e pós-graduação, firmando-se uma proposta de Educação Profissional Tecnológica (EPT).

Os cursos de educação profissional são organizados por eixos tecnológicos, o que possibilita a flexibilização das atividades curriculares e dos itinerários formativos. Os cursos de nível técnico podem ser ofertados de forma concomitante, integrada ou subsequente ao Ensino Médio<sup>71</sup>. Ao se tratar mais especificamente, sobre o aspecto pedagógico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012 (BRASIL, Res. n.º 6, 2012), em seu Capítulo II, Item III, aponta para a importância de serem assumidos os conhecimentos e habilidades da formação geral que subsidiam o Ensino Médio também na educação profissional. Em complemento, o Item VI do Art. 14 acrescenta que devem ser abordados, nos cursos técnicos, conteúdos da tecnologia da informação bem como propos-

71 Em 2017, a Lei no 13.415/2017 (BRASIL, Lei no 13.415, 2017), em um movimento de ruptura com as propostas anteriores, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio que foi delineada por meio de uma nova organização curricular flexibilizada. Com essa alteração, são propostos itinerários formativos que devem ser escolhidos pelos estudantes, os quais focalizam as áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional, favorecendo uma formação fragmentada. Apesar de essas orientações curriculares estarem propostas na nova Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, BNCC, 2017), este trabalho assume pressupostos e direções apontados pelas duas versões anteriores do documento, por dialogarem com a proposta de Educação Profissional cujo objetivo é a formação integral dos sujeitos para a vida em sociedade.

tas de iniciação científica. Sobre esse aspecto, o Art. 21 dessa mesma resolução aponta que a prática profissional “deve estar continuamente relacionada aos seus fundamentos científicos e tecnológicos, orientada pela pesquisa como princípio pedagógico que possibilita ao educando enfrentar o desafio do desenvolvimento da aprendizagem permanente.” (BRASIL, Res. n.º 6, 2012, p.6). Ao se adotar a pesquisa como prática social da esfera científica bem como prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da educação profissional, tenciona-se proporcionar a esses sujeitos-aprendizes as condições para que neles sejam ampliadas as atividades cognitivas e linguísticas que envolvem essa prática social.

Dentro dessa proposta pedagógica de formação integral do sujeito trabalhador, o *objetivo* deste estudo é elucidar aspectos da interdisciplinaridade em termos de transposição nas práticas pedagógicas na educação profissional em seus diferentes níveis e modalidades, focalizando-se o papel determinante da Língua Portuguesa em favorecer práticas interdisciplinares. Para se atingir esse objetivo, apresenta-se de forma breve, alguns pressupostos teórico-metodológicos sobre a educação profissional em uma perspectiva politécnica, aspectos da interdisciplinaridade e o caráter imprescindível da Língua Portuguesa nesse contexto educativo.

## A INTERDISCIPLINARIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A interdisciplinaridade aparece na história da educação como uma tentativa de superar o ensino fragmentado e compartimentalizado em disciplinas, visando à globalização do conhecimento. Essa preocupação foi objeto das mais diversificadas teorizações no âmbito das disciplinas escolares, dos currículos e também da pesquisa. Em consonância com as diretrizes nacionais da educação e com as referências teóricas que as

embasam, o conceito de interdisciplinaridade deve ser compreendido como elemento imprescindível na ação pedagógica.

Pensar na maneira interdisciplinar de abordar os objetos de ensino-aprendizagem na escola representa um desafio para a educação formal, uma vez que a organização do conhecimento em disciplinas ainda é uma prática mais recorrente e difundida. Fazenda (2011 [1979]), uma das principais pesquisadoras brasileiras sobre o tema, esclarece que, entre inúmeras distinções teorizadas por diversos autores, o conceito de interdisciplinaridade apresenta um princípio básico, preconizado por Japiassú (1976, p. 71 *apud* FAZENDA, 2011 [1979], p. 51), como a “intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Dessa forma, a interdisciplinaridade pressupõe a existência de disciplinas e de uma colaboração, ou seja, um diálogo entre elas.

De acordo com Fazenda (2011 [1979], p. 70), “pode dizer-se que a interdisciplinaridade depende basicamente de uma *atitude*. Nela a colaboração entre as diversas disciplinas conduz a uma ‘interação’, a uma intersubjetividade como única possibilidade de efetivação de um trabalho interdisciplinar”. Para que isso ocorra é preciso uma postura/atitude interdisciplinar, que depende também de uma formação interdisciplinar, para se chegar a uma prática interdisciplinar. Ainda, conforme a autora, é necessário agir de maneira inovadora, priorizando a concepção unitária do ser humano, a qual substitui a visão fragmentária, diante de um problema. É uma atitude que demanda, portanto, trocas recíprocas com grande intensidade, pois se objetiva à ampliação do desenvolvimento de todos os envolvidos.

A partir da década de 70 e da “constatação de que a condição da ciência não está no acerto, mas no *erro*, passou-se a exercer e a viver a interdisciplinaridade das mais inusitadas formas” (FAZENDA, 1994, p.34). Essa efervescência teórica contagiou o campo das práticas pedagógicas e pesquisas que assumem uma postura

interdisciplinar vêm sendo produzidas. No entanto, não se trata de atribuir à interdisciplinaridade um sentido específico ou definitivo, pois a ela está atrelada uma concepção unitária do ser humano e, por isso mesmo, depreende-se dela o compromisso com a totalidade. Para a autora, uma proposta interdisciplinar é aquela que objetiva construir, por meio do diálogo entre diferentes campos, áreas ou disciplinas, o conhecimento em sua totalidade.

Sobre os aspectos que envolvem a interdisciplinaridade, Santomé (1998, p. 29) defende, em sua obra intitulada *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*, que deve ser engendrado na instituição escolar um “espaço ecológico que ofereça possibilidades para o envolvimento em atividades e experiências de ensino-aprendizagem de qualidade e interesse para todos os membros que ali convivem, principalmente alunos e professores”. Para o autor, além do espaço propício, a atitude do corpo docente deve favorecer a pesquisa e o trabalho em equipe.

Nessa perspectiva, Santomé (1998, p. 27) defende um currículo escolar que seja globalizado e interdisciplinar como contribuição para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, um primeiro passo para a prática da interdisciplinaridade seria assumir um compromisso com a meta educacional de contribuir com a capacitação dos alunos “para assumir responsabilidades e para poderem ser pessoas autônomas, solidárias e democráticas” (p. 29). Assim, o autor evidencia que pela interdisciplinaridade é possível formar sujeitos capazes de pensar e agir socialmente de forma mais democrática e solidária.

De volta aos estudos de Fazenda, ao longo de anos de pesquisa, a autora construiu alguns fundamentos da interdisciplinaridade a partir de práticas docentes interdisciplinares as quais realizou. Quanto aos elementos fundamentais de um projeto interdisciplinar, Fazenda (1994) elenca seis deles como essenciais. O primeiro fundamento seria

a necessidade de um “movimento dialético” próprio de uma atitude interdisciplinar, a qual, para a pesquisadora, é marcada por

uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo - ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo - atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio - desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho - atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1994, p. 82).

Ou seja, nesse movimento dialético está o diálogo que os docentes estabelecem também com as próprias produções, o que evidencia o caráter “teórico-prático ou prático-teórico” das produções interdisciplinares com o objetivo de perceber novos indicadores e outros pressupostos antes não vistos.

O segundo fundamento seria a memória como um registro que possibilita o movimento dialético próprio de toda a produção de conhecimento, pois possibilita a releitura crítica e de múltiplas perspectivas dos fatos, diferentemente de como eles se deram no momento da prática docente. Nessa mesma direção, a parceria é, para Fazenda (1994), o terceiro fundamento de um trabalho interdisciplinar, sendo considerada pela autora uma “categoria mestra” movida pela necessidade de trocas, uma vez que “nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional. A parceria consiste numa tentativa de incitar o diálogo com outras formas de conhecimento a que não estamos habituados, e nessa tentativa a possibilidade de interpenetração delas.” (FAZENDA, 1994, p. 84). Para a pesquisadora, os educadores são parceiros dos teóricos que estudam, dos demais docentes que almejam um melhor ensino e dos alunos por meio da tentativa de

se construir conhecimentos mais elaborados. Por esse motivo, tal parâmetro não só é importante para se manter a interdisciplinaridade, como também para subsidiar a sobrevivência do conhecimento escolar.

Por sua vez, o quarto fundamento, também surgido da experiência com a prática docente da autora, diz respeito ao perfil que uma sala de aula interdisciplinar deve ter para além da organização do espaço, do tempo, da disciplina e da avaliação. Consoante a autora, nela “a autoridade é conquistada, [...] a obrigação é alternada pela satisfação; a arrogância, pela humildade; a solidão, pela cooperação; a especialização, pela generalidade; o grupo homogêneo, pelo heterogêneo; a reprodução pela produção do conhecimento” (FAZENDA, 1994, p. 86), constituindo, assim, uma nova perspectiva de atividade pedagógica.

Para abordar o quinto fundamento, a autora salienta aspectos basilares para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, que são: o respeito ao modo de ser de cada indivíduo, pois, para Fazenda (1994, p. 86-87), “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”; o projeto inicial, o qual seja “suficientemente claro, coerente e detalhado, a fim de que as pessoas nele envolvidas sintam o desejo de fazer parte dele”; e a presença de projetos pessoais de vida, os quais muitas vezes levam tempo e exigem espera para serem descobertos. Para complementar, devido ao parâmetro que busca a totalidade do conhecimento, num projeto interdisciplinar a bibliografia é tida como um elemento provisório, sem perder de vista o *projeto*, a *intencionalidade* e o *rigor* característicos dos que pensam e agem interdisciplinarmente. Esses elementos jamais podem ser confundidos ou tratados como improvisação. Ao apresentar o último fundamento, a pesquisadora aborda a temática das pesquisas interdisciplinares. Fazenda (1994, p. 88) assegura que “aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar, que [...] deveria se iniciar desde a pré-escola”.

Sendo assim, educar pela pesquisa possibilita a construção do novo conhecimento prático-teórico de maneira coletiva.

Em artigo sobre a interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais, Frigotto (2008, p. 43) expõe ser imprescindível abordar a questão da interdisciplinaridade na educação no campo das ciências sociais. Para o autor,

O caráter necessário do trabalho interdisciplinar na produção e na socialização do conhecimento no campo das ciências sociais e no campo educativo que se desenvolve no seu bojo, não decorre de uma arbitrariedade racional e abstrata. Decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social.

Nesse sentido, o autor discorre sobre como as relações sociais constituem e são constituídas pelos processos educativos. O autor defende ainda que a compreensão de uma totalidade concreta sobre o objeto investigado é completamente diferente daquela visão de um todo vazio e caótico e se faz necessária na produção do conhecimento social. Para o autor, “se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem” (p. 44). Ou seja, se um objeto do conhecimento faz parte de um todo indissociável, delimitar uma abordagem para estudá-lo não significa fragmentá-lo.

Para além da resposta ao saber fragmentado que há muito tempo se difundiu pelas escolas, a perspectiva interdisciplinar surge ainda, segundo acrescenta Fazenda, como “proposta de apoio aos movimentos da ciência e da pesquisa. É possibilidade de eliminação do hiato existente entre a atividade profissional e a formação escolar” (FAZENDA, 2011 [1979], p. 74). Assim, segundo a mesma autora, a proposta pedagógica interdisciplinar seria uma via com o objetivo de melhorar a formação na escola para que os sujeitos definam e compreendam o papel que desempenham na sociedade.

Esses fundamentos da interdisciplinaridade fizeram dessa abordagem um caminho para que se pudesse vencer as insatisfações de um ensino desarticulado, marcado pela dicotomia teoria/prática. No país, influiu sobre a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB Lei nº 9.394/96), a qual normatiza o ensino brasileiro, e provocou reações adversas em diferentes segmentos da sociedade. Por meio desse princípio curricular, os cursos de graduação, por exemplo, puderam ser flexibilizados e projetos pedagógicos que conjugavam a formação profissional com necessidades regionais ou nacionais numa perspectiva interdisciplinar começaram a ser implementados. Além dessa influência, cabe citar a criação dos temas transversais (por exemplo, Meio ambiente, Pluralidade cultural, Saúde) como parâmetros imprescindíveis nos currículos das escolas.

## A INTERDISCIPLINARIDADE DOS DOCUMENTOS NORTEADORES PARA A EDUCAÇÃO

A partir da concepção de interdisciplinaridade constante na pesquisa acadêmica, é preciso relacioná-la ao debate sobre a inclusão dessa abordagem de ensino nos documentos de políticas públicas educacionais brasileiras. Assim, em princípio, o termo ganha destaque nos documentos da reforma educacional a partir da promulgação da nova LDB (Lei 9.394/96). Ademais, por meio das novas diretrizes curriculares nacionais, esse conceito se torna indispensável para se repensar as ações pedagógicas na educação básica brasileira. A partir delas, os textos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por apresentarem o conceito de interdisciplinaridade, reforçaram a importância de docentes e pesquisadores melhorarem a compreensão sobre o tema. No entanto, esse mesmo documento não parece deixar clara a concepção de interdisciplinaridade que está assumindo, uma vez que o termo é utilizado com diferentes sentidos e não parece haver um diálogo entre ele e as pesquisas contemporâneas. Segundo

GARCIA (2008, p. 367) em um estudo sobre a interdisciplinaridade nos PCNs, o que se pode observar pela leitura desses documentos, especialmente os de Ensino Médio, é uma alusão a possibilidades metodológicas em que a interdisciplinaridade estaria presente, mas com referências imprecisas e incompletas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) foram disponibilizados a partir de 1999 com o objetivo de servirem como referência para um sistema educacional mais coerente e organizado. Nesse segmento, o arranjo foi baseado em áreas de conhecimento, e não por disciplinas. O documento assume a concepção da interdisciplinaridade como sendo uma ferramenta que possibilita a relação entre os diversos campos de conhecimentos, objetivando-se a produção do saber requerido pelas demandas da sociedade. Conforme explicita o documento,

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. Na proposta de reforma curricular do Ensino Médio, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência. (BRASIL PCNEM, 1999, p.21)

Não se trata, então, da criação de novas disciplinas, mas do aproveitamento das existentes a fim de resolver problemas concretos.

Os PCNs destacam também a importância da interdisciplinaridade para uma nova relação entre sujeito e objeto, porque

Ao propor uma nova forma de organizar o currículo, trabalhado na perspectiva interdisciplinar e contextualizada, parte-se do pressuposto de que toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam. (BRASIL, PCNEM, 1999, p.21)

Por isso, pode-se perceber o reconhecimento da interação como elemento garantidor, dentro das práticas interdisciplinares, de uma aprendizagem que realmente faça sentido. E para que a interação seja efetiva, é necessário também um elemento mediador, ou seja, a figura dos professores, que, em conjunto, devem ser capazes de compreender as relações existentes entre os campos teóricos do conhecimento. Segundo o mesmo documento,

a interdisciplinaridade não invalida ou esfuma os contornos específicos de cada disciplina, até porque [...] não se pode falar em interdisciplinaridade sem disciplinas, assim como não há internacional sem nações. Ela não se confunde com polivalência e, portanto, não anula o conhecimento específico nem o papel de cada profissional. Ao se organizar o currículo do novo ensino médio em áreas, não se está dizendo que o futuro professor será um gênio que domine todos os conhecimentos de uma área. Está-se dizendo que ele deverá entender a relação de sua disciplina com as da mesma área e com todo o currículo. (BRASIL PCNEM, 1999, p.29)

É por isso que a interdisciplinaridade está articulada a uma melhor contextualização do conhecimento em prol de um ensino crítico e reflexivo.

Sobre esse aspecto, o documento enfatiza que

o trabalho interdisciplinar [...] centra-se no desenvolvimento de competências e habilidades, na associação ensino-pesquisa como prática docente permanente e na realização de atividades escolares contextualizadas, que contribuam de forma efetiva para que os educandos construam/reconstruam conhecimentos e desenvolvam autonomia intelectual. (BRASIL PCNEM, 1999, p.32).

Dessa forma, tanto as ações de ensino como as de aprendizagem devem ser de cunho interdisciplinar. No documento, fica explícito que a melhor maneira de vislumbrar a abordagem por competências, ou seja, de aprender e de perceber que aprendeu, se dá por meio do trabalho com projetos interdisciplinares, da organização de conteúdos por eixos temáticos ou da promoção de ações interdisciplinares.

De volta às bases conceituais para a formação integral dos sujeitos, os documentos oficiais ressaltam sobre as diferentes maneiras de abordagem das práticas pedagógicas e da importância do seu respaldo curricular. A concepção de currículo adotada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 27) é a de um “conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes”. Nesse sentido, o objetivo do espaço educacional é o de voltar-se para uma formação cidadã. Com essa perspectiva em vista, é preciso que a instituição escolar elabore abordagens curriculares que revelem qual perspectiva orienta a ação pedagógica. Por isso, o documento acrescenta que

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 27).

Isso significa que o conhecimento pode ser abordado de diferentes formas, mas a escolha dessa abordagem é que caracteriza o objetivo educacional a que se pretende.

A fim de diferenciar essas abordagens, o documento explica que “enquanto a multidisciplinaridade expressa frações do conhecimento e o hierarquiza, a pluridisciplinaridade estuda um objeto de uma disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo.” (BRASIL,

DCNGEB, 2013, p. 28). Conforme explicita o documento, uma pesquisa pluridisciplinar pode trazer conhecimento de outras áreas, mas fica restrito a uma disciplina.

Já para a transdisciplinaridade, embora se refira ao conhecimento da disciplina, acaba-se por extrapolá-la. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais,

O conhecimento situa-se na disciplina, nas diferentes disciplinas e além delas, tanto no espaço quanto no tempo. Busca a unidade do conhecimento na relação entre a parte e o todo, entre o todo e a parte. Adota atitude de abertura sobre as culturas do presente e do passado, uma assimilação da cultura e da arte. O desenvolvimento da capacidade de articular diferentes referências de dimensões da pessoa humana, de seus direitos, e do mundo é fundamento básico da transdisciplinaridade (Brasil, DCNGEB, 2013, p. 28).

Já uma alternativa menos utópica, a abordagem interdisciplinar, presume que métodos de uma disciplina possam ser utilizados em outra, mesmo se firmando no estudo disciplinar. Sua relevância está justamente pela ação pedagógica centrada na pedagogia de projetos temáticos, pois, por meio dessa abordagem ocorre “a transversalidade do conhecimento constitutivo de diferentes disciplinas”.

Para o documento, a interdisciplinaridade “deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo” (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 28). Ao organizar o trabalho pedagógico transversalmente, integram-se às disciplinas os diferentes eixos temáticos, os quais estarão presentes em todas elas. Para o documento,

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade).

Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 29).

A definição de eixos temáticos é capaz de organizar o trabalho pedagógico numa visão interdisciplinar por relacionar os assuntos de forma abrangente, oportunizar o trabalho em equipe e permitir uma escolha temática mais livre, de acordo com os desejos dos alunos e professores. Portanto, o currículo deve conciliar os campos do conhecimento com as atividades educativas em prol de uma formação que desperte o interesse dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

Esses elementos atrelados à organização de conteúdos dispostos em eixos temáticos, conforme complementa o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 50),

[...] são considerados eixos fundantes, pois conferem relevância ao currículo. Desse modo, no projeto político-pedagógico, a comunidade educacional deve engendrar o entrelaçamento entre trabalho, ciência, tecnologia, cultura e arte, por meio de atividades próprias às características da etapa de desenvolvimento humano do escolar a que se destinarem [...] (BRASIL, DCNGEB, 2013, p. 50).

Dessa forma, para o trabalho com os eixos temáticos por meio de projetos deve haver uma valorização da leitura e da produção de textos em todos os campos do conhecimento para, assim, os estudantes desenvolverem as capacidades de letramento de acordo com cada campo de atuação social.

## A INTERDISCIPLINARIDADE NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Ao se discutir a interdisciplinaridade como prática pedagógica, observa-se o fio condutor entre esses pressupostos teóricos e os pressupostos que tratam mais especificamente sobre a formação profissional, cujas discussões acentuam a necessidade de se romper com processos educativos fragmentados, os quais não permitem ao estudante uma formação que possa compreender a totalidade das dimensões que engendram a realidade tal como se apresenta.

Ao se tratar da educação profissional nos dias atuais, faz-se necessário retomar o fato de que, no Brasil, apesar das diversas tentativas de mudanças, historicamente, prevaleceu um sistema educacional dual: propedêutica para um grupo social e tecnicista para outro grupo social (que nem sempre chega a acessá-lo). O histórico desse processo de debates acerca da formação profissional está amplamente registrado em diferentes documentos entre os quais estão os Anais do Segundo Seminário da Educação Profissional (BRASIL, Anais EPT, 2003); o Documento Base (DB) para a EPT (BRASIL, DBEPT, 2004); o Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, Decreto n.º 5.154, 2004); o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394 (1996); e o DB para a EPT de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, DBEPT, 2007).

A proposta de Educação profissional para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, deve, segundo Moura (2010, p. 3), ser alicerçada na politécnica, a qual estaria orientada a explicitar “não só como a ciência e a tecnologia se convertem em potência material no processo produtivo, mas também como são influenciadas pela cultura e, ao mesmo tempo, a influenciam”. Nessa mesma linha de pensamento, conforme propõem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 43), uma educação orientada por essas dimensões

indissociáveis da formação humana é necessária “para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”, urgente e fundamental, embasada pela formação integral.

Esses pressupostos teóricos subsidiam a Resolução nº 6, de 20 de dezembro de 2012, que prescreve as diretrizes norteadoras dessa modalidade educativa em conformidade com a legislação vigente, dentre a qual está o Parecer CNE/CEB n.º 11 de maio de 2012 (BRASIL, Par. n.º 11, 2012). Entre diversos aspectos, a Resolução estabelece, também como princípio norteador da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a “interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular” (BRASIL, Res. n.º 6, 2012, p. 3) e promovendo a

[...] contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (BRASIL, Res. n.º 6, 2012, p. 3).

Essa abordagem auxilia no desenvolvimento do ensino-aprendizagem de modo mais amplo, ou seja, fragmentando o mínimo possível o objeto de estudo, por meio de propostas temáticas trabalhadas em redes de conhecimento.

Conforme expõe Fazenda (2011[1979], p. 74), a interdisciplinaridade é um meio para se obter tanto melhor formação geral como melhor formação profissional; é um estímulo para pesquisas e para a formação de pesquisadores; é condição para progressão nos estudos; é indispensável para a superação da dualidade entre ensino e pesquisa; é uma maneira de compreender e transformar o mundo; e, por fim, traz consigo a necessidade da integração como caminho para novas perguntas, que demandam novas pesquisas determinadas por

essa nova atitude para a compreensão do mundo. Sendo assim, atrelados a uma perspectiva interdisciplinar, vislumbram-se valores de uma formação integrada e aplicabilidades do fazer científico.

Em acréscimo, educar para a cidadania requer esforços que evitem uma dualidade entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e manual. Para Santomé (1998, p. 7), “preparar as novas gerações para conviver, partilhar e cooperar no seio das sociedades democráticas e solidárias obriga a planejar e desenvolver propostas curriculares que contribuam para reforçar esse modelo de sociedades”. Para isso, a sala de aula deve assegurar a análise e reflexão de conteúdos, procedimentos, habilidades e praticar os modelos sociais adequados aos objetivos em questão. Tudo isso, pois vive-se em um mundo global, em que as diversas dimensões da vida social estão interdependentes de modo que para se compreender as dimensões políticas, por exemplo, deve-se considerar as dimensões financeiras (ou mesmo as ambientais, culturais, científicas etc.). Para o pedagogo espanhol, “o currículo globalizado e interdisciplinar converte-se assim em uma categoria ‘guarda-chuva’ capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas nas salas de aula” (SANTOMÉ, 1998, p. 27), que, de forma mais ampla, desenvolvem a consciência do estudante sobre os fatores que organizam o meio em que estão inseridos.

Deve-se entender a interdisciplinaridade como um objetivo a ser buscado continuamente. Para Santomé (1998, p. 66-67), “não é apenas uma proposta teórica, mas sobretudo uma prática. [...] na medida em que são feitas experiências reais de trabalho em equipe, exercitam-se suas possibilidades, problemas e limitações. É uma condição necessária para a pesquisa [...]”. Segundo o mesmo autor (p. 83), para vivenciar a experiência interdisciplinar são necessárias políticas educacionais favoráveis à interdisciplinaridade, as quais exigem estruturas institucionais diferentes, especialistas que se relacionem com base na colaboração e não na hierarquização e convergência entre instituições de pesquisa/ensino e outras esferas sociais.

Em termos da aplicação da pesquisa como prática pedagógica no processo de ensino-aprendizado da educação profissional, estudos teóricos realizados por Valer, Brognoli e Lima (2017) e empíricos sistematizados por Valer (2019), Felipe (2019) e Felipe e Valer (2020) demonstram a relevância dessas práticas para a ampliação das habilidades cognitivas e linguísticas mais complexas, proporcionando maiores condições para que os sujeitos estudantes atinjam o sucesso escolar e progressão tanto profissional como nos estudos. Esses estudos também apontam para as lacunas que ainda aparecem entre os profissionais da educação investigados em termos de entendimento do que significa realmente trabalhar pedagogicamente com pesquisa com os sujeitos estudantes-trabalhadores.

Ademais, uma formação que se propõe integrada extrapola o lugar comum; prioriza a não fragmentação do objeto de estudo, ou seja, supera as fronteiras existentes entre unidades curriculares; e foca no dialogismo tanto entre os conhecimentos como entre os sujeitos agentes do processo de ensino-aprendizagem. Esses diálogos e integrações tendem a funcionar por meio de projetos temáticos. Para Santos (2008), a transdisciplinaridade, por exemplo, aparece como outro caminho que visa à superação do conhecimento fragmentado, a fim de que os sujeitos em formação ampliem sua maneira de ser e pensar.

O parágrafo 2º do artigo 7º da Resolução N° 3 de 2018, a qual atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, estabelece que

[...] o currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, Res. n.3, 2018).

Essa contextualização demanda uma nova postura para ensinar e aprender e permite que problemas concretos sejam pensados com base no diálogo entre diferentes saberes. Além disso, a transdisciplinaridade do conhecimento é estabelecida na relação entre a parte e o todo; e entre o todo e a parte.

## LÍNGUA PORTUGUESA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Como se observou, para uma proposta de educação profissional para a formação integral, todos esses fundamentos combinados são justificados pela tentativa de superação da “dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços” (BRASIL, DCNGEB 2013, p. 218) e embasam a indissociabilidade entre formação geral e formação profissional. Em outras palavras, a presença desses elementos norteadores, concretizados em práticas pedagógicas para a formação integral de trabalhadores, fundamentam uma educação crítica para o trabalho produtivo e para o trabalho intelectual.

Permeando esses fundamentos para a formação integral do estudante trabalhador está a necessidade de que a prática pedagógica seja pautada pela ampliação das habilidades cognitivas conforme as bases teóricas sociointeracionistas de Vygotsky. Nessa teoria de base histórico-cultural (VYGOTSKY, 1987 [1934], 2003 [1989], 2008 [1978]), conforme amplamente discutido por Michelon (2020), há uma relação entre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, sendo que a construção do conhecimento se dá, primeiramente, pela apropriação das habilidades cognitivas mais simplificadas, as quais dizem respeito aos conceitos espontâneos. Quando ocorrem ações de mediação mais objetivas, o sujeito da aprendizagem

vai desenvolvendo habilidades cognitivas mais complexas, relacionadas, portanto, aos conceitos científicos.

As atividades cognitivas se elaboram e reelaboram pelos sujeitos nos processos de interação social, as quais são materializadas pela linguagem. Nessa relação, a teoria sociodialógica de Bakhtin (1981 [1929], 1992 [1952-1953], 2010 [1929], 2000 [1952/1953]) propõe que os usos sociais da linguagem são acionados para satisfazer as finalidades discursivas, caracterizadas por tipologias ou sequências textuais como: dissertar, argumentar, narrar, relatar, prescrever, informar e descrever. Os processos comunicativos orais ou escritos se realizam em diferentes contextos discursivos e se tipificam em diferentes gêneros discursivos/textuais, que caracterizam a sua função social, composicional, temática e estilística.

Mais especificamente, quanto ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, adotam-se os pressupostos do Sociointeracionismo discursivo (BAZERMAN, 2006) em diálogo com os pressupostos sociológicos Bakhtinianos e os pressupostos sóciointeracionistas Vygotskianos. Nos estudos de Bazerman, os gêneros, “da forma como são percebidos e usados pelos indivíduos, tornam-se parte de suas relações sociais padronizadas, de sua paisagem comunicativa e de sua organização cognitiva” (BAZERMAN, 2006, p.28). Por isso, trabalhar os gêneros em sala de aula requer, segundo o autor, que o docente assuma o compromisso de tornar o texto um elemento vivo. Conforme aponta o pesquisador,

Isso pode ser feito, tomando-se como base a experiência prévia dos alunos com os gêneros, em situações sociais que eles consideram significativas, ou explorando o desejo dos alunos de se envolverem em situações discursivas novas e particulares, ou ainda tornando vital para o interesse dos alunos o terreno discursivo que queremos convidá-los a explorar. (BAZERMAN, 2006, p.30).

Para o autor, o trabalho com os gêneros propicia um lugar de fala para os sujeitos estudantes, além de servir como ferramenta para se atingir domínios que ainda não foram explorados por eles.

Em termos dos aspectos que envolvem a interdisciplinaridade, ao se tratar especificamente sobre o conteúdo de língua portuguesa, como língua materna, quando se assumem os pressupostos de uma prática didática centrada no ensino-aprendizagem dos gêneros discursivos-textuais como objeto de estudo, tem-se um aporte teórico que subsidia todas as unidades curriculares. Para isso, é preciso compreender o texto por completo como instrumento de aprendizado. Dessa maneira, o conteúdo de linguagem, com o objetivo de ampliar as possibilidades de produção textual escrita e oral, em propostas de ensino por meio de projetos temáticos, tem potencialidade para relacionar os vários saberes que transpassam os fenômenos que se pretende analisar, estudar, aprender; e os docentes não podem ignorar essa possibilidade. O que se deve buscar, portanto, é o diálogo entre as diversas unidades curriculares nas práticas pedagógicas do dia a dia, objetivando a formação integrada para a formação emancipatória.

Ao se tratar dos aspectos relacionados às práticas pedagógicas pautadas nos princípios de interdisciplinaridade e organizadas por projetos temáticos, conforme anteriormente apontados, reforça-se a sua relação com o objetivo educacional de garantir sucesso no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos por meio de saberes imprescindíveis para o acesso-permanência-sucesso-progressão nos estudos, proporcionando, por exemplo, condições para o acesso ao ensino superior e ao mundo do trabalho.

Ao se tratar mais especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, e, aqui, focaliza-se o da educação profissional, acentua-se a responsabilidade que se deve ter na formação do sujeito trabalhador, tendo em vista que para um grande número desses estudantes a instituição de ensino é o principal agente de mediação,

espaço e tempo em que as habilidades cognitivas e linguísticas mais complexas podem ser ampliadas, conforme o já explicitado papel da educação formal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo aqui foi o de elucidar aspectos da interdisciplinaridade em termos de transposição nas práticas pedagógicas na educação profissional em seus diferentes níveis e modalidades, focalizando-se no papel de conexão que a Língua Portuguesa estabelece entre todas as possíveis unidades curriculares da formação básica. Para esse propósito foram apresentados conceitos teóricos que explanam sobre o que é interdisciplinaridade, sua aplicabilidade no processo de ensino-aprendizagem e os ganhos que a prática interdisciplinar favorece aos processos pedagógicos.

Mais especificamente sobre o contexto da educação profissional e tecnológica em uma visão politécnica, foram indicados alguns fundamentos basilares, entre os quais está a pesquisa como princípio pedagógico para a formação integral do sujeito trabalhador. Isso porque é por meio da prática da pesquisa orientada e mediada pelo docente que o estudante se desloca de um saber pautado em conceitos espontâneos adquiridos pelos processos de interação social do cotidiano e se apropria de conceitos teóricos mais complexos relativos aos objetos de estudo.

Ao se apropriar desse saber científico sistematizado historicamente, relacionando-o à realidade que o circunda, torna-se mais apto a compreender as contradições que constituem a realidade social e, por consequência, o mundo do trabalho, por isso torna-se mais capaz de intervir nessa realidade. Nesse aspecto, coloca-se a relevância de que

essa prática pedagógica seja planejada e orientada por meio de projetos temáticos em que a interdisciplinaridade contribua de forma mais ampla para a construção de sentido aos sujeitos estudantes.

Por fim, ressalta-se a função determinante da Língua Portuguesa, como língua materna, em todas as práticas pedagógicas. Ao se assumir uma proposta de educação profissional politécnica em que se almeja uma educação integral ao sujeito trabalhador a fim de que seja superada a dualidade entre uma formação intelectual e uma formação tecnicista, aponta-se para a necessidade de esses sujeitos trabalhadores serem inseridos em práticas de letramento de diferentes campos sociais e não somente textos do campo do trabalho. Para que as habilidades cognitivas e linguísticas sejam ampliadas em todo seu potencial, ações de planejamentos por projetos temáticos interdisciplinares mediados pelos diferentes gêneros discursivos/textuais são imprescindíveis.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981 [1929].
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1952-1953].
- BAKHTIN, M. M.. (VOLOCHÍNOV, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 14. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Oliveira. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929].
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1952/1953].
- BAZERMAN, C. *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb). Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica- MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio*: bases legais. Brasília: MEC/SEMT, 1999. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Seminário Nacional de Educação Profissional: "concepções, experiências, problemas e propostas"*, 2, 2003, Brasília. Anais eletrônicos [...]. Brasília: MEC/SEMTEC, 16 a 18 de junho de 2003. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002266.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. *Documento Base*. Brasília, abril de 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p\\_publicas.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf). Acesso em: 5 jan. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 5.154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. *Documento Base*. Brasília, dez. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 8 jan. 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.741* de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 de jul. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm). Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. *Lei 11.892* de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 29 de dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm). Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 11 de 9 de maio

de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 de setembro de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 6*, de 20 de setembro de 2012. Disponível em: [mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf](http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf). Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_2013%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/diretrizes_curriculares_nacionais_2013%20(3).pdf). Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. *Resolução Nº 3*, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEB. 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

GOHN, M. G. Educação não-formal na pedagogia social. In: *Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1., 2006, *Proceedings online* [...] Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Available from: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000092006000100034&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 28 abr. 2018.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas (SP): Papirus; 1994.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011[1979].

FELIPPE, B. C. *A Pesquisa como Princípio Pedagógico na Educação Profissional Técnica de Nível Médio: um Estudo de Caso com docentes participantes do Edital 20/2017/PROPP/DAE do Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC)*. Orientadora: Salete Valer. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1138?show=full>. Acesso em: 20 out. 2020.

FELIPPE, B. C.; VALER, S. A Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem da educação profissional. In: ROCHA, P. G. (Org.). *Linguagens e Ensino: entre novos e velhos desafios*. São Paulo (SP): Editora Pimenta Cultural. 2020. p. 158- 181. E-book. Disponível em: [https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/c6b165\\_3d8de9fbde4b430087d928410114e6fd.pdf](https://12a44a16-333b-2afc-4c09-a9f4ce61c300.filesusr.com/ugd/c6b165_3d8de9fbde4b430087d928410114e6fd.pdf). Acesso em: 20 out. 2020.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. *Rede escola de governo*, 2005. Disponível em: [http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839\\_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf](http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf). Acesso em: 15 jan. 2019.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais". *Revista Ideação. Campus* Foz de Iguaçu, 2008. v. 10, n. 1.

GARCIA, J. A Interdisciplinaridade Segundo Os Pcn's. *Rev. de Edu. Pública*, Cuiabá, v. 17, n. 35, set./dez. 2008. p. 363-378. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/494>. Acesso em: 19 dez. 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MICHELON, D. R. *Recursos pedagógicos para práticas de letramento em Língua Portuguesa na perspectiva da politécnica*. Orientadora: Salete Valer. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional. Instituto Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1721>. Acesso em: 20. jan. 2021.

MOURA, D. H. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: *Seminário Nacional: currículo em movimento. perspectivas atuais*, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais[...]. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomedio-dante-henrique/file>. Acesso em: 6 jun. 2018.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 37, jan. abr. 2008.

VALER, S. A pesquisa como princípio pedagógico e sua materialidade linguística: estudantes da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica*. V. 2, N. 17 (2019). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7289>. Acesso em: 20 jun. 2020.

VALER, S.; BROGNOLI, A.; LIMA, L. A pesquisa como princípio pedagógico na educação profissional técnica de nível médio para a constituição do ser social e profissional. *Fórum linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 4, p. 2785 - 2803, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/download/1984-8412.../35788>. Acesso em: 20 mar. 2020.

YGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987 [1934].

YGOTSKY, L. S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1989].

YGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1978].

## **SOBRE A ORGANIZADORA**



**Patrícia Graciela da Rocha**  
(FAALC/UFMS)

Possui graduação em Letras - Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI (2003), Pós-Graduação/Especialização em ensino/Aprendizagem de Línguas-Espanhol pela UNIJUI-RS (2005), Mestrado em Linguística (bolsista CNPq - 2008) pela UFSC na área de Variação Linguística e Ensino e Doutorado na mesma área e instituição (UFSC, 2012). Fez estágio pós-doutoral na Universidad Autónoma Metropolitana (México - 2020) na área de Políticas Linguísticas sob supervisão do Prof Dr Rainer

Enrique Hamel. Tem experiência em docência na Educação Básica das redes públicas estaduais e municipais no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina no Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola. Atualmente é professora Adjunta da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS/ Campo Grande-MS atuando no Programa de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) em Estudos de Linguagens - PPGEL - como professora de Língua Portuguesa, Linguística e Práticas de Ensino nos cursos de Letras Português/ Espanhol (EaD e presencial) da FAALC e na Especialização em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas. Coordena o grupo de estudos e pesquisa em Políticas (sócio)Linguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas (POSLIDEN).

*Link do grupo: <http://poslidenufms.com/>*

*Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/2285085743040936>*

*Link para Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8814-9613>*

*E-mail: [patigraciro@gmail.com](mailto:patigraciro@gmail.com)*

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS



**Amanda da Silva Duarte**  
(*PIBIC/CNPq/UFMS*)

É acadêmica do curso Letras Português e Espanhol da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É filiada ao Grupo de Pesquisa Corpo, Sujeito e(m) Discursividades (político)mediáticas (SuDiC) CNPq-UFMS e bolsista CNPq, em projeto de iniciação científica, sob orientação da Profa. Dra. Elaine de Moraes Santos. Possui interesse em temas relacionados à violência sexual, aos corpos femininos, aos processos de territorialização e aos discursos político-midiáticos.

*Link do Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7895838038181298>

*Link do Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-4324-2192>

*E-mail:* [amandasduarte0@gmail.com](mailto:amandasduarte0@gmail.com)



**Ana Claudia Gauto de Sousa Sovereignio**  
(*SED – PPGEL/UFMS*)

É professora de língua portuguesa da rede estadual e municipal de Campo Grande, mestranda em Estudos de Linguagens na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple)/UFMS-CNPq. Especialista em Língua Portuguesa: Uma Abordagem Textual nos Anos Finais do Ensino Fundamental pela Universidade Católica Dom Bosco, graduada em Letras - Português e Espanhol e respectivas Literaturas pela UFMS.

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-1918-9475>

*Link do lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0821586764905744>

*E-mail:* [claudiagauto79@gmail.com](mailto:claudiagauto79@gmail.com)



**Ana Kelly Borba da Silva Brustolim**  
(UFSC – Colégio Energia SC)

É Graduada em Língua e Literatura Portuguesas (2005) e mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2009). Lecionou língua portuguesa em escolas da rede pública e privada, em curso pré-vestibular, curso técnico e ensino superior. Ganhou a etapa municipal das Olimpíadas de Língua Portuguesa, no ano de 2010 de Florianópolis e a primeira edição do prêmio Professor Nota Dez, de Florianópolis, em 2012. Participou (2008-2010) do Projeto de Extensão Variação linguística e ensino de gramática nas escolas do Ensino Fundamental: um estudo do paradigma pronominal e atualmente participa do grupo de pesquisa Núcleo Interinstitucional de Pesquisa Varsul-SC. Possui livros e artigos científicos publicados na área e atua como Professora de Redação no Colégio Energia, colunista do Jornal OCP News, revisora de textos e ministra cursos sobre o português e o mercado de trabalho. Tem experiência no ensino/aprendizagem de língua materna, (socio)linguística, correção/revisão de textos e redação oficial, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, o português e o mercado de trabalho, sociolinguística e língua portuguesa.

*Link para o Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6815269231999996>  
*E-mail:* [anakellybrustolin@gmail.com](mailto:anakellybrustolin@gmail.com)



**Ana Paula Saffe Mendes**  
(PPGEL/UFMS)

É licenciada em Letras/Espanhol e compõe o corpo discente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a nível de mestrado, sob a orientação da Prof<sup>ra</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine de Moraes Santos. Bolsista FUNDECT/MS, atualmente, é membro do grupo SuDiC - Corpo, Sujeito e(m) Discursividades (político) midiáticas. Possui experiência na área da Língua Brasileira de Sinais, percorrendo questões específicas como a relação entre mídia e política na dizibilidade digital, feminismo surdo, cultura(s) e literatura(s) surda(s).

*Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9509530613140309>  
*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-8607-1541>  
*E-mail:* [saffeanap@gmail.com](mailto:saffeanap@gmail.com)



**Annaldina Lucas Pelzi**  
(SEMED – PPGEL/UFMS)

É Licenciada em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e pós-graduada em Gestão escolar no contexto intercultural pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). É mestranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) sob orientação da Profª Dra Patrícia Graciela da Rocha. É professora da SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

*Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/2781252621518941>*

*E-mail: [anita.pelzi@gmail.com](mailto:anita.pelzi@gmail.com)*



**Bianca da Costa Borges**  
(PIBIC/FAALC/UFMS)

É graduanda do curso de Letras Licenciatura - Habilitação em Português/Espanhol pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Linguísticas, Sociolinguística, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN coordenado pela Profª Drª Patrícia Graciela da Rocha, e bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) com uma pesquisa sobre «Renée Ferrer: Um pensar outro na literatura paraguaia», orientada pela Profª Drª Damaris Pereira Santana Lima.

*Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/1964395975839561>*

*E-mail: [biacborgess@gmail.com](mailto:biacborgess@gmail.com)*



**Cauê Duarte Moreira dos Reis**  
(*PIBIC/CNPq/UFMS*)

É acadêmico do curso de Jornalismo da Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). É membro do Grupo de Pesquisa Corpo, Sujeito e(m) Discursividades (político)miidiáticas e do grupo Comunicação e Mobilização dos Movimentos Sociais em rede. Possui interesse em temas relacionados aos povos indígenas, movimentos sociais e aos discursos político-midiáticos. Atualmente, é bolsita CNPq, desenvolvendo projeto de Iniciação Científica, sob orientação da Profa. Dra. Katarini Giroldo Miguel.

*Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/0726897453745630>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-0955-3475>

*E-mail:* [dosreiscaue@gmail.com](mailto:dosreiscaue@gmail.com)



**Denise Cristina Martins Nunes**  
(*UFSC*)

É professora da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, possui mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC (2017-2018), Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2005), graduação em Letras - Língua Portuguesa - pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2001). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras.

*Link para o lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6913438332873547>

*E-mail:* [denisenunes4@hotmail.com](mailto:denisenunes4@hotmail.com)



**Edna Pagliari Brun**  
(FAALC/UFMS)

É professora adjunta dos Cursos de Letras, da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAALC/UFMS-Campo Grande). Graduação em Letras (Licenciatura em Português e Espanhol) e Mestrado em Estudos de Linguagens – Linguística e Semiótica (Produção de sentido no texto/discurso), pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Doutora em Estudos da Linguagem – Linguagem e Educação (Ensino/Aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens), pela Universidade Estadual de Londrina.

*Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/5138117102822168>

*Link Orcid:* [orcid.org/0000-0001-9552-4621](http://orcid.org/0000-0001-9552-4621)

*E-mail:* [ednapbrun@gmail.com](mailto:ednapbrun@gmail.com)



**Elvira Lopes Nascimento**  
(PPGEL/UEL)

É professora associada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e no Mestrado Profissional, da Universidade Estadual de Londrina. Graduação em Letras Anglo Portuguesas, pela Universidade Estadual de Londrina. Mestrado e doutorado em Filologia e Língua Portuguesa, pela Universidade de São Paulo. Linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens. Coordena o grupo de pesquisa Gêneros Textuais e Mediações Formativas (UEL/CNPq).

*Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4116478895203062>

*E-mail:* [elopes@sercomtel.com.br](mailto:elopes@sercomtel.com.br)



**Helena Quiroga Bacelar**  
(UFSC)

É licencianda do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Língua Portuguesa, ensino de escrita, redação do Enem e Enem.

*Link para o lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7447163588730434>

*Link para o orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-3946-0464>

*E-mail:* [helena\\_bacelar@hotmail.com](mailto:helena_bacelar@hotmail.com)



**Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott**  
(UFSC)

Possui graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Santa Catarina (1998), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2001) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009) com estágio de doutorado no exterior na Universidade de Lisboa. É professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalha com ensino de Língua Portuguesa e desenvolve pesquisa na área de Sociolinguística e ensino de língua. É coordenadora regional, na agência da UFSC, do Projeto Variação Linguística na Região Sul do Brasil (VARISUL) desde março de 2017 e membro do Projeto Para a História do Português do Brasil em Santa Catarina (PHPB-SC).

*Link para o Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6710412893516841>

*Link para orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-6613-9142>

*E-mail:* [isabel.monguilhott@ufsc.br](mailto:isabel.monguilhott@ufsc.br)



**Leticia de Leon Carriconde**  
(PIVIC/FAALC/UFMS)

É nascida em Porto Alegre/RS, graduada em Fonoaudiologia em 1996, pelo então Instituto Metodista de Educação e Cultura (IMEC/RS), atuou como terapeuta de linguagem. Atualmente, reside em Campo Grande/MS e é graduanda no curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no qual já atuou como professora de espanhol em alguns dos programas de extensão da universidade (Projele, IsF e Progele 2.0, em 2018, 2019 e 2020, respectivamente). É membro do Grupo de Estudos em Linguagens e Educação (CNPq/UFMS) e do grupo de pesquisas Políticas (socio)linguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas (Coletivo Posliden).

Filiação: UFMS

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8402785820970961>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1486-7126>

E-mail: [deleon.leticia@gmail.com](mailto:deleon.leticia@gmail.com)



**Luane Louise de Souza Amorim**  
(PIVIC/UFMS)

É acadêmica do sexto semestre do curso de Letras Licenciatura - Português e Inglês, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de 2018 a 2020, sob coordenação da professora dra. Marta Banducci Rahe. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica da UFMS, sob coordenação da professora Dra. Alcione Maria dos Santos. Pesquisadora do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC), sob orientação da coordenadora Dra. Patrícia Graciela da Rocha. Participante do Grupo de pesquisa: Políticas (sócio)Linguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas, coordenado pela professora Dra. Patrícia Graciela da Rocha.

Link do grupo: <http://poslidenufms.com/>

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6490034264748652>

E-mail: [luanelouise8@gmail.com](mailto:luanelouise8@gmail.com)



**Maria Izabel de Bortoli Hentz**  
(UFSC)

Possui graduação em LETRAS pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Palmas - PR (1985), MESTRADO em EDUCAÇÃO E CULTURA pela Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC (1998) e DOUTORADO em LINGÜÍSTICA pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2005). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC vinculada ao Departamento de Metodologia de Ensino. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: produção de textos, educação, educação indígena, prática de ensino, linguagem, leitura, texto, ensino - aprendizagem, linguagem e alfabetização, escrita, educação indígena.

*Link para o Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7121698131433937>

*Link para orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-1907-9770>

*E-mail:* [m.hentz@ufsc.br](mailto:m.hentz@ufsc.br)



**Monalisa Iris Quintana**  
(PPGEL/UFMS)

É graduada em Letras Português e Inglês e, atualmente, integra o corpo discente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a nível de mestrado, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elaine de Moraes Santos. É membro do grupo SuDiC - Corpo, Sujeito e(m) Discursividades (político) midiáticas e possui interesse nos discursos dos/sobre os povos indígenas e nos processos discursivos político-midiáticos.

*Currículo Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6440968823259080>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0003-1999-0799>

*E-mail:* [monalisa.iris.quintana@gmail.com](mailto:monalisa.iris.quintana@gmail.com)



**Nakathovia Ribeiro Bernardes da Silva**  
(*PIBIC/UFMS*)

É estudante de graduação do VII semestre do curso de Letras Português e inglês na Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul. Participante/pesquisadora do projeto de iniciação científica PIBIC: “CRENÇAS, PERCEPÇÕES E ATITUDES LINGUÍSTICAS NOS CURSOS DE LETRAS DA UFMS: Um estudo comparativo entre calouros e formandos”, orientado pela Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha e também Participante/pesquisadora do Grupo de pesquisa: Políticas, (Sócio)linguísticas, Decolonialidade e Ensino de línguas, coordenado pela mesma professora.

*Link pra o site do grupo: <http://poslidenufms.com/>*

*Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2439111314958955>*

*E-mail: [nakathoviaribeiro12.bernades@gmail.com](mailto:nakathoviaribeiro12.bernades@gmail.com)*



**Nara Elen dos Santos**  
(*PPGEL/UFMS*)

É professora de língua inglesa/portuguesa da rede estadual de Campo Grande desde 2011, mestranda em Estudos de Linguagens na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple)/UFMS-CNPq, graduada em Letras - Português e Inglês e respectivas Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2007). Durante a graduação, lecionou Língua Inglesa no Curso de Línguas PROJELE/UFMS. Entre 2007 e 2011 foi

Comissária de Bordo Hoteleira em navios transatlânticos no exterior, atuando nas línguas portuguesa, inglesa, espanhola, francesa e italiana. É tradutora, legendista e intérprete.

*Link para o Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0506-3321>*

*Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1191976213506135>*

*E-mail: [nara.masterdegree@gmail.com](mailto:nara.masterdegree@gmail.com)*



**Raquel Darelli Michelin**  
(IFSC)

Possui mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo Instituto Federal de Santa Catarina com ênfase no Ensino de Língua Portuguesa na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Defendeu a dissertação intitulada “RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA POLITECNIA” e produziu os seguintes produtos educacionais: i. Card game: ações cooperativas na Educação Profissional; ii. Unidade Didática: perspectiva interdisciplinar para práticas de letramento em Língua Portuguesa na Educação Profissional Técnica De Nível Médio; iii. Oficina aos agentes da Educação Profissional: práticas interdisciplinares com o uso de gêneros discursivo-textuais na EPT; e iv. Gêneros discursivo-textuais na Educação Profissional (Livro didático). Integra o grupo de Pesquisa “Lingua(gem) e Comunicação IFSC”. É bacharela (2012) e Licenciada (2014) em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literatura no Colégio Osvaldo Carvalho (COC-Floripa / Grupo SEB), escola da rede particular de ensino de Florianópolis.

*Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/2996100725731271>*

*E-mail: [raquelmichelonmestrado@gmail.com](mailto:raquelmichelonmestrado@gmail.com)*



**Rodrigo Acosta Pereira**  
(UFSC)

É graduado em Letras Português/Inglês e respectivas Literaturas pela UFSM (CNPq). Mestre em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada, pela UFSC (CAPES). Doutor em Linguística, na área de concentração Linguística Aplicada, na UFSC (CNPq). Pós-doutor em Linguística Aplicada na PUCSP. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de língua materna na esfera escolar, formação de professores, análise de gêneros do discurso, análise dialógica do(s) discurso(s), escritos do Círculo de Bakhtin. Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Catarina, no Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, campus central de Florianópolis-SC.

Atua na graduação e nos Programas de Pós-graduação em Linguística (PP-GLg) e Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). Atua no PIBID - Língua Portuguesa da UFSC. Membro do NELA - Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada e do Grupo de Estudos no Campo Discursivo na UFSC e no Grupo de Pesquisa Práticas discursivas na contemporaneidade na UFRN. Membro do GT - Gêneros Textuais/Discursivos da ANPOLL. Membro efetivo da ABRALIN. Sócio pleno da ALAB. Participou da avaliação de livros didáticos do MEC/PNLD - Língua Portuguesa/Ensino Fundamental II (2019/2020) e do MEC/PNLD - Projetos de Vida/Ensino Médio (2020-2021).

*Link para o Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3024560417685258>

*Orcid iD* <https://orcid.org/0000-0003-0148-8725>

*E-mail:* [drigo\\_acosta@yahoo.com.br](mailto:drigo_acosta@yahoo.com.br)



**Rony Márcio Cardoso Ferreira**  
(FAALC/UFMS)

É doutor em Literatura (Estudos Literários Comparados) pela Universidade de Brasília (UnB). Professor de Literatura Brasileira dos cursos de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Tem experiência na área de Letras/Literatura Brasileira, atuando principalmente nas seguintes áreas e temas: Teoria Literária, Literatura Comparada, Estudos Literários da Tradução, Estudos Culturais, Crítica Literária, Crítica Biográfica e Clarice Lispector. Atualmente, coordena o Projeto de Pesquisa Literatura, tradução e cultura: os escritores-tradutores na literatura brasileira.

*Link para o Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4462445638743563>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0002-4084-3956>

*E-mail:* [ronymcf@gmail.com](mailto:ronymcf@gmail.com)



**Salete Valer**  
(IFSC)

Possui Graduação em Letras Português e Literaturas Vernáculas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2007), Bacharelado em Letras Habilitação Secretário Executivo pela Universidade de Caxias do Sul (1988), mestrado em Linguística Teórica pela Universidade Federal de Santa Catarina (2008) e doutorado em Linguística (Psicolinguística Aplicada) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012). Atualmente, é professora titular do Instituto Federal de Santa Catarina, atuando como docente em cursos de Formação

Inicial e Continuada; Cursos Técnicos, Ensino Médio, Cursos de Tecnologia e no Mestrado em Educação Profissional em Rede Federal (ProfEPT). Atuou como Editora-Gerente da Revista EJAemDebate (IFSC) (2017-2021); Coordena o grupo de Pesquisa Língua(gem) e Comunicação IFSC. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Psicolinguística aplicada. Desenvolve pesquisas em: processos comunicativos nos contextos profissionais do Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer; Ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas práticas pedagógicas na EPT com foco na politecnicidade; a pesquisa como princípio pedagógico na EPT; relações ético-raciais na EPT, processo de ingresso na EPT, uso das tecnologias digitais de comunicação e informação nas práticas pedagógicas da EPT.

*Link do lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4817754537520905>

*Orcid iD:* <https://orcid.org/0000-0002-9391-3807>

*E-mail:* [saletevaler@gmail.com](mailto:saletevaler@gmail.com)



**Sara Evelyn de Sena Fonseca**  
(PIBID/FAALC/UFMS)

É graduanda em Letras Licenciatura - Habilitação em Português/ Espanhol pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Linguísticas, Sociolinguística, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN - coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Graciela da Rocha, e atualmente é voluntária de Iniciação à Docência (PIBID).

*Link para o Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/7802310806669714>

*E-mail:* [saraeveelyn@gmail.com](mailto:saraeveelyn@gmail.com)



**Shirley Alzeman Rocha Benites**  
(SEMED – PPGEL/UFMS)

É graduada em Letras - Português / Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora efetiva da SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de Campo Grande-MS. Possui experiência como professora e gestora educacional no Ensino Médio e Fundamental I e II. Atualmente atua como professora SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO de Campo Grande-MS e é mestranda em Estudos de Linguagens pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEL/UFMS) sob orientação da professora Doutora Patrícia Graciela da Rocha. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Linguísticas, Sociolinguística, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN - coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Graciela da Rocha.

Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/1645838643045607>  
E-mail: [alzemanshirley@gmail.com](mailto:alzemanshirley@gmail.com)



**Silvana Ferreira Monteiro**  
(PPGEL/UFMS)

Possui graduação em Comércio Exterior pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal (1999). Atualmente é analista judiciário-area externa-of. justiça - TRIBUNAL DE JUSTIÇA e mestranda do Programa de Estudos de Linguagens (PPGEL/UFMS) da UFMS sob orientação da professora Doutora Patrícia Graciela da Rocha. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Linguísticas, Sociolinguística, Decolonialidade e Ensino de Línguas - Coletivo POSLIDEN - coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Graciela da Rocha,

Link para o lattes: <http://lattes.cnpq.br/3670355849706472>  
E-mail: [silvana.monteiroo@outlook.com](mailto:silvana.monteiroo@outlook.com)



**Vinicius da Silva Zacarias**  
(IFMS – PPGEL/UFMS)

É professor de Língua Portuguesa e Língua Inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) - *Campus Coxim*. Graduado em Letras (Português -Inglês) pela UNESPAR - Campus de Paranavaí (2008-2011), especialista em Ensino de Língua Inglesa e uso de novas tecnologias pela Universidade Gama Filho (2012-2013) e mestre em Letras pelo Proletras - UEM (2017-2019). Atualmente, é doutorando do Programa de pós-graduação em Estudos de Linguagem - PPGEL/FAALC/UFMS e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple) - UFMS-CNPq.

*Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2520229229204515>

*Orcid:* <https://orcid.org/0000-0001-5544-749X>

*E-mail:* [zacavinih@gmail.com](mailto:zacavinih@gmail.com)



**Vitor Hugo Araís Montero**  
(PIBIC/CNPq/UFMS)

É Acadêmico do 5º semestre de Letras/Espanhol na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Participante/pesquisador do grupo de pesquisa: Políticas (socio)linguísticas, Decolonialidade e Ensino de Línguas. Participante/pesquisador do projeto de iniciação científica PIBIC/CNPq com a pesquisa: “Políticas linguísticas nas escolas indígenas de Mato Grosso do Sul” orientado pela Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha. Participante/pesquisador no grupo de pesquisa: Políticas (Socio)linguísticas, Decolonialidade e Ensino de línguas, coordenado pela Profa. Dra. Patrícia Graciela da Rocha.

*Link para o lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4037943142058459>

*E-mail:* [vitorhugomonteiro250@gmail.com](mailto:vitorhugomonteiro250@gmail.com)

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

alunos 14, 15, 16, 18, 22, 35, 36, 37, 50, 51, 52, 56, 57, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 74, 75, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 104, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 183, 184, 185, 186, 191, 192, 193, 197, 202, 203, 204, 205, 224, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 241, 242, 246, 247, 248, 249, 251, 254, 255, 259, 260, 261, 262, 264, 265, 267, 268, 269, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 352, 353, 361, 367

aprendizagem 15, 16, 17, 18, 21, 23, 31, 37, 45, 51, 53, 54, 56, 58, 60, 64, 65, 71, 84, 105, 106, 119, 121, 122, 132, 145, 157, 183, 186, 188, 191, 193, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 204, 205, 208, 209, 232, 233, 234, 236, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 268, 269, 271, 272, 274, 275, 276, 277, 279, 280, 326, 327, 330, 331, 336, 337, 341, 347, 348, 350, 351, 352, 358, 359, 360, 361, 363, 365, 366, 367, 368, 369, 373, 377, 383, 385, 387

arte 20, 236, 241, 303, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 315, 317, 319, 320, 330, 333, 360, 361

atividade pedagógica 131, 354

aulas remotas 15, 17, 40, 63, 84, 98, 103, 118, 185, 188

### B

bovinoculturrismo 20, 304

Brasil 23, 24, 29, 33, 36, 37, 74, 75, 83, 84, 106, 115, 116, 118, 119, 160, 161, 183, 184, 196, 211, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 224, 227, 228, 230, 231, 232, 263, 279, 283, 285, 286, 290, 292, 296, 300, 304, 311, 346, 348, 360, 362, 370, 381

### C

círculo social 165, 342

Classroom 50, 56, 64, 67, 68, 110, 114, 117, 118, 120, 123, 124

Constituição 213, 223, 227, 283, 348, 370

corpus 214, 263, 264, 292

COVID-19 15, 29, 30, 31, 36, 37, 44, 48, 71, 74, 78, 86, 96, 183, 184, 194, 290

cultura 20, 106, 147, 170, 176, 189, 190, 191, 192, 194, 198, 199, 217, 218, 219, 221, 222, 224, 227, 249, 298, 300, 301, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 313, 314, 316, 317, 319, 322, 330, 360, 361, 362, 373, 377, 386

### D

descolonial 304, 308, 310, 320, 322

disciplinas 55, 60, 67, 68, 76, 77, 78, 79, 85, 88, 90, 91, 94, 200, 249, 350, 351, 352, 354, 357, 358, 360

### E

economia 32, 285, 290, 317, 321, 343

educação 16, 17, 21, 22, 28, 35, 50, 54, 61, 71, 81, 83, 84, 96, 131, 133, 134, 145, 152, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 191, 197, 201, 207, 209, 210, 214, 215, 217, 224, 227, 231, 232, 241, 247, 248, 250, 254, 258, 259, 260, 277, 278, 279, 280, 281, 287, 311, 315, 320, 322, 336, 346,

347, 348, 349, 350, 351, 354, 355, 356,  
362, 365, 366, 368, 369, 370, 371, 373,  
374, 377, 383

Ensino Superior 74, 75, 76, 133

escolas públicas 15, 16, 130, 131, 134,  
135, 136, 144, 155, 156, 157, 231

estética bugresca 20, 304, 310, 320

Estudos Surdos 20, 304, 305

evasão 15, 23, 31, 73, 74, 75, 76, 80, 81,  
82, 83, 84, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 95, 96

## G

gêneros 15, 17, 98, 102, 103, 107, 108,  
109, 113, 114, 115, 116, 125, 127, 128,  
143, 147, 156, 158, 183, 188, 189, 190,  
191, 193, 207, 208, 254, 256, 263, 265,  
266, 269, 270, 280, 332, 367, 368, 370,  
385

geração Z 325, 326

## H

hashtag 296, 297

## I

inclusão 62, 63, 69, 94, 108, 210, 260,  
313, 314, 317, 356

indígenas 18, 19, 20, 213, 214, 215, 216,  
218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225,  
226, 227, 228, 282, 283, 284, 285, 286,  
288, 289, 290, 292, 293, 296, 297, 298,  
300, 379, 383, 389

inteligência artificial 325, 329, 331, 333,  
335, 336, 339, 346

interdisciplinaridade 21, 201, 347, 350,  
351, 352, 354, 355, 356, 357, 358, 360,  
362, 363, 364, 368, 369, 370, 372, 373

## L

luta 19, 84, 119, 283, 285, 287, 288, 289,  
297, 301, 307, 311, 313

## M

Marcha das Mulheres Indígenas 19, 284,  
285, 287, 291, 292, 296, 297, 298, 300,  
301

Mato Grosso do Sul 17, 20, 28, 51, 75, 77,  
96, 212, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221,  
224, 225, 228, 283, 303, 304, 306, 310,  
311, 316, 317, 376, 377, 378, 379, 380,  
382, 383, 384, 386, 387, 388, 389

mídias online 291

movimentos indigenistas 283

movimentos sociais 285, 291, 300, 302,  
379

mulheres indígenas 19, 282, 283, 285, 288,  
289, 290, 293, 298, 300

## O

online 19, 27, 28, 32, 33, 34, 37, 41, 46,  
47, 60, 72, 74, 76, 83, 85, 110, 111, 115,  
118, 126, 127, 208, 285, 291, 292, 345,  
346, 372

## P

paisagens biogeográficas 20, 303, 304

pandemia 14, 15, 17, 18, 22, 23, 26, 28,  
29, 30, 31, 32, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44,  
45, 47, 48, 52, 59, 61, 62, 73, 74, 75, 76,  
77, 78, 79, 80, 82, 84, 86, 88, 91, 93, 95,  
96, 182, 183, 184, 185, 192, 193, 194, 196,  
198, 199, 207, 208, 210, 230, 232, 235,  
236, 241, 246, 249, 259, 290, 313, 332,  
335, 343

pandêmico 17, 28, 29, 36, 41, 46, 50, 86,  
88, 94, 95, 110, 183, 186, 187, 259, 285,  
290

pedagógica 17, 99, 109, 110, 111, 118,  
125, 126, 129, 131, 233, 237, 247, 251,  
350, 351, 354, 355, 359, 360, 362, 363,  
365, 366, 370

plataformas digitais 51, 58, 68, 86, 90, 331

política 19, 23, 32, 33, 74, 139, 141, 147,  
213, 217, 222, 223, 285, 286, 292, 296,  
309, 315, 317, 321, 322, 340, 377  
práticas discursivas 189, 291, 292  
professor 18, 19, 67, 68, 98, 104, 111, 112,  
114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122,  
124, 126, 128, 136, 148, 150, 153, 155,  
156, 158, 187, 192, 196, 202, 203, 204,  
206, 207, 230, 233, 234, 235, 236, 238,  
240, 247, 248, 251, 254, 255, 256, 257,  
258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265,  
266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273,  
274, 275, 276, 280, 315, 320, 326, 332,  
337, 348, 358, 380, 385, 389  
profissionais da educação 35, 184, 201,  
259, 365

## R

recursos tecnológicos 43, 185, 186, 190,  
197, 259, 325, 328, 335  
redes 20, 53, 54, 71, 87, 124, 147, 184,  
186, 192, 195, 198, 206, 255, 296, 323,

324, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 334,  
335, 336, 338, 340, 341, 342, 343, 344,  
360, 363, 375  
relações sociais 39, 100, 219, 305, 355,  
367  
Reprovação 15, 73  
resistências 19, 282, 288

## S

sala de aula 20, 50, 52, 98, 103, 107, 112,  
115, 123, 127, 128, 147, 148, 153, 156,  
203, 205, 230, 231, 232, 234, 235, 236,  
238, 240, 241, 242, 246, 247, 248, 251,  
261, 262, 268, 269, 274, 275, 278, 281,  
312, 321, 324, 326, 330, 331, 336, 354,  
364, 367  
sociedade líquida 20, 323

## V

vida acadêmica 15, 39, 73, 75, 76, 86, 95  
violências 284

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# LINGUAGENS, POLÍTICAS & ENSINO

entre desafios  
e possibilidades  
contemporâneas