

ESTUDOS DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR
LORENA ARAÚJO DE OLIVEIRA BORGES
(ORG.)



 **Edufal**

RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR
LORENA ARAÚJO DE OLIVEIRA BORGES
(ORG.)

ESTUDOS DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM TEMPOS DE PANDEMIA

As pesquisas apresentadas nesta obra foram entregues e submetidas, no ano de 2020, ao Edital N° 01/2020 da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal) como partes do Programa de Publicação de Conteúdos Digitais — Seleção de Propostas para Publicação de E-books relacionados à pandemia da Covid-19.

 **Edufal**
Editora da Universidade Federal de Alagoas

Maceió, 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Reitor

Josealdo Tonholo

Vice-reitora

Eliane Aparecida Holanda Cavalcanti

Diretor da Edufal

José Ivamilson Silva Barbalho

Coordenação editorial

Fernanda Lins

Conselho Editorial Edufal

Elder Maia Alves (Presidente)

Fernanda Lins de Lima (Secretária)

Adriana Nunes de Souza

Bruno Cesar Cavalcanti

Cicero Pércles de Oliveira Carvalho

Elaine Cristina Pimentel Costa

Gauss Silvestre Andrade Lima

Maria Helena Mendes Lessa

João Xavier de Araújo Junior

Jorge Eduardo de Oliveira

Maria Alice Araújo Oliveira

Maria Amélia Jundurian Corá

Michelle Reis de Macedo

Rachel Rocha de Almeida Barros

Thiago Trindade Matias

Walter Matias Lima

Projeto gráfico: Mariana Lessa

Diagramação: Janielly Almeida

Imagem da Capa: Freepik

Apoio de Produção: Janielly Almeida

Catálogo na fonte

Universidade Federal de Alagoas

Biblioteca Central

Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Elisângela Vilela dos Santos – CRB-4 - 2056

F82 Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia [recurso eletrônico] / Rita de Cássia Souto Maior, Lorena Araújo de Oliveira Borges (Org.). – Maceió, AL: EDUFAL, 2020
160 p. : il.

E-book.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5624-028-2

1. Pandemia – Ensino de linguagens. 2. Práticas de linguagem
3. Ensino remoto. 4. Tecnologias digitais. I Souto Maior, Rita de Cássia. II Borges, Lorena Araújo de Oliveira.

CDU: 81:578.834

Editora afiliada



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA
DE EDITORAS UNIVERSITÁRIAS



SUMÁRIO

- Apresentação: A Linguagem na/pela vida 7**
Rita de Cássia Souto Maior
Lorena Araújo de Oliveira Borges
- 1. O trabalho com a linguagem no ensino de língua portuguesa: possibilidades com o tema Pandemia da Covid-19 10**
Silvio Nunes da Silva Júnior
Islane Rafaelle Rodrigues França
Rita Maria Diniz Zozzoli
- 2. Elos virtuais: construindo interações e aproximações por sites de redes sociais 24**
Eliane Vitorino de Moura Oliveira
Karla Renata Mendes
- 3. Desafios do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tensões emocionais discursivas37**
Jéssica Toledo da Silva
Rita de Cássia Souto Maior
- 4. A interação didática na aula remota 53**
Eulália Leurquin
- 5. Desafios e possibilidades no ensino de línguas durante a pandemia 67**
Juliana Pereira Souto Barreto
Rogério Tenório de Azevedo
- 6. Multiletramentos, tecnologias digitais de informação e comunicação e ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia82**
Cristiano Lessa de Oliveira
Neilton Farias Lins
Fábio Antônio Ferreira dos Santo



7. As palavras na berlinda: “os retirantes do coronavírus”/ “o novo êxodo nordestino” [o linguístico, o histórico e o geográfico, no político]..... 96

Ismar Inácio dos Santos Filho

Hugo Pedro Silva dos Santos

8. Para quem o Brasil não pode parar em tempos de pandemia? Uma análise crítica da representação dos trabalhadores brasileiros nos discursos hegemônicos118

Lorena Araújo de Oliveira Borges

9. Pandemia, memória e leitura do texto literário: que fios lançamos pra enfrentar o isolamento? 137

Eliana Kefalás Oliveira

Marcelo Ferreira Marques

Susana Souto Silva

Sobre os autores 154



Às famílias, pelos encontros e desencontros decorrentes do período de pandemia.





APRESENTAÇÃO: A LINGUAGEM NA/PELA VIDA

Rita de Cássia Souto Maior

Lorena Araújo de Oliveira Borges

A linguagem possui um papel essencial em nossas práticas cotidianas. Por meio dela, construímos sentidos, narramos o mundo, nos identificamos, agimos sobre a nossa realidade e interagimos com outras pessoas. Diante dessa percepção, entendemos que a investigação das práticas de linguagem de um determinado grupo social ou de um contexto histórico-social vivenciado nos permite compreender as diferentes maneiras como um evento pode afetar tanto as atuações dos indivíduos quanto as concepções de mundo que as fundamentam. É nesse sentido que a presente obra caminha.

O contexto excepcional que nos foi imposto no começo de 2020 por conta da pandemia causada pelo novo coronavírus levou muitas pessoas ao isolamento e ao distanciamento social, situações completamente diferentes para os coletivos humanos. Isso fomentou o desenvolvimento de práticas de linguagem específicas, que buscavam tanto construir sentidos acerca dessa situação quanto propor alternativas para lidarmos com as consequências dela. Atentas a esse processo, com esta coletânea buscamos apresentar à comunidade acadêmica, às profissionais e aos profissionais da educação e às leitoras e aos leitores interessadas/os, algumas reflexões sobre as práticas de linguagem nesses tempos de pandemia, trazendo diferentes perspectivas acerca de questões que envolvem o discurso e o ensino e a aprendizagem de línguas e literaturas. Para tanto e com muita honra, apresentamos estudos de dezenove pesquisadoras e pesquisadores da linguagem em dez capítulos abaixo descritos:

No primeiro capítulo, *O trabalho com gêneros discursivos e a temática da Pandemia da Covid-19 no ensino de língua portuguesa*, Sílvio Nunes da Silva Júnior, Islane Rafaelle Rodrigues França e Rita Maria Diniz Zozzoli abordam as táticas que professores e instituições de ensino precisam constituir para planejar e efetuar o ensino remoto. Além disso, apresentam propostas de ensino de língua portuguesa que possam contribuir com a formação significativa de leitores e produtores de texto, tendo como tema geral a Pandemia da Covid-19.

Em *Elos virtuais: as redes sociais como instrumento de aproximação*, Eliane Vitorino de Moura Oliveira e Karla Renata Mendes discutem como o uso de ferramentas digitais têm garantido a manutenção das interações pessoais, profissionais e acadêmicas em tempos de pandemia. Para tanto, as autoras apresentam a experiência do curso de Letras UFAL Arapiraca nas redes sociais e desenvolvem uma análise de como esses espaços têm possibilitado o contato da instituição com os alunos e a manutenção do vínculo acadêmico.

Em *Desafios do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia: tensões emocionais discursivas*, Jéssica Toledo da Silva e Rita de Cássia Souto Maior abordam os maiores desafios do chamado ensino remoto emergencial enfrentados por uma aluna e sua turma num curso superior particular, no Estado de Alagoas, durante o contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus. Nesse sentido, as autoras problematizam as práticas que foram vivenciadas e refletem sobre questões como a aprendizagem característica desse tipo de ensino, as tensões emocionais discursivas, a interação professor/aluno e as práticas digitais nesse contexto.

Em *A interação didática em aulas remotas*, Eulália Leurquin discute as implicações do ensino remoto para a interação didática. Para isso, ela apresenta resultados de uma pesquisa realizada com professores experientes que atuam na Educação Básica, buscando entender como o contexto causado pela pandemia da Covid-19 tem interferido no processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa.

No capítulo *Desafios e possibilidades no ensino de línguas durante a pandemia*, Juliana Pereira Souto Barreto e Rogério Tenório de Azevedo investigam como a rede pública de ensino de Aracaju está se adequando ao contexto de pandemia. Para tanto, analisam como duas escolas públicas municipais estão se adequando às tecnologias de informação e comunicação no contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

No capítulo *Multiletramentos, tecnologias digitais de informação e comunicação e ensino de língua portuguesa em tempos de pandemia*, Cristiano Lessa de Oliveira, Neilton Faria Lins e Fábio Antônio Ferreira dos Santos apresentam uma reflexão acerca do papel das tecnologias digitais, partindo do pressuposto de que o uso delas, no contexto de afastamento social causado pela pandemia do novo coronavírus, tornou-se necessário. Para os autores, essas ferramentas possibilitam ao professor condições efetivas de trabalho remoto com conteúdos importantes para a disciplina de Língua Portuguesa, permitindo aos alunos o desenvolvimento da autonomia e da criatividade por meio de atividades colaborativas em rede, trabalhos em equipe, pesquisas, seleção e filtragem de informações.

No capítulo *As palavras na berlinda: “os retirantes do coronavírus”/ “o novo êxodo nordestino” [o linguístico, o histórico e o geográfico no político]*, Ismar Inácio dos Santos Filho e Hugo Pedro Silva dos Santos problematizam os usos sociais que são feitos das palavras. Para tanto, investigam os aspectos linguísticos, históricos e geográficos que interferem no político a partir da análise das palavras “retirantes” e “êxodos” em uma matéria publicada, no contexto da pandemia, pela revista *Época*.

Em *Para quem o Brasil não pode parar em tempos de pandemia? Uma análise crítica da representação dos trabalhadores brasileiros nos discursos hegemônicos*, Lorena Araújo de Oliveira Borges realiza uma investigação crítica acerca das maneiras como os discursos mobilizados pelo governo vêm representando os trabalhadores durante a pandemia causada pelo novo coronavírus. Para tanto, analisa a peça publicitária audiovisual *O Brasil não pode parar*, criada no final de março, quando os efeitos da Covid-19 começavam a se intensificar no Brasil. A análise linguístico-discursiva busca elucidar como os recursos linguísticos e semióticos são mobilizados para escamotear a desvalorização da vida dos grupos sociais mais precarizados em nosso país.

Por fim, em *Pandemia, memória e leitura do texto literário: que fios lançamos pra enfrentar o isolamento?*, Eliana Kefalás Oliveira, Marcelo Ferreira Marques e Susana Souto Silva discutem como a arte oferece uma possibilidade de enfrentamento lúdico e de busca de caminhos imprevistos para lidar com situações desconhecidas, como aquela causada pela pandemia da Covid-19. Dessa forma, as autoras e o autor apresentam uma reflexão sobre como a literatura contribui para estabelecer vínculos entre pessoas, tempos, espaços e tradições e estimula a formação de comunidades leitoras em um contexto em que se reafirma a importância da arte como recurso para atribuir sentidos ao que vivemos.

Nossa expectativa, com esta coletânea, é trazer à tona diferentes olhares para as práticas de linguagem, na problematização desses tempos de pandemia, colocando em foco como as práticas discursivas e de ensino e aprendizagem têm sido alteradas e ressignificadas pelo cenário pandêmico. Esperamos, dessa maneira, contribuir tanto para a construção de novas percepções acerca do ensino de línguas e de literaturas quanto para a crítica dos discursos problemáticos que nos circundam.

Pensar nosso tempo, socializar saberes, construir reflexões para o bem comum são ações imprescindíveis da ciência que se pretende responsiva e responsável, comprometida com a vida!

Uma ótima leitura!

O TRABALHO COM A LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: POSSIBILIDADE COM O TEMA PANDEMIA DA COVID-19

Silvio Nunes da Silva Júnior

Islane Rafaella Rodrigues França

Rita Maria Diniz Zozzoli

Considerações iniciais: entre problemáticas antigas e atuais

No quadro do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa das séries iniciais até a universidade, debates sobre a perspectiva dialógica de ensino, ensino reflexivo e aprendizagem ativa estão bastante presentes em áreas como a Linguística Aplicada e a Educação. Mesmo com a profusão dessas discussões, ainda vivenciamos uma realidade de educação escolar vinculada ao ensino via reprodução de conteúdo, o que, com base em diferentes estudos (ZOZZOLI, 2002, 2012, 2016; SILVA JÚNIOR, 2019; SILVA JÚNIOR; SANTANA, 2020), é inadequado, pois, nesse modelo, a sala de aula fica desconectada da vida social dos sujeitos que ensinam e dos sujeitos que aprendem. Considerando esse contexto, defendemos que, para que o ensino de língua portuguesa deixe de ser taxado como complexo e desinteressante, a formação relativamente autônoma (ZOZZOLI, 2006) do professor é fundamental para que as práticas pedagógicas sejam planejadas, refletidas e efetuadas considerando a dinâmica sócio-histórica que norteia o contexto, e não executadas de forma mecânica, como critica Geraldi (2016) quando argumenta que o docente precisa ter assinatura própria.

Em relação ao trabalho com gêneros do discurso, outra problemática constante nas práticas escolares é a da transposição didática de gêneros, sem que esses tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003) circundem as atividades sociais dos sujeitos. Além disso, algo que tem chamado atenção é o foco das abordagens dos gêneros no ensino da modalidade escrita da linguagem, deixando de lado as possibilidades de aperfeiçoamento da oralidade e de elementos não-verbais. Retomando a reflexão de Geraldi (2016), esse tipo de exclusividade conferido a práticas de escrita por transposição didática se vincula a um trabalho com o texto limitado ao escrever como exercício solicitado ao aluno como mera obrigação curricular para uma avaliação restrita de aspectos estruturais da língua.

Entretanto, em atividades voltadas ao ato de produzir, estimula-se a subjetividade do sujeito e ele escreve textos, de variados gêneros, cientes das finalidades sociais dessas práticas para a escola e para os diferentes contextos de vivência cotidiana. A partir dessas produções, outras formas de diálogo social podem ser formuladas para o ensino da língua.

Por fim, o foco no gênero pelo gênero, como se este fosse o objetivo final da aprendizagem, privilegia a construção composicional do gênero, numa abordagem macro da forma, e deixa de lado, frequentemente, o conteúdo temático e o estilo. Entretanto, segundo Bakhtin (2003), esses três elementos (construção composicional, conteúdo temático e estilo) “estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Numa sociedade marcada pelo hibridismo, desafios nunca planejados são adotados nas mais diversas políticas públicas, assim como na Educação. Assim, desde o mês de dezembro de 2019, o século XXI tem sido afetado pela disseminação do novo coronavírus, impedindo as instituições de ensino de desenvolverem atividades presenciais e exigindo de todas as hierarquias responsáveis, em especial os docentes, autonomia suficiente para lidar com essa realidade. Sob essa ótica e dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017) e de ensino (SILVA JÚNIOR; SANTANA, 2020; SOUTO MAIOR; SOUZA, 2018), acreditamos que a observação que o professor faz da realidade social é decisiva para a elaboração de atividades de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Nesse sentido, o aproveitamento de temas recorrentes nos veículos de comunicação digital tem sido uma importante alternativa para reduzir os impactos que a pandemia vem causando nos processos de aprendizagem de alunos dos diferentes níveis de educação básica e até mesmo de alunos do ensino superior.

Mediante essas questões, propomos, neste capítulo, encaminhar propostas de ensino que possam favorecer a formação significativa de leitores e produtores de texto, tendo como tema geral a pandemia da Covid-19, objetivando contribuir para as práticas pedagógicas do professor no trabalho com a linguagem na sala de aula. Para este fim, o trabalho comporta, além das considerações iniciais e finais, reflexões teóricas sobre discurso, enunciado, gênero do discurso, diálogo social e tema, e um espaço prático, em que são sugeridos alguns caminhos para o trabalho reflexivo com a linguagem no ensino de língua portuguesa.

Pressupostos teóricos

A Teoria Dialógica da Linguagem traz subsídios pertinentes para as posições que defendemos neste trabalho. Bakhtin (2003) propõe que a linguagem é, para além de formas linguísticas isoladas, um fenômeno concreto e dinâmico que se intercrucza nas diferentes práticas sociais. Nesse sentido, os diálogos travados entre os sujeitos se dão por meio de discursos, os quais, para Bakhtin (2010), são vivos, correntes e entram em assonância ou dissonância com discursos-resposta passados e futuros. Um discurso sempre antecipa a

compreensão ativa do sujeito ouvinte ou leitor, ao mesmo tempo em que retoma palavras já ditas. A resposta ativa a partir do que é proferido é, também, avaliativa e povoada pelos outros discursos (BAKHTIN, 2003). Assim, compreende-se que a interação não é apenas imediata, mas mediata também (VOLÓCHINOV, 2017).

Para os contextos de ensino e aprendizagem de línguas, especialmente de língua portuguesa, as concepções dialógicas (algumas trazidas para esta discussão) precisam, a nosso ver, ser levadas em consideração para que o ensino estimule um trabalho múltiplo e reflexivo com a linguagem, que não fique limitado a práticas estanques e normativo-prescritivas e que aborde a língua na situação concreta da enunciação, o que significa não apresentá-la através das divisões fonética, gramática e léxico (VOLÓCHINOV, 2017). Sem deixar de considerar a existência e a devida importância da forma linguística, da estrutura da língua, Bakhtin (2003) articula a forma ao conteúdo para tratar de enunciado. Assim, não acabada numa noção de sistema, a língua/linguagem não pode ser reproduzida nem repetida, visto que o “emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2003, p. 261). Tais enunciados são compostos nas interações discursivas e são relativamente estáveis, pertencendo a um gênero do discurso. É preciso considerar, ainda, que esses gêneros não são imóveis, prontos e acabados. Eles povoam as enunciações vivas e acompanham os avanços dados nas/pelas práticas sociais.

Desde meados da década de 1990, o trabalho com a linguagem vem sendo direcionado ao trabalho pedagógico com gêneros, porém, numa vertente textual, na qual se defende uma noção de gênero como forma de ação (BAZERMAN, 2005) ou como formas incluídas em tipos específicos (MARCUSCHI, 2008). Mesmo com o distanciamento entre os parâmetros reguladores do ensino de língua portuguesa e a noção de gênero do discurso vinculada à Teoria Dialógica da Linguagem, acreditamos que foi dado um importante passo em busca de um ensino mais dinâmico, no entanto, ainda excludente no que diz respeito à necessidade de se formar professores reflexivos que consigam adequar suas realidades ao que determinam os discursos oficiais. Entendemos que, para favorecer um aprendizado amplo de uma dada língua, o docente não pode ser caracterizado como “um eterno dependente de novas orientações, novos exercícios e de novas aulas prontas a serem ‘executadas’” (GERALDI, 2016, p. 180). Ao refletir sobre a questão dos gêneros do discurso na sala de aula de línguas, Szundy (2014, p. 18) critica práticas pedagógicas que separam a linguagem das demais atividades sociais exercidas pelos sujeitos. Para a autora,

Muitas práticas pedagógicas ainda se inserem no processo de segregação entre linguagens e vida social. É, portanto, fundamental que as práticas de ensino-aprendizagem em todas as disciplinas escolares engajem os aprendizes em embates ideológicos com temas socialmente relevantes e inscrevam as práticas de produção e compreensão de textos orais e escritos

nos tipos e formas do discurso em que tais textos circulam no mundo social. (SZUNDY, 2014, p. 18)

Assim, não é possível que os acontecimentos sociais sejam desvinculados das práticas escolares, a não ser que o objetivo seja apenas reproduzir o que vem sendo efetuado e tão contestado. Nessa linha de pensamento, os estudos sobre enunciado revelam, também, uma noção de texto que vai além de um sistema normativo que é analisado em sala de aula. Por consistirem em enunciados concretos (RODRIGUES, 2000) os textos devem ser trabalhados de maneira ampla e dialógica nas práticas de sala de aula. Nesse sentido, a concepção de compreensão responsiva ativa de Bakhtin (2003), como já explicitado, contribui para a discussão de como se aprende uma língua e de como essa aprendizagem é estimulada pelo professor. Conforme explica Bakhtin (2003), todo enunciado é pretexto de resposta. Nesse contexto, a aprendizagem só pode ser desenvolvida quando há compreensão responsiva ativa. Essa compreensão é oscilante e nunca vai ser vinculada a uma passividade, pois todo sujeito é ativo enquanto participante de uma interação discursiva. A oscilação ocorre mediante os graus de responsividade, que podem ser menores ou maiores, segundo o mesmo autor.

Outro ponto importante ao qual a noção de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) está relacionada é a concepção de que a prática de ensino precisa responder às demandas da contemporaneidade e partir do diálogo social para que se discuta sobre como o sujeito aprende questões de linguagem e por quais caminhos isso deve ocorrer. Desse modo, entendemos que as práticas de linguagem em sala de aula devem se embasar em temas socialmente relevantes, o que retoma as concepções de tema e diálogo social. Para Zozzoli (2016, p. 115-116),

os temas são muito frequentemente intrincados uns aos outros no diálogo social. Eles não pertencem a um domínio preciso, a lugares, a culturas ou a épocas precisas, mas podem ser mais ou menos frequentes em determinadas circunstâncias, de acordo com as oscilações das tendências socio-históricas, numa escala global (mundial) ou numa escala nacional ou local, assim como os acontecimentos.

Diante da noção de tema trazida por Zozzoli (2016), compreendemos que o diálogo social, no qual os temas se inter cruzam, não é qualquer diálogo. A esse respeito, Zozzoli (2016) caracteriza o diálogo social como uma cadeia viva e ativa na qual são articuladas vozes de diversos sujeitos, em tempos e espaços cronotópicos¹ distintos. A autora faz essa afirmação pautada no pensamento de que

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios

¹ Bakhtin (1998, p. 211) afirma que “à interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos de cronotopo”. Nos estudos norteados pela Teoria Dialógica da Linguagem atualmente, a noção de cronotopo é levada a outros campos de atividade humana.

dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, como sua réplica, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto (BAKHTIN, 1998, p. 86).

Dessa maneira, as ideologias que permeiam as práticas discursivas são postas em tela para que o diálogo social seja compreendido dentro de sua realização viva. O diálogo social é vivo, assim como o discurso e a língua, que conduzem a uma articulação entre alguns planos, a saber: o social, o econômico, o histórico e o ideológico. Todo enunciado, que dá forma e conteúdo ao diálogo social, é composto por duas partes: a da realização concreta e verbal e a que relaciona a realização verbal à situação/dimensão social (VOLÓCHINOV, 2017). Essa dimensão, conforme explica Volóchinov (2019), depende de três fatores: o horizonte cronotópico comum entre os interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum pelos interlocutores e a avaliação, que é comum a essa situação de compreensão e produção discursiva.

Tendo em vista o que foi aqui discutido, dois elementos ficam evidenciados: o de que os temas de interesse dos sujeitos que dialogam em sala de aula são relevantes para o melhor desenvolvimento das práticas de ensino e aprendizagem de línguas e o de que o trabalho pedagógico deve inter cruzar diferentes práticas de linguagem, visando um ensino que atenda às demandas da contemporaneidade, em que se inclui a formação reflexiva de leitores e produtores de texto. Para estabelecer uma discussão mais específica sobre a linguagem na sala de aula, Geraldi (2016) assinala que o papel do ensino é lidar com os textos e trabalhar com eles e a partir deles, inclusive para descobrir outras formas e alternativas de dizer. Esse dizer não se fixa em atividades de escrita de gêneros aleatórios presentes na estrutura do currículo escolar, mas, sim, nos dizeres intermediados por práticas orais e escritas que estimulem a criatividade e a responsividade do sujeito da linguagem.

De modo situado e pensando nos acontecimentos sociais que vêm ocorrendo no ano de 2020, percebemos que os contextos escolares vêm sofrendo mudanças drásticas no que diz respeito a como ensinar e por quais meios esse processo pode ser efetuado reflexivamente, quando, em linhas gerais, as práticas pedagógicas não podem ser propostas nos espaços físicos de sala de aula². O trabalho com os gêneros, num contexto social marcado por uma pandemia acarretada pela disseminação do novo coronavírus em todo o mundo, precisa ser mais voltado a temas que, na maioria das vezes, circulam pela mídia digital.³ A esse respeito, de acordo com Rodrigues (2000, p. 82), os “gêneros [...] estão vinculados organicamente a

² Existe um grande debate sobre as decisões a serem tomadas durante essa pandemia: abrir escolas? Se sim, quando e como fazê-lo de forma segura? Adotar o ensino remoto? Se sim, mesclado ou não ao ensino presencial, dentre outras discussões. As respostas ainda não são conclusivas.

³ Ao tratar da questão do uso da mídia digital em sala de aula, não se pode esquecer que boa parte da população não tem condições socioeconômicas para utilizar Internet, principalmente nas populações mais vulneráveis.

determinadas condições sociais e midiológicas, uma vez que as mídias não são apenas simples meios de estocagem e transmissão do discurso, mas lhes são constitutivas”. Assim, para as situações de ensino, os textos não podem ser levados numa perspectiva de transmissão de uma produção discursiva anteriormente realizada. Os enunciados concretos que compõem o texto devem ser fontes para a compreensão responsiva ativa do aluno e como estímulo à sua criatividade.

Diante do que mencionamos na reflexão sobre as questões teóricas, vislumbramos alguns elementos que ressaltam a pertinência das noções de *discurso*, *enunciado*, *gênero do discurso*, *diálogo social* e *tema* nas práticas de sala de aula de línguas, a saber:

- O olhar para o enunciado na perspectiva dialógica estimula um pensamento mais acurado para a questão do texto na sala de aula. Utilizando os termos de Rodrigues (2000), precisamos de práticas de ensino que partam do princípio do texto-enunciado, e não somente do texto-sistema. Ao ser visualizado como um evento vivo e único, o texto-enunciado pode favorecer o desenvolvimento de formações reflexivas de sujeitos que compreendam diferentes elementos da vida social;
- Em relação aos gêneros, na vertente que estamos defendendo, não adianta explicar características estruturais dos tipos relativamente estáveis de enunciados quando tais gêneros não circulam nas práticas sociais de linguagem dos sujeitos. Com isso, é preciso planejar e efetuar atividades que aproximem o discurso do sujeito à vida, dentro do diálogo social, visando a redução da carência de gêneros orais e reduzindo o foco na organização composicional;
- Mesmo sem o propósito de causar qualquer impacto nos processos de ensino e de aprendizagem, a Teoria Dialógica da Linguagem traz contribuições que permitem a visualização de atuações pedagógicas ativas e responsáveis, que não estejam direcionadas à execução de tarefas previamente elaboradas nem à reprodução de modelos estanques.

Diante das posições aqui levantadas, apresentamos, a seguir, alguns encaminhamentos que podem auxiliar professores de línguas na inserção do tema da pandemia da Covid-19 em seus contextos de ensino, os quais, considerando a dinâmica atual, não se restringem aos espaços físicos de sala de aula.

Reflexões sobre (possíveis) práticas

São muitos os discursos que adjetivam as aulas de língua portuguesa como cansativas e desinteressantes. A disseminação desses discursos tem sido prejudicial para o trabalho pedagógico de professores da educação básica, pois, desde os primeiros contatos com os alunos, eles precisam criar alternativas que desconstruam essas ideias previamente construídas. Essa questão é complexa e, para que um processo concreto de construção de conhecimentos linguístico-discursivos seja concebido, é necessário que os alunos estejam

dispostos a constituir aprendizagens pautadas nos três eixos que se articulam em atividades didáticas com a linguagem na educação básica, a saber: a leitura, a produção de textos (orais e escritos) e a reflexão gramatical. Para que se efetue um engajamento dialógico dos sujeitos em atividades que aproximem as práticas de ensino dos diferentes acontecimentos da vida social, procuramos, neste espaço, trazer alguns encaminhamentos embasados no aparato teórico, para que seja proposta, metodologicamente, a relação entre dialogismo e ensino.

Como já mencionado, o campo educacional brasileiro, bem como em diferentes partes do mundo, sofre com as consequências da pandemia da Covid-19, impedindo a presença física dos sujeitos nos espaços de sala de aula. Diante disso, é preciso que se formulem possibilidades de trabalho com a linguagem que levem em consideração a língua viva (VOLÓCHINOV, 2017) numa perspectiva dialógica de ensino (SOUTO MAIOR; SOUZA, 2018; SILVA JÚNIOR; SANTANA, 2020). Com o intuito de implicar diretamente nas variadas situações de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, construímos alguns encaminhamentos que possivelmente possam auxiliar os professores na formulação de suas atividades.

Nessa linha de pensamento, apresentamos uma proposta de trabalho com a linguagem no ensino médio, intentando aproveitar os temas que permeiam os diálogos sociais (BAKHTIN, 1998; ZOZZOLI, 2016) sobre pandemia da Covid-19 para as práticas de linguagem no ensino. As possíveis práticas pedagógicas encaminhadas procuram, como quer a Linguística Aplicada contemporânea, contribuir para a formação de sujeitos leitores e produtores de textos capazes de refletir, interpretar e agir em relação aos desafios diários. A questão do papel ativo do aluno é relevante por ressaltar o potencial que o ensino tem de engajar os sujeitos em atividades criativas que propiciem a investigação, a crítica, a problematização e a autonomia relativa. Para que isso ocorra, é válido garantir a contextualização dos conhecimentos com base em diálogos com aspectos situacionais outros, a fim de que sejam potencializados os aprendizados dos sujeitos envolvidos no processo.

Isto posto, para que o aluno desenvolva esses conhecimentos, seria possível um trabalho voltado à questão das *Fake News* disseminadas nas redes sociais com relação à pandemia. Para introduzir a discussão, antes mesmo de apresentar qualquer proposta de atividade, o professor poderia iniciar fazendo a socialização de um elemento motivador, com o objetivo de propor um diálogo entre o tema em foco e contextos outros relacionados a ele, a fim de levar os alunos a compreenderem, por meio de gêneros do discurso, como a língua/linguagem contribui para que se perceba a relação entre o passado e o presente numa dimensão cronotópica. Assim, pode-se introduzir uma discussão com a notícia a seguir:

Figura 1. Notícia extraída do site Exame.com

MUNDO

Mortais e imprevisíveis: as últimas pandemias que assolaram o mundo

Fazia mais de 10 anos que o planeta não passava por uma pandemia como a do Covid-19, o novo coronavírus. Todas as últimas foram causadas por vírus da gripe

Por **Lígia Tuon**
Publicado em: 11/03/2020 às 15h48
Alterado em: 18/03/2020 às 14h02
© Tempo de leitura: 3 min

Fonte: Revista Exame⁴

A partir da notícia da Figura 1, é possível percebermos que o tema Covid-19 se apresenta como um ponto de partida, pois, ao compreender ativamente (BAKHTIN, 2003), o aluno põe em jogo outros conhecimentos de outras instâncias, atitude que, conseqüentemente, instiga a reflexão do sujeito, visto que, no momento da compreensão, ele não pensa apenas na pandemia vigente, mas em várias situações relacionadas a problemáticas sociais. Logo, o fato da notícia estimular os alunos a trazerem à tona outras questões sociais permite ao docente, em sua mediação, pensar não somente no modo como se constroem as compreensões responsivas ativas (BAKHTIN, 2003), mas, também, nas possibilidades de desdobramentos dos temas, dos enunciados e dos acontecimentos (ZOZZOLI, 2016).

O professor pode inserir na discussão uma das diversas postagens desmentindo *Fake News* nas redes sociais, com o intuito não só de evidenciar o diálogo social, mas de despertar nos alunos o olhar para os diversos modos como um tema pode ser desdobrado. Além disso, ao trabalhar com a leitura reflexiva de imagens, desenvolve-se a autonomia de pensar e agir eticamente diante da veiculação dos memes, que, em alguns casos, são meios para a propagação de vírus e de *Fake News*.

⁴ Disponível em: <www.exame.com/mundo/mortais-e-imprevisiveis-as-ultimas-pandemias-que-assolaram-o-mundo/>. Acesso em: 08 ago. 2020.

Figura 2. Notícia extraída do site g1.com.



Foto: Reprodução

É #FAKE que a combinação de limão, laranja e mel proteja do coronavírus ou cure a Covid-19

Mensagem falsa dá receita caseira contra a doença e ainda indica uso de antibiótico; especialistas condenam.

Por Roberta Pennafort, CBN

03/06/2020 14h58 · Atualizado há 2 meses



Fonte: Site G1⁵

Seria uma atividade de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2003) que demandaria uma reflexão com os alunos sobre várias questões: a necessidade de averiguar as fontes das notícias, as possíveis consequências da propagação delas etc. Nessa perspectiva, os alunos, conduzidos a assumir o papel de publicitários, seriam solicitados para criar propagandas que pudessem alertar sobre os riscos dos compartilhamentos de notícias provindas de fontes inseguras. Esse tipo de atividade é pertinente por instituir um espaço de produção discursiva multimodal⁶ nas práticas de ensino o que, conseqüentemente, acarreta a formação reflexiva dos sujeitos envolvidos, uma vez que, como afirmam Vieira e Faraco (2019), quem produz ocupa um lugar de observação particular, olha e recorta o mundo

⁵ Disponível em: <<https://g1.globo.com/fato-ou-fake/coronavirus/noticia/2020/06/03/e-fake-que-a-combinacao-de-limao-laranja-e-mel-proteja-do-coronavirus-ou-cure-a-covid-19.ghtml>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

⁶ Textos multimodais são aqueles que apresentam mais de uma modalidade: modalidade verbal e não verbais, como fotos, desenhos e muitas vezes mais de um veículo (vetor), como a gravação em vídeo, em áudio.

sob diferentes perspectivas, com interesses, crenças e valores pessoais. Assim, diferentes questões teóricas elucidadas pela Teoria Dialógica da Linguagem são tomadas nesses tipos de abordagens, entre elas: a compreensão responsiva ativa do sujeito (BAKHTIN, 2003) para com os discursos que circundam os seus diálogos sociais (BAKHTIN, 1998) fora de sala de aula; a produção de enunciados relativamente estáveis – gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) – diversos como estímulo à responsividade do sujeito; e o trabalho pedagógico com um tema (ZOZZOLI, 2016; BAKHTIN, 1998), que pode convocar outras questões que têm articulação com ele.

Mesmo assim, a atividade vai além do ato da criação, considerando que é preciso, antes de tudo, investigar, compreender ativamente o contexto em que o problema se encontra e entender qual a importância dessas ações nas atividades de ensino. A esse respeito, compete ao docente instigar o aluno a perceber os significados sociais das ações pedagógicas, de modo interativo e responsivo, que não se prendam a termos científicos e/ou próprios da acadêmica. Para isso, antes de propor as atividades de produção, o docente pode estender a discussão problematizando as mais de 700 mortes ocorridas no Irã, entre fevereiro e abril de 2020, motivadas por *Fake News* que traziam o informe de que uma bebida alcoólica, que continha metanol, um álcool extremamente tóxico para os seres humanos, protegia as pessoas da contaminação do novo coronavírus.

A origem da crença é uma mistura de fake news que dizem que um professor britânico se curou da Covid-19 bebendo “uísque com mel”, com uma confusão quanto a recomendações do governo para que as pessoas usem álcool gel para desinfetar as mãos. Isso levou pessoas a acreditar que ingerir álcool concentrado, tanto metanol puro quanto bebidas “fortes” falsificadas (como vodka) e contaminadas com a substância pode “matar” o vírus e impedir que ele contamine uma pessoa (OLHAR DIGITAL, 2020).

Essa abordagem instiga, ainda, um link para uma possível discussão sobre a diversidade das práticas sociais. Ao tratar do estudo das práticas sociais no ensino, Alarcão (2011) afirma que elas são repletas de sinais contraditórios, inundadas por canais de informação numa oferta de “sirva-se quem precisar” e “faça de mim o uso que entender”, o que é de grande valia para as discussões nas situações de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, os sujeitos podem abrir espaços de discussão sobre até que ponto vai a autonomia relativa do sujeito que faz postagens no mundo globalizado. A partir desses momentos, o professor identifica as respostas ativas (BAKHTIN, 2003) dos alunos em relação aos temas discutidos. Com base neles, o docente pode mediar a problematização pondo em jogo outras pandemias, como a Peste Negra⁷ (1346-1353) e a Gripe Espanhola⁸ (1918-1920), a fim de promover o diálogo

7 Foi a pandemia mais devastadora registrada na história humana, e teve como resultado a morte de 75 a 200 milhões de pessoas.

8 Também conhecida como gripe de 1918, infectou em média 500 milhões de pessoas, cerca de um quarto da população mundial na época.

transdisciplinar e mostrar como o desenvolvimento tecnológico influenciou de forma distinta a divulgação das notícias desses eventos, já que, durante essas outras pandemias, não existia a internet, por exemplo, veículo que tem o poder de disseminar informações em tempo real.

Nessa linha de pensamento, a fim de seguir uma perspectiva processual, uma sugestão é que se convide um profissional da publicidade e/ou um jornalista para participar de uma conversa com a turma, para que os alunos tenham a oportunidade dialogar com uma pessoa experiente nos estudos sobre a informação instantânea e as *Fake News*. Esse diálogo acende não somente o senso crítico, mas, também, se apresenta como um modo de os alunos conhecerem particularidades de uma área de atuação profissional. Destacamos, ainda, que atividades dessa espécie são salutares, uma vez que elas despertam nos sujeitos o reconhecimento da necessidade de agir ativamente em busca de transformações sociais, pois, como afirma Valadares (2012), conhecimento é ação.

A fim de promover, de maneira reflexiva, a construção de variados conhecimentos por meio das práticas de linguagem, o professor tem a possibilidade de explorar diferentes gêneros do discurso presentes na esfera jornalística-midiática, como memes, charges, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, resenha, crônica etc., com alternativas variadas, como:

- Compreensão e produção multimodal de memes e charges que retratem o cenário político brasileiro frente a uma situação de pandemia, abordando as realidades de hospitais públicos e privados lotados e sem condições favoráveis de atendimento, escolas públicas precisando cancelar o ano letivo devido à falta de recursos materiais para o trabalho pedagógico remoto, dentre outros temas socialmente relevantes;
- Compreensão e elaboração de fotorreportagens e foto-denúncias que abordem os impactos da pandemia nos contextos em que os alunos residem e/ou mantêm algum contato direto;
- Compreensão e produção escrita de artigos de opinião e resenhas sobre temas específicos dentro do tema da pandemia, nos quais os alunos podem argumentar a favor ou contra a respeito das ações governamentais e propor mudanças;
- Compreensão e produção de crônicas nas quais, apropriando-se da linguagem humorística, os alunos problematizem os desafios que as sociedades vêm enfrentando diante da pandemia.

As produções dos alunos não precisam nem podem ficar limitadas aos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É necessário criar espaços para que os diversos materiais produzidos pelos alunos sejam compartilhados com outras turmas, outras escolas e com a sociedade em geral, estendendo o diálogo social (BAKHTIN, 1998; ZOZZOLI, 2016). Não se pode desconsiderar, nesse processo, que a proposta deve sempre se relacionar com o perfil da turma. O que aqui propomos pode ser viável para a 3ª série de

ensino médio, mas não significa que não possa ser desenvolvido com uma turma de 9º ano, por exemplo. A ideia é que o docente formule as adaptações necessárias para cada grupo, afinal as experiências são diferentes; conseqüentemente, os modos com os quais se aprende também são diversos.

Considerações finais

Tem sido constante a necessidade de se explorar temas evidenciados pelas mídias impressa e digital na busca por aproximações entre as práticas de ensino e os elementos que circulam entre as interações discursivas dos sujeitos dentro e fora das instituições de ensino. No corpo deste capítulo, buscamos contribuir para a multiplicação de reflexões sobre as práticas de linguagem numa situação mundial afetada, em diferentes sentidos, pela pandemia da Covid-19, uma vez que, para estabelecer diálogo direto com os professores e escolas de educação básica, a universidade precisa propor debates que se inter-relacionem com as realidades de ensino e aprendizagem, especialmente no que diz respeito às abordagens com a língua portuguesa.

Pensando no trabalho desses professores, buscamos desenvolver articulações teórico-metodológicas que considerem o caráter vivo da língua (VOLÓCHINOV, 2017) e o intercruzamento de temas extraídos de situações reais de diálogo social (BAKHTIN, 1998; ZOZZOLI, 2016). Nessa linha de pensamento, para que o ensino de línguas implique a formação de sujeitos leitores e produtores de textos, é importante levar em consideração a formação do professor para lidar com a complexidade das situações de ensino que lhes são apresentadas no cotidiano, presencialmente ou não.

Cabe destacar, ainda, que a sondagem dos temas que circulam pelos diálogos sociais dos quais os alunos participam parece ser uma atividade preliminar que antecede qualquer outra que venha a se desenvolver, assegurando a motivação e a participação dos alunos, ao tempo em que se trabalha com temas socialmente relevantes (SZUNDY, 2014), seja de repercussão local ou global. A atitude sensível do professor de estabelecer espaços de diálogo social em sala de aula pode ser bastante satisfatória para as produções enunciativas de variados gêneros do discurso.

Diante disso, objetivamos que as proposições contidas neste trabalho sirvam como encaminhamentos para que docentes de língua portuguesa possam transformar suas práticas pedagógicas com temas socialmente relevantes e de interesse dos alunos, visando a construção concreta de conhecimentos linguístico-discursivos de leitores e produtores de textos.

Referências

ADAM, Jean-Michel; HEIDMANN, Ute. Six propositions pour l'étude de la généricité. *La licorne*, Le savoir des genres, Rennes, n. 79, p. 21-34, fev.2007.

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora F. Bernadini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 4. ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1998.
- BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Organização de Angela Paiva Dionisio e Judith ChambilisHoffnagel. Tradução e adaptação de Judith ChambilisHoffnagel. São Paulo:Cortez Editora, 2005.
- Falsa cura para a Covid-19 mata mais de 700 pessoas no Irã*. Disponível em:<<https://olhardigital.com.br/coronavirus/noticia/falsa-cura-para-a-covid-19-mata-mais-de-700-pessoas-no-ira/100002>>. Acesso em 04. ago. 2020.
- GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H; PEREIRA, R. A (Orgs.) *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2016, p. 179-190.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola 2008.
- RODRIGUES, R. H. *A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000.
- SILVA JÚNIOR, S. N; SANTANA, W. K. F. Abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se desviar do método formal. *Humanidades & Inovação*, v. 7, p. 284-293, 2020.
- SILVA JÚNIOR, S. N. *Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.
- SOUTO MAIOR, R; SOUZA, M. V. S. Perspectiva dialógica de ensino no aprendizado do português para estrangeiros e as constituições de ethos. *Percursos Linguísticos (UFES)*, v. 8, p. 23-38, 2018.

SZUNDY, P. T. C. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. *Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)*, v. 53, p. 13-32, 2014.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIEIRA, F. E; FARACO, C. A. *Escrever na universidade: fundamentos*. São Paulo: Parábola, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Trad. Sheila Frillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, R. M. D (Org.) *Ler e Produzir: Discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor*. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 17-31.

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

ZOZZOLI, R. M. D. Diálogo social: cruzamentos discursivos a partir de um enunciado-acontecimento-tema. In: RODRIGUES, R. H; ACOSTA-PEREIRA, R. (Orgs.) *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada*. São Carlos, SP: Pedro João Editores, 2016, p. 109-128.

ELoS VIRTUAIS: CONSTRUINDO INTERAÇÕES E APROXIMAÇÕES POR SITES DE REDES SOCIAIS

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Karla Renata Mendes

Para início de conversa

De um momento para outro, vimo-nos impossibilitados de nos relacionar fisicamente com nossos familiares, amigos, colegas. Qualquer ambiente passou a ser espaço de possível contaminação pelo novo coronavírus e, para evitar sua disseminação, limitamo-nos às nossas casas, aos nossos mundos pessoais. A liberdade de ir e vir ficou no passado e as práticas sociais de linguagem tiveram que se reinventar.

Com o isolamento, as ações linguísticas passaram a ser mediadas pelas tecnologias digitais, o que nos obrigou a aprender, reaprender ou aprimorar nossos conhecimentos sobre instrumentos e métodos para essas novas formas de interação. Os sites de redes sociais (RECUERO, 2016), diante dessa realidade, têm sua relevância expandida, visto serem uma forma, um meio de as pessoas não só interagirem, mas também de buscarem uma “fuga” da realidade pandêmica.

No espaço acadêmico isso não foi diferente. De uma hora para a outra, as aulas presenciais, reuniões para conclusões de trabalhos, encontros de pesquisa, projetos de extensão, atividades de coletas, enfim, deixaram de ser possíveis e outras maneiras de atuar foram sendo criadas, sempre de forma virtual. Alunos e professores, orientadores e orientandos, coordenadores e colegiados, reitorias e pró-reitorias, todo o ambiente de uma universidade, de natureza tão efervescente, viu-se na necessidade de agir em outros formatos.

O Curso de Letras da UFAL Arapiraca, que iniciaria, como outros cursos dessa instituição de ensino superior, as aulas na segunda semana de fevereiro, não chegou a conhecer os calouros que principiariam sua vida acadêmica no semestre, nem a receber seus veteranos.

Passado o impacto inicial, a ideia de usar os sites de redes sociais (doravante SRS) como instrumento de partilha e de interação foi trazida à luz pela vice-coordenadora, o que foi prontamente acatado pelo Colegiado do Curso. Assim, foram criados perfis nos SRS

Instagram e *Facebook*, com o propósito de estar em contato com os discentes, promover atividades que mantivessem alunos e professores em interação e em ação, promovendo o conhecimento em Linguística, Literatura e em temáticas afins ao curso.

A primeira providência foi disseminar os currículos dos docentes, a fim de que os alunos tivessem acesso ao que cada um produziu e vem produzindo em sua carreira, uma maneira de afirmar esses docentes como profissionais que atuam para além das salas de aulas, difundindo a prática docente como algo maior e mais abrangente.

Criar uma memória do curso também foi providencial e contou com a participação de alunos em atividade, de egressos e de professores que passaram por Letras Arapiraca e hoje atuam em outros cursos e em outras universidades. Foram momentos de muita interação, com comentários e curtidas em quantidade surpreendente!

Entendendo a necessidade de esse instrumento ser um meio de inclusão, aulas básicas de Libras vêm sendo publicadas semanalmente, uma vez que a integração do aluno surdo é de extrema importância para o Curso de Letras UFAL Arapiraca.

Assim, desde o início de abril, o curso vem moderando conversas, entrevistas, bate-papos com estudiosos, postando vídeos, promovendo discussões, disseminando cursos, palestras, aulas virtuais, entre outras ações, alcançando, hoje, mais mil seguidores no *Instagram*, e perto de 1500 amigos no *Facebook*. São indivíduos alcançados por nossas ações e que estão sendo, de alguma forma, influenciados por elas.

Essa atividade se desenvolve sob o viés da Linguística Aplicada (LA), quando se preocupa em olhar para a língua em uso e as formas de interação que se dão pela linguagem, incluindo o uso de tecnologias como a que utilizamos. Enxergar pelas lentes da LA como os fenômenos da linguagem se dão nestes novos tempos é, portanto, providencial, uma vez que, como orienta Moita Lopes (2006, p. 22), “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA”.

Desdobramentos importantes

As pesquisas em Linguística Aplicada (LA) têm buscado intervir nos problemas sociais contemporâneos, ou seja, pesquisadores visam uma “proximidade crítica”, nas palavras de Moita Lopes (2009), que crie, ainda segundo o autor (2006, p. 14), “inteligibilidades sobre problemas sociais nos quais a linguagem tenha papel central”. É dentro dessa perspectiva que desenvolvemos a pesquisa aqui escrutinada.

É sabido que a linguagem é uma ação social, mas não é comum nos atentarmos para a relação entre essas práticas e a cultura que determina as formas como as interações se dão por meio dessa linguagem. Hoje as práticas mediadas pela linguagem são outras e há necessidade de se olhar para a produção do conhecimento em contextos atuais, nos quais os participantes sofrem privações de ordem social, cultural e até mesmo identitária. É preciso olhar para a linguagem em um mundo pandêmico, pois, consoante Moita Lopes (2006, p. 23)

[...] são necessárias teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisa que considerem diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem etc. no contexto de aplicação.

Nesse contexto, cabe à LA descrever e problematizar a utilização da linguagem nos eventos discursivos realizados por meio dos SRS, comuns às interações durante o isolamento social, analisando a forma como os significados estão se construindo. Conhecer o que pensam os usuários e/ou seguidores de páginas e perfis sobre as interações que se dão nesses ambientes, permite entender não só seu alcance, mas a relevância e a validade dos discursos materializados nestas interações, afinal, “estudar a língua como prática é atentar-se para como pessoas reais (indivíduos e grupos) se engajam na fala, na escrita e *em outros meios*” (HANKS, 2008, p. 205, grifos nossos).

Importa esclarecer que usamos “*sites de redes sociais*” (SRS) e não apenas “redes sociais” por entendermos, com Recuero (2016), que os sites são espaços nos quais são criadas as redes de interação social, não sendo, necessariamente, as redes. A concepção de Milroy (1987) está mais consistente com a noção de redes sociais: o conjunto de pessoas que se relacionam entre si por laços fortes, ou seja, de alta proximidade, ou por laços fracos, de proximidade baixa. Esses relacionamentos entre pessoas, na esfera digital, realizam-se, materializam-se em sites, como o *Instagram*, por exemplo.

Seguindo com nossa reflexão sobre a inserção desta temática no bojo da LA, Rajagopalan (2006), ecoando vozes de outros pesquisadores da LA, advoga a necessidade de uma ciência aplicada que vá ao encontro das realidades vividas pelas pessoas em seu cotidiano, o que nos inquieta e nos move nesta pesquisa. Entendemos que as interações reinventadas durante este momento surreal precisam ser problematizadas. Além disso, considerações sobre um projeto de LA idealizado por Moita Lopes (2006), mesmo não relacionadas ao contexto atual, parecem ter sido pensadas para o que vivemos hoje, como podemos perceber em suas elucubrações:

O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta. [...] Seria pertinente perguntar: o que mudou foi o mundo social ou a forma de produzir conhecimento sobre ele? (MOITA LOPES, 2006, p. 90)

Dentro desse escopo, entendendo, com Moita Lopes (2006, p. 23), a importância de conhecer a opinião daqueles “que vivem as práticas sociais”, questionamos os seguidores dos SRS do Curso, em especial do *Instagram* – a rede mais utilizada neste período –, a fim de conhecer detalhes pontuais da interação mediada por essa rede. Nosso instrumento foi um questionário criado pelos formulários do *Google*, com perguntas simples e diretas, enviado pelos próprios SRS – no caso dos alunos, pelo *WhatsApp*; dos demais, pelo *direct* do próprio *Instagram* –, recebendo o retorno de 109 seguidores.

Como bem aponta Recuero (2016), os SRS inauguram novos espaços de emergência, difusão e legitimação de discursos. Dessa maneira, usá-los como meio de interação com os alunos foi, por hipótese, uma tática acertada neste momento de “perda de referências explícitas e gerador de indivíduos em choque, em conflito e desorientados, devido ao colapso de seu sistema de crenças e valores”, conforme lemos em Fabrício (2006, p. 45), e conhecer o alcance dos discursos produzidos nessas interações midiáticas se justifica pela própria condição do caminho, uma vez que, como bem observa Moita Lopes (2006), ao citar Martín-Barbero (2003), “a mídia passa a ter um lugar estratégico na sociedade” contemporânea, o que se intensifica nestes tempos de isolamento social. Entre essas, as mídias virtuais, em especial os SRS, têm papel ativo não só como lugar de interação, mas como espaço de construção de *habitus*, conforme Bourdieu (1983).

Elegemos o *Instagram* como fonte principal de interações por sua evidência no momento. Trata-se de uma plataforma de compartilhamento de fotos e vídeos, os quais podem ser (re)compartilhados em outros SRS, como o *Facebook*. O recurso *Stories* do *Instagram* pode exibir fotos ou vídeos de até 15 segundos, em tempo real ou não, um expediente bastante utilizado para a divulgação de eventos, aulas, palestras e outras ações pontuais.

O *Instagram* permite também a gravação de conversas ao vivo de até 60 minutos, recurso efetivamente explorado pelo Curso para promoção do conhecimento, conforme mencionamos anteriormente. As *lives*, como são chamadas essas conversas, acontecem entre um mediador e um convidado, sobre temas que circulam nos espaços do Curso, contando com a participação dos assistentes por meio de comentários no chat, o que promove um debate produtivo. Após o término, essas *lives* ficam gravadas em um ponto denominado *IGTV*, com a possibilidade de compartilhamento de uma prévia deste vídeo no *feed*, ou seja, no campo principal do perfil.

Esse modelo de interação talvez possa ser caracterizado como “falas hipermidiáticas”, fazendo uma alusão livre ao que Signorini (2013, p. 198) chama de “escritas hipermidiáticas”, pois, entre essas escritas, engloba “mensagens síncronas e assíncronas produzidas em diferentes ambientes e plataformas digitais”.

Podemos acreditar que a maior vantagem desse intercâmbio midiático esteja na sua capacidade de alcance. Por meio das tecnologias e dos SRS, temos a oportunidade de dialogar com mais pessoas além das que poderiam estar presencialmente em uma sala de aula, ou mesmo em uma palestra, conferência ou outros modelos de encontro. Houve eventos, como o Abralín ao Vivo, organizado pela Associação Brasileira de Linguística durante o isolamento social, com palestras sendo assistidas por mais de cinco mil pessoas sincronicamente.

Outro ponto de relevância, em nosso entendimento, está no fato de, além da interação com nossos alunos – futuros professores –, ao trabalhar com os SRS de forma efetiva, oportunizarmos a mediação do conhecimento no ambiente digital, pois o uso das tecnologias da informação, as alcunhadas TIC, é primordial – haja vista as necessidades amplamente

difundidas com a paralisação das aulas presenciais e a emergência de aulas remotas. Freire e Leffa (2013, p. 77) atestam a importância de os cursos de formação de professores incluírem em seus currículos disciplinas “que não apenas discutem a inserção das TIC no processo de ensino e aprendizagem de línguas, mas também se empenham em articular teoria e prática”, entretanto, como os próprios autores completam

Apesar da geração de mais ou menos oportunidades de formação tecnológica, a inclusão de disciplinas que abordem as TIC nos currículos de dos cursos de Letras ainda pode ser classificada como em processo de inclusão e expansão, buscando conquistar mais adeptos entre os próprios docentes desses cursos que, em geral, não arriscam ir muito além de apresentações de Power Point e projetor multimídia, e de pesquisas não muito sofisticadas via Google (FREIRE; LEFFA, 2013, p. 77)

Como mostram Araújo e Pinheiro (2014), as TIC transformaram as sociedades, sem deixar de se afetar por elas, conforme as demandas da modernidade. Nesse sentido, aulas mediadas pelas tecnologias vêm sendo realidade há algum tempo, mas, neste momento pandêmico, isso se intensificou sobremaneira. Para alguns professores, foi necessário deixar o “avestruzismo liberal” (PENYCOOK, 2006, p. 69) de lado e encarar o desafio de ser um professor digital, ou seja, tiveram de se aprofundar nos letramentos digitais. Isso já vinha sendo uma preocupação do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Letras, pois, com a reformulação do PPC do Curso, em 2018, a disciplina Tecnologias Digitais e Ensino foi inserida na matriz curricular como eletiva, indo ao encontro das necessidades atuais com este propósito.

O que podemos afirmar, sem dúvidas, é que a pandemia acelerou a digitalização da sociedade. Se já éramos uma sociedade conectada virtualmente, essa maneira de nos ligarmos ao mundo ampliou-se na pandemia e, embora tenha havido sempre olhares enviesados para o ensino online, hoje há uma consciência generalizada sobre a importância das TIC e sua aplicabilidade no contexto educacional. Foi isso que nos motivou para a criação de nosso perfil. Faz-se mister conhecer, portanto, se nossa ação teve a relevância que ansiamos.

O que nos dizem os internautas

Quando lançamos os perfis do Curso de Letras UFAL Arapiraca nos SRS *Instagram* e *Facebook*, pensávamos apenas em manter a conexão com nossos alunos, encurtando as distâncias durante o isolamento social imposto pelo novo coronavírus. No entanto, o alcance foi se ampliando e, quando percebemos, tínhamos contatos de outras instituições, em outros estados e até mesmo de fora do país. São estudantes de graduação e pós-graduação, professores, pesquisadores, enfim, um público diverso. O número exato é de 1100 seguidores do *Instagram* e 1470 amigos no *Facebook*⁹. Apesar de termos um número maior de conexões

9 Os números aqui explicitados têm como base a data de 08/08/2020.

no *Facebook*, o foco de nossas ações se volta para o *Instagram*, pois, como relatamos anteriormente, é uma rede com maior predominância atualmente.

De início, pensamos em algumas ações pontuais: a disponibilização de textos basilares para os calouros e de material de aprofundamento aos alunos já em atividade, além de compartilhar vídeos e imagens com temáticas relacionadas às disciplinas do Curso.

A resposta favorável, a aceitação por parte dos alunos foi fundamental para a continuidade das postagens e para nosso interesse em buscar informações relevantes para todos. Os docentes aderiram, cada um à sua maneira, seja na participação ativa em vídeos, seja na sugestão de temas e na disponibilização de materiais para divulgação. A administração fica a cargo das coordenadoras. Foi necessário, para ambas, ampliar sua habilidade de trato com as mídias, não só no sentido de acesso e divulgação, mas também no conhecimento dos gêneros materializados nos SRS.

Como orienta Signorini (2013), a escrita nas mídias eletrônicas, que ela chama de “hipermidiáticas”, retomando uma nomenclatura de Monovich (2001, *apud* SIGNORINI, 2013), exige a mobilização de habilidades diversas que vão além da textualização convencional. Escrever em SRS exige conhecimentos sobre processos técnicos e semióticos relacionados a grafismos e lincagens (SIGNORINI, 2013). Saber qual *hashtag* usar, qual página citar, como pedem os SRS, é um trabalho que exige empenho coletivo. Um trabalho que parece simples, mas que abrange muito. E essa movimentação foi ficando maior no decorrer dos dias, o que nos fez querer saber até onde estávamos chegando, ou seja, despertou-nos o interesse em conhecer a receptividade e a importância desta ação no momento pandêmico em que vivemos.

Entender a linguagem “como atividade, como sistema de ações simbólicas realizadas em determinados contextos sociais e comunicativos, que produzem efeitos e consequências semânticas convencionais”, compactuando com Fabrício (2006, p. 57), auxiliou-nos na elaboração do questionário nos Formulários do *Google*, com nove questões que tinham possibilidade de respostas curtas e uma que demandava resposta dissertativa, a saber:

1. Você é aluno do Curso de Letras UFAL Arapiraca? Se não é, por favor, especifique seu curso e instituição. (Ex.: Aluno de Letras UFAL Sertão; Aluna do Mestrado do PPGLL UFAL etc.);
2. Estar conectado por meio das redes sociais¹⁰, como as do Curso de Letras UFAL Arapiraca (RedesLetrasAra) auxiliou a manter você ativo/ativa durante esta pandemia?;
3. Você acha que o acesso às postagens do RedesLetrasAra tem ajudado você a, de alguma forma, superar o isolamento social?;
4. Alguma postagem do RedesLetrasAra influenciou você a assistir alguma palestra, aula, a fazer um curso, ou algo do gênero?;
5. O RedesLetrasAra incentivou você a criar também uma página e levar

¹⁰ No questionário, utilizamos apenas “redes sociais” por ser o termo mais conhecido pela comunidade em geral.

- conhecimento, entretenimento a outras pessoas?;
6. O RedesLetrasAra foi um instrumento importante para o contato com professores, colegas e coordenadores do Curso de Letras?;
 7. Você se sente perto das pessoas quando as conecta por meio de redes sociais como as RedesLetrasAra?;
 8. Acredita que um perfil como o RedesLetrasAra seja um incentivo para você se aperfeiçoar, como futuro professor, nas Tecnologias de Informação (Tics)?;
 9. As *lives* do *Instagram* foram relevantes, no sentido de aprofundamento de conhecimentos do curso ou apresentação de novas temáticas?;
 10. Iniciativas como essas redes sociais são importantes neste momento? Por quê?

Cento e nove seguidores responderam nosso questionamento, ou seja, pouco mais de 10%. Acreditamos ser essa uma amostra representativa, dada a heterogeneidade dos respondentes, além de entender que esse percentual serve para, como orienta Fabrício (2006, p. 59), “interrogar-nos acerca da relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas no fenômeno a ser focalizado”.

Como vemos nas respostas à questão 1 “Você é aluno do Curso de Letras UFAL Arapiraca? Se não é, por favor, especifique seu curso e instituição”, esse número pode ser estratificado em 74 alunos do Curso de Letras UFAL Arapiraca, 21 graduandos de outras instituições, seis pós-graduandos *lato senso* e oito *estricto senso* (sete mestrandos e um doutorando).

Quanto à questão 2, cem por cento dos entrevistados responderam que o perfil os ajudou a se manterem ativos durante esta pandemia. Isso é muito relevante e mostra o grau de responsabilidade que temos na condição de administradoras, uma vez que, como prevê Recuero (2016, p. 20), “as trocas linguísticas nos espaços públicos mediados também são reflexos das relações de poder simbólico”. Dessa maneira, há que se ter um olhar sempre apurado para o que se publica e a forma como se fazem essas publicações. Que atividades nossas postagens influenciaram? Que leituras, que *habitus* (BOURDIEU, 1983, 1983a) ajudamos a construir ou a solidificar? Recuero (2016, p. 20) traz uma importante reflexão ao esclarecer que “no âmbito da mediação por computador, muitas das materialidades das falas dos atores podem desvelar ideologias presentes e legitimadas pelas interações na sociedade.”.

A emergência desse “olhar apurado” se mostra ainda mais contundente ao constatarmos que 93,3% também alegaram que o acesso às postagens do nosso perfil ajudou-os a superar o isolamento social. Como informa uma das respondentes, as postagens “incentivam as pessoas, dão ânimo e nos lembram que logo tudo ficará bem”. Relatos como esse confirmam nossa hipótese inicial, ou seja, foi uma ação acertada usar os SRS para a interação com os alunos em tempos de isolamento.

A questão 4 traz claramente o peso de nosso papel enquanto “influenciadores de *habitus*”. Todos os internautas que responderam, ou seja, cem por cento das respostas relataram que nossas publicações influenciaram os seguidores a assistirem uma palestra, aula ou algo parecido. Vemos aqui uma aproximação ao que Bourdieu chama de “regulação” e que Hanks (2008, p. 86) explica como “a maneira pela qual os atores sociais demonstram estrategicamente sua adesão aos valores morais e éticos do grupo, de forma a exibir seu próprio caráter irrepreensível”. Os internautas regulam suas ações ao incorporar-se ao mundo social apresentado pelos SRS, pois, ainda de acordo com Hanks (2008, p. 36), “através do *habitus*, o social fica impresso no individual, não apenas nos usos mentais, mas, sobretudo, nos usos corporais”.

As respostas à questão 5, “O RedesLetrasAra incentivou você a criar também uma página e levar conhecimento, entretenimento a outras pessoas?”, corroboram as discussões empreendidas acerca das respostas da questão quatro. Dos 109 respondentes, 36 disseram ter criado perfis incentivados pelos SRS do Curso. É um número muito significativo que nos leva à atenção plena em nos mantermos no campo da academia, pois, como expõe Hall (2008), a manutenção do vínculo com um campo significa moldar-se pelas posições ocupadas neste campo: estamos em posição de exemplos, temos de ser exemplos.

A questão 6 foi direcionada, especialmente, aos alunos do curso, para saber se os SRS serviam como um contato acadêmico com o corpo docente e com a coordenação. Respostas como “Sim, mesmo que seja de uma maneira diferente, essa iniciativa consegue aproximar os docentes e os discentes e explicar um pouco do curso” e “Sim! É uma forma de ficarmos próximos mesmo à distância” e “Sim, pois através deste contato virtual podemos tanto rever alguns assuntos relevantes do nosso curso, rever nossos professores do curso de Letras de Arapiraca que são excelentes profissionais e pessoas de um coração imenso, que nos acolhe nos momentos mais difíceis” comprovam que serviram.

O distanciamento social está sendo, como todos sabem, um dos maiores desafios durante a pandemia. Sentir-se mais próximo de familiares e amigos é uma procura constante e muitos de nossos respondentes, 86,7% deles sentem-se mais perto das pessoas quando conectados em SRS, justificando-se ao considerar que esses SRS “aproximam a distância ocasionada pelo isolamento”, “podem dar alento para quem necessita”, “une nos tempos de dificuldades”, “fazem com que estejamos unidos, compartilhando experiências etc.”

O uso de tecnologias de informação, as TIC, é um desafio que vem permeando a vida de todos os professores. Saber como e quando usar as tecnologias de forma agregadora e eficiente perpassa o imaginário docente em todos os níveis de ensino. A paralisação das aulas presenciais e a iminência de aulas virtuais trouxeram à luz a realidade: apesar de tantos estudos, a esmagadora maioria dos profissionais da educação não tem habilidades para trabalhar com as TIC.

A questão 8 quis saber, dos seguidores, se nosso trabalho nos SRS poderia servir como um incentivo para eles, como futuros professores, a buscarem aprofundamento no uso das

TIC em aulas, e 51 respondentes disseram que sim. Apesar de não alcançarmos nem metade dos respondentes, consideramos esse número bastante expressivo, considerando o fato de não mencionarmos, efetivamente, incentivos abertamente neste sentido.

A inserção das TIC no ensino requer mudanças nas práticas docentes, o que afetará os alunos, a instituição e, principalmente, o processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Moran (2013, p. 31), com as novas tecnologias, “a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a aprender ativamente, a pesquisar o tempo todo, a serem proativos, a saber tomar iniciativas e interagir”. Acreditamos que ter 47% dos seguidores incentivados por nossas ações é motivador.

Um gênero predominante nas interações mediadas pelas tecnologias são as *lives*. Como mencionamos anteriormente, trata-se de entrevistas, palestras, conversas ao vivo entre duas ou mais pessoas, em que umas moderam e outras palestram, explicam, lecionam ou, simplesmente, opinam, fazendo o conhecimento sair de ambientes tradicionais e circular por outros, antes alternativos. Conforme Fabrício (2006, p. 56), não “há campos autônomos do conhecimento desligados da cultura, da sócio-história e do conjunto de crenças, ações, normas e práticas propiciadoras de certos regimes de percepção, de cognição e de vontade”, ou seja, o momento cria o instrumento mais adequado e pertinente. As *lives* mostram isso. Os SRS do Curso de Letras UFAL Arapiraca não ficaram à margem dessa novidade. Foram seis conversas com especialistas, realizadas pelo *Instagram*, com a moderação dos professores do Curso, sempre com bom público *in loco* e com bastantes visualizações no arquivo gravado e disponível no ambiente chamado *IGTV*.

Questionamos os internautas sobre a relevância dessas *lives* no sentido de aprofundamento de conhecimentos do curso ou apresentação de novas temáticas e 77,8% por cento dos respondentes consideraram-nas muito relevantes, enquanto 22,2% consideraram-nas relevantes.

Algumas das justificativas para essa relevância foram: “São importante sim, pois propagam o conhecimento científico a um número maior de pessoas”; “Porque estas iniciativas levam o conhecimento a mais pessoas”; “Porque todas as formas de entretenimento são importantes, principalmente neste momento e os temas abordados são essenciais aos alunos/profissionais da educação”; “As *lives* voltadas para educação nesse momento foi de suma importância para todos os alunos que de alguma forma se virão sem saber o que fazer, uma vez que, esse seria o seu primeiro passo para ingresso no ensino superior.”¹¹

Por fim, uma pergunta redundante, mas essencial. Na décima questão, buscamos saber se iniciativas como a nossa, de interagir por meio de SRS são importantes neste momento e por quê. Dos 109 que responderam, 108 disseram que sim – um deles não respondeu.

¹¹ As citações de respostas estão reproduzidas tal como foram apresentadas nos questionários.

Um dos internautas justificou a importância desta interação “Porque além de contribuir no desenvolvimento e aplicação do conhecimento faz com que a comunidade acadêmica fique ativa em suas práticas sociointeracionais e de produção científica”. Essa relação entre as TIC e as práticas, mais uma vez, expõe a condição de formadora de *habitus* no campo acadêmico que abarca os SRS, conforme observado anteriormente.

Respostas como “possibilita a troca de conhecimento, além da interação mesmo a distância”, “Utilizar redes sociais, principalmente o *Instagram*, é uma forma de engajamento preciosa para manter o contato e interesse pelas atividades do curso” remetem à Schegloff (1987, *apud* HANKS, 2008), que vê nossa propensão ao engajamento como o aspecto fundamental da sociedade humana.

A referência a um arremedo de contato com os docentes e uma aproximação ao cotidiano acadêmico também foi expressada pelos respondentes que entendem que os SRS, “além de transmitir conhecimento detalhado em cada área, leva os/as alunos/pessoa a uma familiarização com o corpo docente da Universidade local, uma das mais renomadas no país”, ou “Neste período de isolamento nos sentimentos desmotivados sem aulas presenciais, dessa forma ficamos um tanto dispersos de assuntos que antes era do nosso cotidiano” e “Por meio das redes sociais, conteúdos e *lives* nos ajuda a rever assuntos e motivar a participar de cursos e palestras on-line, visando em beneficiar a carência de aulas nesta fase, por isso acredito que tem sido extremamente importante essa metodologia abordada nas redes sociais”.

Essas justificativas nos remetem à tradução de Panofsky, feita por Bourdieu e apresentada por Hanks (2008), pois alguns trabalhos de Panofsky trazem argumentos que cabem em nossas reflexões neste momento:

1. Em uma dada conjuntura histórica, existem hábitos mentais subjacentes que guiam a produção cultural em diferentes esferas [...]
2. Esses hábitos são introjetados por meio da educação.
3. Eles servem tanto para guiar o modo de agir dos atores como para guiar o modo como eles avaliam os atos.
4. Eles realizam-se no curso das atividades. (HANKS, 2008, p. 194).

Acreditamos que os SRS desempenhem o papel esboçado pelo pensador, pois, como vimos, têm um poder inegável de influenciar e criar condutas, reforçadas pelo fato de sermos docentes da maioria dos seguidores, ou seja, sujeitos quem têm, de direito, um poder de criar discursos e os distribuir por caminhos educacionais.

Como vemos em Hanks (2008), o *habitus* é associado à origem do indivíduo, à sua infância e às relações familiares e a uma educação mais ou menos formal, sendo reforçado nessas instâncias e em práticas de trabalho que o influenciam de forma particular, como a pesquisa, a escrita e o ensino influenciam o *habitus* de um professor. Dessa forma, acreditamos que nossas ações, entendidas como relevantes pelos internautas que responderam nossa

pesquisa, podem ser entendidas como práticas de trabalho que vêm inculcando *habitus* acadêmicos positivos em nossos seguidores.

Entendemos que alcançamos o objetivo de ser relevantes em um momento ímpar da história geral e do campo acadêmico. As ações empreendidas nos SRS do Curso de Letras UFAL Arapiraca têm tido seu impacto e parecem estar atingindo grande parte do público que segue esses perfis, mas convém “ser cautelosos quanto a generalizações possíveis, circunscrevendo os sentidos produzidos aos discursos e às práticas dos atores sociais que os fabricam e vivenciam”, como bem orienta Fabrício (2006, p. 60).

Algumas considerações

Neste capítulo, apresentamos resultados de uma pesquisa rápida com internautas sobre o impacto dos SRS do Curso de Letras UFAL Arapiraca para a construção de um *habitus* acadêmico, tendo confirmado, pelas respostas dos internautas, a hipótese de serem esses sites um instrumento relevante para enfrentarmos os dias de isolamento mediando conhecimentos e oportunizando entretenimento.

Conseguimos resgatar reflexões da Linguística Aplicada condizentes com nossas inquietações, trazendo para o escopo dessa ciência a breve investigação aqui apresentada. O cotejo de teóricos da LA com os discursos materializados neste momento de pandemia enfatiza sua característica de “campo que se repensa insistentemente” (PENYCOOK, 2001, *apud* MOITA LOPES, 2006, p. 17), além de reforçar seu caráter indisciplinar, como observa Moita Lopes (2006).

Levantar o alcance dos SRS, saber que o trabalho está sendo apreciado e, mais ainda, vem servindo, aos discentes já em atuação, como impulso para a busca pelo aperfeiçoamento em disciplinas, campos de pesquisa e temas afins às temáticas e, aos calouros, como incentivo para conhecer e se inteirar do novo incentiva-nos a levar adiante o projeto, buscando dar a ele a profundidade que tal responsabilidade nos impõe.

Além disso, respostas que indicam que nossos SRS “incentivam as pessoas, dão ânimo e nos lembram que logo tudo ficará bem” ou “podem dar alento a quem necessita”, dão a esse trabalho uma condição humana, que, embora materializado num ambiente virtual, busca aproximação. Não é a proximidade, o calor dos corredores, das salas de aula, dos auditórios, dos laboratórios, onde a vivacidade é quase palpável, fazendo mais intensos nossos dias – no nosso caso específico, as nossas noites –, mas vai ajudando a seguir, até que voltemos à normalidade – mesmo que seja um novo normal.

Referências

ARAÚJO, Júlio; PINHEIRO, Regina Claudia. Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In: GONÇALVES, A.V.; SILVA, W.R; GÓIS, M.L.S.(org.) *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *Sociologia*. São Paulo: Ática, 1983b.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

HANKS, William F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

MILROY, L. *Language and social networks*. 2. ed. Oxford: Blackweel, 1987.

MOITA LOPES, Luiz Paulo de. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-108.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Linguística Aplicada como lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política*. *Gragoatá* (UFF), v. 27, p. 33-50, 2009.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: J.M. MORAN; M.T. MASETTO; M.A. BEHRENS (org.), *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21 ed. Campinas, Papirus, 2013. p. 11-67.

PENYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

RECUERO, Raquel. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (org.) *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

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

SIGNORINI, Inês. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, L.P. *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

DESAFIOS DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL EM TEMPOS DE PANDEMIA: TENSÕES EMOCIONAIS DISCURSIVAS

Jéssica Toledo da Silva

Rita de Cássia Souto Maior

Introdução

Neste trabalho, descrevemos e problematizamos os maiores desafios do ensino remoto emergencial enfrentados por uma aluna e demais estudantes de sua turma em um curso superior privado da cidade de Maceió/AL, no ano de 2020. A observação foi feita durante os meses de abril, maio e junho do ano supracitado e, a partir dela, foram destacados aspectos práticos e discursivos daquelas situações vivenciadas para análise¹², no campo da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; SOUTO MAIOR, 2020a)

Para iniciarmos, é importante registrar que a modalidade do Ensino Remoto Emergencial foi sendo implementada como uma nova realidade educacional em diferentes contextos de ensino e ainda com muita incerteza quanto a procedimentos e técnicas e, portanto, foi se tornando também uma discussão necessária sobre o ensino na sociedade contemporânea. Ela se presentificou nas casas cotidianamente, nos círculos especializados das universidades, na mídia de um modo geral e também nos espaços de atuação daqueles responsáveis juridicamente pelas instituições de ensino de todo o país.

Além dessa necessidade de reflexão que podemos dizer nos foi imposta, a escolha do objeto de pesquisa surgiu num momento em que nós, pesquisadoras, também estávamos vivendo o distanciamento social em decorrência da pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19), no início de março de 2020. Naquele momento, as escolas deixavam de funcionar presencialmente e não havia, desse modo, a possibilidade de observação de aulas na pesquisa de graduação que estava sendo desenvolvida por uma das autoras deste capítulo

¹² Essa pesquisa é uma relevante contribuição para as reflexões sobre essa modalidade de ensino uma vez que essa foi adotada por diversas Instituições para que as aulas, que aconteciam presencialmente até o momento que se deflagrou o estado pandêmico, terem continuidade. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/internacional/2020-03-06/quase-300-milhoes-de-alunos-ja-foram-afetados-pelo-fechamento-de-escolas-por-conta-do-coronavirus.html>. Acessado em: 10 de julho de 2020.

e orientada pela outra¹³. As discussões entre orientadora e orientanda que se seguiram nas semanas do isolamento social, instituído no Estado de Alagoas, levaram ao delineamento de um novo campo de interesse que surgia – e urgia – das demandas que ambas vivenciavam.

Para iniciarmos o aprofundamento sobre o tema, trazemos à tela algumas distinções entre o ensino remoto emergencial (doravante ERE) e o ensino a distância (EAD), distinções essas que compõem o momento de readequação a uma nova realidade. Alguns estudos, como de Santos Júnior e Monteiro (2020), afirmam que o ensino remoto praticado na pandemia assemelha-se ao EAD apenas no que se refere a uma educação mediada pela tecnologia, mas que os princípios seguem sendo os mesmos da educação presencial. Para Souto Maior (2020b), os princípios da educação presencial (que se tornou remoto emergencial) e do ensino EAD se diferenciam a partir do momento em que a estrutura organizacional da modalidade EAD, que prevê, dentre outros aspectos, tutoria, previsibilidade de uma formação docente para a atuação, organização por módulos, expectativa da apropriação pelos partícipes de ações linguageiras específicas relacionadas aos gêneros digitais, o que não necessariamente se encontram no circuito de atuação da modalidade remota emergencial. Em resumo, esses e outros itens da estrutura não são contemplados na modalidade de ensino que surge, como o próprio nome indica, na emergência de uma atuação que não estava prevista e sobre a qual pouco se sabe ainda.

Segundo ainda Souto Maior (2020b), isso ocorre porque a prática emergencial se configura no âmbito da experiência de uma conduta pedagógica que foi sendo imposta muitas vezes pela lógica do mercado - quando se pensou que “não era possível parar” ou ainda que se poderia expandir o alcance de aulas para um maior número de alunos dentro do modelo. Essas implicações demandaram ajustes de espaço e de tempo dos sujeitos – quando apenas se transplantou o horário relógio presencial para o remoto. Isso ocorreu sem que se ouvissem os participantes das aulas e as queixas sobre cansaço mental e físico, ou seja, não havia previsibilidade de discussões sobre ajustes na dinâmica que se instalava. Era preciso haver readequações de práticas de linguagem para novas convivências - como o desafio da polidez digital ou de padrões interacionais diferentes, como a organização de turnos de fala, etc. Esses espaços de acomodação vão requerer criatividade, investimentos teórico-metodológicos e, muitas vezes, um esforço mental e emocional muito mais desgastantes do que o contexto planejado demandado pela EAD.

Todo esses processos relativos a nova modalidade do ERE que relatamos se agrava pelo aspecto emocional de estarmos todos/as num campo novo quanto às padrões interacionais, passando por experiências de morte e/ou medo da morte, de cuidado com a própria vida e com a vida do outro, envoltos nos debates políticos que todo esses movimentos requerem, com estresses advindos de práticas diárias, antes corriqueiras, do cotidiano, como ir ao

¹³ O estudo intitulado “Uma reflexão acerca do Letramento Literário em sala de aula, entre alunos do 7º ano do Ensino Fundamental”, no momento de produção deste texto, se encontrava em fase de levantamento de dados e estudos teóricos sobre metodologia.

supermercado, ou seja, práticas totalmente modificadas e atravessadas por novos discursos (SOUTO MAIOR, 2020a).

Com toda essa discussão iniciada, é preciso que destaquemos, como premissa de nossos estudos, o discurso como a base das atividades humanas que se realizam a partir de gêneros discursivos que são relativamente estáveis (BAKHTIN, 2003). A atividade discursiva se dá por meio de enunciados que balizam as necessidades interacionais dos sujeitos, inclusive a própria constituição de sua subjetividade. Esse processo ocorre através da alteridade (BAKHTIN, 2003), ou seja, da relação do eu com o outro na rede ideológica de sentidos.

Relacionado ao acontecimento do chamado ERE e implicando toda a rede discursiva social, temos a estrutura econômica do país e do mundo, que se encontra abalada pelas restrições de acesso digital, pela dificuldade de manter o processo produtivo das indústrias e do comércio em geral e pelas políticas de estreitamento de renda. As dimensões prático-discursivas decorrentes dessa conjuntura, explicitadas nas discussões sobre o ensino e a aprendizagem e na rede das relações de sentidos da linguagem, são fatores que constituem as reflexões sobre a prática das aulas no período de pandemia.

Para desenvolvermos este estudo, lastreado no que expusemos até este momento, optamos por uma metodologia de pesquisa que nos permitisse, através da observação e da descrição, uma investigação interpretativa e interativa, realizada pelo contato com as pessoas envolvidas nas práticas que foram analisadas. Nosso estudo está inserido no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006) e seu foco está em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos/as participantes do discurso no contexto social (SOUTO MAIOR E SILVA, 2017; SOUTO MAIOR, 2020b), numa perspectiva de desnaturalização de práticas, de engajamento social e de desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006).

Assim, o objetivo geral dessa pesquisa foi problematizar as práticas vivenciadas por uma aluna do curso superior de uma instituição privada do estado de Alagoas e pela turma na qual ela estava inserida¹⁴. Para isso, observamos as Tensões Emocionais Discursivas presentes na interação e as práticas digitais nesse contexto. Nossas perguntas de pesquisa foram: quais os possíveis desafios da prática do ensino remoto emergencial? Qual a possível interferência das tensões emocionais discursivas na aprendizagem, em tempos de pandemia? Como se deu a interação a partir dos meios digitais utilizados para o acontecimento das aulas? Quais foram as demandas para a efetivação das atividades digitais de aprendizagem?

Para realizarmos essa discussão, dividimos o presente capítulo em cinco tópicos: no primeiro, discutimos sobre o contexto de pandemia e de isolamento social já os relacionando com a perspectiva de ensino nesse contexto e com a necessidade de uma discussão sobre a prática digital para a aprendizagem. Em seguida, no segundo tópico, destacamos a noção de discurso e de tensão emocional discursiva. No terceiro e quarto tópicos, caracterizamos

¹⁴ Turma de uma universidade privada da cidade de Maceió/AL.

a metodologia, apresentando o contexto de pesquisa, e analisamos os dados em blocos de discussões. Por fim, concluímos, no último tópico, com os resultados e as considerações finais.

Desafios da prática de estudo e ensino remoto emergencial: contexto e letramento digital

Para iniciar essa discussão, precisamos situar o acontecimento da Pandemia e as suas consequências para a sociedade. No dia 31 de dezembro de 2019, o Brasil recebeu o primeiro alerta do governo Chinês sobre o surgimento de um novo coronavírus, doença que recebeu o termo técnico de Covid-19¹⁵. Em 26 de fevereiro, o primeiro caso de coronavírus no Brasil foi confirmado pelo Ministério da Saúde¹⁶ e, em 17 de março, a primeira morte. Essa doença, que rapidamente se tornou uma pandemia, causou a morte de milhares de pessoas na China e se espalhou pelos cinco continentes.

Diante de um cenário marcado por um grande número de pessoas infectadas transmitindo o vírus e de muitos óbitos, algumas medidas de distanciamento social foram tomadas visando a diminuição do contágio e da proliferação do vírus. Dentre elas, podemos apontar a publicação da Portaria nº343, de 17 de março de 2020, pelo Ministério da Educação (MEC)¹⁷, substituindo as aulas presenciais por aulas a distância (EaD). As instituições de ensino acataram as recomendações do MEC, fechando suas dependências temporariamente. Algumas passaram a aderir às aulas remotas, mobilizando as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

É relevante, como já indicamos no início deste capítulo, fazer uma distinção entre ensino remoto emergencial e educação a distância (EAD). Esta é uma modalidade educacional específica, na qual discentes e docentes estão separados, física ou temporalmente na maioria dos momentos; aquela é uma situação especial em que, por motivos de força maior, discentes e docentes estão impedidos de permanecer no espaço físico de ensino e aprendizagem presencialmente, ao qual estavam habituados, e começam a construir e/ou vivenciar espaços de encontro inicialmente não planejados.

Uma vez que há uma diferença significativa entre o ERE e a EAD, todo o planejamento que havia sido pensando pela equipe pedagógica das escolas para a educação presencial precisou ser revisto, sendo inclusive refeito, para dar conta das novas demandas pedagógicas, já que o currículo da maioria das escolas não foi criado para ser aplicado à distância e, nem tampouco, emergencialmente. Nesse sentido, ensinar e estudar por mediação de tecnologias tornou-se um desafio para gestores/as, professores/as, pais/mães e alunos/as, tanto por ser uma experiência nova, e, conseqüentemente, por não estarem preparados para isso,

15 Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875> Acessado em: 18 abr. 2020.

16 Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>> Acessado em: 18 abr. 2020.

17 Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acessado em: 18 abr. 2020.

como também pela falta de acesso à internet e aos componentes necessários para o acesso (computador, celular, microfone etc.), condição que ainda é a realidade de muitas famílias. Nesse último aspecto, de falta de acessibilidade, que só reforça a desigualdade social no âmbito educacional, também estão inclusas as Pessoas com Deficiência, que precisariam de outras providências para acesso pleno.

Diante de um panorama de muitas incertezas, em que professores/as não tiveram formação para ensinar de maneira remota e alunos/as não estavam habituados a estudar por mediação das tecnologias, o ensino tornou-se emergencial e em tempo real¹⁸. Desse modo, além de experienciar uma circunstância diferente da habitual (cuidados sanitários, limites de acesso a espaços públicos etc.), discentes e docentes ainda tiveram que se adaptar ao ensino/estudo remoto dentro de seus ambientes domésticos, conciliando-o com os seus papéis desempenhados no meio familiar, com os instrumentos que dispunham e com a pressão da proximidade do adoecimento e da morte. De acordo com Santos (2010),

Ao se falar de atualização de prática docente, pauta-se pela lógica de que todo processo educacional começa pela realidade em que está inserida a escola, o docente, a comunidade e os educandos. Uma educação que não observa tais fatores corre o risco de se tornar apática, chata e irrelevante. (SANTOS, 2010, p. 6).

No novo contexto e muito diferente do que Santos (2010) já destacava como fatores a serem observados na realidade em que a escola estava inserida para a atualização docente, temos, com o isolamento social, um deslocamento de espaço e tempo totalmente diferentes. Outros fatores se associam à discussão como vetores de interferência e tornam-se outros desafios para a aprendizagem nesse contexto, como a relação entre o público e privado, o medo do adoecimento, a falta de acessibilidade e a contingência em aprender novas práticas de aprendizagem.

Dessa maneira, assim como surgem novas demandas no contexto do Brasil e, especificamente, em Alagoas, também surgem novas práticas sociais de escrita e de aprendizado por meio, sobretudo, das novas tecnologias. Além disso, na modalidade remota, as tensões emocionais, derivadas de situações preocupantes que a sociedade está enfrentando em diversas esferas, em razão da pandemia, também fundam essa realidade, como dissemos. Desse modo, é imprescindível que possamos descrever e compreender essa relação de mudança dentro do contexto interacional que ocorre nessa outra sala de aula para que haja a busca de uma relação compreensiva e, por conseguinte, para que haja aprendizagem de fato e, na medida do possível, com resultados positivos para as relações humanas, pois

¹⁸ Muitos sindicatos, associações, conselhos universitários e grupos de pesquisa se debruçam sobre essa nova realidade e vêm construindo reflexões bastante pertinentes sobre o tema. Pelo espaço e objetivo do capítulo, não temos como apresentar um panorama sobre cada uma dessas redes de discussões.

Muito mais que mediar os caminhos do conhecimento, é preciso unir vida e educação. Quando a educação não se une à realidade, ele corre o risco de se tornar abstrata e, conseqüentemente, fazer do ser humano, que dela depende, um ser também abstrato (SANTOS, 2010, p. 6).

A seguir, apresentaremos a noção de discurso, interação e tensão emocional discursiva.

Os discursos e a interação dialógica constituindo a tensão emocional discursiva

As interações sociais mediadas pela linguagem não se relacionam apenas à aquisição de um sistema linguístico, não no sentido restrito do termo, uma vez que essas interações e a própria língua estão situadas na história e na cultura, sendo, portanto, um fenômeno ideológico. Bakhtin considera que

Nenhum ato do homem integral, nenhuma formação ideológica concreta (o pensamento, a imagem artística, até o conteúdo de um sonho) pode ser explicada e entendida sem que incorporem as condições socioeconômicas. (BAKHTIN, 2007, p. 11).

Sendo assim, os discursos constituem e são constituídos nas práticas sociais, através do processo de dialogicidade da linguagem, e refletem e refratam sentidos (BAKHTIN, 2003). Esses são compartilhados pelos sujeitos através de um imaginário social e nem sempre se complementam de maneira passiva, ou seja, os discursos podem coexistir em conflitos, em realocações de sentidos e em choques entre dizeres (SOUTO MAIOR, 2018; 2020a; 2020b). A tensão discursiva de sentidos nos impõe muitas vezes uma postura sobre eles, um posicionamento ético discursivo (SOUTO MAIOR, 2018; 2020a).

Partindo dessas premissas e em resumo, é com os estudos dialógicos (BAKHTIN, 2003; 2017) que entendemos o acontecimento da língua viva, por meio da qual os sujeitos interagem¹⁹ nas mais variadas esferas sociais e, através da qual, esses sujeitos podem compartilhar os conhecimentos constituídos (os sentidos), como sujeito individual e coletivo ao mesmo tempo, por suas relações com os grupos sociais dos quais fazem parte. Ao compreendermos que os enunciados são determinados em função da relação dialógica entre os sujeitos, consideramos importante salientar a existência de um horizonte social definido, que estabelece a construção dos enunciados a partir do contexto social (BAKHTIN, 2017). A essa relação entre o eu e o outro dá-se o nome de alteridade. Sobre esse tema, Bakhtin afirma que a palavra “comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém” (2017, p. 117) no processo de interação.

É nesse campo de discussão que pretendemos definir como se dá a tensão emocional discursiva (SOUTO MAIOR, 2020b) de experiências com o ensino remoto emergencial,

¹⁹ O discurso do falante é determinado em função de uma possível resposta do ouvinte que, por sua vez, pode apresentar como contradiscurso “uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 272).

dentro da concepção de que o discurso é dialógico e, portanto, se contrapõe ao monólogo, ou seja, se contrapõe a um entendimento único e homogêneo de sentido. Para nós, a identificação de certos discursos que permearam as práticas no ERE será compreendida como ação entre as pessoas e como sentido sendo re-formulado a partir dessas ações²⁰.

Segundo Souto Maior (2020b), a tensão emocional discursiva relaciona-se com o significado de tom volitivo emocional bakhtiniano, principalmente quando esse autor considera que o ato da enunciação já veste a palavra com a entonação e com sentido situado naquela situação específica, com aqueles sujeitos específicos, que participam ali daquela interação, mas também considera como memória coletiva desses sujeitos da linguagem e como acontecimentos imbricados que dialogam com aquela situação. Assim sendo, os sentidos acontecem no ato da enunciação, com traços de uma tradição.

A seguir, trataremos dos procedimentos metodológicos da pesquisa.

Procedimentos metodológicos

Neste item, apresentamos a metodologia escolhida, caracterizamos o campo de atuação da pesquisa e os instrumentos e técnicas utilizados para a construção e análise dos dados²¹. O período de observação de aulas totalizou em quinze horas/aulas, de abril a junho de 2020, com anotações de campo e observação *in loco*. Para triangulação dos dados, houve também a aplicação de um questionário com cinco perguntas, encaminhado a quinze alunos/as e respondido por cinco deles/as. Por conta da dimensão desta discussão, utilizaremos, neste recorte de análise, o diário de uma situação de aula na modalidade ERE e a resposta a uma das questões aplicadas.

Segundo Oliveira (2008), um dos posicionamentos metodológicos para se fazer pesquisa é o que defende o estudo do ser humano, levando em conta que este não é passivo, mas interpreta o mundo em que vive continuamente. Esse ponto de vista encaminha os estudos, que têm como objeto *os seres humanos*, aos métodos qualitativos, sendo chamado de interpretacionismo (OLIVEIRA, 2008).

A pesquisa que desenvolvemos foi qualitativa, pois envolveu uma abordagem interpretativa de mundo, isto é, consideramos a atuação da pesquisadora como parte do construto metodológico desenvolvido. Analisamos os dados sem estabelecer uma simples relação direta entre causas e consequências entre eles (LÜDKE; ANDRÉ, 2006). Dessa forma,

²⁰ Mas, nesse contexto de interação, há que se considerar as situações sociais mediatas e imediatas as quais determinam as formas enunciativas centradas na palavra, signo ideológico por excelência (BAKHTIN, 2017).

²¹ A fase inicial da pesquisa foi exploratória, com delimitação do tema, definição do objeto e levantamento de pontos críticos a serem categorizados no mês de março de 2020. Depois, foi o momento de coleta de dados, através do acompanhamento das aulas remotas, com anotações de campo na situação específica da observação e no levantamento de dados junto à turma desta aluna com a qual a primeira autora coabitava, nos meses de março, abril, maio e junho. Por fim, nos meses de julho e agosto, procedemos com a análise dos dados coletados.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantitativo. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22-23).

Assim, o foco desta pesquisa, que se situa no campo da LA (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006), foi no processo de uso da linguagem e na problematização de uma situação enfrentada por uma estudante e sua turma no contexto de ensino/aprendizagem. Consideramos que ele foi um estudo de caso, já que seu foco foi uma situação singular. Ademais, a “preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total.” (OLIVEIRA, 2008).

Em resumo, quando se trata de estudos de relações humanas é necessário o reconhecimento de que seres humanos são diferentes de objetos e que, portanto, o método de se fazer pesquisa precisa estar aberto ao contexto interativo no qual o sujeito está inserido: a pesquisa qualitativa possibilita ao investigador todas essas questões, tendo o significado como sua preocupação essencial.

Utilizamos algumas técnicas para coleta de dados, dentre as quais se destacaram: a observação participante, com registro de diários, e a aplicação de questionário estruturado. O estudo remoto acontecia na mesma casa em que uma das autoras deste capítulo habitava e os acontecimentos eram registrados em diários de campo, totalizando dez produções, que descreviam como se dava essa prática de aprendizagem e os principais desafios encontrados.

Sobre isso e citando Moreira (2002, p. 52), Oliveira (2008) afirma que a observação participante é conceituada como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”.

O questionário aplicado tinha o objetivo de gerar dados sobre como os/as discentes vivenciavam o momento de aulas no ERE, suas maiores dificuldades, suas práticas diárias de estudos e seus aprendizados. Para tanto, apresentava as seguintes questões: 1. Como você se avalia como aluno/a durante esse período de pandemia? Justifique. 2. Como avalia a prática de ensino de seu curso, antes e depois da quarentena? 3. Quais suas maiores dificuldades e o que sugeriria para saná-las? 4. Como organiza seu estudo em casa? Fale um pouco sobre sua prática diária. 5. Como você descreveria seu aprendizado? Por quê?

Analisando os dados

Nesta seção, apresentamos o estudo interpretativo resultante da análise de trechos de um dos diários de campo, gerado através da observação participante, e da retomada de algumas respostas à questão três do questionário aplicado entre os/as colaboradores/as da

pesquisa, como dissemos anteriormente. Para tanto, subdividimos os temas da investigação em três núcleos de análise: 1. sobre as práticas que estão sendo vivenciadas; 2. tensões emocionais discursivas; 3. interação remota.

1. Sobre as práticas que estão sendo vivenciadas

Como dissemos, iremos centralizar a discussão nas respostas da terceira pergunta apenas, considerando que esta nos permitirá compreender as interpretações das práticas vivenciadas. As dificuldades levantadas pela questão 3 foram, em resumo: “preguiça”, “clima diferente nas aulas remotas”, “distrações nas residências”. Entendemos que, talvez, considerar a “preguiça” como dificuldade tenha alguma relação com o fato de que o/a estudante esteja em casa no momento da aula e que isso dificulte essa divisão entre o que é público e o que é privado. De modo que englobamos as repostas em dois núcleos: a situação não desejada (“clima” diferente nas aulas remotas) e estudo em casa (preguiça e distrações nas residências). Vejamos cada um desses núcleos a seguir:

Sobre a situação não desejada: Luana²² afirmou que sua maior dificuldade envolvia a maneira como se dão as aulas e fez uma sugestão: a de que “as aulas [ocorram] no mesmo clima que havia nas aulas [presenciais]”. O “clima” a que ela se refere pode estar relacionado com aspectos interacionais, visto que o termo pode significar contexto e situação. Essa é uma das características desse período pandêmico: a expectativa de viver práticas já conhecidas, já padronizadas nas interações, gera certo desconforto e necessidade de reajuste interacional. Essa característica, além de despertar uma sensação de que algo não continua sendo o mesmo, promove o desejo de voltar ao passado que não se encaixa mais na realidade. É importante que isso seja debatido entre os/as participantes e que sejam levantadas propostas para um novo formato de integração nas aulas. Também é possível entender que há tensão no reconhecimento social do sentido de uma sala de aula presencial em confronto agora com o ajuste emergencial: ter aula, mas não ter nos moldes da expectativa. Bakhtin (2017, p. 210) considera

A autoconfiança individualista, a sensação de valor próprio não vem do interior nem das profundezas da personalidade, mas de fora: é a interpretação ideológica do meu reconhecimento social, da garantia dos meus direitos e do apoio e proteção, objetivos concedidos por todo regime político à minha atividade econômica individual.

A dificuldade em estudar em casa revela tensões emocionais discursivas entre o que era e o que não é mais, entre o que era garantido e o que não pode mais ser.

Sobre o estudo em casa: Em resumo, obtivemos os os relatos de Rodrigo, João, Rafael e Maria sobre o tema. Acrescentaremos à análise, situações de observação da pesquisadora em relação à colaboradora que coabitava o espaço familiar.

22 Todos os nomes aqui empregados foram fictícios a fim de resguardar a identidades dos/as colaboradores/as.

Nos questionários, Rodrigo disse que sua maior dificuldade é a preguiça e que, para saná-la, elaborou um cronograma de estudos. **João** apontou que sua maior dificuldade é a falta de foco por causa da distração em casa e sugeriu que os professores não passem tanto tempo apenas falando. **Rafael** afirmou que, inicialmente, teve dificuldades para encontrar um espaço mais calmo e propício para estudar com foco; embora ele não tenha dito o que fez para saná-la, o uso da locução adverbial “de início” deixa subentendido que ele encontrou um lugar melhor para estudar. **Maria** disse que sua maior dificuldade são as distrações no momento das aulas remotas e que, para saná-las, procurou deixar o ambiente mais calmo.

De modo geral, podemos entender que a casa teve que se adequar a uma organização espacial que precisou prever silêncio e privacidade, o que pode não ser uma realidade para muitos. Além disso, em um núcleo familiar maior ainda precisaria que houvesse número de cômodos proporcionais ao quantitativo de pessoas para essa organização espacial.

Pensamos ser interessante destacar nas falas que há um enfoque para a atuação do/a professor/a “que só fala”, feito no discurso de João, o que não seria uma queixa exclusiva deste espaço de ERE. Em todo caso, parece-nos que ter que “ministrar a aula” por via remota, com som e imagem em tela, talvez não favoreça uma interlocução, visto que não é uma prática usual.

Da mesma forma, foram presenciados momentos de desatenção da aluna colaboradora que coabitava com a pesquisadora. Ou ainda mudanças em rituais familiares, como o jantar, agora reconfigurados dentro da nova rotina de aula remota, conforme indicam alguns trechos do diário de campo abaixo:

Trecho 1 – O celular

A estudante mexia no celular à medida que assistia à aula e mostrava-se impaciente.

Fonte: Diário de campo – 13 de maio de 2020. Dados de Silva (2020)

Trecho 2 – O jantar

Às 20h30min houve o retorno da aula e às 20h45min a aluna saiu do quarto retornando às 20h50min com seu jantar: comeu no quarto à medida que assistia à aula.

Fonte: Diário de campo – 13 de maio de 2020. Dados de Silva (2020)

2. Tensões emocionais discursivas

Em alguns momentos, foram observados episódios que demonstravam certa tensão interacional, expressadas através da linguagem, incluindo palavrões, conforme podemos observar do trecho do diário de campo abaixo:

Trecho 3 – “a porra da internet”

Ao retornar à aula, [a aluna] diz, por mensagem de voz, que “o som não estava pegando porque a porra da internet estava ruim” e, no mesmo instante, pede desculpas à professora pelo palavrão, afirmando que quase quebra o computador.

Fonte: Diário de campo – 13 de maio de 2020. Dados de Silva (2020)

Os aspectos de interação social podem ser confundidos nesse outro contexto em que o público (o ensino fora de casa) se encontra com o privado (ensino em casa) e, nesse sentido, padrões interacionais antes restritos às interlocuções familiares podem vir à tona pela confusão que se estabeleceu no período de pandemia. Bakhtin, sobre esses encontros de campos discursivos, considera que

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois o signo surge apenas no processo de interação *entre* consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social. (BAKHTIN, 2017, p. 95)

Estamos em casa, mas, agora, com padrões discursivos diversos. Pelo discurso, as relações e padrões interacionais vão sendo implicados em outras modalidades de linguagem que podem sair do mais formal para o mais informal, num espaço de tensão emocional discursivo. O “policiamento” discursivo também parece alcançar um patamar de necessidade de ajustes, como o que acontece quando a aluna diz um palavrão e pede desculpas.

A pandemia também é mote de discussão em vários espaços, inclusive nas aulas virtuais, como acontece quando a professora, no meio de uma aula, “desabafa” angústias sobre várias situações que está vivenciando, como mostra o trecho 4 do diário de campo.

Trecho 4 – Estamos na Pandemia

Pouco tempo depois, a professora desabafa angustiada sobre a situação por que todos estão passando e comenta que precisa escolher entre continuar com sua secretária ou dispensá-la e, conseqüentemente, passar a cuidar da casa. Ela continua discutindo sobre essa fase de adaptação e faz um relato de que sua assistente jurídica está internada com Covid-19. Fala também da tristeza de ver pessoas conhecidas morrendo “eu rezo todos os dias” e ainda conta que sua costureira quebrou o queixo e precisou ir ao hospital e que lá adquiriu o vírus.

Fonte: Diário de campo – 13 de maio de 2020. Dados de Silva (2020)

Tal fato poderia ocorrer também no contexto presencial, mas o que nos chama a atenção especificamente nessa exposição de cena de sala de aula é que o termo “fase de

adaptação” surge algumas vezes no discurso. Há, de certa forma, uma tensão emocional discursiva indicando que a realidade do ensino remoto deve ser naturalizado no seu aspecto de necessário e premente. O mundo do trabalho, da oportunidade, dos concursos, da rotina acadêmica teimam em coexistir com esse outro mundo que, inicialmente, não entendíamos muito bem e que, agora, se avulta à frente de profissionais do ensino como algo a se adaptar.

Observamos os discursos do cotidiano que se resvalam em acontecimentos criativos e promovem outros sentidos sobre os acontecimentos. Sobre isso, podemos citar Bakhtin (2017, p. 215) quando esse afirma que “as camadas superiores da ideologia do cotidiano, aquelas que se encontram em contato direto com sistemas ideológicos, são mais substanciais, responsáveis e possuem um caráter criativo.”

O discurso religioso “eu rezo todo dia” tensiona o discurso do “temos que continuar por conta do mercado de trabalho” que nos exige investimento no tempo. A tensão entre “dispensar ou não uma secretária” corrobora com as tensões de uma situação que não é mais a mesma e gera tensão emocional discursiva a partir de falas do cotidiano em diálogo com discursos da mídia, do campo religioso etc. Ainda segundo Bakhtin (2017, p. 215),

Elas [as camadas superiores da ideologia do cotidiano] são muito mais ativas e sensíveis do que a ideologia formada; são capazes de transmitir as mudanças de base socioeconômica com mais rapidez e clareza. É justamente aqui que se acumulam as energias criativas responsáveis pelas transformações parciais ou radicais dos sistemas ideológicos.

Nesse sentido e no encontro emocional discursivo, as palavras refletem e refratam outros sentidos, como “direitos trabalhistas”, a situação da mulher que trabalha etc.

3. Interação remota

As aulas no ERE trazem um espaço interacional diferente da que é usual nas aulas presenciais e nas não presenciais da EAD. O bate-papo se torna um gênero para discussões paralelas, não necessariamente imbricadas no contexto da aula. Ele também é aquele espaço do encontro social dos/as estudantes que já se conheciam presencialmente e já assumiam certos padrões interacionais. No gênero, encontramos um espaço em que, sincronicamente, as pessoas podem opinar sobre o que está sendo dito, questionar, se opor etc., mas também tentar viver um retorno das relações que haviam sido rompidas. Não vamos nos ater nesse aspecto da convivência que sofreu essa ruptura, por fugir do escopo da discussão, mas é importante que isso seja considerado pedagogicamente.

Sobre a interação do bate-papo que se relaciona com o tema da aula que está sendo ministrada, talvez os aspectos paralinguísticos das expressões faciais, gestos e movimentos corporais fossem o termômetro do/a professor/a em aulas presenciais. Esses/as podiam, a partir da leitura desses aspectos, repetir uma fala, perguntar se alguém queria saber

algo mais sobre o assunto ou, ainda, dizer de uma forma diferente o que já tinha dito. O/a professor/a perdeu, de certa forma, essa leitura, mas pode, com o bate-papo, recuperar esse feedback do/a aluno/a.

No espaço observado havia um padrão ou um contrato social a ser seguido por todos: o uso do bate-papo era voltado para a interação com o/a professor/a. Entretanto, algumas vezes, víamos esse padrão ser quebrado. Destacamos, abaixo, como uma das professoras responde a esse contrato social com outro encaminhamento, construído no momento em que a ruptura do padrão se dá, conforme indica o trecho 5 do diário de campo:

Trecho 5 – Usem mais o áudio.

No decorrer da aula, uma aluna se dirigiu à professora por áudio e logo após pede desculpas por não ter usado a mensagem de texto, a professora diz que não tem problema e que eles deveriam usar mais o áudio.

Fonte: Diário de campo – 13 de maio de 2020. Dados de Silva (2020)

As relações precisam ser discutidas no modelo remoto emergencial. Nada pode ser considerado como óbvio, mesmo que tenhamos o entendimento, como dissemos no início desta discussão, de que os princípios da aula no ERE poderão parecer seguir os da aula presencial. No entanto, de fato, estes não são replicáveis, como indica outro momento de aula em que há uma justificativa da presença de uma professora na aplicação de uma prova, conforme mostra o trecho 6 do diário de campo:

Trecho 6 – Aula do dia 13 de maio de 2020

Ela aproveita o momento para explicar a turma que sua permanência na “sala de aula virtual” durante a prova (de outro dia) foi em decorrência de possíveis problemas técnicos e não para tirar dúvidas em relação ao conteúdo da prova, como uma aluna questionou.

Fonte: Diário de campo – 13 de maio de 2020. Dados de Silva (2020)

Observamos que será preciso discutir os acontecimentos e práticas, mesmo os que podem parecer mais óbvios, para que o ERE não se torne uma experiência que reforçará todo o sentimento de perda que a Pandemia trouxe para a humanidade. Além da lamentável e triste situação que o período trouxe, não podemos entender o processo educacional a ser assumido pela sociedade como mais uma perda, a da qualidade, no automatismo de uma prática sem significado.

Considerações finais

Para tratarmos das problematizações sobre o ERE, trabalhamos especificamente com dados gerados a partir da observação *in locu*, com registros em diários de campo e com levantamento de informações da turma envolvida nesse processo, por meio da aplicação de questionários, de modo a compreender os possíveis desafios da prática de aprendizado, entendermos as tensões emocionais discursivas e levantarmos demandas sobre o processo interacional nos meios digitais utilizados para o acontecimento das aulas no contexto de pandemia.

Com a análise aqui exposta, entendemos que os maiores desafios foram a necessidade de se criar espaços antes não existentes para o estudo no espaço privado das casas. Os objetos de ensino continuam sendo foco do aprendizado, sem desconsiderar a necessidade de contextualização desses (SOUTO MAIOR E SILVA, 2017) e de discussão objetiva sobre o processo excepcional de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a pesquisa nos mostrou que os aspectos interacionais precisam ser reconstruídos coletivamente, a base de muito diálogo e da mediação do/a professor/a. Caso os acontecimentos desses espaços não sejam debatidos, podemos ter problemas interacionais de convivência humana que poderão provocar atritos e desgastes emocionais desnecessários e prejudiciais ao bom andamento da aprendizagem. As tensões emocionais discursivas podem se exacerbar também, visto que a pandemia, muitas vezes, só é discutida no que chamamos de janelas da realidade, que promovem uma sensação de realidade paralela. Portanto, pensamos, junto a Santos (2010), que a busca de uma fundamentação educacional responsável se dê no espaço da informação, da criação, da crítica e da autocrítica, do censo e do contrassenso, da busca de uma educação mais acolhedora para este momento. Precisamos voltar o olhar para uma educação de construção, de transformação coletiva na busca de uma *práxis* diária mais ética e humanizadora. Os saberes e a própria metodologia de ensino, nesse ínterim, devem ser objetivamente discutidos na coletividade.

Referências

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. *O Freudismo: um esboço crítico*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017

BRASIL. *Portaria Nº 343*, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. D.O.U 18/03/2020. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: Moita Lopes, L. P. (Org.) et al. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial: 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. *Painel Coronavírus (COVID - 19)*. 2020. Disponível em: <<https://covid.saude.gov.br/>> . Acesso em: 18 de abri. 2020.

MINAYO, Cecília. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Editora Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1994.

MOITA LOPES, L.P. (org). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOREIRA, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Travessias*, UNOESTE, Vol. 2, Nº 3, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)*. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875> . Acesso em: 18 de abri. 2020.

SANTOS, Savio Gonçalves dos. *O ambiente em sala de aula e a ética no trabalho docente*. Revista ibero-americana de educação, 2010.

SANTOS JUNIOR, V. B.; MONTEIRO, J. C. S. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. *Revista Encantar – Educação, Cultura e Sociedade – Bom Jesus da Lapa*, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020

SILVA, Jéssica. Letramentos digitais e discursos envolventes no período de pandemia/2020: interpretação de uma experiência de Ensino Remoto Emergencial num curso superior privado. Mimeo, 2020.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia e SILVA, Simone Maria. Recontando histórias da comunidade em sala de aula: observando o ethos do/a aluno/a autor/a em atividades de letramento. *Revista Educação e Linguagens*. V. 06. n. 10, 2017.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Os saberes docentes e a construção de ethos no PIBID/ Letras: a construção de uma ética discursiva. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de (orgs.); SIMÕES, D. *Contribuição da Linguística Aplicada para a Educação Básica*. Campinas: Pontes Editores, 2018.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. Ética discursiva em tempos sombrios: linguagem e sentidos. In: SOUTO MAIOR, R. C. et. al. *Estudos discursivos das práticas de linguagem*. v. 1. Tutóia, MA: Editora Diálogos, p. 18-37, 2020a.

SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. *A produção de pesquisadoras do Gedeall em tempos de Pandemia: tensões emocionais discursivas*. Mimeo, 2020b.

A INTERAÇÃO DIDÁTICA NA AULA REMOTA

Eulália Leurquin

Entre o dizer para fazer, o fazer e o dizer sobre o fazer há uma enorme distância. [...] O dizer sobre o fazer é registrado no texto sobre a aula, produzido com base em motivações feitas por pesquisadores ou mesmo em reflexões feitas pelo próprio docente. Este dizer vem nos mostrando que, tendo acesso apenas ao que observamos em sala de aula, não conseguimos entender os motivos e as intenções dos professores (LEURQUIN, 2020).

Introdução

A Covid-19 exige da humanidade uma reflexão sobre suas atitudes, simples ou complexas. Ela intervém nas práticas humanas e/ou profissionais, em contexto familiar ou não, e atinge a saúde do homem, interferindo na sua principal ação, que é se comunicar, interagir com os pares.

Se antes, por parte de alguns, havia um exercício cruel que permitia esconder a desigualdade social, hoje a Covid-19 abre as janelas da vida cotidiana e nos revela cenas que envolvem atitudes políticas, humanitárias e profissionais. O avanço cruel da pandemia se dá no contato direto e isso exige da humanidade um grande desafio: realizar o isolamento social. O exercício do isolamento social está nos afetando de diversas maneiras e está modificando a nossa forma de interagir com os nossos pares.

A fim de enfrentar os desafios que a pandemia mostra à humanidade, cada país apresenta seu plano de ação. Em todos eles, há a decisão de fechar espaços que permitem aglomerações de pessoas. Com base nesse impedimento, as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. O passo seguinte foi a retomada das aulas de forma remota. Em alguns países, os resultados positivos do isolamento social já permitem a reabertura das escolas, mas, no Brasil, devido a atitudes pouco produtivas, o percurso ainda é lento e perigoso. O número de óbitos avança em um ritmo cruel e precisamos permanecer em isolamento social; as escolas precisam se manter fechadas e os alunos ainda vivenciarão as aulas remotas por algum tempo.

Enquanto formadora de professores e também professora que vivencia, atualmente, a situação da aula remota, é difícil estar alheia a tais mudanças. A aula remota desafia o professor a rever o seu agir professoral e esse exercício exige quebra de paradigmas, mudanças em conceitos como ensino, aprendizagem, aula, sala de aula, interação didática, tempo de aula, atividades, avaliação, entre outros. Tratar de todas as implicações do ensino e da aprendizagem da língua materna oriundas da aula remota, neste texto, é impossível. Por esta razão, realizei alguns recortes.

A minha motivação está situada na reflexão que por base as seguintes questões: Quais os maiores desafios enfrentados pelo professor na aula remota? Como se dá a interação entre alunos e professor no ambiente virtual? Como acontece a preparação do material utilizado na sala de aula remota? O que dizem os professores sobre a aula remota?

O texto está dividido da seguinte maneira: inicialmente, apresento a sala de aula como objeto de investigação da Linguística Aplicada; depois, a interação didática como objeto de reflexão deste texto; na sequência, mostro um panorama da aula remota; em seguida, a voz do professor sobre a aula remota; e, por fim, apresento minhas conclusões.

A sala de aula como objeto de investigação da Linguística Aplicada

Estabelecer relações com a Ciência da Educação para falar sobre as práticas de linguagem educacionais foi um dos primeiros objetivos da Linguística Aplicada (doravante LA). Entretanto, nem por isso o seu alcance se restringe a esse campo de atuação. Esta é uma maneira limitada de pensar a LA. É improdutivo e errado defender que nada mais temos a investigar neste campo de atuação da LA. Pelo contrário, as relações que estabelecemos com a Ciência da Educação são ampliadas, a depender dos nossos objetivos, e, com isso, outras disciplinas e áreas de conhecimento se somam para que possamos melhor compreender as práticas sociais languageiras. Ora, a sociedade muda e as relações sociais languageiras em situação de ensino e aprendizagem também.

Em 1963, motivado pela necessidade de alfabetizar um grupo de trabalhadores rurais, Paulo Freire mostrou à comunidade científica a necessidade de repensar conceitos. Com base em seu agir professoral, ele deixa evidente que o conceito de sala de aula é compreendido por ele para além dos muros da denominada escola. A sala de aula era tradicionalmente compreendida como um espaço fechado com giz e quadro, cujo objetivo era o ensino e a aprendizagem. Na experiência freireana, por sua vez, a turma era organizada de acordo com as possibilidades apresentadas na comunidade. Em todas as situações, as aulas ocorriam presencialmente.

Com a necessidade do distanciamento social, devido à pandemia da Covid-19, e com as possibilidades de interação oferecidas pelas tecnologias contemporâneas, hoje os professores se veem diante da necessidade de dar aulas remotas. A aula acontece em um espaço virtual que permite o encontro dos alunos com o professor e, mesmo que indiretamente, com a

família de ambos. Há um deslocamento que acontece, permitindo que o aluno deixe de ir à escola e ela entre simultaneamente na casa de alunos e professor através das práticas linguageiras nela realizadas. Cada um, de sua casa, fica diante da máquina e vê os colegas e o professor através de uma tela. Essa tela pode ser de um computador, celular ou tablet. As imagens paradas são representadas por fotografias dos alunos, enquanto o professor fala. A imagem do interlocutor se apresenta em tela cheia, quando ele assume o turno da fala. A ausência do som e da imagem é justificada para assegurar melhor nível de conexão, o que já diz muito desse tipo de interação.

Na realidade da aula remota, o elemento hora/aula também é redefinido e a referência espacial é representada pelo espaço virtual, composto pela união de dois espaços físicos (a residência do professor e a do aluno). As aulas acontecem de forma assíncrona (em atividades em que os alunos não estão reunidos no mesmo momento) ou síncrona (quando a atividade é mediada pelo professor no momento de sua realização). Alguns encaminhamentos são realizados com o objetivo de ensinar a língua e com a expectativa de ter bom êxito na aprendizagem. Às vezes, o professor faz videoaulas e disponibiliza para a turma no YouTube; outras vezes, ele utiliza o dispositivo do Google sala de aula, Meet, Zoom ou outros disponíveis.

As atividades realizadas são conduzidas por uma interação didática que é motivada, muitas vezes, por questionamentos sobre a leitura de um texto previamente enviado para os alunos, através de e-mail, WhatsApp ou postado no espaço virtual sala de aula. Através do Meet ou Zoom, o professor realiza as aulas síncronas. Neste caso, ele previamente envia o link para a turma.

A situação descrita faz sobressair pontos diversos de interesses da LA. Não basta apenas entender que o espaço sala de aula é plural, complexo e que todos que dele fazem parte possuem seus objetivos muito bem definidos. É igualmente relevante para a LA, neste momento, ter acesso ao discurso produzido no contexto da aula remota e questionar como acontecem as práticas de linguagem, a interação didática, procurando compreender quais são as suas implicações para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa na Educação Básica.

Não é nosso propósito negar a importância da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem, mas é fundamental que reflitamos sobre as condições de trabalho do professor, a sua formação docente e, também, sobre a aprendizagem dos alunos envolvidos nesse modelo de aula. Para melhor compreender o contexto de ensino e aprendizagem a partir da aula remota, vamos, inicialmente, apresentar as características basilares da aula presencial, a partir da descrição da interação didática de Cicurel (2011).

A interação didática no seio das reflexões da Linguística Aplicada

A interação no contexto do ensino e da aprendizagem é um tema de referência para muitas pesquisas dentro da Didática de Línguas e começa a ser retomado dentro da Linguística Aplicada. No universo das pesquisas realizadas sobre essa temática, ressaltamos os estudos de Fracine Cicurel, em particular aqueles publicados em sua obra *As interações no ensino das línguas: Agir professoral e práticas de sala de aula*, na qual ela se ancora em uma abordagem discursiva para discutir o ensino e aprendizagem. De acordo com esta pesquisadora,

O ensino de uma língua estrangeira, no interior de uma sala de aula, apresenta-se como uma forma dialogada, em outras palavras, como uma sequência de trocas verbais constituídas por uma alternância de turnos de fala dos coactantes. A particularidade deste diálogo – pois ele se efetua em uma situação explicitamente didática – é que ele põe em contato participantes dos quais o estatuto, definido pela instituição, é assimétrico. Um guia as trocas, os outros participam dos diálogos e influenciam em parte sua dinâmica. Para que este dispositivo possa funcionar em harmonia, é preciso regras de fala, implícitas ou explícitas. Rituais languageiros acompanham assim os diálogos de tal maneira que cada participante sabe – mais ou menos – quando lhe é concedida a fala ou quando ele deve cedê-la e o que está no direito de dizer (CICUREL, 2010, p. 12).

Esse modelo de interação didática descrito por Cicurel corresponde à aula presencial. Ele possui as suas regras conversacionais de usos, de códigos mais ou menos constrangedores, que definem a participação dos envolvidos na interação didática cujo tema é comum, conforme o posicionamento da autora. Participa desse tipo de interação um professor e seus alunos. Assim, o mais experiente na interação assume um contrato de comunicação que envolve a maneira de falar sobre o objeto. Ele concorda em fazer exercícios, repetir informações solicitadas pelos alunos, inventar uma situação de comunicação, etc. Deve estar ciente do lugar em que acontece a interação, pois a interação didática não tem apenas o propósito comunicacional.

Pesquisar a interação didática na perspectiva da Linguística Aplicada implica em pensar a interação de sala de aula a partir de uma abordagem discursiva. O conceito de interação didática é de Cicurel (2010), porém, a autora se remete à Sophie Moirand para apresentar as três maneiras que a didaticidade de um discurso pode ser abordada:

- focalizando na *situação*: em um lugar dedicado à aprendizagem (escola, instituto, universidade), os participantes da interação são o “mestre” e o “aluno”, e a interação tem como objetivo (conhecido pelos participantes) permitir ensinar uma dada matéria disciplinar;
- segundo uma definição *formal*, focalizada nas marcas linguísticas, mostrando que

há transmissão de saber (reformulações, definições, palavras metalinguísticas...);

- segundo a visão *pragmática*, que emerge durante as trocas através da intenção que os interactantes manifestam, trata-se do locutor experiente fazer-saber, convencer pelo fundamento da aprendizagem e, para os parceiros aprendizes, dar sinais de que a aprendizagem se efetua. Nesta perspectiva, consideram-se os papéis sociais e as intenções pragmáticas: fazer saber/fazer dizer/fazer progredir, etc. (MOIRAND, 1992. p. 20).

A interação também é objeto de investigação de Robert Vion. Ele diferencia dois tipos de interação, de acordo com os objetivos. Apesar de não tratar da interação didática especificamente, são importantes as conclusões a que ele chega em seus estudos. De acordo com Vion (1992), há a interação interna e a externa. A primeira se caracteriza pelo fato de não ter objetivo preestabelecido e a segunda é exatamente o contrário. Alinhando-nos a esta definição, podemos dizer que a interação didática tem finalidade externa por querer transmitir um saber ou um saber-dizer.

De acordo com Cicurel (2011, p. 13), para constituir um quadro de análise da interação didática, o Centro de Pesquisa Cediscor e Diltec, da Universidade Nouvelle Paris 3, apresentou os seguintes traços:

- um *quadro* espaço-temporal determinado pela instituição, segundo um ritmo temporal conhecido pelos participantes (duas horas de aula por semana, todas as noites, etc.). Esta regularidade dos encontros cria laços entre os próprios participantes e contribui na construção de uma “história conversacional”;
- *interactantes* com posições interacionais pré-estabelecidas: uma posição de saber, que é aquela do *interactante experiente*, e uma posição de “postulante”;
- Um *objetivo* fixado previamente: ensinar uma língua, acelerando os processos aquisicionais (Bange, 1992); um “contrato didático” se estabelece em função das situações pedagógicas e dos programas a fim de que esses objetivos sejam alcançados;
- um conteúdo ou um *objeto de discurso* (do qual se fala). É fundamental considerar o fato de que a aprendizagem se realiza pela mediação *de atividades didáticas* que evidenciam objetos temáticos;
- um *encadeamento ritualizado* em função da representação social e das restrições institucionais próprias do quadro; a lição se inicia segundo certa ordem, por exemplo: “anúncio do programa”, pedir que uma tarefa seja feita, um comentário, recapitulação, fixação; uma regulação da fala e das tomadas de fala se opera por um sistema de alternância dos turnos de fala;
- um *canal*: modos de comunicações próprios de uma forma dialogada, com auxílio de fontes escritas (tomar notas, escrever na lousa, documentos para ler, etc.);
- *estratégias discursivas* para manipular o sistema de código, quer seja para ensiná-

lo ou para aprendê-lo. Assim, pode-se observar uma atividade metalinguística que se traduz por paráfrases, reformulações, definições, repetições, retomadas, glossários, explicações. Nota-se o esforço constante que é desenvolvido para favorecer a intercompreensão entre os participantes (esclarecimento dos objetivos buscados, procedimentos de verificação, simplificações, etc.).

Todos os elementos descritos por Cicurel fazem parte da aula remota, mas eles se comportam de maneira diferente no espaço virtual e, algumas vezes, são ampliados, conforme veremos no item que segue.

Um panorama da aula remota e suas implicações

Os dados analisados neste artigo foram gerados dentro de um grupo de vinte e três professores de língua portuguesa. Todos são profissionais experientes, com mais de dez anos em sala de aula do Ensino Fundamental. Todos são mestres, com pesquisas realizadas no Mestrado Profissional em Letras. Essa informação é importante porque eles realizaram uma pesquisa, em sua própria sala de aula, inclusive produzindo o material didático utilizado. A pesquisa-ação permitiu que eles assumissem o papel de professor e de pesquisador e se afastassem do objeto de investigação para analisá-lo, informações que são relevantes para a construção do perfil desses profissionais.

Para a construção dessa reflexão, dois instrumentos foram utilizados: um questionário e uma entrevista. O questionário foi enviado pelo e-mail dos professores, que tiveram uma semana para respondê-lo. Ele é constituído de sete perguntas, sendo as três primeiras de múltipla escolhas. As duas primeiras questionavam o tipo de equipamento que permite ter acesso à *internet* e a qualidade da rede utilizada. A terceira concentrava-se na experiência do professor sobre o ensino não presencial, com foco para o ensino à distância.

As questões abertas tinham o objetivo de dar voz ao aluno para que ele pudesse refletir sobre o seu desempenho na sala de aula remota, analisando-o e ressignificando-o. Com este propósito, a quarta pergunta retomava a terceira ao pedir que o aluno apresentasse as diferenças entre a aula remota e o ensino à distância. A quinta pergunta focalizava a aula remota, solicitando ao professor que indicasse as dificuldades encontradas para ministrar esse tipo de aula. A sexta levava o professor a refletir especialmente sobre a interação didática na aula remota. A última pergunta exigia um posicionamento mais particular, pedindo ao professor que mostrasse as contribuições da aula remota e explicasse a resposta dada.

O segundo instrumento de geração de dados foi a entrevista. Dos vinte e três professores que participaram da pesquisa, três aceitaram ser entrevistados. Inicialmente, apresentamos os dados oriundos do questionário aplicado, conforme veremos na próxima seção.

A voz do professor sobre a aula remota: das condições de trabalho à interação didática

A interação didática na aula remota possui todas as características basilares da interação didática da aula presencial apresentadas no item anterior (um *quadro* espaço-temporal, interactantes, objetivos, objeto de discurso, encadeamento ritualizado, canal e estratégia discursiva). Porém, elas apresentam particularidades bastante significativas com implicações importantes que permitem redefinir conceitos de aula, interação, ensino e aprendizagem. Uma das características, justamente, é o distanciamento entre os interactantes.

Sobre essa questão, a primeira observação a fazer diz respeito a um deslocamento espacial que ocorre. Devido ao isolamento social, o estudante não vai à escola. Por meio de recursos tecnológicos, a escola “se desloca” e entra na intimidade da residência dos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (estudantes e professor), descortinando o cotidiano de ambos e levando a família a também participar da interação didática, sobretudo quando se trata de estudantes do Ensino Fundamental. Esse novo movimento que propicia a aula remota interfere no modelo de interação didática e sugere a expansão das reflexões teóricas já feitas por Cicurel (2010).

A aula remota faz questionar as características fundamentais da aula presencial: a interação didática não envolve apenas o estudante e o professor, pois, mesmo que indiretamente, entra nesse jogo a família. Portanto, o papel social assumido pelo aluno e pelo professor não dá mais conta da complexidade do movimento da aula remota. Assim, por estar ministrando a aula em sua casa, o professor, ao mesmo tempo em que explica o conteúdo da aula e avalia a participação dos alunos, também convive com o papel de pai, filho ou irmã. No outro lado da interação didática, da mesma forma, o estudante também divide o espaço social aula com o espaço residência e a sua atenção com os movimentos cotidianos de sua família, fazendo vir à tona seu papel social de filho e de irmão. A situação é ainda mais complexa a depender das condições materiais e comportamentais de cada um dos interactantes.

Nesse tipo de interação didática face a face mediada pela tecnologia, o professor se vê diante da sua turma de maneira particular. Os alunos são orientados a desligar a imagem e som para captar melhor qualidade de transmissão. Isso gera uma situação particular, pois o professor passa a interagir com a sua turma através de fotografias e em silêncio. Relacionada a essa questão, o professor tem seu posicionamento e o descreve da seguinte maneira:

Rosa Vermelha²³: **Difícil interagir quando não vemos os gestos que acompanham a compreensão dos alunos...** quando não podemos buscar nos reflexos desses alunos a interação necessária para ajustar nossos discursos... difícil também desenvolver a afetividade no processo ensino-aprendizagem... Particularmente acredito que sem ela pouca coisa é possível! (grifos nossos)

²³ Demos nomes fictícios às participantes.

A professora assume a voz social para discutir a importância da relação aluno e professor no processo de ensino e aprendizagem, de certa forma se posicionando quanto ao conceito de ensino e aprendizagem numa visão interacionista. A voz social dá espaço à voz do autor quando ela finalmente assume a sua posição também pessoal e conclui dizendo que não acredita em um ensino sem a interação didática.

Outro elemento observado foi o turno de fala no contexto da aula remota. Os dados mostram que o professor tem dificuldade para assegurar o turno de fala dos participantes da interação didática. Considerando os papéis assumidos, cabe ao professor assumir o seu turno de fala para explicar o conteúdo temático, tirar as dúvidas que por ventura os alunos apresentem. Cabe aos alunos fazer e responder perguntas quando solicitado ou pedir explicações, caso necessite, por exemplo. Para que essa interação aconteça de maneira produtiva, cada um precisa respeitar o turno de fala do outro. Isso é possível utilizando meios ofertados no próprio dispositivo utilizado na aula ou mesmo oralmente, a depender do contrato firmado no início da aula. Porém, observamos situações em que o professor se depara com o rompimento do acordo dos turnos de fala. Segundo a professora Eugênia, “às vezes, muitos falam ao mesmo tempo, o que dificulta muito a interação” ou, como afirma Érica “fica difícil controlar a participação quando abrimos para que eles falem ou realizem atividade de jogos (...) atrapalha realmente a escuta dos demais”.

Para além desse tipo de questão, constatamos que a aula remota exige do professor outros aspectos que apenas o tecnológico e didático; ela exige condições de trabalho. Quanto às condições materiais necessárias para um bom desempenho na aula remota, ao questionarmos os professores sobre o(s) equipamento(s) que eles utilizam para ter acesso à internet, percebemos que 21,7% por cento ainda usam apenas o celular para ministrar a sua aula. Considerando a complexidade que envolve uma aula remota, isto é, o espaço da aula e as suas etapas (a explicação do conteúdo, a avaliação das atividades e a discussão proveniente desta própria dinâmica), esse percentual é bastante significativo e preocupante. Ainda neste contexto, os dados mostraram que nem todos os professores dispõem de uma internet em sua residência, exigindo que o profissional utilize seus próprios dados móveis.

Ampliamos o espaço de reflexão perguntando se o professor tinha experiência com aulas não presenciais. Constatamos que 61% dos professores afirmaram ter experiências com o ensino a distância. A nossa atenção voltou-se para o fato de que um pouco menos de 40% não têm nenhuma experiência com esse tipo de ensino, isto é, com o ensino mediado pela tecnologia digital. Considerando que eles precisaram, de imediato, assumir turmas através de aulas remotas, embora saibamos que a aula no ensino a distância não corresponde exatamente a uma aula remota, a situação parece ser preocupante.

Foi a partir da quarta questão que o professor, com as respostas abertas, teve melhores condições para se posicionar em suas respostas e esclarecer a resposta anterior. Das 23 professoras, apenas 10 responderam sobre a diferença entre o contexto da aula remota e do ensino a distância. Essa pergunta era importante para entendermos as habilidades com

o uso das ferramentas necessárias no desenvolvimento da aula remota. Seleccionamos cinco respostas porque elas representam os encaminhamentos dados pelos professores para responder à questão, conforme podemos constatar a seguir:

Maria: **EAD é desenvolvida com planejamento, formação, preparo profissional para lidar com as ferramentas digitais. Aula remoto** está relacionada a um ensino emergencial, ou seja, **os professores não foram preparados**, não participaram de formação para lidar com essa tecnologia digital no processo de ensino e aprendizagem. (Grifo nosso).

Ana: Na aula remota, até agora, **não há prazos limitados para entrega das atividades**. (Grifo nosso)

Raquel: **A aula remota pede uma devolutiva síncronas e assíncronas com mais intensidade**. O EaD tem uma plataforma e organização diferente. (Grifo nosso)

Lúcia: A aula remota **dependendo da plataforma**, pode ser mais interativa. (Grifo nosso)

Fátima: **O ensino à distância tem toda uma estrutura, com vários recursos multimídia** associados a um único objetivo. Segue um plano, prevê Avaliação. (Grifo nosso)

As respostas tiveram três nortes de reflexões e todos eles direcionados à aula remota e ao ensino a distância, a saber: o uso das ferramentas, os conhecimentos didáticos e a dinâmica pragmática quanto ao agir professoral. A primeira constatação mostra uma comparação equivocada entre a aula remota e o ensino a distância no tocante ao uso das ferramentas tecnológicas. Em ambas as situações, o uso das ferramentas tecnológicas é fundamental e por isso é necessário saber utilizá-las, motivo pelo qual o professor precisa ter uma formação que amplie suas competências para estas realidades. A aula remota está diretamente relacionada ao contexto emergencial que vivemos atualmente que, inclusive, descortinou a realidade e mostrou a nossa inabilidade para interagir neste novo contexto com os alunos.

Quanto ao agir professoral, duas questões carecem de ser refletidas. A primeira diz respeito ao elemento selecionado pelo professor para diferenciar a aula remota da aula do ensino a distância. Neste caso, a comparação aconteceu com base no tempo estipulado para a entrega das atividades avaliativas. A segunda questão, também relacionada ao tempo, está direcionada à problemática da agilidade do professor nas atividades síncronas e assíncronas. Os dois últimos exemplos apresentados ressaltam as contribuições das ferramentas para o bom êxito do dinamismo da aula.

Ao pedir ao professor para indicar dificuldades enfrentadas na aula remota, tivemos diversos argumentos apresentados – quanto à interação didática, às questões materiais, à incerteza quanto à aprendizagem, à falta de formação adequada, à conexão ruim, às questões financeiras, dentre outras. Do total dos professores que participaram desta enquête, 85% mostraram a dificuldade de interagir na aula remota. Por esta razão, selecionamos respostas que representam posicionamentos sobre essa questão, mostrando também implicações diferentes para o processo da aprendizagem da língua portuguesa:

Rosângela: **Os alunos ficam mais relapsos**, pois **NÃO há como saber mesmo se estão assistindo às aulas** e lendo os materiais de apoio (grifos e o uso do maiúsculo são nossos)²⁴.

Eugênia: **NÃO tenho interação direta com os alunos**. Essa é minha maior dificuldade, pois **não tenho uma devolutiva deles** com relação ao aprendizado dos conteúdos (grifos e o uso do maiúsculo são nossos).

Érica: A dificuldade é a devolutiva/feedback dos meus alunos. **Quando desligam a câmera e o áudio NÃO temos como ter mais interação** (grifos e o uso do maiúsculo são nossos).

Vera: **POUCA interação dos alunos**, pois **parece que estamos falando sozinhos**, SEM público (grifos e o uso do maiúsculo são nossos).

A fala dos professores ratifica a nossa posição tomada neste artigo quanto à especificidade da aula remota. Como vimos assumindo aqui, o modelo de interação não se sustenta pelo contexto desse tipo de aula e muitas são as explicações, os argumentos ou as implicações envolvidos. O professor em situação da aula presencial demonstra ter melhores condições de ter o retorno dos alunos através de gestos ou mesmo de respostas verbalizadas aos questionamentos feitos pelo professor. A aula remota, pela necessidade apresentada de desligar o áudio e a imagem, alimenta no professor a sensação de que se estabelece, no ambiente, um monólogo.

O posicionamento marcado na voz social representada pelo professor é feito com marcas significativas de intensidade em todas as falas e, nesse sentido, destacamos duas respostas: *Os alunos ficam **mais** relapsos, pois não há como saber **mesmo** se estão assistindo às aulas e lendo os materiais de apoio; **Pouca** interação dos alunos, pois parece que estamos falando sozinhos, sem público.* A negação assumida nas respostas dos professores constitui um eco que contribui negativamente na posição tomada pelos professores sobre a aula remota. Dentre as 23 professoras, uma se destacou em sua resposta, pois, além de apontar questões financeiras, coloca em evidência a problemática do espaço privado para se dar aula.

²⁴ O uso do maiúsculo tem o objetivo de destacar apenas o que será retomado posteriormente. Ele foi feito por mim.

De acordo com ela,

Carolina: Nossas interações síncronas **exigem** do professor **um local adequado** para²⁵esses encontros (...) **precisamos climatizar um dos quartos da casa e transformá-lo no espaço de trabalho**. Hoje somos obrigados a trabalhar **silenciar a casa** durante as interações audiovisuais (tarefa difícil!) (...) (grifos nossos)

A fala dessa professora registra, antes de tudo, um posicionamento feito por uma determinada classe social de professor, um profissional que pode e quis assumir mudar radicalmente o cotidiano de sua residência. Entretanto, nem todos têm as mesmas condições de assumir tal posicionamento, por muitas razões. Em mais uma fala, há uma postura que marca a posição assumida neste texto: o modelo de interação da aula presencial não se sustenta na aula remota por muitas razões e, neste momento, reafirmamos que nem mesmo quando mudanças são feitas no sentido de aproximar o ambiente àquele da aula presencial.

A última questão feita aos professores pedia para que eles dissessem se a aula remota de fato contribuía para o ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Apesar de tantas observações de cunho negativo feitas e de tantas ponderações, quase por unanimidade os professores afirmaram que este tipo de aula pode ser produtivo, mas nunca substituirá a aula presencial. Embora tenha sido a posição de um professor apresentar a interação social como ponto fundamental para o bom êxito do ensino e da aprendizagem, destacamos uma resposta que põe em evidência este tema. De acordo com este professor, não há aprendizagem sem interação social.

Ao considerarmos a forma que vem acontecendo a interação didática na situação da aula remota, é possível fazer o seguinte questionamento: é possível realizar uma interação didática, quando não temos a resposta do aluno, quando falamos e vemos apenas as fotografias deles e o áudio está desligado? Dar resposta a estas questões carece de mais dados a analisar, mais aulas a acompanhar, porque a situação é nova para todos nós. Acreditamos que na aula remota a interação didática acontece diferenciada, por isso, o seu conceito deve ser ampliado.

Além dos questionários aplicados, também realizamos entrevistas com um grupo menor de professores. A seleção desse grupo foi, de certa forma, espontânea, porque enviamos um e-mail e também uma mensagem por *WhatsApp* para os professores, mas nem todos responderam. Dos vinte e três professores, cinco me deram resposta positiva para participar da entrevista. Em função da situação de isolamento social, a entrevista foi realizada pelo *WhatsApp*. As perguntas foram enviadas em áudio e respondidas da mesma forma. A identificação foi completamente apagada neste texto, que traz apenas nomes fictícios. Todas as participantes são do gênero feminino, um recorte realizado por mim mesma. Isso decorre do fato de que apenas professoras responderam ao questionário.

²⁵ Foram retiradas as falas sobre o investimento financeiro que o professor faz para instrumentalizar o espaço pois não iremos discutir sobre essa questão neste texto.

O foco da entrevista era o material didático utilizado na aula remota. O objetivo era saber se o professor utiliza o livro didático, se ele produz o seu material para a aula remota ou se ele mescla, utilizando os dois tipos de materiais. A partir das respostas, a nossa expectativa era de também termos pistas para entendermos o agir professoral em situação de aula remota. Constatamos que o material didático utilizado ainda é o livro didático, com exceções. Seleccionamos a fala de três professoras. Elas nos mostram muito a refletir, porém vamos nos limitar a questões relacionadas ao material didático e ao agir professoral mediado por esse instrumento.

Luciane: **eu sigo o livro didático** então **sempre**²⁶ que eu começo uma unidade ou vou corrigir alguma atividade os alunos precisam estar com o livro em mãos acompanhando a aula a vídeo-aula no caso as aulas são gravadas geralmente eu não tenho nenhum artifício ou recurso na vídeo aula. (grifos nossos)

Paula: **uso o livro didático** na plataforma (...) já tem todo um ambiente diferenciado de estar em casa na frente de um computador de um celular às vezes sem um ambiente propício para o estudo (...) tenho produzido slides algumas imagens com alguns desenhos (...) eventos da vida real como anúncio (...) erros que a gente vê muito em anúncios placas pela cidade (...) quiz revisões em forma de jogos (...) jogos tabuleiros (...) escaneio todas as páginas digito todas as perguntas de gramática (...) (Paula)

Ana Flor: **a preparação do material** é feita com base no planejamento não é? fazemos os planos (...)criamos as atividades (...) no dia a dia com o aluno primeiro você apresenta teoria exemplifica enfim faz todo trabalho de preparação para depois fazer o exercício a atividade é a última parte então a gente faz a postagem com uma parte teórica e uma parte é prática que é a atividade em si.

Assim como as demais professoras, as três em destaque acima também utilizam o livro didático nas aulas remotas. Porém, observamos diferenças quanto ao agir professoral. Essas diferenças decorrem da forma como cada professora utiliza o material e se apropria dele. No primeiro caso, dois pontos sobressaem em sua fala: a professora faz, antecipadamente, a gravação da aula e os alunos assistem às aulas com o livro didático em mãos. Se o distanciamento na interação das aulas síncronas descritas em falas anteriores apresentava pontos para reflexões, é provável que o ensino e a aprendizagem apenas com base em aulas assíncronas possa não representar a melhor alternativa. No tocante ao uso apenas do livro didático na aula remota, acreditamos que este material deva ser utilizado, mas é preciso se atentar para o tipo de aula, seus objetivos, as condições do ensino e da aprendizagem.

²⁶ Como não estamos analisando os marcadores conversacionais, optei por não apresentar as normas de transcrições da fala.

Nenhum livro foi pensado com base na realidade que vivemos hoje. A aula assíncrona abre muitas possibilidades para o ensino e a aprendizagem da língua materna. Porém, não deveria ser a única alternativa.

A representação dos professores que utilizam o livro didático, mas que também organizam um material complementar se aproxima mais da visão positiva que poderíamos ter do ensino que hoje estamos vivenciando. Ao dar a opção de trazer, para a sala de aula, situações reais a partir de diversos gêneros textuais, oriundos de práticas sociais diversas, pode ter resultados positivos na interação didática.

Na terceira resposta, mesmo tendo escutado a mesma pergunta, a professora levou a discussão para outro aspecto: as etapas que vão do planejamento ao uso do material na sala de aula. Ela também diferencia o seu agir professoral na aula presencial e na aula remota. Isso mostra, de certa forma, a sua compreensão sobre a diferença entre esses dois tipos de situação. Na aula presencial, há espaço para a construção dos saberes, há uma progressão desenhada; enquanto isso, na aula remota, o aluno recebe, no mesmo momento, os conteúdos temáticos e a prática do uso dele, através das atividades postadas.

Conclusões

Neste artigo, parti de uma realidade mundial – o isolamento social, devido à pandemia da Covid-19, para discutir um modelo de ensino que vem sendo assumido em escolas públicas e privadas e, em particular, para discutirmos o tipo de interação didática nele desenhado. Entender essa situação, implica em pensar o ensino e a aprendizagem e as suas conexões com a Linguística Aplicada de maneira mais ampliada.

Optamos por partir da voz do professor sobre a experiência da aula remota a fim de entendermos como ele agiu diante da necessidade de ministrar aulas sem as condições materiais, humanas e profissionais necessárias. Procuramos entender os maiores desafios enfrentados e apontamos desdobramentos deles para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

Percebemos que a interação didática entre alunos e professor em situação de aula remota rompe com o modelo já conhecido de interação didática das aulas presenciais. Não se trata de ser a favor ou contra esse modelo de aula, pois ele dá respostas a necessidades que temos atualmente e tem um caráter emergencial, mas de estudá-lo.

Alinhada aos estudos desenvolvidos por Cicurel (2010) sobre a interação didática, ampliei as reflexões já desenvolvidas por ela sobre esse tema a partir do questionamento: através de quais procedimentos um saber pode ser comunicado a públicos de alunos? Defendi o seguinte posicionamento: se as condições do ensino e de aprendizagem da língua mudam, deveríamos repensar tudo o que dele faz parte, pois os rituais sociais já adotados não poderão dar conta de uma realidade que não é a mesma.

Enfim, pensar a interação didática é refletir sobre o material didático, os turnos de fala na interação didática, os papéis sociais assumidos pelos interactantes, o quadro espaço-temporal da interação e seus objetivos. Isso envolve também o tipo de aula (remota ou presencial) e suas metodologias, objetivos, estratégias discursivas. Parece muito evidente que a aula remota envolve muito mais do que a tríade da didática e os estudos da interação didática nos apresentaram até aqui.

Referências

BRONCKART, Jean-Paul. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Pericles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. *Théories du langage: nouvelle introduction critique*. 1º edição. Bruxelas: Mardaga, 2019.

CICUREL, Francine. *Lesinteractionsdansl'enseignementdes langues: Agir professoral et pratiques de classe*. Paris: Didier, 2011.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *O discurso do professor: agentividade e implicações do agir professoral no ensino-aprendizagem de português Língua Estrangeira*. In: SILVA, Kleber Aparecido da; ARAÚJO, Júlio (Org.). *Letramentos, discursos midiáticos e identidade*. Campinas São Paulo: Editora Pontes, 2015, v.15 p.161-180.

LEURQUIN, Eulália Vera Lúcia Fraga. *Que dizem os professores sobre seu agir professoral?* In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. *Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. (Org). Campinas: Editora Pontes, 2013.p. 299-394.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 anos depois*. São Paulo: Editora Cortez. 2002.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE LÍNGUAS DURANTE A PANDEMIA²⁷

Juliana Pereira Souto Barreto

Rogério Tenório de Azevedo

Considerações iniciais

Nesse período de pandemia e em outros traumas que provavelmente virão no futuro, professores e estudantes das redes públicas estadual e municipais têm enfrentado diversos desafios, cuja superação contém o mesmo grau de incerteza que os da superação da pandemia em si e suas consequências. De repente, fomos compelidos a dar aulas online, a preencher diários eletrônicos e a encaminhar planejamentos semanais. Essas ações são relativamente simples do ponto de vista técnico, mas demandam uma enorme mudança cultural para parte significativa do professorado.

O ano de 2020 evidenciou, com brutal clareza, as desigualdades sociais existentes em nosso país, bem como a incapacidade e indisposição do Estado em resolvê-las. Boaventura (2020, p. 28) constata o que muitos podem não ter percebido:

as pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão a dar à crise variam de Estado para Estado, mas nenhum pode disfarçar a sua incapacidade, a sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm vindo a ser anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

Por outro lado, a constatação da incapacidade do Estado em responder satisfatoriamente a essa crise pode significar uma abertura e oportunidades para a mudança, pois, como

²⁷ Este trabalho é resultado de uma apresentação no círculo de mesas redondas PPGL INTEGRA da Universidade Federal de Sergipe, veiculado no dia 28 de julho de 2020. A apresentação pode ser acessada em: <<https://www.youtube.com/channel/UC4MqMPTjPTI4o7oNkkutdQg>>.

defende Boaventura (2020), significa que cabe, também, a nós, professores/as, refletir sobre e oferecer alternativas para essa e outras crises. Para Boaventura (2020, p. 29), “esta situação torna-se propícia a que se pense em alternativas ao modo de viver, de produzir, de consumir e de conviver nestes primeiros anos do século XXI”. Neste sentido, lançamos o olhar para as seguintes questões: quais os efeitos dessa crise para a educação? Quais as alternativas disponíveis para enfrentar esses efeitos? E, por fim, como se dá a compreensão desse novo espaço digital?

Diante das incertezas, propostas de alternativas surgem dos mais diversos campos. Dito isso, tomemos uma pergunta por norteadora: quais os desafios que professores e estudantes estão enfrentando para ensinar e aprender a língua inglesa na pandemia? Sabemos que são muitos e que se apresentam de diversas formas, em diversos contextos. Porém, pretendemos nos deter sobre os desafios relacionados ao acesso e uso das tecnologias de comunicação.

Neste trabalho, são abordados três dos principais desafios relativos ao acesso e uso de aplicativos de comunicação e ensino para o trabalho pedagógico em escolas públicas de Aracaju. O primeiro grande desafio é localizar os estudantes, em sentido literal. O segundo é saber quais são os recursos à disposição do aluno para que se possa dimensionar os recursos pedagógicos a serem utilizados nas aulas. O terceiro, que depende dos dois anteriores, é desenvolver atividades *online* de maneira que faça sentido para o aluno e que essas estejam alinhadas às demandas do século 21.

Nas seções seguintes, os três desafios serão abordados ao mesmo tempo em que discutimos algumas das alternativas apresentadas para superar cada um deles. Por fim, apresentamos algumas reflexões teóricas a partir dos postulados de Kumaravadivelu (2001) e a noção de perspectiva pós-método.

Pedagogia da possibilidade e o acesso às tecnologias digitais

Com a instauração da pandemia da Covid-19 e o deslocamento do ensino presencial, que acontecia em salas de aulas de escolas, para o ensino online, um dos desafios primários das escolas públicas tem sido encontrar os estudantes. Para fazer essa busca é preciso lidar com cadastros e fichas de matrícula desatualizados, com números de telefones inválidos, endereços onde as famílias do estudante não residem mais, dentre outras coisas. A Tabela 1 a seguir representa um exemplo de quantitativo de estudantes esperados²⁸ na plataforma Google Classroom utilizada por uma escola da rede pública municipal de Aracaju e o quantitativo de alunos efetivamente cadastrados na plataforma.

²⁸ O quantitativo de alunos esperados tem por fonte os alunos matriculados na unidade de ensino e os alunos registrados no diário eletrônico.

Tabela 1. Relação entre o quantitativo de alunos matriculados na escola e o quantitativo de acessos ao Google Classroom para aulas on-line.

Turma	Quantidade de alunos matriculados	Alunos cadastrados no Google Classroom da Escola	Quantitativo de alunos cadastrados no Google Classroom da Escola em percentual
1ª Etapa	14 alunos	Nenhum aluno cadastrado	0%
2ª Etapa	19 alunos	1 aluno cadastrado	5%
3ª Etapa	10 alunos	9 alunos cadastrados	90%
4ª Etapa	17 alunos	13 alunos cadastrados	76%
Totais	60 alunos	23 alunos cadastrados	38%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como se pode notar, os jovens matriculados nas turmas da 1ª e 2ª etapa estão, em sua maioria, fora da comunicação *online* para aprendizagem, enquanto que os estudantes da 3ª e 4ª etapas estão, em sua maioria, conectados com a escola via plataforma Google Classroom. Os estudantes que ainda não estão conectados com a escola representam 62% do alunado. Desse total, é provável que alguns alunos possuam endereço conhecido e comunicação com a escola por outros meios, porém sem as condições de aderir a uma plataforma digital.

A falta de sucesso da escola em conectar-se com os estudantes nesta fase diminui muito o alcance pedagógico dos/as professores/as, quando não inviabiliza o trabalho. Lira (2007, p. 68), ao refletir sobre a relação entre educação e tecnologias, afirma que, “vamos falar de múltiplas educações para pessoas diferentes. Estas diferenças estarão, obrigatoriamente, ligadas às condições para o uso e o acesso a tecnologias cada vez mais avançadas.” O autor constata, já em 2007, algo que é decorrente das desigualdades socioeconômicas de qualquer país ao declarar que “a lacuna que existia há anos entre os que tinham acesso ou não a computadores e redes vai se ampliar” (LIRA, 2007, p. 68).

Embora o cenário seja desanimador, ele possibilita uma indução das unidades de ensino a melhorar a organização, a informatizar os processos de gestão escolar, bem como a buscar uma integração maior entre os diversos setores que fazem a educação. Ainda assim, tomando por base o desafio da desigualdade socioeconômica, que marca nosso momento atual, entendemos que não mais voltaremos para o ponto onde paramos, estaremos adiante em muitos sentidos, mas, talvez, teremos perdido força quanto ao nosso compromisso ético com a redução das desigualdades, avançaremos deixando muitos estudantes para trás, visto que muitos ainda se encontram isolados, tecnologicamente, e sem conexão com a escola.

No caso específico do ensino de línguas estrangeiras, faz-se importante considerar alguns construtos teóricos que nos permitem refletir sobre e, assim, oferecer alternativas educacionais para o momento de pandemia que vivemos. Kumaravadivelu (1994, 1999, 2003) constrói alguns postulados teóricos que podem fazer sentido na hora de pensar o ensino de línguas estrangeiras *online* e *offline*. No início dos anos 90 do século passado, o autor já argumentava que professores viviam a condição pós-método, que se caracteriza pela conscientização de que nenhum método iria responder adequadamente ao contexto em que se dá o processo de ensino.

Além disso, a condição pós-método busca uma superação da hierarquização de professores formadores e professores em regência. Para Kumaravadivelu (1994, p. 28), a condição pós-método nos compele a reconfigurar a relação entre teóricos e praticantes, no sentido de que estes últimos também podem ser habilitados a teorizar sua própria prática e praticar o que teorizam.

O segundo aspecto que compõe a condição pós-método é o reconhecimento de que o professor tem potencial não somente para saber como ensinar, mas também sobre como agir de modo autônomo dentro das restrições administrativas e acadêmicas impostas pelas instituições, pelo currículo e pelos livros didáticos (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 30). E por que não dizer que o professor também tem potencial para construir alternativas às restrições impostas pelo período de pandemia que vivemos atualmente?

O terceiro aspecto que compõe a condição pós-método é o pragmatismo de princípios ou pragmatismo fundamentado, que significa que a relação entre teoria e prática só pode ser realizada no domínio da aplicação, ou seja, a aprendizagem em sala de aula pode ser modificada e gerenciada por ensino informado e uma avaliação crítica feita pelo próprio docente (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 30). Segundo o autor, o/a professor/a é guiado por seu senso de plausibilidade, que consiste num entendimento subjetivo a respeito do ensino que ele/a realiza. Esse entendimento é construído pela experiência do professor como aluno, por sua formação inicial e continuada, bem como a interação com outros colegas de profissão.

Em outros trabalhos, Kumaravadivelu (2003; 2008) vai aprofundar essa discussão sobre a condição pós-método, argumentando que a pedagogia pós-método, decorrente da condição pós-método, é guiada por três parâmetros. O parâmetro da particularidade, o da praticidade ou praticidade e o parâmetro da possibilidade. Assim, uma pedagogia da particularidade leva em consideração que cada aula está situada em um contexto muito específico. Um professor particular, dando aula em um momento particular, para uma turma particular, de estudantes de lugares particulares, num tempo e espaço particulares, utilizando materiais particulares e assim por diante. Tudo isso faz do momento pedagógico um momento único, que não pode se submeter a métodos produzidos fora desse contexto.

A pedagogia da praticabilidade ou praticidade diz respeito à relação entre a teoria e a prática. Significa que o/a professor/a não apenas põe em prática o que aprendeu em teoria, mas que ele/ela pode teorizar sua prática e praticar sua própria teoria. Em outras

palavras, o/a professor/a pode utilizar-se de estratégias para pesquisar e investigar sua prática pedagógica e a partir dos resultados aperfeiçoar-se.

Já a pedagogia da possibilidade, segundo o autor, indica que a prática pedagógica, além de considerar o contexto em que estão inseridos professor/a e alunos/as, deve também questionar esse contexto, questionar o *status quo*, no sentido de que a prática pedagógica precisa estar associada a propósitos maiores, principalmente de superação das desigualdades. Para Kumaravadivelu (2001, p. 541), a ideia de uma pedagogia da possibilidade é derivada dos trabalhos de Paulo Freire e “assume a posição de que uma pedagogia, qualquer pedagogia, está implicada em relações de poder e dominação e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais”.

O autor aponta para a necessidade de se desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que trabalhem com as experiências que as pessoas trazem para contexto pedagógico, uma vez que esse contexto não é só moldado pelos episódios de ensino e aprendizagem, mas também pelo ambiente político, econômico e social em que os estudantes estão vivendo (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 542). Assim, a partir da reflexão trazida pelo autor, é importante ressaltar que os reflexos sociais, econômicos, psicológicos e emocionais decorrentes dessa pandemia precisam fazer parte do conteúdo do ensino Língua Inglesa, visto que o ensino puramente linguístico ou focado na gramática se torna insuficiente por não carregar esse parâmetro.

Neste sentido, a falta de acesso de uns a tecnologias digitais enquanto outros usufruem dela pode ser um objeto de estudo que permite a problematização da realidade vivida por alunos e professores atualmente. O ensino de língua inglesa não pode se desconectar dessa realidade. Para Kumaravadivelu (2001, p. 544),

os professores de línguas não podem ignorar a realidade sociocultural que influencia a formação da identidade na sala de aula, nem podem separar as necessidades linguísticas dos alunos de suas necessidades sociais. Em outras palavras, os professores de línguas não podem esperar cumprir plenamente suas obrigações pedagógicas sem, ao mesmo tempo, cumprir suas obrigações sociais.

Dessa forma, as alternativas administrativas e pedagógicas para alcançar aqueles alunos que não têm acesso a tecnologias digitais e que, portanto, estão desconectados da escola nesse momento de pandemia, precisam levar esses mesmos estudantes a refletir sobre sua condição social, política e econômica, que os coloca em posição vulnerável frente a essa realidade.

Supondo que já tivéssemos alcançado 100% dos nossos alunos, ainda assim surge um segundo desafio que é saber quais recursos estão à disposição deles para o estudo *online*. É disso que tratamos na próxima seção.

Letramentos digitais e o acesso à internet de qualidade

Depois de localizados todos os/as alunos/as, num cenário ideal, temos, em tese, um canal de comunicação aberto com estudantes e pais/mães/demais responsáveis. Daí surgem diversas questões ligadas aos recursos que ele/a dispõe para estudar, visto que isso impacta diretamente em nossa forma de pensar, preparar e realizar as aulas. Ele/a tem celular? Tem computador? Tem internet de qualidade e ilimitada?

Num contexto de alunos de classe média numa zona urbana de qualquer grande cidade, as respostas seriam fáceis, mas a rede municipal não cuida de alunos de classe média. O papel principal das escolas municipais de Aracaju é ser braço mais longo e mais capilar do Estado no sentido educacional. Os professores de escolas municipais lecionam para grupos de estudantes cujos pais não tiveram condições socioeconômicas de matricular seus filhos na rede particular, nem na rede federal, nem estadual. É de se supor, então, que são os mais pobres, os mais vulneráveis, os menos empoderados em sentido social e econômico.

Essa condição não só coloca sobre os docentes uma responsabilidade maior, mas também aumenta as dificuldades em realizar o básico. Garantir o direito do aluno às aprendizagens é um dos últimos estágios de um percurso cheio de obstáculos. No que diz respeito ao acesso à tecnologia e à internet, que seria requisito básico para falarmos sobre qualquer coisa que venha depois, os alunos na rede municipal de Aracaju vivenciam diversas barreiras. Neste sentido, a fim de facilitar o entendimento, categorizamos o alunado em quatro cenários²⁹:

- Cenário 1 (aluno *offline*): o/a aluno/a está lutando pela sobrevivência. Não tem celular nem internet. Muitos não têm o que comer.
- Cenário 2: o/a aluno/a não tem celular, mas acessa pela internet de dados móveis de alguém da família. Será extremamente penoso para esse aluno assistir o You Tube ou participar de videoconferência com a câmera ligada em *fullhd*;
- Cenário 3: o/a aluno/a não tem celular, mas utiliza o de alguém da família, acessando a internet via *wi-fi* da casa;
- Cenário 4 (idealizado por muitos): o/a aluno/a tem celular e *wi-fi* disponível;

Como alternativas para esses cenários, a rede municipal de ensino de Aracaju, por meio da Portaria nº 127, de 06 de julho de 2020 (ARACAJU, 2020b), estabelece, em seu Artigo 6º, que:

Art. 6º As atividades pedagógicas não presenciais a serem desenvolvidas no âmbito das unidades de ensino da rede municipal terão como objetivo

²⁹ Estamos considerando que possuir um computador já não é mais um desejo das famílias atuais. Assim, ter um computador não pode ser uma expectativa como ocorre com o celular, nos dias atuais.

propiciar a transmissão e apropriação de objetos de conhecimento/conteúdos curriculares, mediados pelos professores regentes, e poderão ser realizadas por meio de:

I – procedimentos digitais: videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, podcasts, meios radiofônicos, links, correio eletrônico, aplicativos e outros; e

II – procedimentos convencionais: atividades previstas nos livros didáticos ou paradidáticos adotados pela instituição educacional, apostilas, cadernos temáticos, revistas e outros.

Nas Diretrizes Educacionais, a Secretaria de Educação reforça a coexistência de dois procedimentos, o digital e o convencional, ao dizer que:

a fonte primária de informação para o(a) estudante continua sendo o professor, embora o material que compõe os módulos de [Atividades Curriculares Complementares Não Presenciais] ACCNP adquira papel de destaque. As ACCNP podem ser feitas, preferencialmente, em forma de cadernos temáticos impressos (apostilas, revistas e outros), orientados a partir dos cuidados de estruturação e forma instrucional apropriados; como também poderão ser produzidas por meio de ferramentas digitais, tais como: videoaulas, podcasts, links, correio eletrônico, aplicativos e demais plataformas virtuais de ensino e aprendizagem (ARACAJU, 2020a, p. 27).

Como se pode inferir, os dois procedimentos adotados visam atender aos alunos *offline* e alunos *online*. Dentro da perspectiva dos procedimentos convencionais, as atividades são impressas e encaminhadas para a casa do aluno, de forma física, criando, então, dois grupos de estudantes: (1) os que aprendem por procedimentos convencionais e (2) os que aprendem por procedimentos digitais. Daí, surgem diversos questionamentos: quais os impactos dessa diferenciação de procedimentos? Quem se beneficia e quem se prejudica? Os/As professores/as estão preparados para lidar com essa heterogeneidade de procedimentos? No caso do uso de tecnologias digitais, quais as estratégias didáticas?

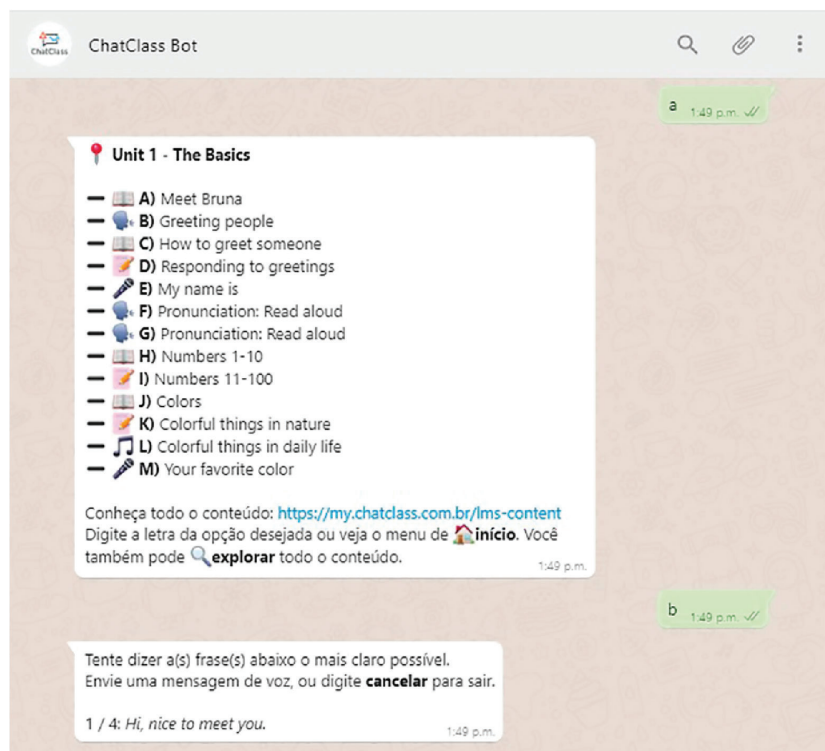
Além de procedimentos, as opções apresentadas pela Secretaria de Educação são práticas sociais, cuja realização pressupõem não conhecimentos específicos, mas também letramentos específicos. Outra questão importante é que, com exceção das plataformas de ensino e aprendizagem e dos aplicativos educacionais, grande parte das ferramentas digitais elencadas não foi pensada especificamente para o ensino e aprendizagem, tampouco para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, de modo que é preciso o/a professor/a estar preparado para fazer adaptações às demandas do ensino de língua inglesa.

Para o cenário 2, tem sido forte o discurso de que é possível o gerenciamento de material por meio de redes sociais, a exemplo do WhatsApp, uma vez que as operadoras de telefonia costumam oferecer pacotes que incluem essas redes sociais de forma “gratuita”.

Uma alternativa interessante para o WhatsApp surgida recentemente foi o ChatClass, que consiste em um sistema educacional que utiliza inteligência artificial para interagir com

os alunos. Por meio do ChatClass, o professor encaminha as atividades de estudo e exercícios para os alunos e a interação e correção fica por conta do sistema. A figura a seguir mostra um exemplo de interação entre o/a professor/a e o robô por meio do WhatsApp.

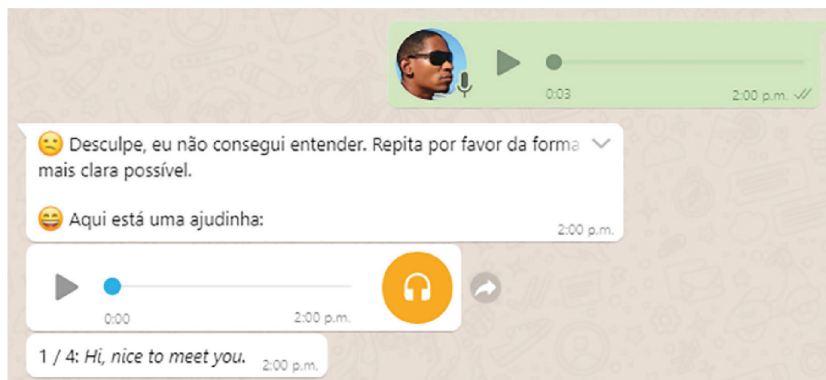
Figura 1. *Print* da interação entre professor e robô no *ChatClass*.



Fonte: Elaborada pelos autores.

No exemplo da Figura 1, o professor interagiu com o robô selecionando o 6º ano. O sistema ChatClass mostra, então, por meio de uma mensagem automática, as unidades temáticas. Neste caso, foi escolhida a Unidade 1 (*Unit 1*), apenas digitando a letra “a”. Em seguida, o robô exibe os conteúdos relativos à unidade escolhida. Cada letra em negrito representa uma possibilidade de escolha. No exemplo da Figura 1, o professor digitou a letra “b” para escolher a atividade relativa ao objeto de conhecimento “b) Greeting People”. Instantaneamente após digitar, o robô traz a atividade, que consiste em enviar uma mensagem de áudio para o robô com a leitura da frase apresentada, no caso “Hi, nice to meet you”. Com base em um banco de dados de voz e respostas pré-programados, o robô avalia a fala encaminhada pelo usuário e dá *feedback* automático instantâneo, conforme é possível verificar na Figura 2.

Figura 2. Feedback instantâneo e automático na atividade de fala.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Se usado de forma descontextualizada, o ChatClass tem pouca contribuição a dar, até porque todas as atividades inseridas no banco de dados do robô são linguísticas. Porém, se a ferramenta for utilizada de forma contextualizada e situada nas práticas cotidianas dos estudantes, ela parece ter potencial de contribuir para uma aprendizagem significativa da língua inglesa.

O universo de possibilidades do ChatClass parece ser vasto, porém permanece inexplorado pela academia. De acordo com pesquisas mais recentes, não identificamos estudos científicos que relatassem pesquisas envolvendo o uso dessa ferramenta.

Outro aspecto importante é que, uma vez cadastrado na plataforma, o próprio estudante pode interagir com ela ou o professor pode encaminhar atividades. Isso incentiva a autonomia e maximiza as oportunidades de aprendizagem. O/A professor/a tem acesso a uma plataforma em que ficam registradas todas as atividades feitas pelos estudantes, inclusive com relatórios estatísticos que indicam as atividades que demandam apoio docente.

Ao professor cabe a tarefa de problematizar os conteúdos e de contextualizá-los de acordo com a realidade dos estudantes, a fim de que faça sentido para eles. Além disso, o papel do professor é também de dar suporte, tirar dúvidas e engajar os alunos em seu próprio ritmo e capacidade de aprendizagem.

Seja pelo WhatsApp ou por qualquer outra rede social, entendemos ser necessário que professores/as e estudantes desenvolvam letramentos digitais, o que aqui entendidos como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY, 2016, 17). Neste sentido, os letramentos digitais envolveriam uma gama de letramentos que foram esquematizados em quatro focos: linguagem, informação, conexões e (re)desenho (DUDENEY, 2016, p. 21). Os letramentos com foco na linguagem envolvem as

práticas sociais relativas a textos impressos, aplicativos de mensagens, uso de multimídia, jogos e codificação. Os letramentos com foco na informação envolvem habilidades de classificação, pesquisa, informação e filtragem de dados. O foco em conexões relaciona-se ao letramento pessoal, em rede, participativo e intercultural. Por fim, o foco em (re)desenho envolve o que o autor chama de letramento remix, entendido como

“habilidade de criar novos sentidos ao samplear, modificar e/ou combinar textos e artefatos preexistentes, bem como fazer circular, interpretar, responder e construir sobre outras remixagens no interior das redes digitais” (DUDENEY, 2016, p. 51).

Lankshear e Knobel (2011) trazem também um panorama do conceito de letramentos digitais, refletindo sobre as propostas conceituais de vários autores (GILSTER, 1997; BAWDEN, 2008; MARTIN, 2008). Para Martin (2008 *apud* LANKSHEAR e KNOBEL, 2011, p. 24), o letramento digital é uma

consciência, atitude e capacidade dos indivíduos de usar apropriadamente ferramentas e recursos digitais para identificar, acessar, gerenciar, integrar, avaliar, analisar e sintetizar recursos digitais, construir novos conhecimentos, criar expressões de mídia e comunicar-se com outros, no contexto de situações específicas de vida, de forma a possibilitar uma ação social construtiva; e refletir sobre esse processo³⁰.

Assim, o uso das redes sociais para os fins do ensino de língua inglesa, pelo viés dos letramentos digitais, vai muito além do compartilhamento de atividades linguísticas/gramaticais ou da troca de mensagens entre professor/a e estudantes. Isso implica que a formação continuada de professores/as, seja no âmbito das redes de ensino ou da própria escola, não pode se limitar em capacitar o/a professor/a a simplesmente utilizar as ferramentas do ponto de vista operacional. É preciso um trabalho específico, voltado para o letramento digital, no sentido de conduzir docentes e estudantes a compreender o que podemos fazer com as novas tecnologias, mas também o que elas fazem conosco.

Algumas das ferramentas digitais que utilizamos hoje fazem parte de uma ecologia de mídias controladas por grandes corporações, que visam lucro e manutenção de grandes fatias de mercado. Por isso, sem entender e problematizar essas questões, seu uso se torna ingênuo e tende a reproduzir os discursos de salvação pela tecnologia e os valores de uma sociedade neoliberal capitalista em crise. A ruptura da relação professor-aluno imposta pela pandemia da Covid-19 nos obrigou a uma migração forçada e, muitas vezes, sem questionamentos para o mundo digital. Por isso, é fundamental que pesquisadores, formadores de professores e professores em regência dediquem tempo a se questionar a respeito desse processo pelo qual passamos. Nascimento (2014, p. 55) reforça que “o ensino de língua inglesa sob o viés

30 Traduções de nossa responsabilidade.

dos letramentos digitais vai além do uso mecânico das ferramentas para o estudo do idioma e passa a englobar análise e avaliação do conteúdo disponível”.

Retomando os cenários indicados acima, podemos dizer que os cenários 3 e 4 são os que menos ocorrem para alunos do Ensino Fundamental, porém são os que possibilitariam maior avanço em termos didáticos. As redes sociais têm permitido várias atividades nos mais variados contextos. Ativismos sendo conectados mundo afora; empresas chegando a números inimagináveis de clientes potenciais; o ensino se expandindo e dados dos usuários sendo utilizados para a construção de mentalidades manipuláveis e manipuladas para os mais diversos fins. Por isso, cabe aqui a pergunta: será que os alunos *offline* estão realmente excluídos? Excluídos sob qual ponto de vista? Que sociedade quer incluí-los? Para quê?

Supondo que encontramos todos os alunos e que todos têm acesso ao mínimo ou máximo de tecnologias necessárias, surge nosso terceiro desafio: encontrar as formas mais adequadas para desenvolver as habilidades que são direito dos estudantes.

Qual a melhor maneira de ensinar *online*?

Para responder a essa pergunta, talvez tenhamos mais referências oriundas do mundo acadêmico, mas, primeiro, é importante lembrar que não está em discussão *o que* ensinar, mas sim *como ensinar*, ou sob quais princípios e parâmetros desenvolver a atividade docente. A pergunta, no entanto, tem recebido pouca atenção do meio acadêmico, mas há diversas instituições se detendo sobre ela. A Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Reúna, a Fundação Itaú e tantas outras têm feito um esforço em “vender” fórmulas sobre como ensinar e sobre o que ensinar em tempos “normais”, em tempos de pandemia e quando chegarmos ao recém-chamado “novo normal”. Caetano (2019) chama de terceiro setor mercantil essas fundações e institutos “que operam a partir de ferramentas gerenciais e estão ligadas de alguma forma ao mercado, como bancos, instituições financeiras, entre outros” (CAETANO, 2019, p. 133). A autora argumenta que,

para o neoliberalismo, o Estado, ao mesmo tempo que reduz as políticas sociais, é um importante criador de mercados, oportunizando novos negócios, e as reformas educacionais passam a ter um papel importante nesse mercado. O mercado cresce, partindo das reformas e das novas demandas criadas por elas. As soluções para problemas públicos foram compreendidas pelas empresas privadas, originando um mercado de serviços e produtos educativos, privilegiando soluções privadas (CAETANO, 2019, p. 136).

Para esses institutos e fundações, nós devemos nos orientar pela Base Nacional Comum Curricular na hora de definir o que deve ser ensinado. A partir daí, fazer um recorte curricular, focando nas aprendizagens mais importantes. E quais os critérios para definir

quais são as mais importantes? Segundo as instituições do terceiro setor mercantil, aquelas que permitem o trabalho interdisciplinar e que são requisitos para o desenvolvimento de outras aprendizagens. O tema mereceria mais atenção. O fato é que, atualmente, temos em vigência, no plano nacional, uma Base Nacional Comum Curricular e, no território de Sergipe, um Currículo, igualmente pouco explorados.

A urgência da situação que estamos vivendo, no sentido de que muitos professores tiveram que passar a dar aulas *online*, sem a devida preparação, faz com que se busque os chamados tutoriais online para as ferramentas disponíveis. Buscas na internet sobre “como utilizar o Google Meet”, “como dar aula utilizando o Zoom”, “como produzir atividades no Google Classroom” se tornaram comuns. Faz-se necessário avançar para além do domínio operacional dessas ferramentas. Outra questão importante é saber quais critérios são utilizados para definir essa ou aquela ferramenta.

Em um ensaio recente, intitulado “*Escolas após o COVID-19: sete etapas para uma revolução produtiva do aprendizado*”, Bill Cope e Mary Kalantzis fazem uma leitura do momento que vivemos e das armadilhas dessa transição forçada do *offline* para o *online* que nós professores temos feito nos últimos meses. Os autores alertam para o fato de que, sem a devida reflexão, tenderemos a levar para o *online* os piores aspectos de uma pedagogia já fracassada *offline*. Aspectos negativos como aulas expositivas, centradas somente no/a professor/a, avaliação puramente somativa, uso inadequado ou subaproveitamento das novas tecnologias. Esses são apenas alguns dos problemas mais impactantes apontados pelo artigo. Além disso, há problemas de outras ordens como a falta de formação de professores para lidar com esse momento e a eventual existência de currículos centrados somente no conteúdo. Sabemos que, para muitos/as professores/as, essa transição tem sido problemática em vários aspectos e concordamos com a afirmação de Cope e Kalantzis (2020), no sentido de que essa transição é dolorosa

porque quando os educadores tentam fazer as mesmas coisas online, o resultado é na maioria das vezes um passo atrás. A maioria das escolas e a maioria dos professores estão mal preparados para as mudanças genuínas e positivas que são possíveis na mudança online (COPE E KALANTZIS, 2020).

A partir desse ponto de vista, os autores oferecem sete dicas para melhorar o aprendizado *online*.

A primeira dica é transformar os alunos em alunos ativos. Em vez de aulas expositivas transpostas para o mundo digital, os alunos devem ser instigados a buscar e a criar, passando de consumidores a co-criadores dos conteúdos.

A segunda dica é aproveitar a inteligência colaborativa, fazendo com que os estudantes se envolvam com os demais colegas e suas produções, aprendendo juntos e não somente por meio do que propõe o/a professor/a.

A terceira dica é permitir que as diferenças brilhem, no sentido de que a contextualização das aprendizagens na realidade do aluno lhe permita expressar de onde ele/a vem, o que gosta de fazer, de ouvir etc., ajudando a construir e performar sua identidade.

A quarta dica é aproveitar o máximo do mundo digital, no sentido de que a aprendizagem pode se dar de forma multimodal, aliados sons, texto, vídeo e outros modos na construção dos sentidos.

A quinta dica é avaliar conforme o uso, buscando superar a tradição da avaliação somativa bimestral com outras formas mais adequadas aos tempos atuais. Outros critérios como a colaboração, o engajamento com os outros podem e devem contar.

A sexta dica é fazer com que os alunos pensem, o que é sinônimo de metacognição. É ter um tempo para refletir sobre sua própria aprendizagem.

A sétima dica é aprender que o aprendizado está em toda a parte. Não estamos mais confinados à sala de aula. Então podemos aprender por diversos meios, em diversos momentos. Neste sentido, se os processos de aprendizagem formal chegam às ferramentas atuais, às quais os alunos já estão conectados, essa onipresença se fortalece.

As dicas oferecidas por Cope e Kalantzis (2020) partem do pressuposto de que os alunos estão conectados com a escola e, como vimos acima, uma parte desses estudantes sequer tem acesso às tecnologias. Por isso, faz-se importante retomar o que Kumaravadivelu (2001) chama de pedagogia da particularidade. Por essa perspectiva, a análise pelo professor das restrições, desafios e possibilidades no seu contexto específico pode conduzir a escolhas pedagógicas que melhor se alinham aos recursos disponíveis para professor/a e alunos. O autor defende que,

como uma pedagogia da particularidade, a pedagogia pós-método rejeita a defesa de um conjunto predeterminado de princípios e procedimentos genéricos voltados para a realização de um conjunto predeterminado de metas e objetivos genéricos. Em vez disso, visa facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e específica ao local, que é baseada em uma compreensão verdadeira das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas do local (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544).

Portanto, a escolha de *o que* e *como* ensinar precisa levar em consideração as particularidades que a relação professor/a-alunos-contexto produz. Nesse sentido, faz-se necessária uma abordagem crítica tanto dos conteúdos curriculares propostos pela BNCC e pelo Currículo de Sergipe como também das propostas didáticas oferecidas, durante esse período de pandemia, pelos mais diversos atores sociais, sejam eles do terceiro setor mercantil ou não.

Considerações finais

A título de considerações finais, podemos dizer que temos bons referenciais para

saber o que fazer para enfrentar esse período complicado. Como vimos, uma pedagogia da possibilidade, que leve em consideração o fato de que uma parte do alunado sequer tem acesso às tecnologias digitais, contribui para pensarmos as formas de engajamento social, político e pedagógico para superar esse desafio. Para os estudantes com acesso as tecnologias, as reflexões trazidas pelas concepções de letramentos digitais nos ajudam a apontar caminhos para um uso crítico dessas tecnologias, indo além do conhecimento operacional e também possibilitando o questionamento do conteúdo e das ferramentas em si. Por fim, as reflexões sobre os fracassos da pedagogia *offline* que devem ser evitados no ambiente educacional digital nos lembram que é possível pensar e projetar uma prática pedagógica que permita novas formas de aprender e de ensinar. Essas escolhas precisam levar em consideração as particularidades dos contextos em que atua cada professor.

Referências

ARACAJU. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). *Diretrizes educacionais no contexto da pandemia - rede municipal de ensino de Aracaju/2020*. Aracaju-SE: SEMED, 2020a.

ARACAJU. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 127, de 06 de julho de 2020. Diário Oficial do Município de Aracaju, Aracaju, SE, Edição nº 4432, de 7 de jul. 2020b, p. 4. Disponível em <[shorturl.at/bckyJ](#)>. Acesso em: 07 ago. 2020.

COPE, Bill; Kalantzis, Mary. *Escolas após o Covid-19: sete etapas para uma revolução produtiva do aprendizado*. Illinois College of Education. Seção News Stories. Illinois, EUA, 24 de abr. 2020. Disponível em <[shorturl.at/bnyNQ](#)>. Acesso em 08 de ago. 2020.

DUDENEY, Gavin. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 2750, Spring 1994. Available at: <[shorturl.at/LMO05](#)>. Visited on: Jul 28th, 2020.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, Winter 2001. Disponível em: <[shorturl.at/GHIPS](#)>. Visitado em 28 de jul. 2020.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Mahwah, New Jersey: Taylor & Francis eLibrary, 2008.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. *New Literacies*. 3^a ed. New York: Open University Press, 2011.

LIRA, Bruno Carneiro. *O professor sociointeracionista e @ inclusão digital*. São Paulo: Paulinas, 2007.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. *O ensino de língua inglesa sob o viés dos letramentos digitais*. In: ZACCHI, Vanderlei J.; STELLA, Paulo Rogério (Orgs.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: EDUFAL, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

MULTILETRAMENTOS, TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Cristiano Lessa de Oliveira

Neilton Farias Lins

Fábio Antônio Ferreira dos Santos

Considerações iniciais

Percebendo a necessidade de se fazer uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no atual cenário educacional que estamos enfrentando, objetivamos, com este texto, propor uma reflexão acerca do uso das tecnologias digitais, partindo do pressuposto de que o uso das TDIC, agora mais do que nunca, tornou-se necessário, tendo em vista o afastamento social causado pela pandemia que estamos enfrentando na atualidade.

O uso de ferramentas tecnológicas digitais na educação é uma das possibilidades de se manter o ensino sem precisar que professores e alunos estejam presencialmente juntos, já que essas ferramentas também possibilitam ao professor condições efetivas de trabalho remoto, com conteúdos importantes da disciplina língua portuguesa, e permitem aos alunos o desenvolvimento da autonomia e da criatividade, desenvolvidas por meio de trabalhos em equipe, pesquisas, seleção e filtragem de informações (CORRÊA; DIAS, 2016).

Essa necessidade de se fazer uso das tecnologias nos contextos educacionais nos motivou a refletir sobre o papel que as TDIC assumem no âmbito educacional, já que elas podem mobilizar diversas habilidades, possibilitando que os alunos compartilhem tarefas, trabalhem em equipe e colaborativamente, desenvolvendo posturas positivas em relação ao seu processo de ensino-aprendizagem (CORRÊA; DIAS, 2016).

Compartilhamos a ideia de que o trabalho com as TDIC requer uma reflexão que nos oriente no sentido de melhor compreendermos os significados e os desdobramentos dos chamados multiletramentos. Nesse sentido, nos filiamos aos estudos que se dedicam à pedagogia dos multiletramentos, concebendo-os como “práticas de leitura e de escrita

realizadas plena e efetivamente em sociedades que valorizam a escrita como atividade social, histórica e culturalmente determinada e com propósitos comunicativos inerentes” (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015, p. 154).

De acordo com Rojo e Moura (2012, p. 23), os multiletramentos possuem algumas características importantes: são interativos, colaborativos, transgridem as relações de poder, são fronteiriços, híbridos de linguagens, de mídias, de culturas. As práticas de multiletramentos, portanto, são aquelas em que a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação envolve o criar e o fazer conectando os conteúdos curriculares ao mundo real, por meio do trabalho colaborativo em rede (GAYDECZKA; KARWOSKI, 2015).

A partir dessas considerações, esperamos que as discussões que aqui serão realizadas sirvam de reflexão para o entendimento de que o uso das tecnologias digitais na educação, mais especificamente no ensino de Língua Portuguesa, pode ampliar e promover novas formas de aprender e de ensinar, oferecendo estratégias mais dinâmicas para trabalhar as questões que envolvem a disciplina, permitindo que os alunos assumam uma postura muito mais crítica e atuante no processo de ensino-aprendizagem. Almejamos, além disso, colaborar para o avanço do conhecimento voltado aos multiletramentos e às TDIC no contexto educacional, proporcionando reflexões que nos permitam problematizar questões relacionadas à formação inicial e continuada do professor de Língua Portuguesa.

O texto em tela se configura de caráter reflexivo e teórico, trazendo, como questão problematizadora, o próprio cenário educacional que atualmente estamos vivenciando. Com o surgimento da pandemia da Covid-19, todas as escolas tiveram a necessidade de fazer uso das tecnologias, para que os discentes não atrasassem os conteúdos por conta do impedimento das aulas presenciais. Posto isso, tratar de temas como esse é de suma relevância, visto que tal temática se atrela a nossa nova realidade educacional, carecendo de mais pesquisas a respeito da efetiva inserção das TDIC no contexto de ensino-aprendizagem.

Ademais, como vimos discutindo, acreditamos que os multiletramentos e as TDIC ampliam e promovem novas formas de aprender e de ensinar. E, além disso, oferecem não apenas formas mais dinâmicas para trabalhar os conteúdos, mas também novos modos de aprender, permitindo aos professores e alunos assumirem uma postura muito mais crítica e atuante no processo de ensino-aprendizagem. Corroboramos, nesse sentido, com a perspectiva assumida por Lacerda Santos (2014, p. 2), ao propor um vínculo entre as TDIC e a escola. O autor aponta para a real necessidade de os professores reconhecerem as tecnologias digitais como:

meios didáticos poderosos para a dinamização de suas ações educativas, para o estabelecimento de conexões com o cotidiano dos alunos, para acirrar a pertinência da escola no contexto de uma sociedade cada vez mais digital e centrada na exploração dessas tecnologias em todos os setores da ação humana.

Nessa perspectiva, fazer uso das tecnologias digitais em contexto educacional com um olhar mais direcionado para os multiletramentos é primordial, tendo em vista a atual situação de pandemia pela qual estamos passando, na qual todos devem manter o afastamento social.

Nesse viés, é notável a importância de se trabalhar com a temática abordada, visto que, ao utilizar essas ferramentas digitais, podemos fazer com que os discentes entendam como os diferentes textos e ferramentas digitais operam, aprendendo não só a utilizar tais recursos tecnológicos, mas também a compreender os novos letramentos e as novas práticas de leitura e escrita, desenvolvendo habilidades digitais, visuais, sonoras e tantas outras, que o ensino com a tecnologia pode proporcionar.

Apontamentos teóricos: multiletramentos, multimodalidade e gêneros textuais multissemióticos

Contemporaneamente, os avanços tecnológicos e digitais promoveram o surgimento de uma concepção de leitura e letramento multissemiótico, sobretudo pelo fato de não haver mais espaço para uma leitura restrita a uma única perspectiva, bem como não ser mais possível pensar unicamente em um meio propagador de produzir leituras e sentidos. O que vai diferenciar essa geração é a possibilidade de evoluirmos o conceito de letramento, proposto por Soares (1998, p. 72), para quem o “letramento é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. A perspectiva da pedagogia dos multiletramentos vai além desse primeiro conceito, o qual compreendia apenas o uso da palavra, seja ela escrita ou falada, nas práticas sociais.

Reconhecemos, neste capítulo, a proposição de multiletramentos desenvolvida por um grupo de estudiosos da linguagem, denominado *New London Group* (NLG), que propôs uma ressignificação no que diz respeito ao processo de letramento, chamando a atenção para o fato de que as práticas de letramento na contemporaneidade, ou melhor, os multiletramentos, devem envolver não somente as múltiplas linguagens, semioses e mídias que fazem parte, inevitavelmente, do processo de significação, mas também a pluralidade e a diversidade cultural presentes em todas as sociedades.

Bevilaqua (2013) nos esclarece que o NLG, ao se reunir para tratar de questões relacionadas aos problemas educacionais do sistema anglo-saxão, teorizou acerca dos multiletramentos, partindo de dois grandes motes: a diversidade linguística e cultural presente nesses países e a multiplicidade de canais e meios de comunicação.

De acordo com Cazden et al. (1996, p. 64), esses dois argumentos dizem respeito à crescente multiplicidade e integração de modos significativos de criação de significado, estando o texto também relacionado ao visual, ao áudio, ao espacial, ao comportamental, etc. Essas características são particularmente importantes nos meios de comunicação de massa, na multimídia e na hipermídia eletrônica. Para os autores do NLG, os meios de comunicação que estão emergindo são responsáveis por reformular a maneira como usamos a linguagem.

Ainda segundo os pesquisadores, o termo multiletramentos foi usado como uma possibilidade de focar nas realidades da diversidade local e da conexão global, lidando com as diferenças linguísticas, culturais e pragmáticas da sociedade. Para o NLG, a cidadania efetiva e o trabalho produtivo exigem que interagjamos, efetivamente, usando múltiplas linguagens, múltiplos padrões de comunicação que cruzam, com mais frequência, as fronteiras culturais, comunitárias e nacionais (CAZDEN et al., 1996, p. 64).

Caminhando com esse mesmo raciocínio, Rojo e Moura (2012) afirmam que a linguagem possui uma multiplicidade, reconhecida como os modos *multissemióticos* usados nas produções textuais, sejam em mídias audiovisuais, sejam impressos. Essa linha de pensamento é corroborada por Dionísio (2010, p. 164-165), quando expõe que

As alterações físicas no processo de construção dos gêneros provocam, conseqüentemente, uma mudança também na forma de ler os textos. O dinamismo da imagem do filme passou para a charge virtual, para o pôster interativo, a disposição do texto na página oscila entre os moldes ocidentais e orientais de escrita; estes são apenas alguns exemplos que deixam transparecer a necessidade de revisão do conceito de leitura e de suas estratégias que utilizamos em nossas aulas. Conseqüentemente, os gêneros se materializam em formas de representação multimodal (linguagem alfabética, disposição gráfica na página ou na tela, cores, figuras geométricas etc.)

Essa nova perspectiva de práticas sociais gera uma necessidade de se perceber a extrapolação do que é proposto no conceito de letramento, pelo fato de ser insuficiente pensar apenas na leitura como algo preso às leis estritamente linguístico-discursivas. É nessa direção que Rojo (2013, p. 21) entende multiletramentos como

práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também digitais impressos – que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporem a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.

A concepção de multiletramentos ou, pelo menos, a compreensão do respectivo conceito busca para si a necessidade de se conhecer:

- (1) o que são os signos;
- (2) que os significantes poderão ser primários, como acontece com a sucessão de fonemas na palavra oral, ou a de quiremas (unidades gestuais nos signos das línguas dos surdos), ou a das unidades rítmicas e melódicas do signo musical, ou das três cores (que não estão em sucessão, mas sim em substituição), utilizadas nos semáforos; secundários, como acontece com os grafemas, nos sistemas alfabéticos ou até terciários, como acontece no Braille;

- (3) que a base sensorial de cada um desses significantes pode ser distinta: auditiva, visual, tátil ou cinestésica;
- (4) que o processamento para reconhecer, identificar e compreender os signos é distinto daquele envolvido nas respostas, as quais, dependendo de cada sistema, podem ser linguísticas e/ou comportamentais (SCLAR-CABRAL, 2018, p. 179).

Essa concepção de multiletramentos ultrapassa a ideia de letramento proposto por Soares (1998). Esta dava ênfase às questões das práticas sociais em uma dimensão linguística, enquanto aquela dá um passo à frente e prevê não apenas o *sistema linguístico*, mas também *sistemas comportamentais*, isso porque o signo, na concepção dos multiletramentos, não toma como base apenas as teorias saussurianas, mas também as predileções feitas por Peirce (1993) relativas ao signo linguístico.

No primeiro caso, o signo linguístico é formado por significante e significado, “significante é este som verbal (ou esta imagem acústica), e o significado, esta ideia (ou esta imagem conceptual)”; já na visão de Peirce (1993), o signo é qualquer coisa que representa alguma outra coisa para alguém, o *representamen* é esta coisa que representa, o objeto é esta coisa que é representada. Então, não estamos mais presos à língua, enquanto objeto único de construção significativa, mas a tudo que representa (significa) e é representado (significado).

A Teoria da Multimodalidade Textual proposta em Kress e Van Leeuwen (1996) e propagada no Brasil por Coscarelli (2016), Dionísio (2011), Kleiman (2005), Rojo (2012), dentre outros, ensejou a discussão dos multiletramentos, o que de certa forma esboça uma visão de que as modalidades escrita e/ou falada não atendem às demandas explicativas em que a língua está inserida, uma vez que as práticas interativas se dão multimodalmente.

Isso é explicado pelo fato de vivermos em um contexto social em que a linguagem se dá por meio de múltiplas semioses, em outras palavras, a linguagem verbal se conecta aos sons, imagens, gestos, charges, gráficos, outdoors e é capaz de fornecer informações novas de formas intercambiáveis com os letramentos e as necessidades de desenvolver esses letramentos que surgem a cada instante. Não só isso, mas a necessidade de dominar essas novas linguagens para construir significados.

Dito isso, é possível defender que, nessa contemporaneidade multissemiótica, passe-se a adotar a linguagem numa perspectiva mais ampla, uma vez que seu caráter comunicativo não se dá somente do ponto de vista da escrita e da fala, mas por outros múltiplos aspectos não linguísticos, os quais possibilitam o domínio de novos gêneros textuais capazes de favorecer o desenvolvimento de processos de comunicação entre sujeitos nos diversos contextos sociais.

Dessa forma, ao compreendermos que a linguagem é multimodal, estamos assumindo que essa noção pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem em uma língua materna. Nesse sentido, estamos de certa forma, aquiescendo que a escrita não é capaz de,

sozinha, dar conta das práticas de produção e construção de sentidos do texto, e sim, que outras semioses, a exemplo de imagens, tabelas, designer gráfico e layout, devem ser vistas como elementos essenciais a serem compreendidos e dominados na estrutura de gêneros textuais. Isso será capaz de formar e inserir o aluno dentro de *praxes* que envolvam os multiletramentos.

Como consequência das discussões que até agora estamos apresentando, cabe-nos fazer algumas reflexões que nos levem a defender uma noção de gênero que parte das considerações oriundas dos multiletramentos. Defendemos, portanto, a noção de Gêneros Textuais Multissemióticos (GTM). Schneuwly e Dolz (2004, p. 28) compreendem a ideia de gêneros textuais como sendo “uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos” (em especial os de características linguísticas, não isentando os paralinguísticos), admitindo, assim, a possibilidade de se perceber, em diversas situações comunicativas, outras configurações que não as de cunho linguístico.

Se pensarmos o gênero em uma perspectiva semiótica, diríamos que ele apresentaria características importantes no que se refere à construção composicional, a exemplo dos tipos de dispositivos (analógicos ou digitais). Se pensarmos nesse objeto enquanto instrumento de linguagem, diríamos que ele possui outras questões observáveis, como: se o formato em sua construção se deu por meio de papel e o modo de impressão, se por meio digital. Qual tipo de tela-suporte (resolução, cor, brilho, contraste) e a linguagem usada na programação e codificação (como sinal analógico codificado, como é o caso da televisão; quais os arranjos binários no caso da imagem do computador ou da TV digital), além dos sistemas de transmissão e recepção em geral.

Ao tratar do discurso semiótico, Barros (2002, p. 14) menciona que o “nível propriamente semiótico, imanente, compreende o percurso gerativo todo e distingue-se do nível linguístico (ou pictórico, gestual, etc.) aparente, que se situa fora do percurso gerativo e em que se reconhecem as estruturas textuais”. Os gêneros de textos multissemióticos são produções humanas oriundas de contextos de novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Os aspectos relacionados a esses gêneros estão representados pelos novos modos de produção de linguagem e sentidos em diversos contextos semióticos ou multissemióticos, textuais e hipertextuais das novas mídias tecnológicas, além da leitura crítica de imagens produzidas/geradas nessas novas mídias e os múltiplos discursos propalados por esses gêneros.

Bomfante (2011, p. 3), ao traçar questões relacionadas à multimodalidade textual, discorre que:

a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos.

As discussões que surgiram a partir da Teoria da Multimodalidade, assim como o desenvolvimento de textos multimodais nas relações sociais, como vimos, puseram em análise e contestações alguns conceitos que carecem de serem revestidos de novas roupagens ou reconceituação, a exemplo do conceito de letramento. Dionísio (2011, p. 137) já defendia que esse conceito precisaria ser revisto, uma vez que essa proposição apresentada por Soares (1998, p. 112), a partir da década de 80, defendia letramento como sendo “uma multiplicidade de habilidades de leitura e de escrita, que devem ser aplicadas a uma ampla variedade de materiais de leitura e escrita; compreendem diferentes práticas que dependem da natureza, estrutura e aspirações de determinada sociedade”.

Essa noção não tem sido suficiente, isso por que tal conceito não previa as inúmeras evoluções que as relações sociais haveriam de impor por meio das novas práticas de linguagem, incluindo, sem dúvida, as novas práticas de leitura e escrita da denominada cultura digital. Vale salientar, ainda, que não basta apenas que os usuários reconheçam e consumam os conteúdos veiculados na Internet, mas é preciso buscar a compreensão e a avaliação dos múltiplos mecanismos que regem a produção, a reprodução e a difusão desses conteúdos (PINHEIRO, 2010).

O ensino numa sociedade conectada e em isolamento social

Fazer uso das tecnologias digitais em contexto educacional se tornou, ultimamente, uma necessidade imprescindível, admitida por todo profissional de ensino que está atualizado ou não com as novas práticas pedagógicas digitais, impostas pela emergência de se trabalhar com as TDIC no atual período de pandemia. Nesse sentido, é observável o quanto as tecnologias digitais têm avançado e como o advento e a expansão do acesso à internet trouxeram impactos inimagináveis para a nossa sociedade.

Encontramo-nos diante de uma sociedade conectada através das redes sociais, com diversas ferramentas digitais, tais como: *Instagram, WhatsApp, Facebook, Google Classroom*, e-mails, celulares, notebooks, computadores, chats, blogs, sites de notícia, comunidades online, canais no *YouTube*, dentre outras ferramentas que, até pouco tempo, não faziam parte de nossa rotina diária de trabalho e entretenimento.

Nesse novo contexto de mudanças tecnológicas, deparamo-nos não somente com novos desafios, mas também com novas formas de relacionamento que afetam o comportamento humano e, conseqüentemente, todos os aspectos que envolvem o desenvolvimento de uma sociedade, inclusive a educação.

As indicações para o efetivo trabalho com as tecnologias no contexto de sala de aula já vinham sendo apontadas desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Neste documento, as tecnologias da informação e comunicação já assumem um papel importante na educação, cabendo à escola “compreendê-las como atividades humanas e sociais, intrinsecamente ligadas à história das lutas da humanidade para os limites biológicos e para a criação de um mundo social mais democrático” (BRASIL, 1999, p. 26).

As Orientações Educacionais Complementares aos PCN também apresentam, no eixo competências e habilidades para o trabalho com a língua portuguesa, as tecnologias da informação, chamando a atenção para o fato de que o aluno precisa “entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação” (BRASIL, 2002, p. 69).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz orientações para o trabalho com as tecnologias digitais em sala de aula. No que se refere às competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias, o documento orienta a mobilização de práticas de linguagem no universo digital, considerando várias dimensões, como as técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, expandindo as formas de produção de sentidos e significados (BRASIL, 2018). Além disso, o referido documento sugere o desenvolvimento de competências e habilidades tecnológicas, orientando que o alunado deva não somente compreender e utilizar, mas também criar tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira crítica, significativa, reflexiva e ética nas múltiplas práticas sociais de que participa, incluindo as práticas escolares.

Como podemos perceber, os documentos orientadores já discutem a inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem há décadas. Todavia, vimos constatando, através de pesquisas em andamento³¹, uma realidade diferente daquela sugerida pelos citados documentos. O objeto dessas pesquisas não tinha relação direta com o uso das TDIC, mas ao perguntarmos aos professores colaboradores, através de questionários semiestruturados, se faziam uso de ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas, constatamos que muitos deles, como tantos outros do país, principalmente por falta de formação continuada, não trabalhavam com as TDIC, visto que não sabiam usar tais recursos tecnológicos. No entanto, de uma hora para outra, houve a necessidade de se trabalhar com as tecnologias digitais, por conta da pandemia da Covid-19.

O Ministério de Estado da Educação, por intermédio da Portaria nº 343 de 17 de março de 2020, autoriza, em caráter excepcional e enquanto durar o estado de pandemia causada pelo novo coronavírus, a substituição de aulas presenciais por aulas que utilizem meios e tecnologias digitais. Posto isso, já que todos precisamos manter afastamento social, respeitando as orientações das organizações da saúde, as aulas presenciais foram suspensas.

É nesse contexto que aparecem as TDIC como possibilidade de trabalho remoto, permitindo a manutenção do ensino. Mas essa é uma questão que precisa ser analisada com muita atenção, dada a realidade social de professores e alunos que, muitas vezes, não apresentam as condições necessárias para o efetivo uso das tecnologias digitais, sobretudo quando nos referimos ao ensino público.

³¹ Projeto de Pesquisa intitulado “Propostas de atividades para o ensino de gramática numa perspectiva reflexiva e plural”, aprovado pelo Edital N° 10 PRPI/IFAL, de 21 de maio de 2019.

Apesar disso, a adequação a esse novo contexto já é uma realidade. Professores de todos os níveis precisaram adaptar-se ao uso das TDIC, representadas pelas mais variadas ferramentas existentes, e, na maioria das vezes, não apresentam o conhecimento adequado para o seu uso efetivo. Se até pouco tempo, o trabalho com as tecnologias na educação já era importante; agora, sem sombra de dúvidas, mais do que importante, ele se tornou imprescindível.

Nas palavras de Peck e Sleiman (2007, p. 2):

Educar na sociedade digital não é apenas ensinar como usar os aparatos tecnológicos no ambiente escolar. Educar é preparar indivíduos adaptáveis e criativos com habilidades que lhe permitam lidar facilmente com a rapidez na fluência de informações, acompanhando as transformações e sendo parte delas, de modo responsável, ético e legal.

Nessa perspectiva, é importante que o professor esteja aberto a novos conceitos e novas formas de ensinar, buscando formações continuadas cuja temática esteja dialogando com o uso das tecnologias. Nessa linha de raciocínio, uma das questões que se coloca para reflexão é o fato de pensar em “gêneros que circulam e são produzidos em ambiente digital, sugerindo-os como possíveis integrantes de um currículo destinado a jovens conectados” (ROJO, 2019, p. 9). Questões referentes à denominada escola conectada, aos multiletramentos e ao uso das TDIC vão “ao encontro das expectativas e questionamentos de professores da educação básica que se perguntam o que fazer daqui por diante nas escolas de um mundo tecnológico e conectado” (ROJO, 2019, p. 9-10).

Nesse contexto, chamamos a atenção para as contribuições de Mendonça (2020)³², que liderou uma pesquisa colaborativa com mais de 800 participantes, usando como coleta de dados questionários online, tratando de buscar informações sobre como professores de diferentes redes de ensino, de vários estados brasileiros, estão usando ou não as tecnologias digitais no atual cenário de ensino emergencial remoto.

Os dados revelaram que, no universo pesquisado, 64% dos professores não se sentiam confortáveis com o uso das tecnologias digitais, afirmando que as aulas on-line são menos eficientes do que as aulas presenciais. Além disso, 6% dos professores responderam que as aulas on-line são ineficientes. Esse breve levantamento já nos mostra uma situação que merece ser levada em consideração: os desafios que os professores estão enfrentando para atuar num contexto de pandemia, tendo que lidar, muitas vezes, com ferramentas digitais que nunca usaram antes.

Outras informações que também chamaram a atenção nos dados apresentados por Mendonça (2020) dizem respeito aos impactos do ensino remoto no trabalho pedagógico,

³² Palestra intitulada “Ensino de línguas e uso de tecnologias digitais em contexto de pandemia: experiências e percepções de professores e de alunos”, proferida por Videoconferência no IV Ciclo de Palestras sobre Produção Textual, organizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Didática de Leitura, da Literatura e da Escrita, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas.

afetando, significativamente, a qualidade das interações junto aos alunos. As dificuldades apontadas pelos professores em relação ao ensino remoto estão relacionadas muito mais ao ambiente inapropriado onde essas aulas são dadas (problemas de barulho, de circulação de pessoas em casa, por exemplo), do que com a familiarização com as tecnologias digitais. A qualidade da Internet também aparece como um problema, além da falta de tempo para planejar as aulas remotas.

Podemos inferir, a partir dos dados apresentados, que a familiarização com as tecnologias é um ponto positivo, mesmo com os vários obstáculos que ainda persistem em relação aos meios de consumo para aquisição de aparatos digitais e ao acesso à Internet.

Nessa perspectiva, é importante que os professores reflitam não somente sobre a sua atuação pedagógica, mas também sobre a necessidade de se engajarem nessa nova realidade educacional digital, desenvolvendo em suas práticas o trabalho baseado nos multiletramentos e no uso efetivo das TDIC, já que estes são resultados de “ressignificação e de reenquadramento de referências e objetos culturais diversos em gêneros digitais e multissemióticos” (ROJO, 2019).

No bojo dessa discussão, é preciso, ainda, admitir que os novos recursos digitais, inevitavelmente, exigem certas mudanças no tratamento dado à linguagem. Tomemos como exemplo a intensa circulação de informação, o que ocasionou a possibilidade de ler e produzir textos de diversas maneiras, consolidando cada vez mais os suportes digitais por onde esses hipertextos³³ circulam. Outra mudança significativa está relacionada à diminuição das distâncias sociais, impulsionada pela propagação das mídias digitais. Além disso, destaca-se, também, a “multissemiose que as possibilidades multimidiáticas e hipermediática trazem para o texto eletrônico”. Essa multissemiose “coloca o signo verbal (palavra) num continuum de signos de outras modalidades de linguagem (imagens bidimensionais, tridimensionais fixas ou em movimento, signo verbal escrito ou oral com tipografias diversas, músicas, sons etc.)” (GAYDECZKA e KARWOSKI, 2015, p. 153).

É necessário reconhecer que a articulação desses saberes pode ser compreendida à luz das investigações sobre a pedagogia dos multiletramentos (BEVILAQUA, 2013; CAZDEN et al., 1996; ROJO e MOURA, 2012; GAYDECZKA e KARWOSKI, 2015; ABIO, 2017), já que a formação inicial docente deve levar em consideração a integralização de uma pedagogia que desenvolva a capacidade de os alunos lerem, interpretar, escreverem, falarem, pensarem e escreverem de maneira crítica, ética, emancipatória e democrática (CATALÀ; TORRES, 2019).

³³ “Forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade” (XAVIER, 2010, p. 208).

Algumas reflexões provisórias

Nosso anseio é de que as questões aqui levantadas possam servir de reflexão, auxiliando pesquisadores e educadores no que se refere à ampliação de discussões sobre novas possibilidades de ensino, buscando contribuir para o engrandecimento e a valorização dos estudos sobre os multiletramentos e as tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita nesse novo cenário educacional digital, e colaborando, dessa maneira, para o progresso do conhecimento voltado aos estudos da linguagem.

Sabemos, também, que essa demanda implicará, por parte de professores, de equipe pedagógica e de gestores escolares, um olhar mais cauteloso para que se dê a efetiva implementação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no cotidiano das atividades escolares. Essa inserção perpassa, indubitavelmente, por uma formação continuada de professores, principalmente aqueles que já estão atuando na atual conjuntura pandêmica pela qual estamos passando.

O diálogo que deve existir entre a dinâmica proporcionada pela tecnologia e a escola precisa ser mais produtivo, sobretudo para que os alunos nativos digitais se sintam mais motivados a irem à escola, sabendo que terão acesso à Internet e aos dispositivos móveis que já são tão usados por eles. No atual cenário digital, faz-se necessário com certa urgência que os projetos político-pedagógicos das escolas sejam repensados, no sentido de aproximar suas ações educativas à realidade da sociedade contemporânea. Talvez, assim, haja a garantia de aplicação de atividades mais significativas, contextualizadas, colaborativas e motivadoras para os estudantes.

É sabido que há resistência e dificuldades por parte de muitos professores para se adaptarem ao contexto digital. Claro que isso se justifica por diversos fatores, dentre os quais, falta de recurso financeiro para adquirir aparelhos eletrônicos, falta de formação inicial e continuada adequada que trate da discussão acerca do papel das TDIC no contexto de sala de aula. Nesse aspecto, as contribuições de Lacerda Santos (2014) são bem pertinentes.

Se a promoção de formação inicial para o desenvolvimento do perfil de um professor conectado ainda é um desafio para a nossa realidade, já que a maioria dos cursos de formação de professores sequer oferece disciplinas relacionadas com o uso das TDIC, “impulsionar o desenvolvimento desse perfil e das competências e habilidades a ele relacionadas junto a professores em exercício, muitos deles formados há 10, 20 anos atrás, é um verdadeiro imbróglio” (LACERDA SANTOS, 2014, p. 3).

Essa é uma questão que merece ser destacada e ainda carece de mais discussão, não somente no âmbito científico dos estudos da linguagem, mas também e, principalmente, no contexto das práticas cotidianas de professores. Esperamos, assim, que o presente texto possa trazer algumas reflexões para ampliar o debate acerca dos fatores que impulsionam ou não a inserção de professores no universo da cultura digital.

Referências

- ABIO, G. *Formación digital de profesores: una revisión del tema con énfasis en los modelos de competencias/literacidades digitales*. Caracol, São Paulo, n. 13, jan./jun. 2017.
- BARROS, D. L. P. *Teoria do discurso: Fundamentos semióticos*. 3. ed. – São Paulo: Humanitas/FLLCH/USP, 2002.
- BEVILAQUA, R. *Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências*. RevLet – Revista Virtual de Letras, v. 05, nº 01, jan./jul, 2013.
- OMFANTE, Z. *A concepção de texto e discurso para semiótica social e o desdobramento de uma leitura multimodal*. Revista Gatilho (PPGL/ UFJF), v. 13, p. 8, 2011. Disponível em: [http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos .pdf](http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2011/10/Santos.pdf). Acesso em: 17 set. 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, volume 1. 2006.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso: 20 jun. 2020.
- RASIL, Ministério de Estado da Educação. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 de mar. 2020. p. 39.
- CATALÀ, A. B.; TORRES, A. R. *La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma*. Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, 2019. Disponível<<file:///C:/Users/lessa/Documents/Multiletramentos/La%20pedagogía%20de%20las%20multiliteracidades.pdf>>. Acesso:1 de jun. 2020.
- CAZDEN, C.; COPE, B.; FAIRCLOUGH, N.; GEE, J.; et al. *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*. Harvard Educational Review; Spring 1996; 66, 1; Research Library pg. 60.

- CORRÊA, H. T.; DIAS, D. R. *Multiletramentos e usos das tecnologias digitais da informação e comunicação com alunos de cursos técnicos*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(55.2): 241-261, mai./ago. 2016.
- DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros Oraís e escritos na escola*. Trad. e org. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.
- GAYDECZKA, B; KARWOSKI, A. M. *Pedagogia dos multiletramentos e desafios para o uso das novas tecnologias digitais em sala de aula no ensino de língua portuguesa*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.18, n.1, p. 151-174, jan./jun. 2015.
- KLEIMAN, A. B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.
- KRESS, G. R.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 1996.
- LACERDA SANTOS, G. *A promoção da inclusão digital de professores em exercício: uma pesquisa de síntese sobre aproximações entre professores, novas mídias e manifestações culturais emergentes na escola*. Revista Inter Ação. 39 (3), 2014.
- PECK, P.; SLEIMAN, C. *Boas práticas legais no uso da tecnologia dentro e fora da sala de aula*. PPP Advogados. São Paulo-SP, 2007.
- PEREIRA, E. C. Práticas letradas digitais e os desafios da escola pública. In: BAPTISTA, L. M. T. R. (org.) *Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.
- PINHEIRO, P. A. *Web 2.0 e saber-fluxo: novas questões de letramento digital*. Confluência – Revista do Instituto de Língua Portuguesa, n. 37-38, p. 193-214, 2010.
- ROJO, R. *Escola conectada: os multiletramentos e as tics*. Parábola Editorial, São Paulo. 1ª edição, 3ª reimpressão, 2019.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. Parábola Editorial, São Paulo, 2012.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Experiências sobre multiletramento. In: ATAÍDE, Cleber (org). *Gelne 40 anos [recurso eletrônico]: vivências teóricas e práticas nas pesquisas em linguística e literatura*. São Paulo: Pá de Palavra, 2018.

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

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3 ed. São Paulo, 2010.

AS PALAVRAS NA BERLINDA: “OS RETIRANTES DO CORONAVÍRUS” / “O NOVO ÊXODO NORDESTINO” [O LINGUÍSTICO, O HISTÓRICO E O GEOGRÁFICO, NO POLÍTICO]³⁴

*Ismar Inácio dos Santos Filho
Hugo Pedro Silva dos Santos*

Introdução

O que são palavras? Comumente as palavras passam despercebidas em seus usos sociais, provavelmente por não darmos a elas a atenção necessária em correlação ao seu “peso” na construção de nossa compreensão acerca da vida. De modo geral, sobre as palavras, na educação sistematizada, aprendemos que ou são itens verbais separados por espaços em branco, na escrita, ou emissões sonoras com uma dada carga de significado referencial. De um modo ou de outro, funcionariam quase como etiquetas para as “coisas” no mundo, numa relação direta entre língua e realidade. Quando muito, somos levados a entender que as palavras são formadas por elementos menores significativos, os morfemas, conhecimento que permitiria aproximação com a estrutura interna, útil numa descrição linguística, apenas.

Ainda assim, as palavras são tomadas meramente como “nomes” constituídos por letras/fonemas ou sílabas. Talvez, saibamos as classificações gramaticais que lhes são dadas. Mas, quando olhamos as palavras, o fazemos numa dimensão abstrata, desconsiderando seus usos e seus propósitos ideológicos. Recentemente, quando questionado sobre a concepção de palavra, um grupo de estudantes de um curso de Letras-Língua Portuguesa inserido(a)s em momentos iniciais de um curso de Morfologia respondeu, em linhas gerais, que a palavra é uma combinação de letras ou sons, que está para o universo da comunicação – mas quase sempre a restringindo às sentenças, às frases – importante na nomeação,

³⁴ Este texto é uma modulação da discussão intitulada “O Sertão/Nordeste em discursos – relações entre práticas discursivas e práticas sociais”, realizada em 30 de junho de 2020 como palestra no “Ciclo de Conferências do Curso de Letras – Campus Sertão”, transmitida ao vivo pela conta @letrasufalsertao, no Instagram.

compreendida como descrição ou representação do mundo, ou relevante na expressão do pensamento, tomado em sua abordagem de psiquismo individual. A palavra estaria, então, para a codificação ou decodificação, simplesmente.

Nessa reflexão, inseridos no universo de formação docente em Letras e participantes do “Grupo de Estudos em Linguística Aplicada em Questões do Sertão Alagoano” (GELASAL), que visa estudos sobre modos de ser e de viver, a partir de estudos da interface linguagem, gênero e sexualidade, e estudos sobre territorialidade, que incluem reflexões acerca do Sertão, Semiárido e Nordeste, entendido(s) como espaço histórico, geográfico e discursivo, intentamos colocar as palavras na “berlinda”, no sentido de problematizarmos o nosso olhar e os nossos saberes sobre as palavras. Inserindo-nos no “território das palavras”, propomos a problematizar o encontro do linguístico, do histórico e do geográfico, no político, no uso das palavras “retirantes” e “êxodo”, nos sintagmas nominais “os retirantes do coronavírus” e “o novo êxodo nordestino”, manchete e título de reportagem, respectivamente, publicados na revista “Época”, em 25 de maio de 2020, no contexto de pandemia.

Nesse sentido, a partir dessas materialidades linguístico-discursivas, objetivamos problematizar o entendimento dessas palavras de como apenas “etiquetas” para determinados sujeitos, de determinado espaço geográfico, o Nordeste, e suas ações, no sentido de que tais palavras seriam apenas nomes específicos/verdadeiros, pois apresentariam a “verdade” da região e de seu povo. Com isso, pretendemos “estranhar” a participação da revista “Época”, em suas palavras, numa cadeia discursiva atual, em constituição de um projeto de sentido sobre o Nordeste e o(a)s nordestino(a)s, que é um projeto discursivo de manutenção de sentidos sobre essa região e sua gente, relevante politicamente no contexto da pandemia do coronavírus.

Por essa compreensão, estranhamos o caráter didático da mídia impressa, que intenta ensinar verdades sobre o mundo, principalmente neste contexto pandêmico ocasionado pelo coronavírus, que, dada a grande demanda informativa, ganha ainda mais relevância, conforme se evidencia no Decreto nº 10.228/2020, da Presidência da República, que define a atividade jornalística como essencial durante o processo de isolamento social.

Dessa maneira, essa reflexão se apresenta como um ato político por, em diálogo com estudantes e docentes do curso de Letras, UFAL-Campus do Sertão, e com a comunidade externa, inicialmente na *live* já mencionada e agora neste texto, possibilitar a compreensão de que a Universidade produz saberes relevantes para (re)pensarmos a vida em sociedade e de que as Ciências Sociais e Humanas são do mesmo modo cruciais para a problematização da vida, principalmente quando, nessa segunda década do século XXI, temos presenciado o retorno e o avanço do extremismo no Brasil, tendo como marco, dentre outros vários aspectos, a incursão contra as instituições de ensino superior, contra as ciências, principalmente as sociais e humanas, negando-as.

Ou seja, nossa proposta é a de também dizer, em diálogo com Butler (2019), que as Ciências Sociais e Humanas são essenciais para dar um amplo senso de história, porque

nos oferecem habilidades necessárias, de leitura, escrita e comunicação, para o debate de valores que guiam a sociedade. Nesse sentido, para essa filósofa queer, as Ciências Sociais e Humanas não são um luxo. Ao contrário, dão-nos a chance de repensar ideias preconcebidas e problematizar práticas discursivas e sociais. Ou seja, na argumentação de Butler (2019), negar as humanidades nos deixaria à deriva num mundo movido por forças econômicas que desprestigiam o senso de questionamento e a criticidade ante a complexidade sociocultural do mundo e do nosso país. Em concordância, reforçamos a importância dos estudos nas Letras, dos estudos do território das palavras.

Nesta reflexão, vinculamo-nos à Linguística Aplicada (doravante LA) e ao paradigma teórico-metodológico interpretativista, buscando realizar o fazer científico de modo que possamos (re)pensar a vida em sociedade, (re)pensando as práticas discursivas e suas implicações (e entrelaçamentos) nas práticas sociais, como argumenta Moita Lopes (2006; 2013a), para quem a pesquisa em LA pressupõe estudos linguístico-discursivos que dialoguem com a vida social, de modo que se “esquadrinhe” a linguagem-em-uso, sendo o texto seu objeto de estudos por excelência. Nesta perspectiva, estamos focalizando os sistemas semióticos, incluindo o sistema linguístico, mas interessados no “mundo de significações” situado na ordem do discurso e seu caráter performativo.

Para Moita Lopes (2004; 2006; 2013a), a LA indisciplinar e crítica é uma área dos estudos linguístico-discursivos que demanda o agenciamento de conhecimentos advindos de diferentes áreas do saber, de modo a lidarmos com a complexidade do uso da língua(gem) em seus embricamentos socioculturais, históricos, políticos e ideológicos, assim como suas diferentes materializações e semioses, perscrutando “abalar” noções cristalizadas, problematizando-as. Desta forma, estamos interessados, nesse estudo, no encontro da linguagem, do histórico e do geográfico, pensando o político, conforme já dissemos, movimentando-nos nas “certezas” e “torcendo” conceitos cristalizados, tais como, por exemplo, a noção de “região”, em estreito diálogo com Albuquerque Jr. (2011).

Como procedimento metodológico, visamos fazer um “rascunho” de leitura interpretativista, por uma leitura enunciativo-discursiva do “*corpus*” em discussão, perpassando por uma abordagem teórico-metodológica das noções de língua(gem) e, especificamente, de palavra, que se dá, necessariamente, pela ideia de “temporalidade constitutiva”, que demanda um agenciamento de saberes históricos e geográficos, pautando-nos numa “arqueologia do conceitual”, numa “arqueologia do presente”, dialogando com Butler (2002; 2017; 2019), Albuquerque Jr. (2011; 2014; 2017; 2019) e Signorini (1998), respectivamente.

Linguística Aplicada, enunciado e performatividade

Tal como já dissemos, o nosso propósito nessa discussão é o de questionar que significados são propostos na manchete “Os retirantes do coronavírus” e no título de

reportagem “O novo êxodo nordestino”, em um periódico brasileiro, de publicação semanal, nesse contexto da pandemia do coronavírus. Para isso, compreendendo-nos como linguistas, enquanto cientistas sociais, intentamos questionar que sentidos são construídos sobre (nós) nordestino(a)s, sertanejo(a)s, e nossa região, e que implicações sociopolíticas podem existir para nossas vidas em sociedade a partir dessas enunciações jornalísticas. Ou seja, nossas inquietações estão para:

- a) que imagens são aí mobilizadas e suscitadas,
- b) que interpretação é realizada, ou
- c) que interpretação é esperada,
- d) em que cadeia discursiva participa e
- e) que projeto performativo político constrói.

Questionamo-nos: que elos a manchete e o título de reportagem estabelecem com discursos já sedimentados ao longo da história do Norte-Nordeste e que pontes eram/ foram tramadas com outros textos jornalísticos, tais como a manchete (de capa) “Os neobolsonaristas” e título do editorial “O voto dos grotões”, na “Época”, na edição de 13 de julho de 2020, como vemos na seqüência, que estampa em sua capa uma nordestina, moradora de um grotão, um lugar muito afastado dos grandes centros (o sertão, o Nordeste?), na janela de sua casa de taipa, categorizada como uma “neobolsonarista”?

Figura 1. Manchete de capa e título de editorial na revista Época, edição 1.148.



Fonte: “Época”, 13, de julho de 2020.

Nessa reflexão, inserimo-nos na LA, uma área de estudos que, conforme sustentam Moita Lopes (2006; 2013a) e Moita Lopes e Baynham (2017), dialoga e se preocupa com a vida (social), o que nos possibilita uma posição política clara no fazer científico, posição

política declarada, no intuito de pensarmos normatividades e subversões socio-discursivas e suas implicações para a vida em sociedade. Nessa área, compreendemos, que, tal como orientou Signorini (1998), o objeto de investigação da LA é um “objeto complexo”, não residual. Para essa linguista, o objeto de estudos na LA não é um objeto definido segundo o aparelho teórico-metodológico em uma dada tradição de pesquisa. Ao contrário, para ela, esse objeto dá-se como “múltiplo” e “complexo”, pois está para o estudo das práticas linguísticas, em uso, em contextos específicos; logo, não transparente, não neutro.

Para Signorini (1998), o objeto de pesquisa da LA, nessas considerações, afasta-se da noção de objeto purificado, aquele em que são desemaranhadas suas “linhas” constitutivas (o mundo dos objetos, o mundo dos sujeitos e seus interesses, poder e política) e passa a ser a “língua real”, na tentativa de “seguir as redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes” (SIGNORINI, 1998, p. 100).

Nesses parâmetros, para a LA está a abertura ao acontecimento, o novo e o complexo, o que pauta seus elementos constitutivos. É a reconquista do inesperado, do político, numa “lógica” da historicidade, em que, em termos metodológicos, está para uma cartografia, numa espécie de “arqueologia do presente”, na qual tomamos a língua como “rizoma” (SIGNORINI, 1998; MOITA LOPES, 2013b), entendendo enunciados como projetos performativos. Não há, então, um programa metodológico fixo, mas planos de pesquisa, que visam problematizar o sociopolítico no estudo das interações.

Na discussão de Moita Lopes (1994), a essa perspectiva epistemológica interessa fatos qualitativos particulares, não a quantidade, o número, aspecto que justifica o nosso interesse por essas “pequenas” narrativas midiáticas que estão no cotidiano e por sua produção de epistemes (ALVES, 2009). Para Moita Lopes (1994; 2006; 2013a), entram em jogo, no plano de investigação de LA, a linguagem e o jogo de significados que constroem, mantêm, destroem e reconstroem o mundo. Por isso, os estudos em LA se dão por interfaces de saberes, por clivagens, em abordagens híbridas e transdisciplinares, ou indisciplinadas. Assim, por uma postura de concubinagens de saberes, lançamo-nos na “filosofia” da linguagem, com Bakhtin/Volochínov (2004) e Butler (2002; 2017; 2018), agenciando saberes a respeito das noções de “enunciado concreto” e “performatividade”, preocupados com a palavra, de modo a tratarmos os textos jornalísticos em questão como enunciados, que se querem performativos.

Enunciado concreto e performatividade

Como ler manchetes e títulos de reportagens, ou editoriais, quando nosso interesse é colocar as palavras na “berlinda” visando pensar na performatividade do político? Os estudos do Círculo de Bakhtin, sob a rubrica de “dialogismo”, são de grande relevância, pois, inauguraram uma concepção de linguagem ancorada em pressupostos de uma “enunciação concreta”, implicando aos estudos linguísticos a compreensão de que a linguagem em uso,

materializada nas diferentes semioses, está permeada, invariavelmente, por fatores sociais, históricos e ideológicos. Desta forma, não interessa a esses estudos realizar descrições/análises linguísticas arraigadas em bases rigorosas positivistas/cartesianas da língua enquanto *corpus* que demanda certa “autópsia”, mas o estudo da língua viva (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

Nesse sentido, a concretude da linguagem se dá justamente em seus diferentes usos por parte dos sujeitos, em abordagem social que pressupõe a interlocução, o “compartir com o outro”, que secundariza qualquer concepção pelo viés individualista, abstrato ou autônomo da língua. Neste pressuposto, instaura-se a percepção da linguagem enquanto processo interacional, que se dá entre usuários da linguagem, numa correlação/imbricação de fatos linguísticos e sociais, realizada e efetivada na/e por meio da enunciação. Brait (2016) argumenta que a enunciação concreta está para a relação entre os vários textos, como numa primeira página de um jornal impresso, ou uma capa de revista, diríamos, para a qual está um conjunto de textos, seu projeto gráfico e as articulações propostas ou expostas.

Em suas diferentes semioses, conforme argumenta Santos Filho (2012), a enunciação concreta é constituída a partir de dialogismo, que consiste em uma síntese dialética entre o psiquismo e a vida exterior, os fatos sociais, que são, ou não, validados no dizer de um “eu”. Considera-se aqui que o sujeito da enunciação está circunscrito em determinada conjuntura, que o interpela e o “induz” a adotar determinadas práticas discursivas e sociais. Todavia, isso não significa dizer que o sujeito seja passivo ante à conjuntura.

Noutra abordagem da “filosofia” da linguagem, corroborando a noção de linguagem viva, está Butler (2002; 2018), filósofa que parte da noção de linguagem enquanto fator de performatividade, na qual as práticas discursivas engendram/constroem (ou podem engendrar/construir) modos de ser e viver. Para ela, a performatividade está para “um modo de nomear um poder que a linguagem tem de produzir uma nova situação ou de acionar um conjunto de efeitos” (BUTLER, 2018, p. 35). Nesse sentido, para ela, ao falar sobre democracia e performatividade do político, argumenta que a linguagem atua e atua de maneira poderosa, pois inscreve expectativas e fantasias que nos afetam, como inculcação lenta de normas, muitas vezes de maneira incontroláveis, instituindo, a partir dessas normas, uma “máquina de culturas”. Todavia, ressalta que “a polícia responsável por nos vigiar algumas vezes dorme em serviço” (BUTLER, 2018, p. 35). Assim, para ela, faz-se necessário pensar criticamente os projetos performativos, no sentido de compreendermos como as normas são construídas e mantidas.

Nessa perspectiva, a língua(gem) passa a ser compreendida, também, enquanto fator de ação, de atividade e *práxis*, no qual os sujeitos constroem a vida e se constroem mediados pela linguagem. Nesta direção, podemos compreender, com Santos Filho (2020), a partir da noção de enunciado concreto, bakhtiniana, e da ideia de performatividade, de Butler (2018), que:

[...] a vida, que nunca está decidida de uma vez por todas, é animada pela língua(gem), sendo a língua(gem) compreendida como “prescrição” acerca dos seus “objetos de discurso”, pois interpela os sujeitos, “convida-os” a aceitar (ou rejeitar) a vida ali “falada”. Dessa maneira, o ato de fala inicia um processo de tessitura sobre o(s) sujeito(s) ali “representados”, para si, para ele(s) “representado(s)” e para os demais interlocutores. Logo, os enunciados são constituídos com a autoridade moral cultural, reiterando-a ou negando-a [...] (SANTOS FILHO, 2020, p. 133).

Sendo assim, podemos compreender, nessa abordagem conceitual híbrida, de cunho filosófico, que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal, o que significa dizer que, ao enunciarmos, estamos mobilizando “ecos”, redes enunciativo-discursivas de significação forjadas nas práticas discursivas e sociais, que são aí (podem ser) tomados como “autoridade moral vinculante”, por seus sentidos serem vistos como “obrigatórios”. Ou para serem mantidos, ou para serem rasurados, negados. Esse processo de mobilização de “ecos” discursivos históricos é nomeado por Butler (2018) como “citação”, que é realizada pelos sujeitos, para corroborar sentidos pré-estabelecidos ou refratá-los, conforme também compreendemos nos postulados bakhtinianos. Para Butler (2018), a linguagem atua sobre nós, continua a atuar sobre nós. Logo, ao enunciar, atuamos e sofremos atuação via linguagem. Por conseguinte, os usos das palavras não são escolhas, mas “escolhas”, entre aspas.

Por isso, é imperativo considerarmos que o enunciado, encarado aqui como ato performativo, não é um ato linguístico em si, ou semiótico, pois, o que há, de fato, através das práticas discursivas são “projetos performativos”, no sentido de que há nos enunciados propostas discursivas que visam, repetindo, interpelar interlocutores e interlocutoras a praticarem determinadas ações, a partir das forças das citações sustentadas. Nesse aspecto, o que temos em cada ato performativo, cada enunciação, conforme Santos Filho (2020, p. 134), é a “convocação do outro (...) a identificar-se com sentidos ali projetados (...)”, em processo no qual experiências são incorporadas à práxis, à ação.

Ainda sobre o enunciado concreto e sua perspectiva de ato performativo, aqui considerada, agenciamos dos estudos bakhtinianos a ideia de que podemos considerar dois conceitos, quais sejam: a) “significação”, que remete aos aspectos linguísticos e aos sentidos potenciais, e b) “tema”, que diz respeito aos sentidos configurados a partir do contexto de uso, isto é, a partir de suas condições de existência na enunciação. Quanto ao tema, entra o extralinguístico, que repercute “ecos” discursivos, as citações. Nesta senda, passamos a olhar as palavras, que, para Antunes (2012, p. 40), se efetivam “Uma remetendo a outra, anterior ou posterior, próxima ou distante. Uma condicionando a outra ou pressupondo a outra; uma dando acesso a outra ou associando-se a outra”.

Desta forma, as palavras, como citações, têm papel determinante na produção de sentidos, pois podem trazer/trazem cargas semânticas, que estão numa temporalidade constitutiva,

sentidos que não estão transparentes e que por isso devem ser “escavados” (ALBUQUERQUE JR., 2017; 2019), a partir de pistas, indícios, situados ou não na superfície linguística.

O território das palavras

Ao falarmos de território das palavras, estamos pensando acerca da área de estudos linguísticos e da prática discursiva voltados para o léxico de uma língua, que é, conforme Antunes (2012), o amplo repertório de palavras de uma língua, ou o conjunto de itens à disposição dos falantes, para atender às suas necessidades de comunicação, junto à morfologia e à sintaxe. Para essa linguista, o léxico está para o inventário dos itens linguísticos com que expressamos as categorias e subcategorias cognitivas, já que, para ela, não pode ser pensado à margem da cognição social. Assim, o léxico é uma espécie de memória representativa das matrizes cognitivas construídas, memória entendida como dinâmica, pois se dá em um movimento constante.

Para essa pesquisadora, ao tratarmos da palavra, estamos falando do nível da realização linguística, tido como o mais instável, irregular, e até certo ponto incontrolável, pois é aberto, inesgotável, constantemente renovável, já que surgem novas palavras, devido à dinâmica interna delas. Segundo Antunes (2012), o léxico representa possibilidade de “escape” e se constitui como um componente simultaneamente sistemático e aberto.

Para Antunes (2012), devemos, no entanto, considerar que o léxico de uma língua não se resume a uma lista – transparente e precisa – de palavras que dá nome às coisas. Ou seja, para ela, não é um conjunto de etiquetas com que se marca, com que se nomeia ou rotula as coisas do mundo, não é uma espécie de nomenclatura. Nessas considerações, as palavras não se configuram como um espelho que refletiria fielmente o mundo. Ao enunciar as palavras, não se está em um exercício de falar das coisas pelos nomes que elas têm.

Nessa dimensão, a enunciação das palavras tem raízes e repercussões na morfossintaxe, na semântica, nas operações de textualização, nas respostas às exigências pragmáticas da interação e no plano discursivo. No tocante à textualização, há relações de sentido entre as palavras, numa espécie de “mundo complexo das redes de sentido que as palavras guardam entre si” (ANTUNES, 2012, p. 34). Essa dimensão semântica se dá, na textualidade, pela continuidade semântica, não pelo significado de cada unidade, isoladamente. Logo, é preciso observar a instabilidade, observar sentidos e seus deslizamentos, pois esses podem “escorregar” e ganhar (e ganham) novas significações. Há também possibilidades de combinações.

Entretanto, Antunes (2012, p. 29) nos adverte que “Isso não quer dizer que as palavras são destituídas de toda e qualquer estabilidade de significado ou que, em cada momento da interação, os sentidos sejam criados inteiramente ‘a partir de estado cognitivo zero’”. Ou seja, as palavras possuem significados básicos que se constituem como a base para significados derivados, próximos e/ou associados.

No plano discursivo, as palavras solicitam o conhecimento de mundo e, por isso, demandam que sejam compreendidas pela produção de seus efeitos discursivos, como advindas de “escolhas” particulares, são umas, não outras, em função de determinada interação em um dado propósito comunicativo. Nesse sentido, é preciso que tratemos as palavras como “vocábulos”, ocorrências em texto, não apenas como “lexemas”, como unidades do sistema lexical, em sua perspectiva potencial.

Dessa maneira, podemos compreender que as palavras são recursos linguístico-discursivos que possuem estrutura formada por unidades menores que se conectam internamente. Mas, para além de “estrutura” e “unidade sintática” (BATISTA, 2011), as palavras são recursos comunicativos e configuram posicionamentos ideológicos que operam como ferramentas para a proposição de mundos de significação, conforme Moita Lopes (2013b), para a manutenção de determinadas noções ou para a desconstrução de sentidos já dados. São, assim, a materialização linguística de nossa “percepção” sobre o mundo, úteis na categorização do mundo. Em seu caráter histórico, palavras são elos na cadeia de significação.

Nessa reflexão, é de fundamental importância as considerações de Butler (2002) acerca da palavra, quando problematiza a palavra “queer”, pois questiona se uma palavra poderia superar sua história constitutiva, de modo a experimentar ressignificações, como no caso de “queer”, que parecia experimentar significações afirmativas recentes. Por outro lado, diz que há palavras que, apesar de diversos esforços e reivindicações para recontextualização e ressignificação, encontram limites, como a palavra “nigger”.

Nessa problematização, Butler (2002) vai a Nietzsche, com sua noção de “cadeia significante”, e a Foucault, com a noção de “poder discursivo”. Porém, suspeita que os sentidos de uma palavra se deem como numa cadeia de significantes contínua de interpretações e adaptações sempre renovadas, que se sucederiam alternadamente de maneira puramente fortuita, numa suposta descontinuidade histórica da palavra. Suspende, do mesmo modo, a ideia de que o discurso e o poder se renovem a todo momento, numa ideia de ressignificação radical. Para ela, há na palavra uma temporalidade constitutiva, como um efeito acumulado, que, ao mesmo tempo, limita e possibilita seu uso. Nesta perspectiva, a significação da palavra não opera somente no plano estrutural, mas em constante diálogo com a história, com sua temporalidade constitutiva.

Nesse sentido, palavras mudam, muito em virtude da dinâmica de uso da língua por parte dos sujeitos, todavia não abandonam a temporalidade constitutiva, não podendo ser recontextualizadas e ressignificadas por completo. Nesta perspectiva, qual a carga semântica no uso das palavras “retirantes” e “êxodo” nos textos jornalísticos em questão? Sobretudo, qual a temporalidade constitutiva destes vocábulos?

“Retirantes” e “êxodo”: palavras na berlinda

Das considerações já realizadas acerca da palavra, seguimos a reflexão tomados pela compreensão de que as palavras não são etiquetas para o mundo, pois não há relação direta entre as palavras e um povo, uma região, por exemplo. As palavras são materializações linguísticas da percepção do “eu” discursivo sobre o objeto de sua enunciação, “inventando” o objeto de que fala, pela fala. No processo enunciativo, o sujeito do discurso, que é situado, parte de “sua percepção” sobre o mundo, que é informada por sua cultura, sempre em diálogo com o contexto macrossocial, que é histórico, político, ideológico. Nesse processo, ao enunciar, o “eu” dá materialidade linguística, semiótica de modo geral, a “sua percepção”, que se configura como uma categorização do “objeto em discurso”, através das palavras. Nessa direção, ao usar determinadas palavras e não outras, essas estão carregadas de avaliações e valores; são expressões de avaliações e valores, que ganham vida em um projeto enunciativo, visando-se ser projeto performativo.

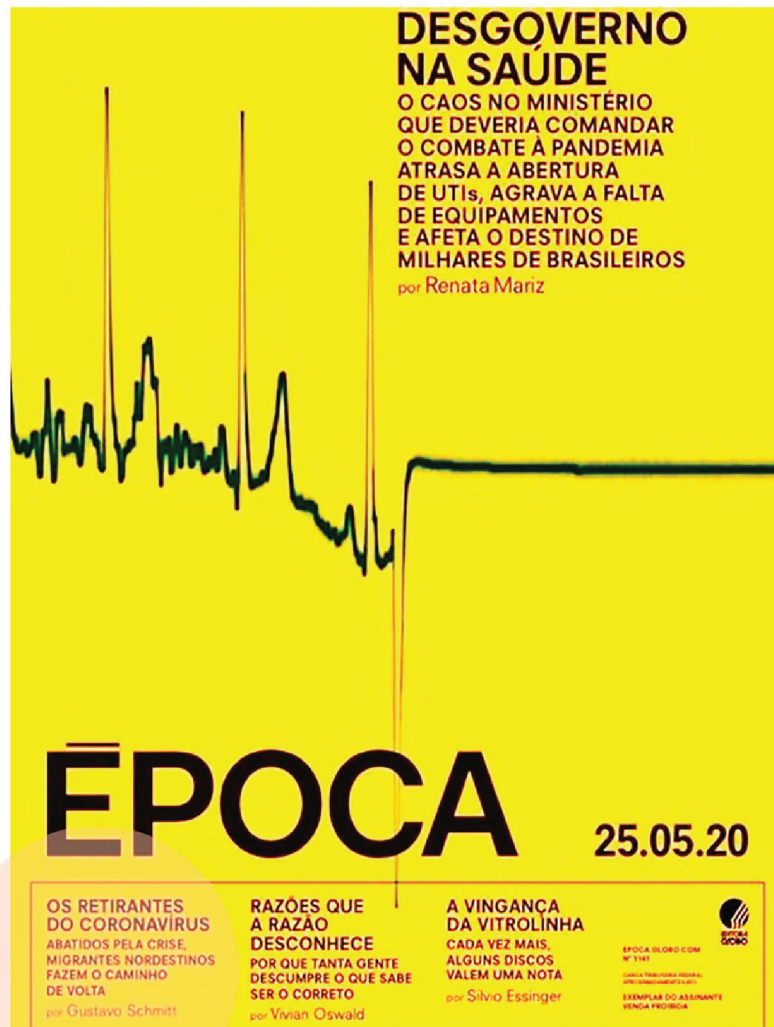
Ao usar determinada palavra o “eu” a mobiliza da história e a insere na história, dada a temporalidade que lhe é constitutiva. Não estamos afirmando que as palavras têm sentidos fixos, mas que têm uma temporalidade, que lhe é constitutiva, e que não é abandonada, no sentido de que discurso e poder não se renovam indistintamente. No uso, a palavra se mantém, “mantendo” sua carga semântica histórica, a palavra se mantém, mas “altera” seus sentidos, a palavra é reconfigurada, “reconfigurando” seus sentidos, a palavra participa de novos arranjos sintagmáticos e textuais, visando “novos” sentidos, a palavra cai em desuso e outras são inventadas, para darem conta de outros sentidos necessários e possíveis.

Por essas orientações epistemológicas, conceituais e metodológicas, ler as palavras perpassa pela leitura do enunciado, inserindo-o em suas condições enunciativas, que pede a consideração do extralinguístico. Nesse processo, perpassamos por uma “arqueologia do presente” (SIGNORINI, 1998), pois consideramos o sociopolítico na enunciação, por uma “arqueologia crítica [radical]” (BUTLER, 2017) que visa não encontrar a origem dos significados, mas interrogar a categorização, a nomeação, e seus significados entrelaçados à historicidade constitutiva, e por uma “arqueologia do conceitual” (ALBUQUERQUE JR., 2017), no sentido de escavar a produção, visando escavar a invenção de dada categoria, visando escavar a articulação de significados. Nesse processo, podemos partir de recursos linguístico-enunciativos que se sobressaem no projeto de dizer sob escrutínio e problematizar o processo de “citação” na compreensão da construção da ação performativa. Vamos à capa de revista “Época” no intuito de iniciarmos um rascunho de leitura da manchete por nós destacada, qual seja, “Os retirantes do coronavírus”, e seu núcleo, “retirantes”.

Esse enunciado em leitura, na sequência, está para o gênero discursivo denominado de “manchetinha” ou “chamada”. Conforme Costa (2009, p. 142-143), a manchetinha é “comparada com a manchete (v.), título principal” [...] possui também as características funcionais, formais e composicionais da manchete.” Para ele,

[...] na imprensa escrita, em forma de frase-título (v.), chamada caracteriza-se como um resumo (v.) de notícia (v.), estampado na capa ou no sumário (v.) [...] indicação de página interna do jornal/revista [...] a chamada como um link orienta o leitor para o avanço da leitura (COSTA, 2009, p. 58-59).

Figura 02. Capa da revista Época – “Desgoverno na saúde”



Fonte: Época, 25 de maio de 2020.

Assim, as manchetinhas são, estruturalmente falando, gêneros que demandam brevidade, sinteticidade na enunciação, o que indica que há a necessidade, por parte do(a) enunciador(a), de ser sucinto(a) e extremamente significativo(a) para a interlocução, tendo em vista que, enquanto atividade econômica, jornais/revistas sobrevivem de tiragens e “audiência”, e, por isso, precisam de estratégias para “captar” a atenção que vão residir no arranjo imagético das capas e, sobretudo, nas “escolhas” linguístico-discursivas das palavras.

Por isso, é importante considerarmos, conforme Bakhtin/Volochinov (2004), que na enunciação concreta estão imbricados propósitos expressivos que atendem a diferentes demandas de um “eu” que enuncia para um “outro” e que a importância dessa entoação varia em função do gênero em questão, do objeto do discurso e da esfera de comunicação, e determina a “escolha” dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado. Está aí implicada a “escolha” de palavras.

No texto jornalístico em questão, o “eu” é a revista “Época”, mesmo que tenha uma autoria inscrita, pertencente à Editora Globo, que tem, de acordo com a Associação Nacional de Editores de Revistas (ANER), circulação média semanal de 350 mil exemplares na versão impressa, além do acesso por assinatura e em bancas virtuais. Aventamos que o perfil psicossocial do(a) leitor(a) da versão impressa é o da classe média alta. Em se tratando da versão *on-line*, o escopo do alcance aumenta, impulsionado pelas redes sociais, havendo apenas limitação de acesso em matérias cujo conteúdo tem potencial “bombástico”. Sua marca estética preza pela valorização de imagens de imprensa e por gráficos na apresentação de matérias, articulando aspectos da multimodalidade discursiva.

A *Época*, tal como as revistas jornalísticas, de modo geral, tem como propósito informar, valendo-se de notícias atuais e com relevância em suas edições, com o objetivo de manter a tiragem, o número de acessos e, por consequência, o lucro, e, essencialmente educar para ações, no sentido de que quer fazer agir, fazer pensar, fazer compreender. Para isso, faz-se necessário que a recepção tome os sentidos como válidos e passe a olhar o mundo através daquele ângulo apresentado. Assim é essa capa, assim é a manchete “Os retirantes do coronavírus”, publicada em 25 de maio de 2020, situada no contexto de crise sanitária provocada pelo coronavírus. Mas, acerca do que informa e educa essa manchete?

Essa capa está explicitamente composta por uma multimodalidade discursiva que articula enunciados verbais, a manchete principal, “Desgoverno na saúde”, e três manchetinhas, com uma imagem, em cor amarela, que traz uma tela de um monitor de batimentos do coração e dá close na linha da frequência desses batimentos cardíacos, em cor verde, que está sinalizando uma parada cardiorrespiratória. A manchete principal está localizada no lado superior direito, logo acima dessa simbolização da morte de determinado “paciente”. Podemos inferir, a partir desses recursos semióticos, que há no projeto enunciativo uma “citação” de um cenário de morte, pelas significações potenciais da imagem da indicação da parada cardiorrespiratória e também pela cor amarela usada, que, em linhas gerais, pode ser compreendida como a cor que a pele humana assume com a morte, sendo considerada indicação de declínio, e também como indicativo de alerta, tal como usada na sinalização do trânsito.

Podemos, então, compreender que, possivelmente, temos aí uma construção metafórica da morte do governo, do país – capa verde e amarela – devido ao cenário de caos no combate à pandemia do novo coronavírus, devido à falta e ao atraso de ações do Ministério da Saúde, que implicariam no destino, de vida ou morte, do(a)s brasileiro(a)s, conforme informação

do resumo da manchete. A escolha da palavra derivada “**des**-govern-o”, núcleo do sintagma nominal, formada pelo morfema gramatical derivacional “des-” na construção do tema é aí de extrema importância, pois esse traz como sentidos potenciais as ideias de “negação” e “privação”, e, portanto, de morte nessa enunciação.

A revista, então, assume um posicionamento político de, em seu projeto de dizer, afirmar que não há governo no Brasil, e que por isso o país está morto, avaliação que se realiza na predicação nominal através da locução adjetiva “na saúde”, em “desgoverno na saúde”, quando pensamos o cenário de pandemia da Covid-19. Alerta aos seus leitores e as suas leitoras para essa situação calamitosa em que vivíamos e ainda vivemos, com 23.473 mortes, na data de publicação, e com 98.644 mortes, passados exatos 74 dias, desde essa publicação.

Assim, o projeto performativo desse periódico se insere e nos interpela nesse contexto de pandemia, que é compreendido, conforme Albuquerque Jr. (2020), como a paisagem do silêncio, do medo e da angústia. É, para ele, o cenário da solidão, do abandono, do desamparo, do distanciamento, da separação, da diferenciação. Conforme esse historiador, estamos diante de “um mundo que desaba e do qual não se sabe o que restará” (ALBUQUERQUE JR., 2020, p. 11), mas, que é, ao mesmo tempo, um mundo de luta para reerguer a vida. Diante desse “tema” que vai se afirmando nessa capa, somos levados a questionar em que medida a manchete em discussão se filia, ou não, aos sentidos macros dessa capa de revista: o que “Os retirantes do coronavírus” têm a ver com isso?

O texto, assinado por Gustavo Schmitt, localiza-se no lado inferior esquerdo da capa, sendo a primeira de uma lista de três manchetinhas. “Os retirantes do coronavírus”, que está em caixa alta, é um sintagma nominal cujo núcleo é o substantivo “retirantes”, no plural, e no masculino, se considerarmos o determinante “os”, caracterizado pela locução adjetiva “do coronavírus”, indicando uma propriedade. O que significa ser “retirantes” do coronavírus? O que nos diz essa inscrição dessa propriedade ao nome “retirantes”? Dada a manchete, logo abaixo há o resumo, uma sentença declarativa, com o apoio de um aposto, no seu início: “Abatidos pela crise, migrantes nordestinos fazem o caminho de volta”.

Nessa composição textual, ao traçarmos a rede de conexões semânticas estabelecidas no contexto, percebemos que o nome “retirantes”, objeto de discurso na chamada, é retomado, em processo de coesão lexical, pelo sintagma nominal “migrantes nordestinos”. Assim, sabemos que “retirantes” está para “migrantes”, que são caracterizados como “**nordestinos**” e que têm como propriedades estarem “abatidos pela crise” e, como ação, “fazem o caminho de volta”.

Então, alguns questionamentos são necessários para inferirmos a produção do tema nesse projeto discursivo, quais sejam,

a) por que o objeto de informação é nomeado inicialmente de “retirantes” e não “migrantes”, ou mesmo “nordestinos”?,

- b) qual a relevância dessa “escolha” de palavra, e não outras, para esse noticiário semanal?,
- c) que “crise” os abate?, e
- d) a que caminho de volta se refere?

A priori, a manchete é um texto que, mesmo que seja a entrada para uma notícia ou reportagem, deve se bastar. Porém, nesse caso, deixa-nos questionamentos que sem dúvidas nos levarão ao imaginário social a partir do mote “nordestinos” em cena. Com isso, a leitura pede que recorramos ao título da reportagem e à reportagem para pensarmos significados derivados, próximos ou associados.

Essa primeira página da reportagem acrescenta informações à manchete em questão, acerca de seu objeto de discurso nessa edição da *Época*. A partir da fotografia jornalística, inferimos que “os retirantes do coronavírus” são homens e mulheres, retratado(a)s como 7 pessoas, aparentemente bem-vestidas, protegendo-se contra o novo coronavírus, pois usam máscaras, que estão em uma fila de um guichê de uma agência de transporte terrestre, certamente em uma rodoviária, comprando passagens de ônibus para cidades como “Crato”, “Diamantina”, “Espinosa”, “Euclides da Cunha”, “Feira de Santana” e “Fortaleza”, dentre outras cidades na região **Nordeste**, inferência possível a partir dos nomes dispostos logo acima do guichê, clicados pela imagem fotográfica. Já o título da reportagem retoma o “caminho de volta” como “êxodo”, que agora é “**nordestino**”, mas “novo”, logo, não o “velho êxodo nordestino”. Qual?

Figura 03. Reportagem de capa “O novo êxodo nordestino”



Fonte: Época, 25 de maio de 2020.

Nessa leitura, o “nordest-e” é o léxico vital para gerar propriedades para os migrantes, retirantes, e para sua viagem, “de volta”. Inicialmente podemos apontar que essas considerações, que se configuram pelas pistas deixadas na superfície linguística, são importantes, mas que pouco garante um olhar mais crítico acerca do tema que se constrói nessa rede de enunciados nessa edição desse periódico. Por isso, faz-se relevante compreender a história constitutiva na/da palavra “nordeste”. Vamos ao plano discursivo.

Palavra e temporalidade constitutiva: “Nordeste”

Na medida em que a temporalidade constitutiva, a historicidade, não está evidente ao enunciarmos, ao utilizarmos determinadas palavras “dissimulamos” sentidos. Essa “dissimulação” ocorre, por exemplo, com palavras que, devido ao uso recorrente, “perdem” aos olhos comuns a carga conceitual, funcionando como simplesmente uma nomeação, entenda-se etiqueta, a algo pré-existente, principalmente quando se trata de um espaço geográfico, pois a relação palavra e região, conforme Albuquerque Jr. (2017), torna-se naturalizada, porque seus sentidos são forjados como dados e acabados, que já só apresentariam uma “verdade” sobre uma territorialidade. É o que acontece com a palavra “nordeste”. Porém, é

vital que essa historicidade seja situada, para uma compreensão crítica na leitura da palavra na leitura do mundo.

Nesse caso, para Albuquerque Jr. (2017), a palavra se torna um termo, pois agora comporta um “conceito”, que, nas palavras desse historiador, é um “um agregado sensível, é um recorte feito nos mundos possíveis através do uso da linguagem”, que faz ver e gravitar em torno de um conjunto gráfico, um arquivo imagético (ALBUQUERQUE JR., 2017, p. 227). Desta forma, para compreendermos a temporalidade constitutiva em torno do vocábulo em questão, é de suma importância realizar uma arqueologia do conceitual, uma “escavação” das camadas de sentido forjadas no campo do discurso. Mas, como alerta Butler (2018), não para encontrar o sentido original, mas para interrogar os efeitos.

A partir destes pressupostos, Albuquerque Jr. (2011) argumenta que a palavra “nordeste”, com letra minúscula, a princípio fazia referência a uma localização geográfica, a um ponto colateral, que designava a área entre o norte e o leste no mapa do Brasil, que na época se referia a uma área que ia de Alagoas ao Ceará. Todavia, explica que sobre essa palavra se instaurou uma construção discursiva, pela elite nortista, um grupo de intelectuais e políticos, que gestaram um imaginário sobre a área brasileira denominada de nordeste, com conteúdo político-cultural, a partir da seca, da fome, da miséria, da desgraça.

Para Albuquerque Jr. (2011; 2017), esses sentidos para “nordeste” foram propostos pelas elites agrárias nortistas, que estavam em declínio econômico e também perdendo espaço político. Conforme conta-nos, os sentidos para “nordeste” foram fundados a partir de um discurso regionalista, que sustentava que essa área geográfica estava para uma diferença física, era a região das secas, o Sertão, da caatinga e do semiárido, e uma diferença cultural de raiz do país. Para esse historiador, a oficialização de “nordeste”, agora “Nordeste”, dá-se no documento que cria a Inspeção Federal de Obras Contra a Seca (IFOCs), como resultado das secas de 1915 e 1919, ao tratar da área de atuação desse órgão do governo. Para esse historiador, o Nordeste nasceu para se contrapor às transformações econômicas e políticas pelas quais o país passava. Surgiu como saudades do antigo, do rural. Logo, “Nordeste” tem em sua história constitutiva um caráter conservador, reacionário, que precisa, por um olhar crítico, ser dissolvido, recriado, redefinido, reimaginado.

Para Albuquerque Jr. (2011, p. 33), a região “Nordeste” foi inventada, juntamente com toda a carga semântica do termo, e nasceu “onde se encontram poder e linguagem, onde se dá a produção imagética e textual da espacialização das relações de poder”, que acabam por conferir sentidos à região, assim como às palavras “nordeste”, “sertão” e “semiárido”, mediante um conjunto de imagens sedimentadas e estereotipadas que carregam a semântica de pobreza extrema, de sol calcinante, de mortes, de espacialidades inóspitas e, por consequência, da noção de “retiradas” e “retirantes”. Esse conjunto de imagens, forjados nas diferentes esferas do discurso e nas diferentes práticas sociais, desde antes, constituem a temporalidade constitutiva de “nordeste”.

Nessa perspectiva, a seca ganhou destaque nacional nos fins do século XIX, a partir de textos jornalístico-literários que narravam cenas de pessoas cadavéricas, vítimas de fome extrema, da miséria absoluta. Eram retirantes nordestinos. Participou dessa produção o escritor José do Patrocínio, que na obra “Os retirantes” tematizou o processo de retirada, no qual famílias sem recursos deixam suas cidades em busca de apoio. De modo geral, na denominada “literatura das secas” (ALBUQUERQUE JR., 2014; 2017), nessas narrativas, foram articulados dois relatos bíblicos, o do êxodo e o da via crucis.

Dessa forma, a figura do(a)s retirantes é construída a partir da articulação de imagens destas narrativas bíblicas, do(a) retirante flagelado(a) que foge da inospitalidade de suas terras e passa por sofrimentos substanciais e redentores, figura reproduzida de forma animalésca, de modo que toda a conjuntura natural transfigura a própria humanidade desses sujeitos.

Nessas considerações, compreendemos que a noção de região não está para seu sentido clássico e usual, aquele comumente exposto em manuais escolares e em dicionários, na ideia de que uma região é simplesmente uma extensão territorial que se distingue de outras por suas condições particulares de clima, de vegetação, de seus aspectos físicos, ou pelos povos que a habitam, para a qual uma nomeação é uma etiqueta. Para Albuquerque Jr. (2011), diferentemente desse conceito hegemônico, antes de ser geográfica, uma região é política, administrativa, militar, construída institucionalmente, incluindo os processos de dizer.

Com essa argumentação, esse historiador “estremece” o conceito de “região”, por não considerar que há no espaço geográfico algo “essencial”, já que, para ele, região, em nosso estudo o Nordeste, está para a produção de enunciados e imagens que se repetem. Região é, assim, um “solo movente, pântano que se mexe com a história e a faz mexer, que traga e é tragado pela historicidade” (ALBUQUERQUE JR., 2011, p. 37).

Assim, as palavras “retirantes” e “êxodo”, núcleos da manchete e do título de reportagem, que estão para “Nordeste”, conforme já apontamos, estão para essa temporalidade, que está para seca, para fome, para miséria. Desse modo, os sintagmas nominais “Os retirantes do coronavírus” e “O novo êxodo nordestino” enunciam sentidos forjados discursivamente em torno da culpabilização da seca e da construção de sujeitos que, em êxodo, saem em fuga do espaço que ocasiona a morte e a deformação. Em tal citação, forja-se, também, a identidade do povo nordestino, sertanejo, que implicado nesse espaço inóspito, foram/são considerados como rústicos, atrasados, que são forçados a sair de suas terras em retirada, numa fuga da “inospitalidade” imposta pela seca.

Considerando a manchete e o título da reportagem, e seu texto completo, enuncia-se que há uma situação de “crise” que afeta drasticamente nordestinos, nomeados de “retirantes”, de modo que esses sujeitos são levados a bater em retirada, “de volta”. Desta forma, na manchete, opera-se com a temporalidade constitutiva dos termos “retirantes”, “êxodo” e “nordestinos”, implicando sentidos extratextuais de que, assim como no final do

século XIX e início do século XX, nordestinos foram construídos como “flagelados”, aqueles obrigados a fugir do sertão, por causa da grande seca, de 1877, e as secas de 1915 e 1919; de novo os nordestinos são retirantes, mas, agora, são “do coronavírus”.

Portanto, há nesses textos jornalísticos, através das “escolhas” de palavras, a citação da matriz discursiva que inventou a seca, o sertão e o Nordeste, pois repetem seus efeitos cumulativos. Nessa, os retirantes são os mesmos. No entanto, são outros, em outro tempo, pois, ao caracterizá-los, opera uma demarcação temporal, que traz a novidade para a notícia. São outros retirantes porque são “do coronavírus”, e estão em “novo êxodo”, mas são os mesmos, porque são “nordestinos”, em retirada e “abatidos”, não pela pandemia do coronavírus em si, como cenário de angústia, como podemos apressadamente pressupor. A crise, mesmo sendo outra, é a mesma: porque são desempregados, estão demitidos. Nessa leitura, as palavras ao longo da reportagem recuperam os mesmos efeitos da incapacidade de subsistência, tornando-os flagelados: são “ondas de desempregados”, é a “doméstica demitida”. A reportagem, textualmente, narra a “saga” desse “novo” nordestino:

Francisco Antônio [...] de uma hora para outra, viu o restaurante onde trabalhava fechar as portas. Com isso, ele, a mulher, a filha de 5 anos e um sobrinho tomaram uma decisão. Melhor voltar para a Paraíba do que ver as economias acabar rapidamente (Época, 2020, p. 29).

As palavras e demais citações, tal como nessa figurabilidade proposta na narrativa da família, que provavelmente nos faz trazer à memória o quadro “Retirantes”, de Portinari, de 1944, que é mais um elo nessa repetição enunciativa, reforçam os sentidos de Nordeste, de sertão, de flagelo, de retirantes nordestinos. Com isso, estamos diante de cenas enunciativas de normatividade, que agem na construção de determinado povo como sendo sempre aquele que abandona sua terra por causa da seca e da miséria, sendo, eternamente, sofrido, atrasado, miserável, analfabeto, faminto e sedento. Porém, agora, têm alguma economia. Agem, também, na produção da região Nordeste como eternamente seca, inóspita.

Diante dos propósitos dessa leitura, argumentamos que a manchete e o título da reportagem, e a reportagem, atuam como inculcação de normas, como uma máquina de cultura, recuperando e mantendo uma autoridade moral vinculante, pois fazem os sentidos parecerem obrigatórios. O “eu” discursivo repete, mas suas “escolhas” estão também para um processo de um discurso produtivo em que está inserido, sofrendo também essa inculcação. Assim, parece faltar uma abordagem crítica, na qual haveria a interrogação da construção e manutenção dessas normas e a preocupação em discutir sobre a luta pela vida nesse contexto de pandemia, não só dos nordestinos e das nordestinas, mas uma luta que é de todo o Brasil.

Nesses termos, essa repetição de sentidos para nordestinos e Nordeste se torna útil politicamente, quando esses são categorizados e retratados como vivendo nos “grotões”,

vivendo em casa de taipa e necessitados de auxílios, sendo sujeitos que disponibilizariam, portanto, seu voto como uma moeda de troca. Nesse projeto enunciativo, o tema construído categoriza os nordestinos como analfabetos políticos. Tornam-se “os neobolsonaristas”, como vemos na edição, já mencionada, de 13 de julho de 2020, da revista *Época*, que, em dimensão mais ampla, prejudicariam a política nacional e viveriam às custas das pessoas que trabalham no Sul e Sudeste do país. Reforça-se a gama de preconceitos contra esse povo: são os paraíbas, a quem tem que ser dado capim como alimentação; são os sem cultura.

Se imaginarmos que o alcance desse período é grande e que ele tem como interlocutora a classe média alta brasileira, podemos imaginar que esse projeto enunciativo encontra um campo fértil para a continuidade desse olhar para a região Nordeste, o que implica que esse projeto logra êxito, tornando-se performativo.

Dadas essas condições, essa repetição enunciativa é conservadora e reacionária. Por isso, precisamos urgentemente reimaginar o Nordeste e sua gente, saindo desse universo estereotipado. A reportagem já traz também “deslizes” semânticos em algumas de suas escolhas lexicais, propondo sentidos de “boa colheita”, “chuva” e “acolhimento da família”, para além de um “Nordeste sofrido”. Nessas relações linguístico-semânticas, a norma falha, e pode falhar.

Considerações

Desse processo de colocar palavras na berlinda, há de se destacar que a linguagem não é transparente e que tampouco representa verdades sobre o mundo. Ao contrário, o uso da linguagem, da palavra, na/pela enunciação ocorre para a proposição de mundos de significação. Dá-se como uma chamada à ação, à incorporação dos sentidos propostos. Assim, as palavras têm papel determinante em projetos enunciativos, sobretudo quando as pensamos a partir de sua temporalidade constitutiva, que lhes confere, no plano discursivo, semântica mediante articulação dialógica situada no campo da forma linguística e no plano do conteúdo extraestrutural.

Na leitura realizada, redirecionar o olhar para as palavras foi de suma importância para problematizarmos as materialidades linguístico-discursivas, processos enunciativos de um “eu” para um “outro”, e a forma como operaram para construir e interpelar sujeitos mediante citação/repetição de uma matriz discursiva estereotipada, aqui, em torno do Nordeste e dos nordestinos. Na leitura da manchete e do título de reportagem, concebemos que “retirantes” e “êxodo”, por exemplo, não são etiquetas que estariam mostrando apenas verdades sobre a região. Diferentemente, sustentamos que tais escolhas lexicais se dão em função do posicionamento ideológico, político e cultural, e “apontam” caminhos a serem seguidos na rede de significação constituída historicamente. Esse percurso de leitura em si argumenta que as palavras não estão apenas para codificação e decodificação, simplesmente.

Nesse contexto de pandemia, em que a atividade jornalística é oficialmente compreendida como essencial, a revista *Época* se propõe a nos dar lições sobre verdades do Nordeste e dos nordestinos, em um projeto político de manutenção da estereotipia, filiando-se aos esquemas históricos de preconceitos contra o Nordeste, pois o que vimos foi a maquinaria de cultura atuar em processo de normatividade, quase nada em processo de subversão, evidenciando que, de fato, a palavra, o discurso e o poder não se renovam indistintamente.

Por fim, nos esquemas de leitura aqui realizados, compreendemos que a palavra deve sempre ser tomada como um objeto múltiplo e complexo, nunca residual, e que, só assim, podemos assumir uma posição crítica de interrogar as normas, para que, nesse caso, possamos construir novas imaginações para os nordestinos e para o Nordeste, problematizando, no político, o encontro do linguístico, do histórico e do geográfico.

Referências

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. *A invenção do Nordeste e outras artes*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. A Poesia do Sol: O Discurso Popular sobre a Seca. In: SILVA, Gean Carlo de Melo; GOMES, Gustavo Manoel da Silva (orgs.). *Memória, História e Cordel em Alagoas: Teorias, Práticas e Experiências*. Maceió: EDUFAL, 2014.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. As Imagens retirantes: a constituição da figurabilidade da seca no final do século XIX e do início do século XX. *Revista Varia História*, Belo Horizonte, nº 61, vol. 33, p. 225-251, jan/abr 2017.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. O Rapto do Sertão: A Captura do conceito de sertão pelo discurso regionalista nordestino. *Revista Observatório Itaú Cultural*, São Paulo, nº 25, p. 21-33, maio/nov 2019.

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. *A palavra como luto e como luta*. Nº 1 Edições, 2020. Disponível em <<https://n-1edicoes.org/036>>. Acesso em 08 de agosto de 2020.

ALVES, Nilda. Apresentação [Cotidianos, imagens e narrativas]. In. Salto para o futuro. Cotidianos, imagens e narrativas, *TV Escola*, Ano XIX, nº 8, p. 15, junho/2009.

ANTUNES, Irandé. *O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAKHTIN, Mikhail/VOLOCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *A palavra e a sentença* – estudo introdutório. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BRAIT, Beth. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In BATISTA, Ronaldo de Oliveira (org.). *O texto e seus conceitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 13-30.

BUTLER, Judith. ‘Negar as Ciências Humanas nos deixa à deriva num mundo movido por forças econômicas’, diz Judith Butler. [Entrevista]. *O Globo*, em 08 de maio de 2019. Disponível em < encurtador.com.br/nDIX9 >. Acesso em 08 de agosto de 2020.

BUTLER, Judith. Acerca del termo “queer”. In. Judith Butler. *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del “sexo”*. Buenos Aires: Paidós, 2002, p. 313-339.

BUTLER, Judith. Política de gênero e o direito de aprender. In. Judith Butler. *Corpos em aliança e a política das ruas* – notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018, p. 31-74.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero* – feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário dos Gêneros Textuais*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, vol. 10, n^o 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Contemporaneidade e construção de conhecimento na área dos estudos linguísticos. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 1^o sem. 2004.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In. Luiz Paulo da Moita Lopes. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Pesquisa em Linguística Aplicada: entre lugares/ margens, discursos emergentes e política*. Conversas - Questões de Linguagem. 2013a. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=bWFAkLwTMM8&t=16s>>. Acesso em 08 mai. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; BAYNHAM, Mike (Org.). *Meaning making in the periphery*. Aila Review, Volume 30, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In. Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.). *O português no século XXI – cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b, p. 101-119.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio. A crítica ao estruturalismo e ao formalismo, a enunciação concreta: Bakhtin/Volochinov. In. Ismar Inácio dos Santos Filho. *Fundamentos da Linguística II*. Maceió: Universidade Aberta do Brasil, 2012, p. 40-54.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio. *Linguística Queer*. Recife: Editora Pipa Comunicação, 2020.

SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em LA. In. Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Org.). *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade – questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.

PARA QUEM O BRASIL NÃO PODE PARAR EM TEMPOS DE PANDEMIA? UMA ANÁLISE CRÍTICA DA REPRESENTAÇÃO DOS TRABALHADORES BRASILEIROS NOS DISCURSOS HEGEMÔNICOS

Lorena Araújo de Oliveira Borges

O ano de 2020 vai entrar para a história da humanidade como a primeira vez, no século XXI, em que uma doença colocou o mundo em quarentena. A Covid-19, causada por um novo tipo de coronavírus, é uma doença que surgiu na China, no final de 2019, e rapidamente se espalhou por diversos países, colapsando o sistema de saúde de muitos deles em questão de semanas e levando milhares de pessoas à morte. Para prevenir a contaminação em massa da população, conter a superlotação de hospitais e evitar que o número de óbitos crescesse exponencialmente, profissionais de saúde do mundo inteiro e a Organização Mundial de Saúde (OMS) instruíram os governantes a instituírem políticas de prevenção, como o distanciamento e o isolamento social. Essas medidas, altamente necessárias para garantir a saúde e a vida da população, acabaram gerando impactos negativos na economia de muitos países, diminuindo o consumo e aumentando ainda mais a precariedade das classes trabalhadoras e demais grupos marginalizados.

Diretamente afetados em seu capital financeiro, políticos e empresários passaram a eufemizar a pandemia, apontada por eles como uma *gripezinha superdimensionada*, e a estimular o retorno da população às atividades laborais cotidianas, entoando o lema *o país não pode parar* e indicando que o isolamento poderia levar a uma crise econômica pior que a pandemia. Fundamentados em uma lógica neoliberal, esses indivíduos entendiam que havia uma escolha óbvia entre *vidas humanas* e o *modo de vida consumista* e, conforme Zizek (2020) aponta, para eles, as vidas saíam perdendo. Não a vida deles, é claro, mas a de milhares de trabalhadores que precisavam se expor ao risco de contágio, todos os dias, para garantir o mínimo necessário para a sobrevivência.

Atenta a este embate ideológico, a presente investigação procura analisar como os discursos hegemônicos, no contexto brasileiro da pandemia do coronavírus, estão se articulando semioticamente para escamotear a desvalorização da vida de determinados grupos específicos da sociedade. Para tanto, analisaremos a maneira como os trabalhadores brasileiros são representados na campanha audiovisual *O Brasil não pode parar*. Criada no final de março, no âmbito da Secretaria de Comunicação do Governo Federal (Secom), quando os efeitos da Covid-19 começavam a se intensificar no Brasil, essa peça publicitária vazou para a internet sem o aval do governo e foi tão mal recebida pela população que teve a sua divulgação oficial embargada pelo Supremo Tribunal Federal. A presente investigação se fundamentará no arcabouço teórico-metodológico disponibilizado pela Análise de Discurso Crítica (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003; 2010; 2016), pela Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e pela Gramática Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

As questões apresentadas aqui serão discutidas em quatro seções. Na primeira, abordo a Análise de Discurso Crítica como uma ferramenta na análise de textos. Na segunda, discuto a questão da precarização do trabalho no contexto brasileiro diante da lógica neoliberal. Na terceira seção, contextualizo o objeto analítico em foco. Na quarta, apresento uma análise discursiva crítica tomando por base a investigação do sistema da transitividade, da estrutura temática e da estrutura informacional e da representação visual dos atores sociais.

Análise de Discurso Crítica

A Análise de Discurso Crítica (doravante ADC) se situa dentro de uma tradição crítica dos estudos linguísticos e estabelece-se como um campo voltado para a análise dos modos como o poder, a dominância e a iniquidade são ativados, iterados, legitimados ou contestados por meio de textos (VAN DIJK, 2001). Para tanto, assume uma abordagem relacional-dialética, entendendo “que as ‘coisas’ são internamente heterogêneas e contraditórias por causa dos diversos processos que as produzem; e que a mudança surge das contradições dentro das ‘coisas’, estruturas e sistemas” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 214, tradução nossa). Esse caráter dialético é essencial para a possibilidade de mudança e transformação social defendida por esse campo teórico e metodológico e advém da perspectiva ontológica que o fundamenta, o Realismo Crítico.

Para o Realismo Crítico e seu Modelo Transformacional da Atividade Social (BHASKAR, 1998), cada uma das dimensões da vida social – física, psicológica, social, linguística, etc. – possui seus próprios mecanismos gerativos (estruturas) que podem ou não ser ativados com o objetivo de produzir efeitos. Essa estrutura constrange ou fornece recursos para a ação, que pode, como resposta, iterar ou transformar a própria estrutura. Assim, a estrutura só existe na ação e esta sempre mobiliza alguma forma preexistente de ordem social. Além disso, a possibilidade de mudança se efetiva sempre a partir da relação

entre uma estrutura social abstrata e uma ação social concreta. Entre esses dois domínios há um sistema organizacional intermediário, formado pelas posições e pelas práticas sociais. As primeiras se constituem como os lugares ocupados pelos agentes sociais; as segundas, pelas práticas com as quais esses indivíduos se engajam ao ocuparem determinadas posições (BHASKAR, 1998). No âmbito dos estudos discursivos, o nível da estrutura é ocupado pelos sistemas semióticos; o nível da ação, pelos textos, a materialização dos discursos; e, como entidades mediadoras entre esses dois, estão as ordens dos discursos.

Fundamentada nessa lógica, a versão de ADC de Fairclough assume a linguagem como uma parte irredutível da sociedade, modificando-a na mesma medida em que é modificada por ela (CHOULIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999; FAIRCLOUGH, 2003; 2016). O discurso, assim, é entendido como o uso social da linguagem, um elemento das práticas presente em todos os níveis da vida social (FAIRCLOUGH, 2003) e em relação dialética com os outros elementos das práticas, as relações sociais, as atividades materiais e os fenômenos mentais. Configura-se como um modo de ação historicamente situado, por meio do qual “as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 94-95). Diante dessa percepção, analisar o discurso implica necessariamente investigar uma questão social, já que discurso e sociedade se constituem mutuamente.

Nas práticas sociais, o discurso figura de três maneiras distintas: como modos de agir, como modos de representar e como modos de ser (FAIRCLOUGH, 2003). Cada uma dessas maneiras corresponde a um tipo de significado do discurso: acional, representacional e identificacional. O significado acional remete ao estudo do gênero discursivo, que corresponde à ação e à interação que o texto exerce nos eventos sociais, o que significa reconhecer que os textos produzem efeitos que podem alterar os conhecimentos, as crenças, os valores e as atitudes dos atores sociais. O significado representacional alude aos diferentes modos de representação do mundo material, mental e social, uma vez que diferentes discursos implicam diferentes maneiras de se relacionar e de representar o mundo que nos rodeia. Por fim, o significado identificacional relaciona-se aos estilos, que remetem ao movimento que o indivíduo faz para se identificar por meio dos discursos. Esses significados ocorrem simultaneamente nos textos, estabelecendo uma relação dialética: discursos (significados representacionais) são ordenados em gêneros (significados acionais) e incutidos nos estilos (significados identificacionais) na mesma medida em que as ações e as identidades são representadas nos discursos (FAIRCLOUGH, 2003).

Os diferentes significados do discurso se materializam em textos, “instância real da linguagem em uso” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 3), por meio dos quais é possível acessar o nível dos eventos sociais realizados. Enquanto entidades empíricas dos eventos sociais, os textos produzem efeitos que promovem mudanças em nossos conhecimentos, crenças, atitudes, valores e relações sociais. Esses efeitos são causais, mas não podem ser compreendidos como previsíveis, como se essa causalidade fosse mecânica ou regular. Ao contrário, os efeitos de um texto são sempre mediados pela configuração de sentidos, o que implica dizer

que eles são abertos a múltiplas interpretações, inclusive contraditórias. Desse modo, “[...] podemos construir textualmente (representar, imaginar, etc.) o mundo social de maneiras particulares, mas se nossas representações ou construtos têm o efeito de mudar a construção do mundo social, depende de vários fatores contextuais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8).

Essa força agenciadora que os textos possuem leva Fairclough (2003) a propor uma análise discursiva textualmente orientada, focada na compreensão dos efeitos que os textos têm nas práticas sociais. Para tanto, ele estabelece diálogo profícuo com diferentes perspectivas teórico-metodológicas que disponibilizam um amplo arcabouço analítico para o estudo do discurso. Dentre elas estão a Linguística Sistêmico Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) e a Gramática Visual (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

A Linguística Sistêmico Funcional, doravante LSF, propõe-se a investigar a língua a partir de sua funcionalidade, encarando-a como um sistema sociosemiótico, em que os significados são criados de acordo com os contextos socioculturais (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Para ela, o falante ou escritor seleciona os elementos da gramática de acordo com o contexto da situação de fala, o que implica dizer que o contexto está presente no texto e influencia o que é dito, como é dito e as possibilidades de papéis sociais que são/podem ser assumidos pelos falantes/escritores. Diante dessa percepção, Halliday (1994) postulou a existência de três metafunções que atuam simultaneamente nos textos e são responsáveis pelo valor social da linguagem: ideacional, interpessoal e textual. Na metafunção ideacional ou experiencial, a língua é encarada a partir da sua função de codificar os significados das nossas experiências. Na metafunção interpessoal, o foco recai na interação que se estabelece entre as pessoas por meio da língua, verificando de que forma elas desenvolvem papéis sociais e identidades. E, na metafunção textual, a língua é vista enquanto uma mensagem, composta por elementos encadeados em uma sequência lógica.

A Gramática Visual (GV), por sua vez, ampara-se na proposta teórica da LSF com o intuito de analisar textos multimodais. De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), as imagens possuem regras próprias de funcionamento que, assim como o sistema linguístico, podem ser descritas e analisadas. A noção de *gramática*, aqui, não se refere a um conjunto de regras prescritivas, mas aos recursos mobilizados para codificar as possíveis interpretações de experiências e formas de (inter)ação no mundo. Para entender a construção do signo visual, a GV propõe a análise de três funções, inspiradas nas metafunções da LSF: (i) *função representacional*, que se refere aos modos como o sistema semiótico representa aspectos do mundo e das experiências humanas; (ii) *função interativa*, que aborda a relação que se estabelece entre o produtor de um signo e o receptor daquele mesmo signo, chamado por Kress e van Leeuwen (2006) de *interactante*; e (iii) *função composicional*, que remete à estrutura e ao formato dos textos. A partir desses três aspectos é possível compreender que um texto multimodal não apenas representa o mundo, mas também estabelece uma relação com os interlocutores a partir da forma como os elementos do mesmo estão dispostos.

Como neste capítulo proponho, por meio da análise de uma peça publicitária audiovisual, a investigação de como o governo vem representando os trabalhadores no contexto de pandemia, mobilizarei categorias tanto da LSF quanto da GV para realizar a análise linguístico-discursiva, conforme veremos mais adiante.

Trabalho em tempos de pandemia

O trabalho vem sofrendo profundas alterações desde a década de 1970, quando o modelo toyotista se estabelece nas empresas ocidentais como uma resposta à crise de produção da acumulação fordista. De acordo com Antunes (2005, p. 85), essas mudanças são uma “resposta do capital à sua própria crise” e tiveram como contornos mais evidentes “[...] a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos trabalhistas, a desmontagem do setor produtivo estatal [...]”. Essas reestruturações foram condicionadas por uma pragmática neoliberal que também estimulou uma *flexibilização* do trabalho, “com o intuito de dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores” (ANTUNES, 2005, p. 85). Para tanto, estimulou o enxugamento do contingente de trabalhadores – fosse pela diminuição do número de cargos, da integração de tarefas ou pelo estímulo à multifuncionalidade –, o desenvolvimento de sistemas de informação e de automação e a terceirização das atividades.

Nesse cenário, o desemprego e o subemprego se transformam em uma realidade frequente, gerando um grande contingente de indivíduos dispostos a se submeter a formas de contratação cada vez mais flexíveis, o que intensifica os níveis de exploração dos trabalhadores (ANTUNES, 1999) e aumenta a possibilidade de precarização. Ser precarizado, conforme Standing (2013, p. 37) explica, significa estar “sujeito a pressões e experiências que levam a uma existência precariada, de viver no presente, sem uma identidade segura ou um senso de identidade segura ou um senso de desenvolvimento alcançado por meio do trabalho e do estilo de vida”. Ainda que a precarização não seja uma consequência direta da flexibilização do trabalho, esta tem grande impacto neste processo, o que leva Standing (2003, p. 36) a afirmar que “a busca de relações de trabalho mais flexíveis tem sido a principal causa direta do crescimento do precariado global”. A possibilidade de precarização aumenta mais ainda em países que possuem grande desigualdade social. Dados da *International Labor Organization* (ILO, 2017) revelam que “nos países emergentes, quase um em cada dois trabalhadores se insere num emprego vulnerável e, nos países em desenvolvimento, esse número sobe para quase quatro em cada cinco trabalhadores”.

Impulsionadas pelos avanços das novas tecnologias, essa flexibilização e precarização têm alcançado novos patamares nos últimos anos, estimulando o desenvolvimento de outras formas de organização do trabalho, com vínculos de emprego bem diferentes dos tradicionais. Esse é o caso do trabalho em plataformas *online*, uma das múltiplas configurações que o trabalho tem assumido por conta desse processo. Ainda que seja vendida como uma

alternativa ao desemprego, uma possibilidade de empreendedorismo, de flexibilidade no período de trabalho, o trabalho nessas plataformas se fundamenta em diferentes formas de sujeição dos trabalhadores (FONTES, 2017), submetendo-os a uma alta carga de atividade laboral, subordinados diretamente ao capital e sem qualquer tipo de garantia.

Uberização do trabalho, distintos modo de ser da informalidade, precarização ilimitada, desemprego estrutural exacerbado, trabalhos intermitentes em proliferação, acidentes, assédios, mortes e suicídios: eis o mundo do trabalho que se expande e se desenvolve na era informacional, das plataformas digitais e dos aplicativos (ANTUNES, 2020, p. 11).

No contexto brasileiro, essa lógica de flexibilização e de precarização do trabalho começa a ser implementada somente a partir da década de 90, apoiada em um discurso neoliberal que ganhou bastante espaço no país naquele período. Esse processo se intensificou significativamente após do golpe de 2016, com as contrarreformas trabalhistas que foram realizadas durante o governo Temer e continuam sendo realizadas pelo governo Bolsonaro, gerando consequências ainda mais perversas do ponto de vista social, com ampliação do desemprego e da desigualdade social, o que possibilitou uma maior exploração e espoliação do trabalhador (ANTUNES, 2020). Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), mostram que, no final de 2019, mais de 40% da classe trabalhadora brasileira já se encontrava na informalidade e 16,2 milhões de pessoas estavam desempregadas ou vivenciavam o desemprego por desalento.

É nesse contexto que o coronavírus chega ao Brasil, em fevereiro de 2020, acentuando ainda mais um cenário que já era precarizado para milhões de trabalhadores. Conforme Harvey (2020) aponta, “o progresso do COVID-19 exhibe todas as características de uma pandemia de classe, gênero e raça”. Isso ocorre porque a classe trabalhadora encontra-se submetida a condições mínimas de sobrevivência, tendo que escolher entre, de um lado a fome; de outro, a morte. Antunes (2020, p. 14) tem chamado a configuração do trabalho nesse contexto de *capital pandêmico*, apontando que ele

[...] tem um claro caráter discriminatório em relação às classes sociais, pois sua dinâmica é muito brutal e intensa para a humanidade que depende do próprio trabalho para sobreviver. A classe burguesa, incluindo seu séquito de altos gestores, tem seus fortes instrumentos de defesa (recursos hospitalares privilegiados, condições de habitação que lhes permite escolher as melhores condições para realizar suas quarentenas etc.), enquanto na *classe-que-vive-do-trabalho* a luta é para ver quem consegue sobreviver.

Nessa conjuntura, aqueles que dependem do trabalho dos outros para continuarem mantendo suas integridades físicas e financeiras demandam que os trabalhadores, muitos deles submetidos a contratos de trabalho flexíveis e precários, cumpram suas atividades laborais apesar da possibilidade de morte. O governo, por sua vez, pressionado pela lógica

do capital financeiro fundamentada em “uma pragmática pautada pela devastação e derrelição completa das condições de trabalho em escala planetária” (ANTUNES, 2000, p. 10), abstém-se do papel de garantir a qualidade de vida e a sobrevivência de seus cidadãos, posicionando-se contrariamente aos especialistas e órgãos de saúde que entendem que o melhor caminho para lidar com a pandemia causada pelo novo coronavírus é fomentar o isolamento e o distanciamento social, a despeito da crise econômica que isso possa causar.

É nesse contexto imbricado que se inscreve a peça publicitária *O Brasil não pode parar*, realizada no âmbito da Secretaria de Comunicação do Governo Federal em março de 2020, conforme veremos a seguir.

Contextualizando a campanha *O Brasil não pode parar*

A campanha analisada aqui foi produzida no contexto da pandemia causada pelo novo coronavírus e tinha o objetivo de *estimular* os trabalhadores a voltarem às suas atividades laborais normais, contrariando as orientações de profissionais de saúde e da Organização Mundial de Saúde. À imprensa, o presidente Jair Bolsonaro afirmou que a peça publicitária audiovisual foi encomendada pelo governo, mas ainda não havia sido aprovada quando começou a circular nas redes sociais³⁵. O vazamento ocorreu no dia 26 de março e a peça chegou a ser divulgada, inclusive, no Facebook do senador Flávio Bolsonaro, filho do presidente brasileiro³⁶. Com o *feedback* negativo, a Secretaria de Comunicação do Governo Federal divulgou uma nota informando que a campanha não seria lançada oficialmente³⁷.

Nos dias anteriores ao vazamento da peça publicitária, o presidente fez um pronunciamento no qual declarou que todos deveriam voltar à normalidade. A *hashtag* #OBrasilNãoPodeParar começou a circular nas redes oficiais do governo alguns dias antes do vazamento da publicidade. Essa mesma expressão também foi utilizada pelo próprio presidente em resposta a um *tweet* do Secretário Marcelo Sampaio, como é possível verificar na Figura 1, e continua sendo exibida até hoje no site pessoal de Jair Bolsonaro³⁸.

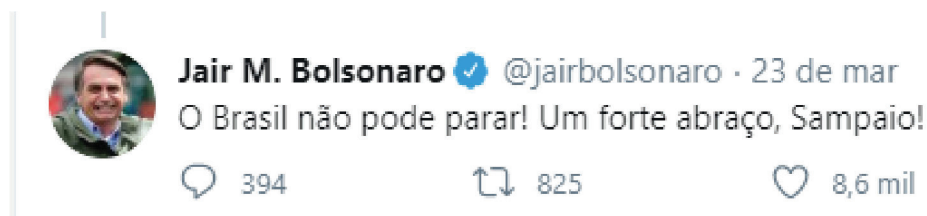
35 Fonte: Site Valor Investe. Disponível em: <<https://valorinveste.globo.com/mercados/brasil-e-politica/noticia/2020/03/29/bolsonaro-diz-que-vdeo-da-campanha-o-brasil-no-pode-parar-foi-vazamento.ghml>>. Acesso em 08 ago. 2020.

36 Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/flaviobolsonaro/posts/1918838674918277>>. Acesso em 08 de ago. 2020.

37 Fonte: Secretaria de Comunicação. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/notas-oficiais/2020/copy_of_nota-a-imprensa-3>. Acesso em: 08 ago. 2020.

38 Disponível em: <<https://www.bolsonaro.com.br/acoes-do-governo-bolsonaro-2>>. Acesso em: 09 ago. 2020.

Figura 1. *Tweet* publicado por Bolsonaro três dias antes do vazamento da peça publicitária analisada



Fonte: Twitter do presidente Jair Bolsonaro³⁹

Diante desse histórico, torna-se possível afirmar que a campanha a ser analisada aqui reitera os discursos acerca dos trabalhadores que já estavam sendo mobilizados pelos representantes do governo federal, dentre eles o presidente do Brasil, desde o começo da pandemia. Ainda que ela não tenha sido divulgada oficialmente, o vazamento permitiu que ela tivesse grande alcance social, sendo repostada por muitas pessoas que coadunavam com a percepção de que a economia do país não poderia ser prejudicada por aquilo que o presidente considerava uma *gripezinha*. Tal projeção, bem como a comoção social que ela causou ao ser difundida, justifica o interesse da presente investigação nessa materialidade, entendendo-a como representativa dos discursos hegemônicos sobre os trabalhadores que circulam em nossa sociedade.

Análise linguístico-discursiva

Enquanto texto multimodal, a campanha *O Brasil não pode parar* apresenta uma inter-relação entre imagens, texto linguístico e sons que são responsáveis pela configuração dos sentidos. Uma vez que a análise detalhada de todos esses elementos demandaria um espaço que não temos à disposição, focaremos nossa atenção em quatro recursos semióticos específicos que são mobilizados pelos discursos hegemônicos para escamotear a desvalorização da vida dos trabalhadores brasileiros, sendo três deles linguísticos e um visual: a transitividade, a estrutura temática, a estrutura informacional e a representação visual dos participantes.

Para facilitar a análise dos aspectos linguísticos, apresentamos, a seguir, a transcrição do texto que aparece nas legendas do vídeo.

1. Para os quase 40 milhões de trabalhadores autônomos, o Brasil não pode parar.
2. Para os ambulantes, engenheiros, feirantes, arquitetos, pedreiros, advogados, professores particulares e prestadores de serviço em geral, o Brasil não pode parar.
3. Para os comerciantes do bairro, para os lojistas do centro, para os empregados domésticos, para milhões de brasileiros, o Brasil não pode parar.

³⁹ Disponível em: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1242024542345875457>>. Acesso em: 08 ago. 2020.

4. Pra todas as empresas que estão paradas e que acabarão tendo de fechar as portas ou demitir funcionários, o Brasil não pode parar.
5. Para dezenas de milhões de brasileiros assalariados e suas famílias, seus filhos e netos, seus pais e seus avós, o Brasil não pode parar.
6. Para os milhões de pacientes das mais diversas doenças e os heróicos profissionais de saúde que deles cuidam, para os brasileiros contaminados pelo Coronavírus, para todos que dependem de atendimento e da chegada de remédios e equipamentos, o Brasil não pode parar.
7. Pra quem defende a vida dos brasileiros e as condições para que todos vivam com qualidade, saúde e dignidade, o Brasil definitivamente não pode parar.

A recorrência das circunstâncias

O primeiro elemento relevante para a construção dos sentidos produzidos pelo texto analisado é a circunstância, um dos constituintes da Transitividade, o sistema léxico-gramatical que realiza a metafunção experiencial da linguagem na LSF (THOMPSON, 2014). Além das circunstâncias, o Sistema da Transitividade também é composto por processos e participantes; juntas, essas três categorias semânticas materializam nossas experiências na estrutura linguística. De modo geral, a circunstância tem o papel de adicionar significados à oração, estabelecendo as condições necessárias para a realização dos processos. Dessa maneira, elas contribuem para a compreensão dos sentidos de uma oração devido à relação que estabelecem com os diferentes tipos de processos, delineando aspectos como o modo, o tempo, o lugar, a causa, entre outros (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Gramaticalmente, elas podem ser realizadas tanto por grupos adverbiais quanto por grupos preposicionais.

Ao contrário dos participantes, que estão intimamente atrelados aos processos e, portanto, ocupam um lugar central na construção dos sentidos, as circunstâncias, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), possuem um status periférico na configuração da oração, estabelecendo o pano de fundo contra o qual o processo se desenrola sem estarem, necessariamente, relacionadas a ele. Entretanto, ainda que elas não sejam essenciais, quando se realizam, elas possuem um papel fundamental no processo de significação dos textos, situando os processos e participando ativamente na construção dos sentidos.

Compreender o papel exercido pelas circunstâncias na configuração dos sentidos é essencial para a presente investigação, uma vez que, mesmo sendo um constituinte opcional, ele está presente em todas as orações do texto analisado, por meio da seguinte estrutura:

Para X, o Brasil não pode parar

em que esse ‘X’ representa uma categoria ou grupo de indivíduos da classe trabalhadora brasileira. Esse tipo de circunstância é classificada por Halliday e Matthiessen (2014) como *circunstâncias de causa benefício*, aquela que representa a entidade – de modo geral, uma pessoa – em nome de quem a ação se desenrola ou para quem a ação é desenrolada. A

pergunta usual que essa circunstância pretende responder é *para quem* o processo é realizado? No caso da campanha analisada, essa pergunta se atualiza da seguinte maneira: *para quem o Brasil não pode parar?* As respostas para esse questionamento podem ser encontradas nas orações (1) a (7) da transcrição: para os quase 40 milhões de trabalhadores autônomos, para os ambulantes, engenheiros, feirantes, arquitetos, pedreiros, advogados, professores particulares e prestadores de serviço em geral, entre outros.

Ao destacar os indivíduos *beneficiados* pelo processo material transformativo de polaridade negativa *não pode parar*, o autor do texto deixa implícito uma série de outros agentes sociais para quem o Brasil pode, de fato, parar, determinando, assim, quem pode e quem não pode ser exposto à contaminação pelo coronavírus. Essa percepção fica mais explícita na oração (4), que destoa significativamente dos outros enunciados do texto ao apontar que *as empresas*, uma entidade jurídica, não podem parar, sem qualquer menção aos *empresários*, os indivíduos que comandam essas empresas.

A estrutura temática das orações

A relevância das circunstâncias para a produção dos sentidos se torna ainda mais significativa quando verificamos a posição que elas ocupam no texto, o que nos leva à análise da *Estrutura Temática*. Na LSF, a estrutura temática se enquadra na metafunção textual, responsável por organizar os significados ideacionais e interpessoais em uma mensagem coerente. A estrutura temática foca no nível da oração, isto é, na maneira como os recursos lexicogramaticais estão dispostos no texto, sendo constituída por duas partes: o Tema e o Rema. Segundo Halliday e Matthiessen (2014, p. 89), o *Tema* é o primeiro constituinte de uma oração e diz respeito ao elemento que “serve como ponto de partida da mensagem; é aquele que localiza e orienta a oração em seu contexto”. O *Rema*, por sua vez, é todo o restante da oração, “a parte da oração em que o tema se desenvolve” (EGGINS, 2004, p. 300).

Enquanto constituinte que ocupa a posição inicial na oração, o Tema funciona como ponto de partida para a mensagem, exercendo um papel fundamental para a coesão do texto, para o processo de comunicação, para a orientação do leitor/ouvinte, para a indicação dos objetivos comunicativos, entre outros fatores. Como a escolha do tema é determinada pelo autor, analisar a estrutura temática de um texto, oração por oração, nos permite “perceber a natureza de sua textura e compreender como o escritor deixou claro para o leitor sua preocupação com a organização da mensagem, bem como com sua ênfase informacional” (VENTURA; LIMA-LOPES, 2002, p. 02).

O tema pode ser realizado por um grupo nominal, por um grupo adverbial ou por um grupo preposicional. No caso do texto analisado aqui, o tema de todas as orações é realizado por um grupo preposicionado e se estrutura conforme apresentado em (1a):

(1a)

Para os quase 40 milhões de trabalhadores autônomos,	O Brasil não pode parar
Tema	Rema

O grupo preposicionado que ocupa a posição de tema nessas orações é a *circunstância* da metafunção experiencial, abordada anteriormente. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), quando o tema não corresponde ao participante sujeito da oração, neste caso *o Brasil*, ele se configura como *marcado*. Ao contrário do tema não-marcado, que facilita a leitura do texto ao favorecer a ordem direta dos constituintes, o tema marcado permite dar destaque à informação que o falante considera mais relevante para a construção da informação (FUZER; CABRAL, 2014, p. 134). Além disso, ao favorecer a realização de um tema marcado, o autor muda os sentidos que a mensagem produz, visto que o ponto de partida escolhido para o desenvolvimento desta passa a ser outro.

Após essa elucidação, é possível afirmar que, para o autor do texto analisado, é mais importante destacar o contexto que permite a compreensão do processo do que os participantes ou os processos em si. Assim, ele enfatiza os trabalhadores brasileiros *contemplados* nas circunstâncias, colocando-os em destaque na estrutura da oração e fazendo com que o restante da informação grave em torno deles. Entretanto, ao fazer isso, ele mitiga a importância tanto do participante que realiza o processo, *o Brasil*, quanto o processo material transformativo *não pode parar*, responsável por colocar em risco a vida de milhares de pessoas.

A estrutura informacional das orações

Ainda no âmbito da estrutura organizacional do texto, outro elemento importante para a configuração dos sentidos é a estrutura informacional. Assim como a estrutura temática, a estrutura informacional também é um dos sistemas da metafunção textual. Entretanto, enquanto a estrutura temática está no nível da oração, ou seja, da organização lexicogramatical, a estrutura informacional encontra-se no nível do conteúdo e se organiza em torno da relação entre Dado e Novo. O *Dado* é a parte da informação considerada de conhecimento compartilhado entre os interlocutores, podendo ser recuperada por meio do contexto, da situação ou do texto. O *Novo*, por sua vez, é a informação nova, que “consiste não apenas no que é desconhecido para o ouvinte/leitor, no que é imprevisível (aquilo que o falante/escritor quer que o seu interlocutor passe a saber), mas também no que não é recuperável, a partir do discurso precedente” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 128).

De modo geral, o Dado é expresso no Tema da oração, enquanto o Novo encontra-se no Rema. Entretanto, essa não é uma regra imperativa, ou seja, é possível que o Tema apresente a informação nova, o que garante mais proeminência a ela. Nesse sentido, é importante não relacionar o Dado ao Tema. “O Tema é o que eu, o falante, escolho como ponto de partida

da minha mensagem. O Dado é o que você, o ouvinte, já sabe sobre ou o que é acessível a você. Tema + Rema é orientado ao falante, enquanto Dado + Novo é orientado ao ouvinte” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Desse modo, para que uma informação seja classificada como Dado, torna-se necessário considerar não apenas o que já foi dito explicitamente no texto, mas também os contextos em que ela foi produzida, uma vez que este também contribui para que ela possa ser recuperada.

Levando em consideração a conjuntura sócio-política em que o texto analisado foi produzido e veiculado, apontada anteriormente, podemos concluir que a informação Nova é aquela que se encontra no Tema da oração, uma vez que o Rema – *o Brasil não pode parar* –, repetido em todas as orações, já tinha sido produzido por representantes do governo federal e poderia ser facilmente retomado pelo interlocutor, o que nos leva a categorizá-lo como o Dado da oração. Assim, a circunstância ganha projeção mais uma vez na oração, sendo tanto a informação trazida pelo tempo quanto a informação Nova de todas as orações, o que configura a estrutura informacional apresentada em (1b):

(1b)

Para os quase 40 milhões de trabalhadores autônomos,	O Brasil não pode parar
Novo	Dado

Ao colocar o Novo na posição de Tema, o autor do texto procura dar mais destaque ainda à circunstância da oração, ou seja, dá proeminência à parte de informação que explicita quem são os indivíduos para quem o Brasil não pode parar. E, mais uma vez, escamoteia tanto o participante quanto o processo que desvaloriza e coloca em risco a vida de milhares de trabalhadores.

A representação visual dos participantes

Para finalizar a presente análise, foquemos um pouco nossa atenção na representação visual dos participantes, um aspecto relevante em textos multimodais. De acordo com a Gramática Visual desenvolvida por Kress e van Leeuwen (2006), assim como os textos linguísticos, os textos visuais procuram representar uma experiência e, para tanto, também recorrem aos componentes participantes, processos e circunstância. Entretanto, esses elementos não necessariamente coadunam nos dois tipos de semiose. Nas imagens do texto analisado, é possível verificar que os indivíduos deixam de ser representados como circunstâncias de um processo e passam a ocupar o lugar de participantes. As circunstâncias passam a ser ocupadas pelo plano de fundo no qual a ação se desenvolve. Este, na maior parte das imagens, apresenta o local de trabalho dos participantes representados, como a rua (Figura 2).

Figura 2. Frame do vídeo *O Brasil não pode parar*



Fonte: Facebook do Senador Flávio Bolsonaro⁴⁰

Em algumas poucas imagens, quando o texto linguístico remete aos familiares dos trabalhadores, aqueles que também serão afetados pelo processo *não pode parar*, há a representação do que pode ser compreendido como a moradia dessas pessoas, conforme ocorre na Figura 3:

Figura 3. Frame do vídeo *O Brasil não pode parar*



Fonte: Facebook do Senador Flávio Bolsonaro

Ao colocar os indivíduos como participantes dos processos que se desenrolam, a estrutura visual dá destaque para a ação deles. Estes, frequentemente, se dão a ser observados pelo interactante, o que caracteriza uma imagem de oferta, segundo Kress e van Leeuwen (2006). Nas imagens de oferta, os participantes representados não estabelecem contato direto com o olhar do interactante e se tornam objeto de contemplação por parte

⁴⁰ Disponível em: <<https://pt-br.facebook.com/flaviobolsonaro/posts/1918838674918277>>. Acesso em 08 de ago. 2020.

do interlocutor, oferecendo elementos de informação como se estivessem dispostos em uma vitrine ou prateleira, sem exigir qualquer tipo de reação por parte do observador.

Há, entretanto, alguns momentos em que as *imagens de demanda* irrompem no vídeo, imagens em que o participante representado olha diretamente para o interactante, como é possível observar na Figura 4:

Figura 4. Frame do vídeo *O Brasil não pode parar*



Fonte: Facebook do Senador Flávio Bolsonaro

Conforme Kress e van Leeuwen (2006) explicam, nas imagens de demanda, o olhar do participante representado parece requisitar que o interactante se engaje em algum tipo de relação imaginária com ele, seja para coadunar com os sentidos que ele ajuda a construir ou para rejeitá-los. O tipo de relação que será estabelecida entre participante representado e interactante dependerá de fatores como expressão facial e gestos. Na peça publicitária analisada, de modo geral, as imagens de demanda representam os trabalhadores com expressões complacentes e sorridentes, como que solicitando a nossa compreensão e apoio em relação ao que está sendo dito pelo texto linguístico: *o Brasil não pode parar*.

Outro elemento importante a ser destacado na análise das imagens dessa campanha é a modalidade. Conforme Kress e van Leeuwen (2006) apontam, algumas imagens tendem a ser mais verdadeiras que outras, isto é, representam o mundo de forma mais fidedigna. A Gramática Visual chama isso de *modalidade*, um termo que veio da linguística e “refere-se ao valor de verdade ou à credibilidade das declarações (linguisticamente realizadas) sobre o mundo” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 155). Na comunicação visual, a modalidade pode ser de quatro tipos: i) naturalística: quando a representação é próxima ao real; ii) abstrata: quando a representação mostra apenas a essência do que retrata, sem muitos detalhes; iii) tecnológica: quando a representação é prática, como a planta baixa de uma casa ou equipamento; iv) sensorial: quando a representação procura causar prazer ou desprazer visual.

Na campanha analisada, temos a presença apenas da modalidade naturalística. Para que elas alcancem um alto grau de modalidade, os produtores do texto mobilizam três marcadores que merecem destaque: a cor, a contextualização e a representação. Vejamos cada um deles a seguir.

A cor é um importante marcador da modalidade naturalística, considerada em termos de três diferentes escalas: i) a saturação da cor: escala que vai da completa saturação até a ausência de cor (imagens preto e branco); ii) a diferenciação cromática: escala que vai desde uma gama de cores altamente diversificadas até o uso de uma paleta reduzida, chegando às cores monocromáticas; iii) a modulação cromática: escala que vai desde uma cor totalmente modulada, com muito tons, até uma cor lisa, apenas um tom da mesma cor. Em um dos extremos dessas escalas, a cor é reduzida; no outro, ela é totalmente articulada, usada em seu máximo potencial. “A modalidade naturalista aumenta à medida que aumenta a articulação, mas em um determinado ponto ela atinge o seu nível mais alto e a partir daí decresce” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 160). Isso significa que máxima saturação, diferenciação e modulação de cor nem sempre significam alta modalidade. Isso acontece porque quando o uso da cor é exagerado, a imagem é percebida como *hiper-real*, o que reduz a sua modalidade.

No caso do vídeo, as cores são saturadas, há ampla diferenciação e modulação cromática entre os planos. Ainda que esses fatores estejam altos na escala, eles não estão exagerados o suficiente para diminuir a modalidade das imagens. Assim, podemos considerar que as imagens possuem, neste marcador, alta modalidade. A principal vantagem desse modulador reside na sua capacidade de expressar *temperaturas* emotivas, que estimulam o afeto (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006). A alta saturação, nesse sentido, é positiva, trazendo exuberância e vivacidade para os participantes representados, conforme podemos observar na Figura 5.

Figura 5. Frame do vídeo O Brasil não pode parar



Fonte: Facebook do Senador Flávio Bolsonaro

Outro marcador importante da modalidade é a *contextualização*, que se efetiva numa escala que vai desde o fundo do cenário mais detalhado e articulado até a ausência de fundo. Numa imagem naturalística, a ausência de um fundo diminui a modalidade. A contextualização dialoga com um terceiro marcador de modalidade, a *representação*, que remete a uma escala que varia entre a máxima representação do detalhe pictórico até ao mínimo, ou seja, à máxima abstração, de modo que quanto mais pormenores forem representados, mais elevada é a modalidade. No texto analisado, a maior parte das imagens possui alta modalidade em termos de contextualização e de representação, o que demonstra o grande esforço do autor em apresentar imagens que sejam entendidas como uma representação *verdadeira* da realidade.

Algumas considerações

Conforme foi possível observar por meio da análise linguístico-discursiva, a peça publicitária em questão reitera um discurso altamente problemático que afirma o seguinte: não é o Brasil que não pode parar, mas apenas determinados grupos de trabalhadores brasileiros, aqueles que se encontram engajados nas muitas atividades que frequentemente são desvalorizadas em nossa sociedade, como o ambulante, a feirante, o professor, o gari, a empregada doméstica, o pedreiro, o operário, a costureira, a enfermeira, a pesquisadora, etc. Para esses trabalhadores, frequentemente submetidos a uma flexibilização e precarização de seus trabalhos e sem qualquer amparo legal, o governo declara *O Brasil não pode parar* para que você viva.

Para escamotear esses sentidos, o autor do texto mobiliza diferentes recursos semióticos que colocam os trabalhadores em destaque, seja na representação visual ou linguística – ao mesmo em que mitigam tanto o participante quanto o processo genocida representado no texto. Dessa forma, oblitera uma lógica importante para o funcionamento dos discursos neoliberais, afinal, não é *O Brasil não pode parar* para esses indivíduos; são esses indivíduos que não podem parar para que o Brasil continue sendo produtivo dentro do modelo estabelecido pelo capital financeiro.

Se tem uma coisa que a pandemia do coronavírus tem demonstrado é que, a despeito do que diferentes pensadores já apontaram, o trabalho possui um papel essencial para a produção de mais-valia.

O desespero do capitalismo mundializado (para não falar do brasileiro) reside exatamente neste ponto: *sem trabalho não há valorização do capital*, o que estampa seu traço autêntico *parasita*. As pressões, maiores ou menores em função da intensidade predadora e predatória das burguesias globais e nativas, forâneas e provincianas, se explicam pelo desespero pela volta da produção, pelo fim do isolamento, pela “retomada da normalidade” em uma época de alta letalidade (ANTUNES, 2020, p. 18).

Daí o porquê da necessidade de se construir uma narrativa que justifique colocar a vida dos trabalhadores em risco a qualquer custo, desde que esses custos não sobrem para os empresários, amparados pelas leis que intensificam tanto o processo de flexibilização do trabalho quanto a precarização do mesmo, como a Lei Ordinária nº 13.467 de 2017, que autoriza que acordos coletivos se sobreponham à Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Ainda que a presente campanha não tenha sido divulgada oficialmente pelo governo, o discurso que ela reitera tem amparado as práticas governamentais em relação aos trabalhadores brasileiros em tempos de pandemia, submetendo-os a práticas laborais arriscadas que os expõem ao contágio e à possível morte. Não causa espanto, assim, que o número de mortos por Covid-19 seja tão alto no Brasil, passando de cem mil no momento em que este texto está sendo enviado para a publicação, em 10 de agosto de 2020. A maior parte dos que perderam suas vidas para a pandemia fazia parte das classes trabalhadoras representadas na peça publicitária analisada aqui.

Como é possível perceber, diante da possibilidade de morte, a única resposta que a classe trabalhadora recebe do governo é *E daí? O Brasil não pode parar* para que você viva. Encarado como uma peça substituível na lógica neoliberal, o trabalhador, no contexto do *capitalismo pandêmico*, é reconhecido e valorado apenas porque é descartável – a vida dele não tem valor, o que tem valor é o sistema que ele sustenta através da espoliação do seu trabalho.

Referências

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho?* Ensaios sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

ANTUNES, Ricardo. *O Caracol e sua Concha*. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

ANTUNES, Ricardo. *Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

BHASKAR, R. Philosophy and scientific realism. In: ARCHER, M.; BHASKAR, R.; COLLIER, A.; LAWSON, T.; NORRIE, A. (Orgs.). *Critical realism: essential readings*. London; New York: Routledge, 1998, p. 16-47.

CHOULIARIAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

EGGINS, Suzanne. *An introduction to Systemic Functional Linguistics*. New York, London: Continuum, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London, Nova York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. *Marx e o Marxismo*, 5(8), 45-67, 2017.

FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2014.

HALLIDAY, Michael. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, Michael; MATTHIESSEN, Christian. *Halliday's introduction to functional grammar*. Fourth Edition. Abington/New York: Routledge, 2014.

HARVEY, David. Política anticapitalista em tempos de coronavírus. *Blog da Boitempo*, 24 mar. 2020. Online. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/24/david-harvey-politica-anticapitalista-em-tempos-de-coronavirus/>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Indicadores IBGE: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Brasília: IBGE, 2020. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html?edicao=26895&t=resultados>>. Acesso em: 06 ago. 2020.

ILO. International Labor Organization. *World Employment and Social Outlook: Trends 2017*. Geneva: International Labour Office, 2017. Disponível em: <http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_541211.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading Images: the grammar of visual design*. London/New York: Routledge, 2006.

STANDING, Guy. *O precariado: a nova classe perigosa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

THOMPSON, G. *Introducing functional grammar*. London: Arnold, 2014.

VAN DIJK, Teun. Critical Discourse Analysis. In.: SCHIFFRIN, Deborah; TANNEN,

Deborah; HAMILTON, Heidi (Orgs.). *Handbook of Discourse Analysis*. Oxford: Blackwell, 2001, p. 352-371.

VENTURA, Carolina Siqueira Muniz; LIMA-LOPES, Rodrigo Esteves. 2002. O Tema: caracterização e realização em português. *DIRECT Papers*, São Paulo, v. 47, p. 1-18.

ZIZEK, Slavoj. *Pandemia: Covid-19 e a reinvenção do comunismo*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020.

PANDEMIA, MEMÓRIA E LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO: QUE FIOS LANÇAMOS PRA ENFRENTAR O ISOLAMENTO?

Eliana Kefalás Oliveira

Marcelo Ferreira Marques

Susana Souto Silva

Fios de textos e vozes ou armando a urdidura

Memória e leitura parecem se confundir a tal ponto na vida de quem pesquisa literatura que, muitas vezes, não sabemos se vivemos ou lemos aquilo de que nos lembramos. Sabemos que esses fios se entrelaçam e nos lançam em uma outra forma de percepção, em que o lido e o vivido se transformam, mutuamente, e nos remetem a uma terceira possibilidade de experiência, que não estaria nem no vivido nem no lido, como lemos na segunda estrofe do poema “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa:

E os que leem o que escreve
Na dor lida sentem bem,
Não as duas que ele teve
Mas só a que eles não têm.
(PESSOA, 1986, p. 57)

Como seres de linguagem, somos formados pelos fios complexos que articulam o lido e o vivido, em imagens que remetem, muitas vezes, a uma tapeçaria inconclusa, que se fia e desfia a cada novo livro.

A leitura é, ao mesmo tempo, para pesquisadores de literatura, prazer e ofício. Mais ainda quando esses/as pesquisadores/as atuam num curso de licenciatura em Letras, em que não apenas são formados críticos literários, por meio da pesquisa e análise de diversos textos, de distintas épocas, tradições e gêneros, marcados por uma dimensão estética, mas também e, principalmente, são formados/as formadores/as de leitores, professores de línguas e de literaturas. Esses/as professores/as assumem uma função central em uma sociedade organizada como a nossa, um Estado de Direito, em que a lei circula de forma

escrita. Portanto, ler e escrever, atividades correlatas, estão diretamente vinculadas à cidadania plena dos sujeitos que constituem essa sociedade.

Neste período de isolamento, iniciado em março de 2020, por orientação da Organização Mundial de Saúde, fomos nos afastando cada vez mais do contato direto com outras pessoas estabelecendo ou estreitando outras formas de convívio, pelas redes sociais, pelos canais de internet, por telefone, por chamadas de vídeo, etc., em que, não raro, o que nos uniu foi o texto literário, o que nos aproximou foi a partilha de leituras, seja em nossos grupos de pesquisa, seja em nossas *lives*, seja em eventos acadêmicos. Nos últimos cinco meses, fomos tirados do convívio com colegas, estudantes, amigos, parentes, amores, do convívio em que os corpos partilham o mesmo espaço, podem tocar o outro corpo com as mãos, com o olhar, mas, ao mesmo tempo, fomos lançados em um cotidiano pleno de palavras e imagens, em diversos suportes, redes e veículos, algumas aterrorizantes. Entramos em diversos grupos de discussão, passamos a trabalhar em casa, num ritmo nunca antes vivido, perdemos as referências de uma temporalidade marcada pelos limites da aula, do expediente regulado de trabalho de gestão, mudamos referências, nos desorientamos; a nossa percepção de tempo e espaço foi – e continua sendo – alterada diariamente. Mais do que a desorganização temporal e espacial, vivemos também a angústia do perigo iminente de contrair uma doença com alto grau de contágio e letalidade, para a qual não se tem nem vacina nem tratamento definido. Tudo isso foi agravado, no Brasil, pela ausência de uma política federal que assumisse a orientação e o controle central do enfrentamento da pandemia.

O que este texto recolhe é um conjunto disperso de fios de memórias de duas professoras pesquisadoras e de um professor pesquisador pertencentes ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq Poéticas Interartes, que atua a partir da reflexão acerca das relações múltiplas entre artes e linguagens. Partimos de nossa experiência, neste longo período de isolamento, para pensar algumas questões que há muito são tratadas no âmbito dos estudos da leitura, entendida aqui como uma prática social (CHARTIER 2002), que nos liga a uma cadeia de significação sempre inconclusa, numa perspectiva dialógica, e se faz no corpo daqueles/as que a realizam, como experiência (LAROSSA, 2015), que nos desestabiliza, na medida em que aciona um conjunto de saberes e memórias nem sempre passíveis de tradução pela palavra.

A literatura, como linguagem, oferece a quem a produz e a lê meios específicos para enfrentarmos aquilo que mais nos aterroriza, que nos comove, que nos excita, que nos acalma, talvez porque acreditamos, ou melhor, desejamos, que o saber gestado na e pela literatura possa nos fornecer pistas para sair dos labirintos de sentido que a vida nos impõe cotidianamente ou, ao menos, para enfrentá-lo com o auxílio luxuoso da arte. Nessa floresta de signos (VALÉRY, 1986), na qual entramos ao iniciar a leitura, ressurgem perguntas incômodas para professores/as de literatura, feitas por futuros/as professores/as, nossos/as alunos/as, aqueles/as que estamos formando com nosso labor. Diante da catástrofe, a

literatura pode atuar como um texto que diminui a nossa angústia, uma vez que nos faz refletir sobre essa catástrofe de outras perspectivas? Por que desejamos ler e reler os textos que tratam de situações similares às que estamos vivendo? O contato com essas narrativas poderiam nos oferecer possibilidades de enfrentamento, possibilidades estas que poderíamos mimetizar e transpor, de algum modo, para o nosso cotidiano?

Benedito Nunes (1998), investigando a dimensão ética da leitura literária, propõe que, ao lermos narrativas diversas, podemos ampliar a nossa possibilidade de imaginar modos múltiplos e vários de agir e de refletir sobre a ação, nossa e dos/as outros/as, sendo esta uma função precípua do texto literário: ampliar a nossa imaginação, para nos preservar ou nos libertar de um julgamento dogmático e limitado a poucos modelos de modos de agir e/ou de julgar as ações nossas e de outros/as.

Essas questões são muito complexas, mas um dado da pandemia é que, se não temos respostas conclusivas para elas, tampouco podemos evitar colocá-las. Somos levados a pensar, de novo, nesses sentidos da nossa prática como docentes que formam leitores/as e que formam também formadores/as de leitores/as, como anteriormente referido. Nunca é demais voltar a esse lugar de extrema responsabilidade acadêmica, pedagógica, ética, política e estética que ocupamos e construímos com a nossa prática de pesquisa e também em sala de aula.

A leitura é convocada em seu sentido extremo de experiência transformadora. O ato de ler, quando é experiência, segundo Larrosa (2015), oportuniza uma travessia: o sujeito leitor, no contato com o texto, é levado a um certo deslocamento dado pela aventura do texto, a qual pode se tornar um portal para redescobrir prismas sobre o vivido, prismas muitas vezes que desvelam nossas fragilidades, colocando-nos face a face com elas, para, diante desse espelho quebrado, podermos recompor nossos lastros.

Essas aberturas, essa imprevisibilidade de rota que a leitura proporciona pode, inclusive, nos ensinar a atravessar melhor o que há de vulnerabilidade na vida, o que tem sido um aspecto recorrente nos tempos de pandemia. Entrar em contato com o que há de vulnerável em nós, nas vivências cotidianas, não é tarefa fácil, mas talvez seja uma experiência necessária para que possamos, inclusive, descobrir que as incertezas são também surpreendentes ou tocantes, ou, ainda, nos convidam a nos lembrar de nossa parte mais sensível e, quem sabe, humana.

Este texto está entretecido justamente dessa dimensão frágil, indeterminada, de descoberta – do medo, da alegria, da tristeza, da esperança, da indignação, da impotência, da coragem. Não se expor em tempos de pandemia – em que pessoas amigas adoecem (e você nem pode ir vê-las pessoalmente), em que muito é temor, receio, cuidado – é praticamente impossível, seria vestirmo-nos de uma armadura contra nós mesmos. Preferimos, aqui, neste texto, abrir as feridas e também partilhar os bálsamos. E o maior deles, é escrever a seis mãos, um texto coletivo. Enquanto um escreve uma linha, o outro comenta no chat ao lado; enquanto um compõe alguns parágrafos abaixo, a outra pessoa enxerta palavras logo

acima, convida, para dentro desta ciranda, palavras de outros tempos, outros autores, livros. Ou seja, descobrimo-nos dançando juntos, aqui e agora, para além da impossibilidade dada pelo isolamento ao qual esta pandemia nos enreda, reconectando tempos, memórias, obras, desejos, esperança, ternura, laços entrecruzados pelas vozes dos textos. Nossas vozes, aqui, ora se misturam, ora se separam, como correntezas do mar de palavras. Convidamos, agora, para que dance seu solo, nosso querido Marcelo; estamos aqui, juntas, juntos e juntas, lendo o tecido do seu texto.

Memória à deriva

Recebo uma notificação que me avisa de um seminário no Youtube. Pesquisadoras e pesquisadores, cineastas e artistas se reúnem em torno do tema geral “Histórias indígenas”. Organizo uma *playlist* para assistir depois, com esse seminário e alguns outros vídeos de meu interesse. Em determinado momento de uma entrevista com Jaider Esbell, artista plástico e escritor Makuxi, interrompo o vídeo e vou procurar informações sobre a região da Raposa Serra do Sol, em Roraima. A dispersão característica dessas buscas na internet me leva a só retomar o vídeo 20 minutos depois, com algumas anotações fragmentadas num pedaço de papel que tenho ao meu lado.

O parágrafo acima poderia descrever um percurso rotineiro daquilo que constitui, com limites pouco precisos, meus momentos de estudo, de leituras e releituras, minhas preparações de aula, meu “entretenimento audiovisual”. Mas o adjetivo *rotineiro* não tem um bom cabimento aqui: nos últimos seis meses, minhas principais saídas de casa acontecem quando vou colocar o lixo na calçada. Faço parte daquele grupo de pessoas que, durante a quarentena de 2020, pode trabalhar remotamente, mesmo que com muita indefinição e bastantes dificuldades. O rotineiro se reorganizou. Como professor de literatura, o meu interesse na história dos povos ancestrais do Brasil, independentemente de minha inclinação pessoal a esse universo, é parte do percurso. Contudo, o grau e a natureza desse interesse, no exato momento – de hiperconvivência em casa, de distanciamento físico de parentes, amigos, amigas, alunos, alunas, enfim de reiteradas notícias terríveis que são fonte ora de tristeza ora de raiva –, são frutos do presente e não poderiam ser de outro tempo. Assim se passa com a maioria dos assuntos, textos, arquivos. Há coisas de que me aproximo para ampliar meu entendimento da pandemia; há coisas que são puro objeto de distração, indício da má relação com o tédio. Os mergulhos de escuta, leitura e (tantas vezes difícil) silêncio são moldados pelo fluxo dos dias que vivemos, com sua trama de risos, medo, horror, descobertas, reinvenções. É essa trama que dispõe hoje a atmosfera e os roteiros para o pensamento. E é ela que tem me precipitado a conectar HQs, volumes de contos, vídeos, séries, pastilhas de aquarela e tinta nanquim num todo sem nome que tem sido meu modo de existir na pandemia e no confinamento. Desconfio, entre uma tristeza e uma saudade, entre uma leitura e uma insônia, entre mensagens de áudio e a vontade de enviar a um amigo um pão que fiz, que esse modo de existir é tanto sinal de perturbação quanto um ensaio de equilíbrio.

O texto que agora escrevo tem um lugar especial no fluxo desses dias; ele deve sua existência a um convite generoso para uma escrita a três: Susana Souto, a propositora, Eliana Kefalás – ambas amigas e parceiras minhas de anos – e eu. Embora a recusa tenha sido meu primeiro ímpeto (o que poderia haver de interessante relatar nos percursos erráticos que tenho feito nessa quarentena?), um tanto pela alegria do convite e um tanto pela possibilidade de elaborar um pouco, inclusive para mim, uma compreensão de presente, aceitei. E pensei, então, em compartilhar um pouco das reflexões que a quarentena tem me feito visitar; eu as visualizo, provisoriamente, como navegações à deriva – a partir de poemas – em volta do corpo.

Não só a meditação, a poesia também me ajuda a lembrar que é de meu corpo finito que elaboro e vejo o mundo. É pensando nisso que me ocorre a lembrança de Emanuele Coccia, filósofo italiano, que assim abre seu *Vida Sensível* (2010):

Vivemos porque podemos ver, ouvir, sentir, saborear o mundo que nos circunda. E somente graças ao sensível chegamos a pensar: sem as imagens que nossos sentidos são capazes de captar, nossos conceitos, tal qual já se escreveu, não passariam de regras vazias, operações conduzidas sobre o nada. A influência da sensação e do sensível sobre nossa vida é enorme, embora permaneça praticamente inexplorada. Enfeitiçada pelas faculdades superiores, a filosofia raramente mediu o peso da sensibilidade sobre a existência humana. Esforçando-se por provar e fundar a racionalidade do homem, procurando separá-lo a qualquer custo do resto dos animais, ela frequentemente esqueceu que todo homem vive no meio da experiência sensível e que pode sobreviver apenas graças às sensações. (p. 9)

Desconfio de que a poesia, tantas vezes mais sinteticamente provocativa e reflexiva que a filosofia, não sofre tanto dessa falta indicada por Coccia na citação acima. Em graus e colorações diferentes, vemos o interesse na dimensão palpável e prática da vida, tanto nos manuais amorosos, como os de Ovídio e André Capelão, quanto nas pretensões expressas de Hilda Hilst com seus textos eróticos; tanto na lírica peculiar de Augusto dos Anjos e Antonio Gedeão quanto na assertiva de Paulo Henriques Britto (2003, p.35) na segunda de suas “Três epifanias triviais”: “Tudo que pensa passa. Permanece/ a alvenaria do mundo, o que pesa”.

Uma das coisas de que sempre gostei (e gosto de tudo) em “Nassíria e Najaf”, de Karina Buhr, acontece aqui: “não importam seus amigos, anjo/ nem sua vontade de comer um bolo/ nem meu vestido novo/ nem meu vestido velho”. Nessa que é uma das canções de ninar mais estranha e horripelantemente lindas que conheço, a fome prosaica e o apreço simples pelas roupas perdem sentido diante da possibilidade da morte possível, iminente: “dorme, antes do míssil passar/ [...]/ dorme logo antes que você morra!”. De meu lugar de escuta, as imagens que essas palavras encenam têm força de me apresentar um quarto pouco iluminado onde há uma mãe, uma criança numa cama e uma carga terrível de angústia. Sim,

eu estou na superfície do texto. Sabemos que a poesia e a literatura não valem somente pelo que evocam em nossa imaginação, pelo jogo tantas vezes cinematográfico de cenas que pode levar a pessoa que lê ou escuta *às lágrimas*. Não se trata, apenas, de emocionar. Nas lições que aprendi, primeiro inconscientemente, com Bandeira; depois, de ouvidos mais abertos com os concretos, Chico César e com poetas amigos e amigas, o som das palavras existe. É parte do jogo. E às vezes a parte maior. Sabemos disso quando ritmamos o “I-Juca Pirama” e a “Orgia dos duendes” e quando cantamos o “Coco do M”, de Jacinto Silva. Mas gosto de retomar, embora pensando na poesia e na literatura, a assertiva de Ernest Gombricht, em sua *História da Arte*, para quem não haveria razões erradas para se gostar de um quadro ou escultura e para quem, por outro lado, haveria razões erradas para *não* se gostar de um quadro ou escultura. Em “Nassíria e Najaf”, minha atenção se detém, de início, nas imagens (“Uma arma cravar meu corpo/ Um corpo furar sua carne”), na pele-superfície mais imediata da peça. E tenho um enternecimento estranho ao pensar na tensão dos músculos, no retesamento do corpo da voz que canta. Que comunicações há entre minha percepção estética e meu corpo? Que influência a brisa ou o calor têm na minha leitura?

A contração de meu próprio corpo, ouvindo a canção, me faz ir até a estante à procura de um poema de que me lembrei, esquecido de que meu único livro de Wislawa Szymborska (2011) está emprestado. Busco na rede a tradução de Regina Przybycien e sinto que o fio do pensamento não se parte de todo ao se estender da canção de Karina até o poema da polonesa que escreveu, como poucos, sobre seres humanos em contextos traumáticos:

Nada mudou.
O corpo sente dor,
tem que comer, respirar, dormir,
a pele fina, o sangue sob a pele,
um bom estoque de dentes e unhas,
os ossos frágeis
as juntas que se distendem.
Na tortura tudo isso conta.
Nada mudou. O corpo treme como tremia
antes da fundação de Roma e depois,
no século vinte antes e depois de Cristo.
A tortura existe como existia, apenas o mundo ficou menor
e tudo que acontece, acontece como ali ao lado.
[...]

Embora as torturas, título do poema, não sejam o foco das presentes observações, eu me demoro nesses verbos, tão colados à existência sensível da vida – comer, respirar, dormir, tremer. Não é, óbvio, que antes de Szymborska e Buhr não se falasse da materialidade do corpo humano, das suas necessidades. O que tenciono acentuar é que as contingências atuais têm me endereçado a esses textos e é na revisita deles que eu ponho mais uma vez o pensamento em perguntas já tantas vezes feitas. Sobre o que pode falar a poesia? E algo se

reinaugura. Como Catatau, compositor e vocalista do *Cidadão instigado*, eu alongo meus braços e olho, com espanto, para meus dedos, mãos e pés e só me resta concluir: “Deus é uma viagem!”.

Tenho um livro aberto nas mãos enquanto tento, semideitado, me relacionar com uma dor na coluna, machucada num movimento descuidado há alguns dias. Busco me distrair com o livro? Esquecer um pouco o corpo dolorido com o prazer da leitura? Ricardo Aleixo (2015) me dificulta essa tarefa quando me encontro com estes dísticos:

Morri quantas vezes
na noite mais longa?

Na noite imóvel, a
mais longa e espessa,

morri quantas vezes
na noite calunga? [...]

A noite mais morte
e eu dentro dela

morrendo de novo
sem voz e outra vez

morria a cada
outra bala alojada

no fundo mais fundo
do que eu ainda sou [...]

Morte que não se acaba de morrer, morte que se reparte em partes, em muitos corpos.

O que me prende a essas reflexões, nos poemas anteriores e neste, é um jogo muito antigo. É aquele tipo peculiar de conexão entre quem lê e o que é lido, comum à identificação catártica e ao ritual xamânico. Meu corpo é só meu? O exercício que Ricardo Aleixo opera aqui toma duas direções: ao oferecer seu poema como espaço de visibilidade para jovens negros e periféricos chacinados na Bahia, o poeta dá voz a inúmeros corpos anônimos, de diversas localidades, reduzidos a números nos boletins obituários; ao oferecer-lhes sua voz-poesia, o poeta corporifica a dor, a invisibilidade e o silenciamento a que esses jovens são submetidos. Essa escrita acaba por ser também um exercício de leitura, da minha leitura. À essa altura, não tenho dificuldade de pensar na vida desses corpos, nas histórias que nunca vou conhecer, na dor das famílias que agora se junta às memórias de irmãos e irmãs e pais e mães.

Como poderiam poemas de teor e temática tão densas proporcionar algum prazer? Num período como o que vivemos, com as atualizações diárias do número de mortes pela covid-19, que sentido há em ler tais poemas? O que me motiva a eles se são potencialmente capazes de me afundar mais num estado de tensão e alerta e medo e tristeza?

As estratégias para manter a mente e o corpo em equilíbrio, nos últimos meses, variam bastante. Para muitos e muitas de nós, a distância das redes sociais e uma filtragem dos *feeds* de notícia são parte importante da agenda. Para outras pessoas, é no mergulho e enfrentamento das mesmas redes que outras formas de diálogo, escuta e dizer são elaboradas. Não me parece que haja modos certos ou errados de agir, nesse caso. Mais que antes, o tempo que vivemos deixa explicitada uma questão válida em qualquer tempo: que companheiros ou companheiras de jornada somos para as pessoas ao nosso redor e distantes de nós? Que companheiros e companheiras são eles e elas? Nossos gestos e palavras, nosso humor e vitalidade são fios dispostos, queiramos ou não, à conexão com outros fios; se compartilhamos palavras, *links* para textos, vídeos e canções, formamos um complexo de redes, de dutos, que alimentamos, nos alimentam, obstruímos, nos obstruem. Como acomodar a notícia de 15 ou 1100 mortes num único dia? Como não transformar esses números, uma unidade a mais ou a menos, em dado puramente informativo e depois assistir a uma série, colocar inhame no fogo, ouvir música, dormir bem? Tais perguntas são postas aqui, mas também me têm como endereço. Busco, por um momento, testá-las e ativá-las com uma distinção cara à Larrosa (2010), de quem Eliana e Susana também falam no presente texto: pelo excesso de informação – especialmente num caso como esse, de informações terríveis, funestas –, minha desconexão com a experiência se faz maior, mais forte? E mesmo no caso das diversas movimentações combativas, seminários, mesas redondas, *lives* e episódios de *podcasts* que representam importantíssimas ações de resistência política hoje – mesmo nesses casos, como selecionar, filtrar, assimilar e transformar minha leitura e escuta em experiência? E que natureza de experiência é possível quando, muitas vezes, nos diversos espaços que a internet permite, o imperativo de nosso posicionamento (absolutamente necessário cada vez mais) se reduz, como nos lembra ainda Larrosa, a concordar ou discordar, a estar a favor ou contra?

Nos últimos dias e especialmente a partir do momento em que comecei a pensar na escrita deste texto triádico, ler os poemas de que falei curiosamente pareceu alinhar, em alguma medida, pensamento e corpo. O prazer que vem de sua leitura não é o prazer das coisas doces, suaves; a alegria pela existência desses textos tem raízes fundas, vizinhas da dor e da crueza que sobrevém por nos estendermos para além de nós, aos outros e outras, em gestos concretos ou em pensamento e imaginação. Os poemas, relacionando corpos, medo e morte, parecem abrir uma clareira inusitada para pensar nos corpos de tantas vítimas desta pandemia, numa instauração temporal que não é a do noticiário jornalístico. Leio esses poemas sem me perguntar muitos porquês, sem respostas pretensiosas e deixo meu corpo ser perpassado pelo passado e presente de seus temas, pelo presente incerto e futuro

duvidoso de nossas vidas diárias no ano de 2020. Eles me encontraram na volta de um período relativamente longo de atrito e dificuldade com a escrita e a leitura. Período em que estive mais próximo do desenho e o desenho é espaço em que a palavra não conduz nem precisa ser conduzida. Minhas indecisões não são entre sinônimos e o ritmo de uma frase, meus cuidados não são com o “sentido”; minha dúvida é se a curva do nariz do rosto que estou desenhando vai ficar à altura do lóbulo da orelha ou um pouco acima. Preciso me afastar da palavra e da poesia de vez em quando. Esse movimento é tão importante para mim quanto o movimento de reler poetas que amo.

Por que ler tais poemas agora? A resposta a essa pergunta não se pretende sugestão de leitura ou receita de provisão para a tempestade. Na verdade, já agora não tenho certeza se a pergunta tem relevância. Mas se algo deriva de minha leitura desses textos, acredito que seja exatamente um tipo curioso de vitalidade, que excita o pensamento e interfere no fluxo sanguíneo, mesmo que estejamos falando de temas dolorosos e terríveis. O exercício da alteridade que esses textos me parecem propor tem um papel enorme na condução dessa energia vital. Penso que foi também sobre coisas assim que Joseph Campbell (1990) falou, numa entrevista a Bill Moyers para o célere *O Poder do Mito*:

Dizem que o que todos procuramos é um sentido para a vida. Não penso que seja assim. Penso que o que estamos procurando é uma experiência de estar vivos, de modo que nossas experiências de vida, no plano puramente físico, tenham ressonância no interior de nosso ser e de nossa realidade mais íntimos, de modo que realmente sintamos o enlevo de estar vivos. É disso que se trata, afinal, e é o que essas pistas nos ajudam a procurar, dentro de nós mesmos. (p. 5)

A experiência de estarmos vivos e vivas hoje, ainda que permeada de medo, é também antídoto e veneno contra o qual a lógica da desesperança e do desencanto não tem força. Essa experiência, por mais “disponível” que esteja, já que estamos vivos desde que nascemos, não é dada. Ailton Krenak, numa entrevista a Marcelo Tas, falava de zumbis raivosos contra aqueles e aquelas que eles estão vivos. Os poemas de Karina Buhr, Wyslawa Szymborska e Ricardo Aleixo abrem uma fenda de espaço-tempo em que o rio corrente da vida se faz presente, ainda que voltados a temas tão doloridos e terríveis.

Essas são algumas das memórias que trago para o encontro, para a troca e a dança. Pergunto-me, agora, quais terão sido os caminhos das memórias de Susana; eu a convido e me ponho em atenção curiosa para ouvi-la.

Ler para lembrar ou lembrar de lembrar ou lembrar de esquecer

Volta à minha memória o poema canção de Walter Franco, “Revolver” (1975), de onde decalquei esse título:

Lembrar de esquecer
Esquecer de lembrar
Cansar de dormir
Dormir descansar
Sorrir de doer
Doer de sangrar
Sangrar de morrer
Morrer de lembrar
Lembrar de esquecer
Esquecer de lembrar
Cansar de dormir
Dormir descansar

Nesse contexto de iminente risco, imediatamente, foram evocados livros que tratam de situações similares, de limites e impossibilidades, como *A peste*, de Camus, *Ensaio sobre a cegueira*, de Saramago, *A paixão segundo GH*, de Clarice Lispector, entre outros. No primeiro, um romance francês escrito por um filósofo existencialista, a narrativa confunde-se com uma reflexão acerca do sentido da existência, num mundo em que a morte elimina corpos em uma velocidade desconcertante, instaurando a inescapável questão do absurdo. O livro de escritor português José Saramago também foi tema de inúmeras palestras e cursos. Desde o título, ele já assume seu caráter especulativo, *ensaio*, e lança seus/suas leitores/as em um mundo em ruínas, em que as relações são violentamente modificadas pela ausência de visão das personagens, um mundo em que as normas de convívio são transformadas, assim como tudo que rege nosso comportamento em relação à ética, à normalidade, à propriedade, ao indivíduo, à coletividade. Significativamente, a única personagem que não perde a visão é uma personagem feminina, a esposa do médico. Mas a preservação da visão parece, antes, uma maldição do que um privilégio. Ela não pode deixar de ver todos os horrores que são perpetrados por aqueles seres deformados pela cegueira. Como já destacado por muitos críticos, o livro pode ser lido como uma alegoria do que se vive no mundo capitalista, cego ao que é fundamental para a preservação da vida digna e justa da maioria da população. O longo, e talvez mais difícil romance clariceano, *A paixão segundo GH*, não aborda uma situação coletiva, mas se concentra em uma única personagem de quem só conhecemos as iniciais e que está em situação de confinamento voluntário em um apartamento de luxo. E, ali, essa personagem confronta-se consigo mesma e com o outro, metaforizado na figura de uma barata, que irá devorar, e também representado pelo desenho em tamanho natural numa parede do quarto da empregada, lugar da casa pouco acessado por G.H. Como escreve Nádia Battella Gotlib, minha orientadora de mestrado, pessoa queridíssima que também reencontrei nessa pandemia, em sua bela e fundamental biografia *Clarice: uma vida que se conta*: “O romance traz, na sua trama, as marcas do feitiço que o anima: percurso diabólico de desnudamento de capas, de cascas, de máscaras, de expressões, de sentidos, um novo jeito de ver. Pergunta a narradora: ‘Por que é que ver é uma tal desorganização?’”(GOTLIB, 2013, p. 449).

O resgate desses livros, de uma longa memória de leitura nos faz pensar nas complexas relações entre ficção e realidade. Em um impulso para, de novo e sempre, recolocar a questão da função social do texto literário, do seu lugar na construção de sentidos para o que vivemos, como indivíduos e também como sociedade.

Desde o primeiro mês de isolamento, eu, que há algum tempo já não me concentrava mais em pesquisar sistematicamente a obra de Clarice Lispector, tema do meu trabalho de mestrado, fui convidada para fazer uma *live* pelo PET Letras, Programa de Educação Tutorial, que desenvolveu/desenvolve instigantes projetos neste período. A minha fala seria, por indicação do PET, *A hora da estrela*, último romance clariceano publicado em vida, que ocupa um lugar muito singular na obra de Clarice Lispector. Rer ler esse livro pela terceira vez, com os olhos de uma pessoa isolada em função de uma pandemia, fez-me atentar para elementos que até então eu não tinha observado. Já no início, espantei-me com este trecho: “Esta história acontece em estado de emergência e de calamidade pública. Trata-se de livro inacabado porque lhe falta a resposta. Resposta esta que espero que alguém no mundo ma dê. Vós? É uma história em technicolor para ter algum luxo, por Deus, que eu também preciso. Amém para todos nós” (LISPECTOR, 1995, p. 22).

A narrativa de Rodrigo S. M. confunde-se com a história de sua personagem central, em um processo de narrativas encaixadas, em que Macabéa o assombra e o surpreende. A entrada no universo dessa criatura também o transforma, rompendo a separação estanque e ilusória entre autor e personagem. Enfrentar a dura realidade de uma nordestina, nascida no sertão de Alagoas, que migrou para uma cidade “toda feita contra ela” (LISPECTOR, 1995, p. 31), nos lança na reflexão acerca da relação entre leitura e realidade, evocada por Ítalo Calvino, em *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*, ao dizer:

Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob uma outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonhos... (1998, p. 46).

Macabéa é uma personagem incrível, que estabelece, em um contexto dolorosamente adverso, uma relação encantada com a palavra. Ela se espanta e se alegra com o que há de mais sutil no mundo, como nos trechos abaixo, recortados de um diálogo com Olímpico:

Ele: — Olhe, eu vou embora porque você é impossível!

Ela: — É que só sei ser impossível, não sei mais nada. Que é que eu faço para conseguir ser possível?

[...]

— Preocupações coisa nenhuma, pois eu sei que vou vencer. Bem, e você não

tem preocupações?

— Não, não tenho nenhuma. Acho que não preciso vencer na vida.

— Eu gosto tanto de ouvir os pingos de minutos do tempo assim: tic-tac-tic-tac-tic-tac. A Rádio Relógio diz que dá a hora certa, cultura e anúncios. Que quer dizer cultura?

[...]

— Sabe o que mais eu aprendi? Eles disseram que se devia ter alegria de viver. Então eu tenho. Eu também ouvi uma música linda, eu até chorei. (LISPECTOR, 1995, pp. 65, 67).

Ela experimenta os sons e sentidos das palavras ouvidas no rádio, interpela as demais personagens da narrativa, principalmente Rodrigo S. M., que escreve o livro em que se narra a sua história, a buscar de novo os sentidos fugidios de suas experiências.

Pude falar de Clarice em mais duas *lives*. Uma a convite do Projeto Leia Mulheres, coordenado por Elaine Rapôso, e outra a convite da professora Maria Célia Silva, do Instituto Federal de Alagoas, do campus Palmeira dos Índios. Em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, a coordenação de Letras/Português organizou o evento “Viva Maio”, para refletir sobre a língua portuguesa, em sua diversidade e complexidade. Pude falar da leitura do poema e de seus desafios, em diálogo com Ana Clara Magalhães de Medeiros, parceira de pesquisa e amiga que só vi virtualmente desde que se iniciou o isolamento.

Participar de *lives* me fez reencontrar textos e também amigos/as pesquisadores/as que não vejo há anos, e ainda me colocou em contato com ex-alunos/as de Brasília, de Santa Catarina, da Ufal, que iam aos eventos virtuais e, depois, enviavam mensagens, muitas vezes, convidando-me para novas *lives* ou eventos, outras, apenas para reatar o fio do diálogo perdido. Também ouvi e vi, em eventos a que assisti, muitas pessoas queridas, mas isso fica para outro texto. Agora, convido Eliana Kefalás para entrar na dança deste texto e fiar essa tapeçaria com seus passos.

Temor-tremor: sobre medo, sustos e liberdade

Como entrar na cena deste texto, a não ser pela pergunta? Pergunto como, pergunto como fazer cada coisa a cada dia, porque o jeito que faço me faz de determinado jeito. Enfrentar como agir diante de cada situação inesperada – porque bota inesperado nisso – talvez tenha sido a tônica das travessias em pandemia. Para ser justa, tal como Deleuze (2010) provoca ao falar de Godard, não desejo traçar aqui “ideias justas”, mas “justo ideias”:

‘Justo ideias’ é próprio do devir-presente, é a gagueira das ideias; isso só pode se exprimir na forma de questões, que de preferência fazem calar as respostas. Ou mostrar algo simples, que quebra todas as demonstrações (DELEUZE, 2010, p. 55).

Entro, assim, na cena fraterna deste texto: meio troncha, meio com vontade de chorar, com desejo de dançar, com poesia de árvores entrando pelos meus olhos, via janelas altas de um Riacho Doce, escutando a música e risos ao fundo, nas casas vizinhas. Sabemos dos vizinhos mais pelo longe, pela viagem do som, do que pela luz que bate nos olhos quando vemos de perto o outro.

Tenho, aliás, encontrado muitos outros pela imagem invertida da retina na moldura da tela. Foi estranho, bem estranho no começo. Eu, que sou afeita aos abraços (longos abraços, abraços-viagem-de-fusão-com-as-células-do-outro, aprendidos na biodança), fiquei um tempo sem poder abraçar. Mas, preciso dizer, também fui felizarda. Logo antes da pandemia, um amor entrou em minha vida, uma mulher de tempos outros me reencontrou e tive de viver a mistura louca que é amar em tempos de dor, medo, pânico, escrotices. Por muitas vezes, enquanto dormia abraçada, pensava em tanta gente sozinha entre quatro paredes e sentia que não parecia justa a felicidade.

Essa liberdade que o amor dá e essa aflição que o risco da doença infiltra no corpo da gente me fez circular, muitas vezes, por um texto que tem atravessado meus últimos dois anos, ora lendo-o silenciosamente, ora em voz alta, ora montando um videozinho em sons e imagens. O título é “O medo”, de autoria de Eduardo Galeano (2011):

O MEDO

Certa manhã, ganhamos de presente um coelhinho das Índias. Chegou em casa numa gaiola. Ao meio-dia, abri a porta da gaiola. Voltei para casa ao anoitecer e o encontrei tal e qual o havia deixado: gaiola adentro, grudado nas barras, tremendo por causa do susto da liberdade (GALEANO, 2011, p.111).

Dentro de casa, em dias e dias entre paredes diversas, o “susto da liberdade” que a saúde do amor abre no peito da gente me deixava grudada nas grades dessa gaiola-casa instituída pelo isolamento social. Aqui, gostaria de confessar que eu, quando leio, permito sim que o texto se trançe com o que atravessa o momento da leitura (momento recheado de vivido, de porvir e do que se passa), ainda que, por vezes, no universo das letras, a subjetividade do leitor pareça ter de ser escamoteada (ou refreada, ou ainda, reprimida). Misturo sim o meu medo com o do narrador. Não de um modo arrogante que pensa que o texto é projeção de um euzinho recheado de ego, mas de um modo tateante, aquele que permite a fusão das inseguranças, para de repente poder enxergar com um pouco mais de nuance o que se passa entre nós.

Em meio a tudo isso, a um susto gigante, feito de amor e medo, algo inesperado deu e está dando contorno a essa leitura de mundo que a vida escreve a cada instante na gente: assumi, um mês antes da pandemia, a vice-direção da faculdade. E, ali, em intermináveis tarefas diárias, entre emails, formulários mil, enxurrada de portarias insólitas derrubadas sobre nossas cabeças por um governo totalmente desgovernado, reuniões *online* em paralelo a orientações, bancas; nesse bando de atividades, fui encontrando uma borda porosa que

fazia, pouco a pouco, meu corpo desgarrar-se das grades da gaiola do pânico, dando rumo para uma correnteza feita de cuidados, atenção, escuta, diálogo. Muitos diálogos.

Essa avalanche de atividades direcionou o meu corpo no tempo e no espaço; apesar de estar, todos os dias, horas e horas diante de uma tela de computador; dentro dessa tela, abrem-se diariamente mundos infinitos; são janelas, muitas vezes meio alucinógenas, extenuantes, mas elas estabelecem elos, discussões, enfrentamentos, composições. O universo virtual foi querendo se tornar palco, casa. E, por meio dele, cheguei a aplicativos incríveis que apresentam recursos editáveis que me deram uma chave para a leitura do ato da leitura. Quando leio, edito. E as ferramentas de edição me mostraram de novo – fizeram com que eu redescobrisse novamente – o que tem sido objeto de pesquisa há anos.

A ferramenta de transição, por exemplo, presente em aplicativos de vídeos (como o Viva Cut) me deu pistas sobre aspectos da prática da leitura. Nessa ferramenta, ao unir duas imagens, posso girar, acelerar, esfacelar, queimar os pontos de contato entre uma imagem e outra. Pois, quando leio, tantas vezes pulo para dentro de um texto outro texto (ou uma imagem, ou uma lembrança, ou um desejo, uma música, uma série), somando, rasgando, queimando, estilizando um ao outro. O recurso de cortar, inserir imagens, sobrepô-las, escolhendo qual fica mais visível, também me revelou modos de ler, palimpsesto, mosaicos, essa leitura-citação, sobre a qual fala Antoine Compagnon (1996, p. 41): “Ler ou escrever é realizar um ato de citação [...]; citar é repetir o gesto arcaico do recortar-colar.

A prática da edição começou a tomar corpo, cada vez mais, a cada dia, no cotidiano que se reformatava (na faceta inédita para nossas gerações que tem sido a pandemia da Covid-19). Nas (poucas) horas vagas, eu editava, editava textos, misturando com imagens, sons. Fiz, por exemplo, um vídeo com um trequinho do conto Terceira Margem – “e a canoa saiu-se indo, a sombra dela por igual, comprida longa” – de Guimarães Rosa (1969, p. 33), o que me levou a ler, reler o conto. Esse trecho destacou-se aos meus olhos, brincou em mim com a imagem de um cocho longo da roça dos tempos de criança, e foi se esticando em cortes, mesclando-se com uma música de viola (de Ivan Vilela), em meio a ferramentas de transição *fade white* (esvanecimento), *spin right* (giro).

A leitura (e a vida) parece mesmo uma ilha de edição; e a literatura, por sua abertura, pelos espaços, aberturas, indeterminações, faculta nossa recomposição de cada cena cotidiana, permitindo que não nos fixemos demais no peso do mundo, permitindo que transitemos, criemos transições, surpreendentes, fazendo do susto do medo a porta da liberdade.

Fiando e des(a)fiando o tempo da memória e a exaustão da pandemia

No final deste texto, tecido a seis mãos que há quase meio ano não se tocam (!), quase desistimos, vencidas, vencido pelo cansaço deste fim de domingo. Mas nos impulsiona a alegria e força do diálogo, de amizade e de pesquisa, em sua tessitura. Nesse tabuleiro feito

de labirintos, enredamos nossas vidas tão tecidas e acontecidas em palavras. Galeano se viu perto de Clarice que cruzou com Susana e Macabea, com um pedacinho de Eliana que chegou perto de Guimarães Rosa, em meio a palavras que escorregaram de Marcelo rodeado de Aleixo, Szymborska e Buhr.

Agora, em seu final, voltamos, em um movimento circular, de cantiga de roda, à obra de Fernando Pessoa, evocado em seu início: “Não me venham com conclusões!/ A única conclusão é morrer!” (PESSOA, 1986, p. 164). Nenhum texto se conclui de fato, pois ele é parte de um diálogo, ao qual responde, em uma cadeia enunciativa (BAKHTIN, 2003), e também porque, como enunciado dialógico, ele é inconcluso, se projeta, lança seus fios para outras tessituras possíveis, como no belo poema de João Cabral de Melo Neto, “Tecendo a manhã”.

No capítulo “Sobre a lição”, em *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*, Larrosa (2010) pensa o texto como um disparador: “o dito do texto reativa o dizer, os dizeres” (p. 142). As palavras, ao serem lidas, numa leitura que é experiência, acionam o leitor, impulsionam-no para múltiplas janelas de ressignificações; essa multiplicidade, essa potência plural de abertura que o texto abre no leitor não é finita e delimitada, ela é indeterminada: “ler é recolher-se na indeterminação do dizer” (p. 142). E ainda, para Larrosa (2010), “a ação de ler extravasa o texto e abre para o infinito” (p.142).

Essa dimensão de abertura que o texto pode provocar no leitor é ratificada quando pensamos no ato de ler como um jogo, tal qual delineia Iser (2002). Para ele, o texto literário, muitas vezes, é tecido de ambiguidades, uso indireto das palavras, constelações semânticas, atritos verbais, lacunas, elementos que provocam uma colisão de imagens, impedindo que o leitor chegue a uma forma definitiva de apreensão de si. Esses labirintos verbais dados pela palavra literária desenham, na medida em que a leitura acontece, um tabuleiro cujos jogadores são texto e leitor.

Cada peça-palavra que o texto move é como um lance, uma tacada lançada ao leitor. O leitor, por sua vez, mexe essas peças-palavras na teia do texto ao reconectá-las de distintos modos, reinventando em si as palavras dispostas no texto. Os lances são potencialmente infinitos porque, uma vez que o texto faz da leitura experiência, ele pode permanecer reverberando no leitor. Esse campo do texto atua no leitor, como se forjasse sulcos, fissuras de sentidos no corpo daquele que lê, em suas memórias, sensações, pensamentos.

Que possamos encontrar, na arte e na vida, formas de sobreviver a esta pandemia, de ajudar outros e outras a sobreviver a ela, de buscar dar sentido e força às mortes que aconteceram, não raro, mais pelo descaso das forças políticas do que pela ação do vírus. Que possamos inscrever em nosso corpo tecido, em nossa memória tecido, em nossas trajetórias de pesquisadores a memória de tudo que estamos vivendo como indivíduos e como coletividade, para sairmos atentos e fortes, abertos ao contínuo desaprendizado que a literatura, assim como todas as outras artes, nos propõe a realizar.

Referências

- ALEIXO, Ricardo. *Impossível como nunca ter tido um rosto*. BH: Edição do autor, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRITTO, Paulo Henriques. *Macau*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.
- CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.
- CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. Trad. Carlos Felipe Moisés. -São Paulo: Palas Athena, 1990.
- COCCIA, Emanuele. *A vida sensível*. Trad. Diego Cervelin. – Desterro [Florianópolis]: Cultura e Barbárie, 2010.
- COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. BH: Editora UFMG, 1996.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações (1972-1990)*. SP: Editora 34, 2013.
- FRANCO, Walter. *Revolver*. Warner Music Brasil, 1975.
- GALEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. Porto Alegre: LP&M, 2011.
- GOTLIB, Nádia Battela. *Clarice: uma vida que se conta*. 7. edição revista e ampliada. São Paulo: EDUSP, 2013.
- ISER, Wolfgang. O jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor. Textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. BH: Autêntica Editora, 2015
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- NUNES, Benedito. *Crivo de papel*. São Paulo: Ática, 1998.
- PESSOA, Fernando. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.
- ROSA, João Guimarães. *Primeiras Estórias*. RJ: Livraria José Olympio, 1969.

SZYMBORSKA, Wisława. *Poemas*. Seleção, tradução e prefácio de Regina Przybycien — São Paulo : Companhia das Letras, 2011.



SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Cristiano Lessa de Oliveira

Possui Graduação em Licenciatura em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal de Alagoas (2005), Mestrado (2008) e Doutorado (2012) em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL. Tem experiência como professor de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e atua também no Curso de Licenciatura em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), trabalhando com disciplinas como Fundamentos da Linguística, Elementos de Semiótica, Projetos Integradores. Suas principais áreas de atuação são: a) Análise da Conversação; b) Interação em sala de aula; c) Gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas; d) Ensino de Espanhol para Fins Específicos (EpFE); e) Pedagogia dos Multiletramentos. É pesquisador e líder do Grupo de Estudos sobre Práticas de Linguagem e Ensino (GEPLÉ – CNPq/IFAL). E-mail: cristiano.oliveira@ifal.edu.br.

Eliana Kefalás Oliveira

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2009) com doutorado sanduíche na Universidade de Barcelona, mestra em Educação (na área de Educação, Conhecimento, Linguagem e Artes) pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (2003), graduada em Licenciatura e Bacharelado em Letras pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (1996). Atua como docente na Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e no Profletras - FALE/UFAL. Desde o começo de 2020, é vice-diretora da Faculdade de Letras da FALE/UFAL. Tem realizado atividades de produção de conteúdos para mídias digitais e de ensino e de pesquisa nas áreas de ensino de língua portuguesa, literatura infanto-juvenil, leitura e expressão corporal. E-mail: llycaoliveira@gmail.com.

Eliane Vitorino de Moura Oliveira

Docente na Universidade Federal de Alagoas, no Curso de Letras - Língua Portuguesa/Campus de Arapiraca e no Curso de Pedagogia EaD/UAB. Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com pesquisa na área de Sociolinguística Educacional. Especialista em Língua Portuguesa pela UEL, com capacitação em Ensino de Português Língua Estrangeira pela Universidade de Coimbra. Suas pesquisas se voltam para a área de ensino e aprendizagem de português pelo olhar da Sociolinguística Educacional e da Linguística Aplicada, em ensino e aprendizagem de Português Língua Materna e Português Língua Estrangeira (PLE). Participa dos projetos de pesquisa: GEDEALL - FALE/UFAL; DALLT - UFAL Arapiraca; VALEN - UEL Londrina. Atuou como Leitora do Brasil na Universidade de São Tomé e Príncipe entre 2014 e 2017. Atualmente, é Coordenadora do Curso de Letras - Língua Portuguesa UFAL Campus Arapiraca e Coordenadora Local do Programa Línguas Estrangeiras no Interior (PLEI/UFAL Arapiraca). E-mail: eliane.oliveira@arapiraca.ufal.br.

Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin

Formada em Letras, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Especialista em língua francesa pelo Centre de Linguistique Appliquée de Besançon (França). Doutora e Mestre em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada na Université Sorbonne Nouvelle Paris 3 (França) e na Université de Genève (Suíça). Foi professora visitante de português para estrangeiros na Université Bordeaux Montaigne (França). Professorada Universidade Federal do Ceará. Atua no Programa de Pós-graduação em Linguística e no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras. Foi representante da região Nordeste no Conselho gestor do Profletras. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada. Coordena o Fórum de Linguística Aplicada Ensino e aprendizagem de Línguas. Atua na área de Linguística Aplicada, com os temas Ensino e Aprendizagem, Formação de professores de línguas e Letramento acadêmico. É autora de livros organizados, artigos em revistas especializadas e capítulos de livros. Deu assessoria para a Secretaria de Educação do Estado do Ceará para a construção de materiais didáticos e produção do Documento Curricular Referencial do Ceará e formação de professores. É membro da Direção da Associação Internacional de Língua Portuguesa e do Grupo de Trabalho da Associação Nacional de Letras e Linguistas (GT Ensino e aprendizagem na perspectiva da Linguística Aplicada). E-mail: eulaliaufc@gmail.com.

Fábio Antônio Ferreira dos Santos

Graduando em Licenciatura em Letras/Português EaD pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Tem experiência como professor do Ensino Médio na Rede Estadual, trabalhando

com a disciplina Língua Portuguesa. É aluno do Programa de Bolsas Institucionais de Iniciação Científica (PIBIC/IFAL), desenvolvendo projetos sobre o ensino de gramática numa perspectiva reflexiva e plural, os multiletramentos e os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em contexto de sala de aula. É estudante do Grupo de Estudos sobre Práticas de Linguagem e Ensino (GEPL - CNPq/IFAL). E-mail: santtosfabio933@gmail.com.

Hugo Pedro da Silva Santos

Graduando em Letras-Português (UFAL-Campus do Sertão), monitor da disciplina Literatura de Língua Portuguesa e bolsista Pibic (2019-2020). É pesquisador iniciante no Grupo de Estudos em Linguística Aplicada em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL). E-mail: h-pedros@outlook.com.

Islane Rafaelle Rodrigues França

Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Possui graduação em Letras/Português pela mesma instituição. Atualmente, é professora da educação básica. Desde 2014, integra o Grupo de Estudo Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL), com pesquisas voltadas para a área da Linguística Aplicada. E-mail: islanerrf@gmail.com.

Ismar Inácio dos Santos Filho

Doutor em Letras-Linguística pela UFPE, professor adjunto no Curso de Letras (UFAL-Campus do Sertão), ministra aulas nas disciplinas Morfologia do Português, Linguística Aplicada e Linguística Queer, e é coordenador líder do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL). É autor de “Processos de pesquisa em linguagem, gênero, sexualidade e (questões de) masculinidades” (Pipa Comunicação, 2017) e “Linguística Queer” (Pipa Comunicação, 2020). E-mail: ismarinacio@yahoo.com.br.

Jéssica Toledo da Silva

Licencianda em Letras/Português pela Universidade Federal de Alagoas/UFAL. Possui título de Residente pedagógica pelo programa de Residência Pedagógica/CAPS. Tem experiência na área das avaliações diagnósticas municipais, através da Secretaria Municipal de Educação de São Luís do Quitunde/AL. E-mail: toledoJessica18@gmail.com

Juliana Pereira Souto Barreto

Professora do Departamento de Letras Estrangeiras (DLES) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP. Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. E-mail: julianapsbarreto@gmail.com.

Karla Renata Mendes

Possui Graduação em Letras Português e suas Literaturas pela Universidade Estadual do Centro-Oeste e Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Paraná. É Doutora em Letras, com a tese intitulada Navegando em mares lusitanos: diálogos transatlânticos entre Cecília Meireles e Portugal, defendida na Universidade Federal do Paraná, com período de bolsa sanduíche na Universidade de Lisboa. Atualmente, é docente da área de Literatura no curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas, campus Arapiraca. E-mail: karla.mendes@arapiraca.ufal.br.

Lorena Araújo de Oliveira Borges

Professora Adjunta na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB) e integrante do Núcleo de Estudos de Linguagem e Sociedade (Nelis/UnB). Doutora em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestre em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente, desenvolve pesquisas na intersecção entre a Análise de Discurso Crítica, os Estudos de Gênero e os Estudos Feministas. E-mail: lorena.aoborges@gmail.com.

Marcelo Ferreira Marques

Doutor em Letras (Estudos Literários) pela Universidade Federal de Alagoas (2013), instituição na qual também desenvolveu Mestrado (2009) e Graduação (2007). Atualmente, é docente no Curso de Letras da Ufal, no campus de Arapiraca. No referido Curso, é coordenador de Extensão, tendo sido coordenador de projetos de extensão diversos, tais como o ViraArte, contemplado no edital ProCCAExt 2018-2019. É integrante dos grupos de Pesquisa Interartes e DALLT (Descrição e Análise Linguística, Literatura e Texto). Atua na área da poesia e canção brasileira contemporâneas, relações variadas entre literatura e outras artes e Literatura e Ensino. É músico, integrante da banda Gato Zarolho, arranjador e compositor de trilhas sonoras para curtas, teatro e espetáculos de dança. E-mail: marcelofmarques81@gmail.com.

Neilton Farias Lins

Possui graduação em Letras pela Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul (2004). Mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. Tem experiência como professor de Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio e atua também no Curso de Licenciatura em Letras-Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL-EaD), trabalhando com disciplinas como Fundamentos da Linguística II, Projetos Integradores, Semântica e Pragmática. Suas principais áreas de atuação são: a) Análise da Conversação; b) Interação em sala de aula; c) Gêneros textuais e ensino-aprendizagem de línguas; d) Pedagogia dos Multiletramentos. É pesquisador vice-líder do Grupo de Estudos sobre Práticas de Linguagem e Ensino (GEPLÉ - CNPq/IFAL). Participa do GETEL - Grupo de Estudos do Texto e da Leitura - Perspectivas Interdisciplinares (CNPq/UFAL) e do GENTELLI - Grupo de Estudos em Novas Tecnologias, Língua e Literatura (BNPq/IFAL). E-mail: neilton.lins@ifal.edu.br.

Rita de Cássia Souto Maior

Professora de Graduação e de Pós-graduação na Faculdade de Letras (Fale) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Coordenadora do GT Ensino e Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada (EAPLA) da Associação Nacional de Pós-graduação em Letras e Linguística (ANPOLL) e secretária da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN). Desenvolveu seu pós-doutoramento (2019-2020) na Universidade Federal do Ceará, com temática na Formação de Professores e na BNCC. Participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada (GEPLA/UFC) e participante e uma das líderes do Grupo de Estudos Discurso, Ensino e aprendizagem de línguas e literaturas (GEDEALL/UFAL), articula reflexões sobre a prática de sala de aula, o ensino e aprendizagem de Línguas (materna, estrangeira e Libras) e os estudos discursivos, com os seguintes temas: Estudos Discursivos, Estudos de Identidade, Estudos argumentativos, Produção Textual/discursiva em LM, LE e Libras e Formação de Professores. Atualmente é diretora da Fale/Ufal. E-mail: rita.soutomaior@fale.ufal.br

Rita Maria Diniz Zozzoli

Doutora em Linguística e Ensino do Francês pela Université de Franche Comté Besançon. Efetuou estágios pós-doutorais na Universidade Estadual de Campinas (PPGLA/UNICAMP) e na Universidade de Paris III/Sorbonne Nouvelle. Professora permanente do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Líder, desde 1995, do Grupo de Estudo Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL), na área da Linguística Aplicada. E-mail: ritazoz@gmail.com.

Rogério Tenório de Azevedo

Professor de Língua Inglesa da Rede Municipal de Aracaju. Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestre em Letras pelo PPGL-UFS. E-mail: tenorio.english@gmail.com.

Silvio Nunes da Silva Júnior

Doutorando e mestre em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Possui graduação em Letras/Português (UNEAL), em Pedagogia (FABRAS) e em Artes (UNIFAVENI). É professor substituto de Linguística da Faculdade de Letras das UFAL e da Universidade de Pernambuco (UPE/Guaranhus). É um dos líderes do Grupo de Estudo das Narrativas Alagoanas (GENA/CNPq/UNEAL) e pesquisador do Grupo de Estudo Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq/UFAL), com pesquisas desenvolvidas na área de Linguística Aplicada e ensino de língua portuguesa. E-mail: junnyornunes@hotmail.com.

Susana Souto Silva

Graduada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), onde também cursou o doutorado (com tese sobre a obra de Glauco Mattoso). Fez mestrado na USP, sobre a obra de Clarice Lispector. Integra o grupo de Pesquisa Poéticas Interartes. Atua na graduação e na pós-graduação da Faculdade de Letras/Ufal. Recentemente, assumiu a coordenação do curso de Letras/Português. Pesquisa literatura brasileira moderna e contemporânea. Os principais temas de suas pesquisas, em prosa e poesia, são: memória, leitura e humor. Atualmente, desenvolve projeto acerca de humor e ironia na poesia brasileira contemporânea de autoria feminina. E-mail: ssoutos@gmail.com.

Este livro foi selecionado pelo Edital nº 01/2020 da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), de um total de 44 obras escritas por professores/as vinculados/as em Programas de Pós-Graduação da Ufal, com colaboração de outros/as pesquisadores/as de instituições de ensino superior (autoria, coautoria e coletânea), sob a coordenação da Editora da Universidade Federal de Alagoas (Edufal). O objetivo é divulgar conteúdos digitais – e-books – relacionados à pandemia da Covid-19, problematizando seus impactos e desdobramentos. As obras de conteúdos originais são resultados de pesquisa, estudos, planos de ação, planos de contingência, diagnósticos, prognósticos, mapeamentos, soluções tecnológicas, defesa da vida, novas interfaces didáticas e pedagógicas, tomada de decisão por parte dos agentes públicos, saúde psíquica, bem-estar, cultura, arte, alternativas terapêuticas para o enfrentamento da Covid-19, dentre outros, abordando aspectos relacionados às diferentes formas de acesso à saúde e à proteção social, entre grupos mais vulneráveis da sociedade.

ISBN 978-65-5624-029-9

