



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA - PPGLL
DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

SIDIANE FERREIRA BATISTA

**O DIÁLOGO SOCIAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A
FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR E PRODUTOR DE TEXTOS:
UMA EXPERIÊNCIA COM ENUNCIADO-ACONTECIMENTO-TEMA**

Maceió
2024

SIDIANE FERREIRA BATISTA

**O DIÁLOGO SOCIAL NA SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA E A
FORMAÇÃO DO SUJEITO LEITOR E PRODUTOR DE TEXTOS:
UMA EXPERIÊNCIA COM ENUNCIADO-ACONTECIMENTO-TEMA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Linguística.

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Professora Dra. Rita Maria
Diniz Zozzoli

Maceió
2024

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

B333d Batista, Sidiane Ferreira.

O diálogo social na sala de aula de língua portuguesa e a formação do sujeito leitor e produtor de textos : uma experiência com enunciado-acontecimento-tema / Sidiane Ferreira Batista. – 2024.

200 f. : il.

Orientadora: Rita Maria Diniz Zozzoli.

Tese (doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura. Maceió, 2024.

Bibliografia. f. 178-183.

Apêndices: f. 184-199.

Anexos: f. 200.

1. Diálogo social. 2. Aprendizagem da leitura. 3. Produtor de texto. 4. Enunciado-acontecimento-tema (Linguística aplicada). 5. Responsividade. I. Título.

CDU: 81'33

Para o meu esposo, Márcio Batista, por todo amor que compartilhamos cada dia de
nossas vidas;

Para os meus filhos, Petrus e Laetitia, com quem aprendo todos os dias o maior
sentido da vida.

AGRADECIMENTOS

Estes agradecimentos não alcançam o reconhecimento que tenho pelos benefícios, auxílios e favores recebidos neste processo de pesquisa e aprendizagem desta fase da minha vida. Trago aqui muita gratidão!

A Deus, o sumo bem, por quem e para que todas as coisas criadas, pelo dom da vida e nela a graça de viver realizações como a finalização deste estudo.

À minha mãe, Maria Santíssima, por toda intercessão e cuidado, apresentando minhas necessidades ao seu filho Jesus.

À minha orientadora, professora Dra. Rita Zozzoli, que desde o Mestrado deu-me a mão e me guiou nesta trajetória. Tenho muito orgulho e alegria de ter sido orientada por uma professora tão íntegra, dedicada e admirável. Muito obrigada!

Ao meu esposo e filhos, com quem divido minha vida e que sempre manifestam compreensão, cuidado e amor.

À minha mãe, Maria Madalena, por todo amor, cuidado e dedicação a cada dia, a qual mesmo distante, sempre se faz tão presente com suas palavras de ânimo e coragem. Quanta generosidade de Deus ao escolher a minha mãe.

Ao meu pai, Silvestre Ferreira, homem de poucas palavras, mas de muito amor, trabalho e doação para os seus. Com ele eu aprendi e aprendo a cada dia o que mais importa nesta vida.

Aos meus irmãos, Sivaldo, Sandra e Santhiago, que são suportes para todas as dificuldades da vida. Em vocês eu vejo o amor e o cuidado de Deus na vida e tenho forças para cada missão.

À minha avó, Maria Solidade, por todas as orações e palavras de amor.

À minha sogra, Maria Madalena, por todo incentivo desde o início.

À banca do Exame de Qualificação, professora Dra. Débora Massmann, professora Dra. Rita Souto, professor Dr. André Cordeiro e o professor Dr. Sílvio Nunes pelas valiosas contribuições as quais foram fundamentais para a finalização deste trabalho.

À banca examinadora, professora Dra. Débora Massmann, professora Dra. Rita Souto, professor Dr. Antônio Lima e o professor Dr. Sílvio Nunes, pela avaliação cuidadosa e responsável.

À professora colaboradora desta pesquisa, por toda dedicação e responsabilidade social que assume na sala de aula, abrindo espaços para que os estudantes participem do diálogo social. Muito obrigada por toda colaboração nesta pesquisa.

Aos companheiros de trabalho do Ifal Alexandre Bonfim, Max Manhas, Paula Pradines, Laudénice de Araújo, Fernanda Ísis, Alessandra Vieira, Kathia Barros, Lindinalva Santos, Rosângela Luz e tantos outros que sempre apoiaram e incentivaram esta jornada.

Aos companheiros de trabalho da SEDUC José Lima, Anderson, Maria, Aleandro, Andrea, Luciano, Marcigleide, Valdeli, Marygleyce, Nanciene, entre outros que sempre torceram e dedicaram palavras de apoio durante este curso.

Ao Instituto Federal de Alagoas e à Secretaria estadual de Educação pelos afastamentos concedidos.

Ao meu amigo Antônio, que desde o início me encorajou, incentivou e colaborou para que esta conquista se realizasse. Sou muito grata a Deus por sua vida e por sua amizade. Muito obrigada por tudo!

Aos amigos dos grupos de pesquisa e da vida acadêmica, em especial Josenice Cláudia Moura, Fátima Amorim, Aurineide Barros, Manoel Santos, Lilian Soares, Poliana Pimentel, por todo incentivo e colaboração.

Às amigas Vera Núbia, Noêmia, Cristina, Tarcyana, Deysiane, Débora, Luciana e Allyne por todas as escutas cuidadosas neste processo.

Ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) – Coordenação e secretaria, na pessoa da coordenadora, professora Dra. Débora Massmann e dos secretários, Ermans e Wesslen, que trabalham incansavelmente para a oferta de uma Pós-graduação forte e atuante.

Minha gratidão a muitos!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o diálogo social (Bakhtin, 2011; Volochinov, 2021) em sala de aula e a formação do sujeito leitor e produtor de textos, a partir do conceito triádico enunciado-acontecimento-tema (Zozzoli, 2016), em aulas de Língua Portuguesa. O trabalho com enunciado-acontecimento-tema ajuda a explorar a relação entre o discurso, seu contexto e o motivo ou propósito que subjaz tal discurso. O trabalho está ancorado na Linguística Aplicada, uma área de estudo transdisciplinar (Moita Lopes, 1996, 2006; Pennycook, 2006), que evidencia a capacidade de compreender questões complexas relacionadas à linguagem em diversos contextos teóricos e práticos. Para a realização do estudo, utilizamos uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa (Oliveira, 2008; Lüdke & André, 1986), cujo contexto foi uma turma do curso técnico subsequente ao nível médio, da rede federal de ensino, na cidade de Maceió-AL. A pesquisa é de cunho etnográfico (Chizzotti, 2008; Triviños, 1987) e de netnografia (Nogueira, Gomes e Soares, 2011; Amaral, Natal e Viana, 2008; Polivanov, 2013). Para a coleta de dados, foi realizado um trabalho de pesquisa colaborativa (Ibiapina, Bandeira, Araújo, 2016; Ferreira e Ibiapina, 2011; Ibiapina e Bandeira, 2016; Gasparotto, Menegassi, 2016) com a professora da turma. Nas análises realizadas, foi possível constatar que um trabalho de leitura e de produção de texto nas aulas de Língua Portuguesa, a partir do diálogo social dos estudantes, na perspectiva proposta, pode contribuir para minimizar lacunas linguístico-discursivas que os estudantes apresentam, ainda que se trate de sujeitos que concluíram a educação básica. Consideramos que essas lacunas podem ser minimizadas a partir de um trabalho docente que leve o diálogo social para a sala de aula em articulação com a tríade enunciado-acontecimento-tema (Zozzoli, 2012; 2016) para o desenvolvimento de uma formação responsiva, uma vez que esse trabalho amplia as condições de uso da língua na esfera discursiva.

Palavras-chave: Diálogo social; Formação do sujeito leitor e produtor de textos; Enunciado-acontecimento-tema; Responsividade.

ABSTRACT

The present research aims to analyze social dialogue (Bakhtin, 2011; Volochinov, 2021) in the classroom and the formation of the reading and text-producing subject, based on the triadic concept of utterance-event-theme (Zozzoli, 2016), in Portuguese language classes. Working with utterance-event-theme helps to explore the relationship between discourse, its context, and the motive or purpose underlying such discourse. This work is anchored in Applied Linguistics, a transdisciplinary study area (Moita Lopes, 1996, 2006; Pennycook, 2006), which highlights the ability to comprehend complex language-related issues in various theoretical and practical contexts. For the study, we employed a qualitative research approach (Oliveira, 2008; Lüdke & André, 1986), within the context of a class in a post-high school technical course at a federal education institution in Maceió-AL. This is an ethnographic (Chizzotti, 2008; Triviños, 1987) and netnographic research (Nogueira, Gomes e Soares, 2011; Amaral, Natal e Viana, 2008; Polivanov, 2013). For data collection, collaborative research work (Ibiapina, Bandeira, Araújo, 2016; Ferreira e Ibiapina, 2011; Ibiapina e Bandeira, 2016; Gasparotto, Menegassi, 2016) was conducted with the class teacher. The analyses conducted revealed that a reading and text production approach in Portuguese language classes, based on the social dialogue of students from the proposed perspective, can contribute to minimizing linguistic-discursive gaps that students present, even if they have completed basic education. We believe that these gaps can be minimized through teaching efforts that bring social dialogue into the classroom in conjunction with the triad of utterance-event-theme (Zozzoli, 2012; 2016) for the development of a responsive education, as this approach expands the conditions of language use in the discursive sphere.

Keywords: Social dialogue; Education of the reader and text producer; Utterance - event - theme; Responsiveness.

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar el diálogo social (Bajtín, 2011; Volochínov, 2021) en el aula y la formación del sujeto lector y productor de textos, a partir del concepto triádico enunciado-acontecimiento-tema (Zozzoli, 2016), en clases de Lengua Portuguesa. El trabajo con enunciado-acontecimiento-tema ayuda a explorar la relación entre el discurso, su contexto y el motivo o propósito que subyace a dicho discurso. Este trabajo está fundamentado en la Lingüística Aplicada, un área de estudio transdisciplinaria (Moita Lopes, 1996, 2006; Pennycook, 2006), que evidencia la capacidad de comprender cuestiones complejas relacionadas con el lenguaje en diversos contextos teóricos y prácticos. Para la realización del estudio, utilizamos un enfoque de investigación de naturaleza cualitativa (Oliveira, 2008; Lüdke & André, 1986), cuyo contexto fue una clase del curso técnico posterior al nivel medio, de la red federal de enseñanza, en la ciudad de Maceió-AL. Esta es una investigación de corte etnográfico (Chizzotti, 2008; Triviños, 1987) y de netnografía (Nogueira, Gomes e Soares, 2011; Amaral, Natal e Viana, 2008; Polivanov, 2013). Para la recolección de datos, se llevó a cabo un trabajo de investigación colaborativa (Ibiapina, Bandeira, Araújo, 2016; Ferreira e Ibiapina, 2011; Ibiapina e Bandeira, 2016; Gasparotto, Menegassi, 2016) con la profesora de la clase. En los análisis realizados, fue posible constatar que un trabajo de lectura y producción de texto en las clases de Lengua Portuguesa, a partir del diálogo social de los estudiantes, desde la perspectiva propuesta, puede contribuir a minimizar las lagunas lingüísticas y discursivas que los estudiantes presentan, incluso si se trata de sujetos que han completado la educación básica. Consideramos que estas lagunas pueden reducirse mediante un trabajo docente que lleve el diálogo social al aula en articulación con la tríada enunciado-acontecimiento-tema (Zozzoli, 2012; 2016) para el desarrollo de una formación receptiva, ya que este enfoque amplía las condiciones de uso del lenguaje en la esfera discursiva.

Palabras clave: Diálogo social; Educación del lector y productor de textos; Enunciado - evento - tema; Respuesta.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANP - Atividade pedagógica não presencial

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IF - Instituto Federal

IFAL - Instituto Federal de Alagoas

LA - Linguística Aplicada

LE - Língua Estrangeira

LP - Língua Portuguesa

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

PROFEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL - Universidade Federal de Alagoas

UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas

LISTA DE MARCADORES¹

()	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento
Maiúscula	Entonação enfática
::	Prolongamento de vogal ou consoante
-	Silabação
?	Interrogação
...	Qualquer pausa
((minúscula))	Comentários descritivos
----	Comentários que quebram a sequência temática
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto, não no seu início
“ ”	Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação

¹Os símbolos utilizados foram adaptados de Preti (1999).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Orientações da professora para a realização da produção

142

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações dos estudantes participantes	86
Quadro 2: Matriz Curricular do Curso de Logística	109
Quadro 3: Programa dos Componentes Curriculares	111
Quadro 4: Plano de ensino da Professora	118
Quadro 5: Fala da Professora Lucy	124
Quadro 6: Fala da Professora Lucy	124
Quadro 7: Fala da Professora Lucy	126
Quadro 8: Fala da Professora Lucy	128
Quadro 9: Fala da Professora Lucy	129
Quadro 10: Fala da Professora Lucy	130
Quadro 11: Interação na sala de aula	131
Quadro 12: Diálogo social na sala de aula	133
Quadro 13: Interação na sala de aula	134
Quadro 14: Interação na sala de aula	136
Quadro 15: Produções dos estudantes	141
Quadro 16: Tríade na produção textual de José	148
Quadro 17: Enunciado-resposta de José	150
Quadro 18: Tríade na produção textual de Laura	152
Quadro 19: Produção textual de Laura	154
Quadro 20: Tríade na produção textual de Jonas	157
Quadro 21: Produção textual de Jonas	159
Quadro 22: Produção textual de Jonas	160
Quadro 23: Tríade na produção textual de Clara	164
Quadro 24: Produção textual de Clara	166
Quadro 25: Tríade na produção textual de Klécia	168
Quadro 26: Produção textual de Klécia	169
Quadro 27: Produção textual de Klécia	170
Quadro 28: Tríade na produção textual de Pedro	172
Quadro 29: Produção textual de Pedro	173
Quadro 30: Tríade na produção textual de Mateus	174
Quadro 31: Produção textual de Mateus	176

SUMÁRIO

1 INICIANDO O DIÁLOGO	16
2 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	26
2.1 Língua/linguagem: perspectivas dialógicas	26
2.2 A interação pela linguagem: os gêneros discursivos	28
2.3 O ensino da língua na perspectiva dialógica: enunciado-acontecimento-tema em sala de aula	31
2.3.1 Enunciado	35
2.3.2 Acontecimento	39
2.3.3 Tema	41
2.4 O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa sob uma abordagem discursiva	47
2.5. A Educação profissional e Tecnológica	50
2.5.1 O Instituto Federal de Alagoas e sua responsabilidade social	53
2.5.2 O Ensino da Língua Portuguesa na Educação Profissional	55
3 PERCURSO METODOLÓGICO: À PROCURA DE ENCAMINHAMENTOS	58
3.1 A Linguística Aplicada: seu contexto social e as pesquisas em ensino e em aprendizagem	59
3.2 A pesquisa qualitativa e o contexto de sala de aula	63
3.3 Pesquisa de cunho etnográfico	68
3.4 Netnografia nas práticas de sala de aula	73
3.5 Pesquisa colaborativa no ensino de Língua Portuguesa	77
3.6 Contextualizando o <i>Campus</i>	82
3.7 Os sujeitos da pesquisa	84
3.7.1 A professora colaboradora	85
3.7.2 Os discentes participantes	86
3.8 Aulas remotas	87
4 DIÁLOGO SOCIAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A TRÍADE ENUNCIADO-ACONTECIMENTO-TEMA	91

4.1	Condução da Pesquisa Colaborativa	93
4.2	Um olhar sobre a professora colaboradora e seu trabalho	96
4.3	Um olhar sobre os estudantes e suas perspectivas	103
4.4	Refletindo sobre a oferta de Língua Portuguesa na Educação Profissional	108
4.5	A atuação da professora e sua relação com a interação dos estudantes	123
4.6	O diálogo social na sala de aula: a produção dos alunos	139
4.6.1	A produção textual de José	148
4.6.2	A produção textual de Laura	152
4.6.3	A produção textual de Jonas	157
4.6.4	A produção textual de Clara	163
4.6.5	A produção textual de Klécia	168
4.6.6	A produção textual de Pedro	171
4.6.7	A produção textual de Mateus	174
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
	REFERÊNCIAS	189
	APÊNDICES	195
	ANEXOS	212

1 INICIANDO O DIÁLOGO

*Para se aproximar da vida real da língua,
é preciso abarcar de modo mais amplo e essencial
sua realidade imediata.
Essa realidade está longe de ser um "enunciado
compreendido (ou compreensível)",
mas é a união social da interação discursiva de
pelo menos dois enunciados.
A língua é real apenas no diálogo.*

Valentin Volóchinov

O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) suscitam inúmeras reflexões, destacando-se sua contribuição na formação de sujeitos leitores e produtores de textos a partir de atitudes responsivas (Bakhtin, 2011). Como atitudes responsivas, entendemos ser a posição que determinado sujeito ocupa ao compreender o significado do discurso aos quais tem acesso, concordando ou discordando, completando-os, preparando-os para usá-lo (Bakhtin, 2011). Essas atitudes são requeridas nas mais diversas práticas sociais, por meio dos enunciados que permeiam as situações concretas dadas, a partir da dialogicidade, cujos sentidos também são, por sua vez, constituídos nessa mesma perspectiva, pois, de acordo com Volóchinov (2021), não concebemos a ideia de um discurso unilateral, individual.

Se todo discurso é fruto da interação, da alteridade², o diálogo social³ ganha importância no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, uma vez que o fim precípua desse ensino é contribuir para a formação do sujeito ativamente responsivo, no que diz respeito à compreensão e à produção de textos orais e escritos, para que ele possa atuar efetivamente nos mais diversos contextos. O

² Interação, diálogo e alteridade serão utilizados neste trabalho na perspectiva dialógica. São pontos norteadores de todo pensamento dialógico; caracterizam que todo sujeito é constituído à medida que interage com o outro.

³ Na perspectiva dialógica, o sujeito e a linguagem estão sócio-historicamente situados e todo significado é construído a partir da relação ou diálogo entre o discurso e a situação, seja ela imediata ou em um contexto mais amplo em que estão envolvidos os participantes. O limite de espaço-tempo desses participantes (respondentes ou sujeitos) é o diálogo social. Tal conceito será melhor esclarecido na base teórica da tese.

atendimento a essa demanda não se concretiza com facilidade, o que requer da escola um trabalho que contribua para que tal demanda seja atendida a contento.

Alguns estudos, como os de Zozzoli (2002, 2012), apontam que, nos mais diversos níveis de ensino, grande parte dos estudantes apresenta dificuldades no tocante à leitura e à produção de textos, necessitando, pois, de um empreendimento de esforços no sentido de minimizar tais dificuldades, sobretudo no contexto de ensino e de aprendizagem de línguas.

Nesse aspecto, um estudo realizado por Batista (2015), que refletiu sobre a atuação do professor de língua materna em um contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), constatou que a intermediação do professor tem significativo papel na formação do sujeito leitor e produtor de textos, o que assevera a compreensão de que a escola é lugar privilegiado para a efetivação de um trabalho que contribua para o favorecimento ou o aprimoramento da compreensão responsiva ativa.

Como demonstra o estudo de Batista (2015), centram-se no professor as maiores possibilidades para a realização de um trabalho nessa perspectiva; contudo, para a realização de um trabalho efetivo, é necessário o envolvimento de toda a instituição de ensino. Esses estudos dialogam com o que Lima e Souto Maior (2012) afirmam quando discutem a atuação do professor de língua materna. De acordo com esses pesquisadores,

a importância das escolhas temáticas e do planejamento de atividades em sala de aula que evoquem a voz dos sujeitos para a construção de um trabalho coletivo poderão proporcionar o desenvolvimento da responsividade dos alunos no processo de aprendizagem (Lima; Souto Maior, 2012, p. 410).

Essa afirmação de Lima e Souto Maior (2012) reitera a relevância da conduta pedagógica do professor, com destaque para o professor de línguas, bem como de seus desdobramentos, para que as demandas educacionais dos sujeitos sejam atendidas no que se refere à leitura e à produção de textos, pois a condição de leitores e produtores de textos é essencial para o sucesso acadêmico e profissional em todas as áreas do conhecimento, bem como na vida, de modo geral.

Nessa perspectiva, um estudo realizado por Zozzoli (2012) considera que a existência de um sistema de significações que compreende a expressividade da palavra, interligada com as condições de produção de uma dada situação social, é

basilar no ensino e na aprendizagem de línguas, materna ou estrangeira, e, assim, contribui para o aprimoramento da leitura e da escrita dos sujeitos.

Partindo-se dessas afirmações, um trabalho efetivo que considere o diálogo social (Bakhtin, 2011) envolvendo os gêneros discursivos pode contribuir efetivamente para o desenvolvimento⁴ da responsividade⁵ nos processos de leitura e de produção de texto. Nesse sentido, consideramos pertinente a realização de um trabalho de leitura e de produção de textos baseado em gêneros discursivos com vistas à responsividade, a qual contemple o diálogo social, pois os sujeitos estão em constante interação em todas as esferas da vida humana, inclusive no mundo virtual como um dos vetores⁶ mais acessados.

Isso se dá porque há a possibilidade de o sujeito deparar-se com uma infinidade de gêneros discursivos, mas não conseguir identificá-los ou compreendê-los por estarem distantes do real contexto de utilização. Mas também é possível que esse sujeito apresente uma cosmovisão⁷ a partir de determinado discurso presente em diversos gêneros, podendo até determinar particularidades fundamentais, trazendo a palavra e a imagem para uma relação espacial com a sua realidade. Isso quer dizer que, [...] "No processo de comunicação social, todo signo

⁴ Em consonância com a perspectiva de responsividade, adotamos o termo desenvolvimento do ponto de vista Vygotskyano, que compreende desenvolvimento da linguagem e de outras funções cognitivas como submetidas ao desenvolvimento sociocultural. Vygotsky (2002) mantém, na explicação da regulação inter e intracognitiva, o elo genético que relaciona as duas instâncias ("afinal, se a função reguladora da linguagem se constrói no processo de desenvolvimento, em meio a contingências intersubjetivas e sociais, linguagem e pensamento não poderiam ter uma mesma raiz genética") (VYGOTSKY, 2002, p. 48). Vale salientar que, embora o autor afirme que linguagem e pensamento não têm as mesmas raízes, reconhece-se que linguagem e pensamento se encontram nos diversos campos: afetivo, cognitivo, social e motor.

⁵ Neste estudo, utilizaremos o termo responsividade como sinônimo de capacidade de atitude responsiva ativa.

⁶Os vetores "podem ser objetos, indo desde os mais coletivos aos mais pessoais, individuais, de acordo com o contexto de utilização: um cartaz, um bilhete colado, um adesivo, um folder, uma faixa, mas às vezes, também, uma camiseta ou objetos pessoais em geral; ou então, esses vetores ultrapassam o quadro do objeto, chegando até as inscrições no corpo, como é o caso das tatuagens, ou ultrapassam o linguístico, como as fotos de ações, por exemplo" (ZIZZOLI, 2016, p. 139).

⁷A cosmovisão, na teoria bakhtiniana, é dinâmica e está em constante evolução, pois é moldada por meio do diálogo e da interação com os outros. Quando os sujeitos participam de conversas, debates e interações sociais, compartilham suas perspectivas e contribuem para a formação de uma compreensão coletiva do mundo.

ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social" (Volochinov, 2021, p. 110).

Na escola, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa, podem ser apresentadas ao sujeito maneiras para se apropriar desses discursos, os quais são expostos nas diversas esferas do cotidiano, na compreensão e na produção de textos, tanto na modalidade oral quanto na escrita. Com o fim de realização deste trabalho, "é de grande importância eleger uma adequada concepção de linguagem como norte na prática pedagógica, para que seus reflexos contribuam para sua utilização como prática social" (Lima; Souto Maior, 2012, p. 397), pois é a partir do posicionamento do trabalho docente que as situações práticas de linguagem da sala de aula poderão fortalecer o ativismo dos estudantes na perspectiva da construção de sentidos da realidade cotidiana.

Partindo-se dessas considerações, propomos um estudo que reflita sobre o trabalho na perspectiva de enunciado-acontecimento-tema (Zozzoli, 2016) em aulas de Língua Portuguesa, no ensino técnico de nível médio em uma escola da rede federal de ensino, com vistas ao desenvolvimento da responsividade. Isso pode representar uma alternativa para que se possa vislumbrar a formação dos sujeitos leitores e produtores de texto socialmente ativos, uma vez que um trabalho dessa natureza ultrapassa o plano puramente linguístico e enfatiza o plano discursivo, em uma tentativa de melhor contribuir para o desenvolvimento de uma formação responsiva, como já pontuado.

A tríade enunciado-acontecimento-tema, fundamentada na perspectiva dialógica da linguagem, parte de uma concepção de enunciado, intrinsecamente ligado a um acontecimento e a um tema. Um enunciado, dessa forma, pode estar conectado a discursos imediatos ou de contextos mais amplos e dele dependem os discursos, pois estes últimos só existem na forma concreta de enunciados (Bakhtin, 2011, p. 274). Ainda que a situação, o espaço e o tempo pareçam distantes, os enunciados podem ter pontos de conexão ou relevância no contexto social mais amplo. Por esse motivo, a compreensão de um enunciado não pode ser separada do contexto social no qual ele é produzido e compreendido.

Sendo o enunciado a unidade real de comunicação discursiva, sempre estará relacionado a um acontecimento e, assim, ambos se inscrevem no discurso para

fazer referência a realidades concretas, uma vez que os discursos não se voltam para situações abstratas. Nesse inter-relacionamento discursivo, e em igual condição de identificação, o tema estará sempre relacionado às diversas situações que envolvem a realidade dos sujeitos; por isso, "enunciados-acontecimentos-temas circulam na cadeia discursiva de modo articulado, através da diversidade de gêneros e vetores" (Zozzoli, 2016, p. 139). Desse modo, o enunciado, como unidade básica da comunicação discursiva, está intrinsecamente ligado a eventos e a temas específicos; nesse sentido, ainda que estes se refiram a discursos distantes no espaço e no tempo, sempre ressaltam a natureza concreta e social da comunicação.

Ao pensar nessa concepção no ensino de LP, consideramos que o desenvolvimento da leitura e da escrita tem um lugar privilegiado, tendo em vista tanto a oportunidade do sucesso do sujeito na escola quanto a sua compreensão de mundo, principalmente quando reconhecemos que, para muitos, a escola pode representar a única oportunidade de inserir os sujeitos nas diversas esferas da sociedade; o que se assevera quando refletimos sobre o ensino técnico, pois pode representar o fim da vida escolar dos sujeitos ou o descobrimento de sua identidade profissional.

Toda essa preocupação com sujeitos leitores e produtores de texto deve-se ao fato de que o ato de ler e escrever é requisito primordial na formação humana, pois as práticas de leitura e a escrita em contextos dialógicos podem garantir uma condição de existência que supere a reprodução dos fatos sociais, elevando o sujeito à condição de autor de sua própria história, ou, como afirma Benevides (2008, p. 105), "o ato de ler, portanto, constitui-se em compreensão mútua em diálogo e movimento para a construção da autonomia". Esse pensamento de Benevides (2008) acerca da leitura dialoga com o que pensa Brandão e Micheletti (2002, p. 9), quando afirmam que a leitura "é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência do mundo que envolve uma característica singular e essencial ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação de palavras".

Portanto, o horizonte social (Volóchinov, 2021) em que os sujeitos estão inseridos – e no caso desta pesquisa, estudantes do ensino médio técnico subsequente – é parte fundamental para o desenvolvimento do estudo e, mais

precisamente, para um trabalho docente que contribua para uma formação responsável. Isso porque, diante da dívida social que existe para com as classes menos favorecidas, o ensino técnico se apresenta como possibilidade de garantir uma forma de subsistência e de preservar a qualidade da educação básica como direito social e subjetivo (Frigotto, 2012).

Entendemos que a formação necessária aos sujeitos pertencentes a esse auditório social deve considerar os seus papéis enquanto sujeitos da linguagem, que por sua vez interagem utilizando gêneros discursivos. Nesse sentido, é importante considerarmos o que afirma Bakhtin (2011, p. 282) acerca de gêneros do discurso:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de construção do todo. Dispomos de um rico repertório de gêneros orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer inteiramente sua existência

Portanto, faz-se necessário considerar a importância de os sujeitos da linguagem se apropriem adequadamente das práticas de leitura e escrita, tendo em vista que tais as práticas podem contribuir para uma condição de existência que supere a reprodução dos fatos sociais, elevando o sujeito à condição de autor de sua própria história.

No Círculo bakhtiniano, esse conceito de leitura se completa na perspectiva de uma compreensão ativa, pois, a partir do conceito de interação, entende-se que

compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas (Volóchinov, 2021, p. 232).

Ao considerarmos essa posição de Volóchinov, compreendemos que os sujeitos utilizam seu conhecimento de mundo nas atividades que envolvem a compreensão e a produção de textos dos mais diversos gêneros discursivos, de forma a agirem com responsividade nos mais diversos contextos sociais.

Nesse sentido, faz-se necessário um investimento efetivo no trabalho adotado em sala de aula, sobretudo na de línguas, no intuito de contribuir para a responsividade dos sujeitos, pois o contexto educacional é um dos espaços que

requerem determinados usos da linguagem, os quais estão associados às transformações ocorridas ao longo do tempo e que requerem determinadas atitudes responsivas (Lima; Souto Maior, 2020).

Assim, é nessa perspectiva que se constitui o eixo deste estudo, o qual, conforme mencionamos, objetiva refletir sobre o diálogo social na sala de aula de Língua Portuguesa, a partir do conceito de enunciado-acontecimento-tema, em uma escola da rede federal de ensino, procurando ressaltar aspectos que se relacionem com a leitura e com a produção discursiva dos estudantes da turma selecionada. Nesse aspecto, ao apresentarmos um estudo que busca essa reflexão nas aulas de Língua Portuguesa, consideramos, como comentado, que práticas pedagógicas configuradas nessa perspectiva contribuem para olhares reflexivos e responsivos, a partir da compreensão de acontecimentos trazidos para o contexto da sala de aula.

Dessa forma, à procura de respostas para a problemática desta pesquisa, apresentamos questões norteadoras, pois a utilização desse tipo de questões tem coerência com a abordagem de pesquisa qualitativa, considerando-se que, neste tipo de abordagem, o pesquisador não se fecha em fenômenos preestabelecidos que seriam confirmados ou refutados.

Nesse aspecto, para compreensão e reflexão do contexto da pesquisa, selecionamos as seguintes questões norteadoras:

- De que modo o trabalho com a tríade enunciado-acontecimento-tema contribui ou não com o ensino de Língua Portuguesa voltado ao desenvolvimento da leitura e da produção de textos?
- Como os alunos respondem ativamente às práticas que envolvem o diálogo social no ensino de língua portuguesa?
- Em que medida o professor de Língua Portuguesa pode realizar um trabalho nessa perspectiva?

Essas questões norteadoras estão associadas aos objetivos desta pesquisa, que são:

Geral

- Refletir sobre o trabalho com o diálogo social em sala de aula e a formação do sujeito leitor e produtor de textos, a partir do conceito triádico enunciado-acontecimento-tema.

Específicos

- Analisar a responsividade dos estudantes junto às práticas que envolvem o diálogo social em sala de aula.
- Identificar práticas que possam contribuir para a formação de sujeitos leitores e produtores de texto no processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nessa perspectiva.

Para responder a essas questões e alcançar os objetivos, adotamos a pesquisa qualitativa (Chizzotti, 1998; 2008) de natureza etnográfica (Chizzotti, 2008; Triviños, 1987), pois esse tipo de pesquisa possibilita uma investigação aprofundada e holística de comportamentos, práticas, crenças, valores e interações sociais de grupos humanos socialmente organizados em seu ambiente natural. Pelo fato de o contexto ser virtual, no qual as interações e os comportamentos ocorreram em salas e ambientes virtuais, valemo-nos também da netnografia, a qual, adaptando princípios da etnografia, procura estudar comunidades *online*, como AVA, grupos de discussão, entre outras situações (Amaral; Natal; Viana, 2008). A pesquisa colaborativa (Gasparotto, Menegassi, 2016) também se alinha aos objetivos deste estudo, pois contribui para estreitar as condições de investigação momento em que os participantes têm a oportunidade de contribuir com seus posicionamentos e suas reflexões, o que pode levar a resultados de pesquisa mais relevantes com práticas pedagógicas mais próximas da realidade.

Salientamos que essas escolhas metodológicas se tornam compreensíveis ao trabalharmos na perspectiva da LA, pois, em sendo de natureza transdisciplinar (Moita Lopes, 2008), esse campo de investigação tem como escopo

a produção de conhecimentos comprometidos com problemas concretos que a linguagem traz à vida social, que atravessa e é atravessada por informações provenientes de várias áreas do saber, visando contribuir com a compreensão da problemática dos estudos da linguagem, na sociedade em que vivemos, as transformações que nela se operam e as repercussões dessas transformações sobre os objetos de estudo selecionados (Oliveira, 2008, p. 172).

Nessa perspectiva, essa abordagem visa refletir sobre questões complexas e multifacetadas que envolvem a linguagem em contextos da vida real, muitas vezes exigindo uma compreensão mais ampla e profunda das questões linguísticas, sendo o contexto da pesquisa importante para a compreensão do estudo.

Para atender, assim, ao que se pretende nesta investigação, estruturamos esta pesquisa em cinco seções. Na primeira, iniciamos o diálogo com as considerações iniciais, destacando as situações que envolvem a necessidade de trabalhos desta natureza, bem como apresentando a teoria e a metodologia que será desenvolvida e os objetivos esperados no desenvolvimento do trabalho.

Na segunda seção, intitulada "A perspectiva dialógica da linguagem e o ensino de língua portuguesa", apresentamos uma discussão sobre a perspectiva dialógica da linguagem e da interação pela linguagem, a qual ocorre por meio dos gêneros discursivos. Em seguida, passamos para uma discussão sobre a tríade enunciado-acontecimento-tema no ensino de língua portuguesa, dentro da perspectiva discursiva. Na sequência, apresentamos a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ressaltando o Instituto Federal de Alagoas, seu papel social e a concepção do ensino de língua portuguesa em uma perspectiva dialógica, o qual pode subsidiar o trabalho docente.

A terceira parte é dedicada aos aspectos concernentes à metodologia da pesquisa e a sua contextualização. Inicialmente, situamos a pesquisa em sua área de estudo, a Linguística Aplicada (LA). Em seguida, apresentamos a abordagem de pesquisa, qualitativa, situando os tipos nos quais a coleta de dados se situa, a pesquisa de cunho etnográfico, a netnografia e a pesquisa colaborativa, seguidos, da contextualização da pesquisa: o espaço de realização: uma sala de aula de Língua Portuguesa de uma turma do curso técnico de nível médio em Logística do IFAL, *Campus* Benedito Bentes, e os sujeitos participantes: a professora e os estudantes da turma.

A quarta seção é reservada às reflexões realizadas, procurando compreender como se dá o processo de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, quando se abre espaço na sala de aula para o diálogo social, buscando a formação do sujeito leitor e produtor de textos, a partir da noção de enunciado-acontecimento-tema. Nessa seção, analisamos aulas síncronas e do

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), selecionando momentos das aulas síncronas e de produções textuais de autoria dos estudantes.

Nas Considerações Finais, sintetizamos as reflexões oriundas das análises efetuadas, respondendo às questões norteadoras da pesquisa. Compreendemos, nesse intento, a importância de um trabalho com a tríade enunciado-acontecimento-tema, o qual possibilita a presença do diálogo social no contexto da sala de aula de Língua Portuguesa, contribuindo, dessa forma para o desenvolvimento das práticas de leitura e de produção de textos, logo, da responsividade.

Destacamos, ainda, o papel do docente que, em um trabalho dessa natureza, necessita de um olhar atento, sensível, responsável, na perspectiva bakhtiniana, o qual permite planejar e encaminhar as ações pedagógicas pautadas em um processo de sondagem, de reflexão e de avaliação, conforme orienta Souto Maior (2018).

2 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

É antes de tudo um conceito dialógico de linguagem que, assumido didaticamente pelo professor, coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria.

Beth Brait

2.1 Língua/linguagem: perspectivas dialógicas

A reflexão sobre o ensino de línguas aqui apresentada parte da consideração de que as atividades humanas ocorrem a partir de um processo de interação permeado pelos diversos usos da linguagem, configurados em gêneros discursivos, conforme os postulados de Bakhtin e seu Círculo. Essa concepção de linguagem dialógica contribui para investigações em diferentes áreas do conhecimento nas quais a linguagem assume o papel fundamental nos processos interativos, o que constitui uma perspectiva discursiva dialógica. De acordo com a perspectiva dialógica do discurso, há inúmeras possibilidades de o sujeito desenvolver várias ações as quais são permeadas pelo uso da linguagem. Nos processos de interação, assim, são consideradas não apenas a apropriação de aspectos inerentes ao funcionamento da língua, mas a forma como tais aspectos são utilizados no estabelecimento de inter-relações, considerados os valores ideológicos socialmente construídos (Volóchinov, 2021).

Importante afirmar, nesse sentido, que a perspectiva dialógica da linguagem encontra abrangência em diversos segmentos de estudos, como a Sociologia, a Filosofia, a Antropologia e a Semiótica; por essa abrangência, ela convida os estudiosos da linguagem a reflexões sobre os aspectos da língua/linguagem a partir de cada objeto de estudo proposto. Essa perspectiva ultrapassa a concepção estruturalista da linguagem, a qual concebe a língua de forma prescritiva, descritiva, postulada no que Volóchinov (2021) denomina de objetivismo abstrato⁸. Em tal

⁸ O objetivismo abstrato, norteado pelas dicotomias saussurianas, defende que a língua é um objeto social e que sua existência se dá por um sistema psíquico e arbitrário. A partir desse ponto de vista, concebe-se a ideia de indivíduo como um ser que recebe, do contexto em que está inserido, um

concepção, a língua é considerada como legalizada, produto acabado e sem relação com os usuários (Oliveira, 2008), persistindo, na maioria das matrizes curriculares, em contraposição à perspectiva dialógica, que a concebe como "atividade e ação no mundo, emergindo em situações intersubjetivas e internalizando-se através de ações intrasubjetivas" (Oliveira, p. 178, 2008). Nesse ponto de vista, Volóchinov (2021, p. 224 e 225) define a língua como "um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes".

Nesse sentido, compreendemos que, nas interações mediadas pela linguagem, o sujeito mobiliza "[...] um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou lugares sociais que estão constantemente em processos de encontros e desencontros, de aceitação e recusa [...]", o que representa uma "[...] heteroglossia dialogizada" (Faraco 2005, p. 219).

Em um trabalho com a linguagem em sala de aula, é necessário que o professor favoreça a mobilização dessas vozes e linguagens para que os estudantes, sujeitos em constante processo de formação, estejam em condição de atos responsivos, sempre entre os gestos de respostas em movimentos que aproximam ou distanciam os interlocutores por meio do enunciado. Esse movimento de aproximação e/ou distanciamento constitui-se em um desafio, pois exige dos interlocutores uma atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2011), e, desse modo,

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é preche de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2011, p. 271).

Portanto, por intermédio de gêneros discursivos, os sujeitos têm a possibilidade de, ao estar em contato com diversos enunciados, agir responsivamente. Isso porque, partindo da compreensão de que o enunciado é uma

sistema linguístico pronto, no qual está impossibilitado de interferir, visto que se comporta como um ser passivo.

unidade discursiva de caráter estritamente social e que exige do sujeito uma atitude responsiva, entendemos que todo enunciado tem uma intenção comunicativa pré-definida a qual se relaciona com os gêneros discursivos.

2.2 A interação pela linguagem: os gêneros discursivos

A concepção de gênero discursivo proposta por Bakhtin (2011) compreende que a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. Assim, esse filósofo da linguagem conceitua os gêneros discursivos como formas estáveis de enunciados elaborados, levando-se em conta tanto as condições peculiares da atividade humana, como as finalidades que motivaram os processos interativos.

A linguagem desempenha, nesse aspecto, um papel central em todas as esferas da atividade humana e sua diversidade de uso reflete a diversidade de atividades dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011). No entanto, essa diversidade não impede a existência de uma língua nacional unificada, e a linguagem é sempre expressa em enunciados concretos que são moldados pelo contexto específico em que são utilizados. Essa citação destaca a interconexão entre a linguagem e a sociedade, bem como a adaptabilidade da linguagem às necessidades de diferentes campos da atividade humana, conforme afirma Bakhtin (2011, p. 261):

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. 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.

Nesse sentido, em sendo os usos da linguagem de tantas formas quanto os campos da atividade humana (Bakhtin, 2011), a maneira como a linguagem é usada pode variar amplamente de acordo com o contexto, e "as diferentes atividades humanas determinam o gênero ou tipo do enunciado, o qual, por sua vez, reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas" (Cunha, 2000, p. 1). Assim, o gênero discursivo permeia todas as esferas de comunicação humana, pois

refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2011, p. 261).

O conceito do gênero do discurso envolve a situação sócio-histórica de interação e a finalidade discursiva, o tempo, o espaço, os interlocutores e o suporte/vetor. Nesse sentido, é importante que os sujeitos se apropriem dos mais diversos gêneros discursivos, pois o amplo domínio dessas formas de enunciados relaciona-se às mais diversas esferas de atuação desses sujeitos (Bakhtin, 2011), além de seus propósitos comunicativos, o que permite efetiva atuação social. Isso porque, na perspectiva dialógica da linguagem, o discurso existe sob a forma de tais enunciados, que são considerados unidades concretas e reais de comunicação discursiva.

Para tanto, a comunicação não é restringida a "processos ativos de discurso do falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte" (Bakhtin, 2011, 271), mas o sujeito da linguagem passa a assumir um posicionamento responsivo diante do enunciado, pois, ao compreender o significado do discurso, concorda ou discorda, completando-o. Essa resposta pode ocorrer por meio de enunciados concretos, de ações ou mesmo pelo próprio silêncio.

Compreendemos, assim, que a palavra, signo ideológico por excelência (Volóchinov, 2021, p. 99), comporta duas perspectivas, é determinada por quem fala e para quem se fala, sendo esses o locutor e o interlocutor. O discurso proferido pelo locutor se constitui também do discurso do outro que o atravessa: as palavras de um locutor estão sempre atravessadas pelas palavras do outro. Em sendo assim, o dialogismo é a característica do funcionamento discursivo em que o locutor e o interlocutor interagem por meio de discursos configurados em gêneros.

Dessa forma, reconhecemos que existe uma dialogização interna que é sempre perpassada pela palavra do outro; assim, qualquer pessoa, ao proferir um discurso, considera a fala do outro, pois a fala do outro está presente na sua. Segundo Volóchinov (2021), a interação entre interlocutores é o princípio fundador da linguagem.

Com esse entendimento, para a construção do enunciado, materializado em gêneros discursivos, é necessário que o sujeito considere o contexto social e as condições específicas de sua constituição. Os enunciados que têm origem nas diversas esferas sociais, suas condições de construção são refletidas por seu tema, seu estilo e sua composição (Bakhtin, 2011).

O tema é o conteúdo ideologicamente conformado que se torna em condições de ser dito ou expresso no diálogo social, por meio do gênero; não se restringe ao assunto (objeto), mas abrange também a situação social, a interação do interlocutor em um local determinado. O estilo está ligado, de forma indissolúvel, ao tema e à composição, ou seja, não assume apenas a parte formal da língua, mas o sentido, o modo de uso da língua. A composição é o modo de organização do discurso no momento da interação, maneiras como as esferas sociais organizam os enunciados.

Ao refletirmos sobre essas três dimensões, percebemos como elas são determinadas e também determinam os parâmetros da situação de produção dos enunciados; percebemos, também, a existência da apreciação valorativa do interlocutor em relação ao todo do enunciado na situação de comunicação discursiva imediata e na mais ampla, de acordo com o auditório social, pois "cada situação cotidiana recorrente possui uma determinada organização do auditório e portanto um determinado repertório de pequenos gêneros cotidianos" (Volóchinov, 2021, p. 222).

Assim, é impossível compreender, produzir ou conhecer os gêneros discursivos sem referência aos elementos da situação de produção. Compreendemos, assim, que a interação social não ocorre em um vácuo social; as relações sociais existem, a partir dos interlocutores, em uma organização social que se estrutura e determina os lugares sociais nas diferentes instituições de produções discursivas.

Esses lugares, que Bakhtin (2011) denomina de esferas comunicativas contemplam as do cotidiano, para as interações realizados nos convívios familiares, íntimos, comunitários, entre outros, e que originam os gêneros primários; e situações comunicativas mais complexas, caracterizados pelos diálogos realizados a partir da moral social, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa, entre outras esferas da vida concreta, originando os gêneros secundários.

Em todas as esferas, os sujeitos ocupam lugares socialmente determinados que os levam a utilizar gêneros específicos de acordo com suas intenções comunicativas no processo de interação. Nesse sentido, é importante considerar a plasticidade dos gêneros discursivos, em especial, nas atividades de ensino de línguas, uma vez que ela está relacionada à complexidade da realidade da sala de aula como um espaço plural e heterogêneo.

Desse modo, diante da natureza dos gêneros do discurso, os quais são utilizados nas mais diversas atividades humanas, torna-se pertinente abordá-la em um estudo dessa natureza, o qual contempla o diálogo social, uma vez que ele chega à sala de aula por intermédio de textos configurados em gêneros.

2.3 O ensino da língua na perspectiva dialógica: enunciado-acontecimento-tema em sala de aula

À instituição educacional sempre foi atribuída a responsabilidade de capacitar indivíduos para viver e para interagir de maneira mais eficaz em seu ambiente social. Nesse intento, por meio da sala de aula de línguas, busca-se proporcionar ao aluno as habilidades necessárias para atuar em diversas situações de comunicação discursiva. Nesse contexto, conforme destacado por Zozzoli (2016),

os objetivos finais do trabalho efetuado em sala de aula sempre deveriam estar articulados a vivências, a necessidades práticas cotidianas dos sujeitos envolvidos e nunca a itens do sistema linguístico ou da dimensão macrotextual e discursiva em si mesmos (Zozzoli, 2016, p. 137).

Entendemos, dessa maneira, que, ao contemplar um ensino que leve em consideração as práticas cotidianas dos sujeitos, assim como suas vivências, é crucial considerar o que Bakhtin chama de alternância dos sujeitos nos discursos. Isso ocorre porque, no processo de responsividade, ouvinte e falante se alternam por meio do diálogo social, o qual pode ser analisado sob a perspectiva de "uma análise discursiva envolvendo diversos gêneros de diversas categorias, aí incluindo os digitais, os quais se articularam em torno de um determinado enunciado-acontecimento-tema" (Zozzoli, 2016, p. 137-8).

Ao considerarmos a proposição de Zozzoli (2016) acerca de um trabalho que não deve ser preso a aspectos do sistema linguístico nem da dimensão macrotextual e linguística em si mesmas, percebemos a necessidade de refletirmos sobre as possibilidades de desenvolver a leitura e a produção textual no processo de ensino e de aprendizagem de línguas, principalmente no contexto do ensino de língua, uma vez que, por meio da leitura, se pode realizar atos responsivos e, conseqüentemente, possibilitar aos sujeitos a participação no diálogo social. Nesse aspecto, de acordo com Bakhtin (2011), a natureza do enunciado vai além de ser uma mera unidade convencional. Para ele,

o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o "dixi" percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante terminou (Bakhtin, 2011, p. 275).

Ao adotarmos essa perspectiva teórica que concebe a língua como um processo dinâmico, podemos compreender, com base nas reflexões de Bakhtin (2011) e Volóchinov (2021), que o enunciado se configura como a unidade fundamental da comunicação humana. Isso porque nos expressamos por meio de enunciados, situando-nos em locais e em momentos sempre distintos. Por essa razão, compreendemos que todo enunciado é único; assim, ainda que o mesmo sujeito repita a mesma frase, ele se torna único, porque é produzido em circunstâncias diferentes. Nesse processo dinâmico da língua, cada enunciado demanda outro em um processo contínuo; em outras palavras, nenhum enunciado surge isoladamente, mas, sim, a partir de outros enunciados concretos previamente vivenciados. Essa dinâmica estabelece uma interconexão entre a linguagem, o contexto social e os eventos da vida real. Assim como o enunciado, o acontecimento também se desenvolve a partir de outros eventos, revelando sua natureza única e irrepetível, conforme destacado por Zozzoli (2016, p. 3):

de maneira similar ao que acontece com o enunciado, e inseparável deste, o acontecimento participa desse diálogo social, dessa cadeia viva e ativa que ultrapassa as classificações teóricas, que os prendem (enunciado e acontecimento) muitas vezes em categorias separadas e fixas dentro de um quadro sincrônico.

Conforme mencionado pela autora, um acontecimento pode variar em termos de magnitude, imediatez ou abrangência; no entanto, seus limites não são fixos. A extensão e a amplitude desse acontecimento são determinadas pelos fios dialógicos que estão conectados a ele; assim, quanto mais vetores se relacionam com o acontecimento, maior pode ser a sua amplitude.

Em igualdade de articulação com o enunciado e o acontecimento, os temas participam do diálogo social e também se inter-relacionam uns aos outros no processo de interação, pois 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 sócio-históricas, numa escala global (mundial) ou numa escala nacional ou local, assim como os acontecimentos (Zozzoli, 2016, p. 116).

Nessa perspectiva, ao propormos um trabalho com enunciado-acontecimento-tema na sala de aula de língua, estamos considerando a necessidade de o estudante participar do diálogo social, desenvolvendo sua responsividade quanto aos enunciados, aos acontecimentos e aos temas do cotidiano. Na escola, essa participação pode ser percebida pelo envolvimento dos estudantes nas atividades de leitura e de escrita orientadas por temas situados historicamente, principalmente se se tratarem de sujeitos que têm acesso aos mais variados meios de informação/comunicação, mas, muitas vezes, não têm espaços para o desenvolvimento dessa compreensão na sala de aula.

Esse trabalho na sala de aula se dá quando o docente compreende que o sentido da linguagem se estabelece pela interação verbal entre os sujeitos do discurso em uma pressuposição que ambos têm conhecimento do mesmo horizonte social em que se insere a comunicação sociodiscursiva. É preciso que eles compartilhem de um horizonte social comum e conheçam a materialidade da comunicação em sua concretização. É nesse sentido que o professor deve subsidiar as interações sociodiscursivas, a partir de materialidades contextuais discursivas relevantes no processo educacional de seus alunos. A esse respeito, para Bakhtin (2011, p. 272), "toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de

outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor". Ainda segundo Bakhtin (2011, p. 272),

o próprio locutor como tal é, em certo grau, um respondente [...] e pressupõe não só a existência do sistema da língua que utiliza, mas também a existência de enunciados anteriores [...] – aos quais seu próprio enunciado está vinculado por algum tipo de relação (fundamenta-se neles, polemiza com eles), pura e simplesmente ele já os supõe conhecido do ouvinte (Bakhtin, 2011, p. 272).

Dessa forma, Bakhtin (2011) apresenta a noção de sujeito como um ser ativamente responsivo, responsável por suas ações e comprometido com a ética, cuja ação se concretiza por meio de enunciados materializados em gêneros discursivos. Nesse sentido, não se concebe o plano linguístico desvinculado do discursivo, pois compreendemos que o linguístico e o discursivo são elementos complementares do gênero discursivo.

A partir desse posicionamento, entendemos a utilização dos gêneros discursivos como posicionamentos possíveis para cada ação da linguagem, ou seja, é por intermédio de gêneros discursivos que os sujeitos interagem, oralmente ou por escrito, na vida social. Nesse sentido, "compreensão e produção são complementares, quando se trata de aprimorar os conhecimentos linguístico-discursivos do/a aluno/a" (Zozzoli, 2006, p. 133).

Evidencia-se, desse modo, tal sujeito com a compreensão ativa que sempre ocorre, seja pela réplica no diálogo cotidiano, seja, até mesmo, por meio de uma resposta de efeito retardado. Quando o interlocutor compreende o sentido discursivo do ato linguístico, ele se posiciona, concorda ou discorda, mesmo que parcialmente, engendrando o ato de resposta ativa, "fazendo com que cada enunciado concreto, realizado em uma esfera de atividade humana específica, torne-se um elo na comunicação discursiva" (Bakhtin, 2011, p. 279). Assim, a cosmovisão desse sujeito desconhece o ponto conclusivo, pois todo fim é apenas um novo começo; ou seja, atualiza-se e adapta-se aos momentos históricos, para expressar o que há nas relações humanas.

No processo de ensino, os discentes respondem constantemente aos diálogos aos quais são expostos em sala de aula. Isso significa que, quanto mais os enunciados levados para a sala de aula forem interessantes para os sujeitos,

maiores serão as oportunidades de eles responderem ativamente a esses enunciados. Esse processo fica muito evidente na educação básica, em que os sujeitos se deparam com conteúdos de vários componentes curriculares das mais diversas áreas; logo, com os mais diversos enunciados.

Ao levar esse conceito para a sala de aula, evidenciamos que a necessidade de formação deve ser abrangente nas diversas dimensões da vida dos estudantes em formação, destacando-se o desenvolvimento da responsividade, pois tal desenvolvimento se refere à capacidade de os estudantes responderem, de forma sensível e adequada, às demandas, aos desafios e às oportunidades que encontram, tanto no âmbito profissional quanto no pessoal. Essa necessidade se assevera quando olhamos para a educação técnica de nível médio, pois é preciso ir além do treinamento técnico puramente acadêmico e desenvolver a capacidade de serem responsivos em um mundo em constante mudança.

Nessa perspectiva, propomos um trabalho na sala de aula de língua portuguesa com o diálogo social, utilizando a tríade enunciado-acontecimento-tema, para que os sujeitos possam, efetivamente, atuar como sujeitos da linguagem, respondendo ativamente aos discursos com os quais interagem, em outras palavras, agindo responsivamente. A esse respeito, passaremos a compreender melhor enunciado-acontecimento-tema (Zozzoli, 2016) que, de forma articulada, promove a possibilidade de o diálogo social ser inserido na sala de aula, uma vez que "um enunciado-acontecimento-tema pode ter ligações com os discursos da realidade dos sujeitos da linguagem". Iniciamos, assim, com vistas a essa compreensão, expondo a noção de enunciado.

2.3.1 Enunciado

O uso da língua se efetiva em forma de enunciados, sejam eles orais ou escritos, concretos e únicos, expressos pelo sujeito de uma ou de outra esfera da atividade humana, irrepetíveis, em um evento único e que é a unidade real da comunicação discursiva. O discurso só tem a possibilidade de existir na forma de enunciados e o estudo do enunciado, que é a unidade real da comunicação discursiva, leva-nos a compreender a natureza das unidades da língua.

A partir desse entendimento, Bakhtin (2011) analisa os enunciados da vida cotidiana e conclui que o discurso verbal não é suficiente, mas que o discurso nasce a partir de uma situação extraverbal e permanece muito próximo a essa situação. A dimensão social é, pois, a situação extraverbal que cria o enunciado e dele depende sua existência e realização.

Para Bakhtin (2011, p. 280), em sentido restrito, "o discurso, constituído no seio de uma dada esfera social, e, por isso, refratado pela ideologia e pela valoração, materializa-se na forma de enunciados". Assim, todo enunciado é concreto e historicamente individual; é sempre uma unidade nova na comunicação discursiva e, ao mesmo tempo, uma resposta ativa, pois sempre é uma resposta a outros enunciados dos sujeitos constituídos na sociedade e que produz enunciados dentro de uma determinada esfera de atuação (Bakhtin, 2011). Como afirma Bakhtin (2011, p. 281),

em cada enunciado da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva do discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras (Bakhtin, 2011, p. 281).

Assim, o enunciado é visto por Bakhtin (2011) como a unidade da comunicação discursiva, quer dizer, todo enunciado constitui um acontecimento, um evento único da comunicação discursiva. Dessa forma, o enunciado é apenas citado e jamais repetido; isso implica um novo acontecimento na inter-relação discursiva. Por isso, todo enunciado não é o primeiro nem o último, ele surge sempre como uma réplica. Cunha (2000, p. 2) reafirma essa ideia de conclusibilidade quando afirma que

o enunciado é delimitado por fronteiras claras que são as mudanças de locutor; é acabado: ele tem fronteiras – um começo e um fim, um acabamento, que é percebido pela exaustividade do objeto de sentido, pelo projeto discursivo do locutor e pelas formas-tipo de estruturação do gênero; é marcado pela expressão do locutor, não havendo possibilidade de neutralidade quando se fala de enunciados concretos; o enunciado mantém relação com aqueles que lhe precederam e com os que estão por vir, sobre o mesmo objeto; é voltado para o alocutário, trazendo assim a resposta presumida, as objeções, restrições do alocutário.

Essa concepção reafirma que o enunciado se constitui no processo de interação, pois cada interlocutor teria encerrado o seu para passar a palavra à sua réplica. Esse movimento de início e finalização de enunciados revela a definição de conclusibilidade do enunciado, que é a sua capacidade de determinar a resposta ativa dos outros sujeitos participantes do processo de comunicação. Bakhtin (2011) depreende que a enunciação é sempre considerada do ponto de vista de um falante em relação necessária com o ouvinte. Quando o ouvinte entra em interação com o enunciado do outro, passa a ocupar, ao mesmo tempo, em relação ao enunciado, uma posição responsiva axiologicamente definida. O ouvinte, que tratamos aqui como interlocutor, assume uma posição de resposta. Ao longo de todo processo interlocutivo, forma-se essa atitude de resposta, sempre em resposta valorada aos enunciados do outro.

Assim, compreendemos que as respostas que são suscitadas por outros enunciados representam um ato de valoração sobre o enunciado do outro. Dessa forma, os enunciados selecionados pelo professor para a sala de aula passam a se constituir em um ato de valor sobre o enunciado dos interlocutores. Da mesma forma, quando o professor acolhe um enunciado de um estudante na interação da sala de aula, acolhe junto a valoração dos enunciados que o suscitaram.

Diante dessas considerações, reafirmamos que o enunciado deve ser interligado à situação social em que está inserido, podendo ser uma situação imediata ou ampla. Assim, o enunciado não pode ser compreendido fora das relações sociais que o motivaram dado que o discurso, que é o fenômeno de comunicação social, é determinado por tais relações. Por isso, afirmamos que o enunciado não pode ser a frase enunciada, que se constituiria em partes textuais, mas é uma unidade complexa que transcende o limite do texto, quando este é tratado sob o prisma da organização textual.

Na perspectiva dialógica, temos como exemplos de enunciados os romances, as crônicas, as saudações, as cartas e as conversas; contudo, assumindo a concepção de que todo enunciado se constitui a partir de outros enunciados, que seriam os já ditos, os que ainda serão ditos ou previstos, muitos desses enunciados

extrapolam os enunciados e podemos considerá-los como enunciados no enunciado.

Para que as palavras e as orações adquiram sentido concreto, quando se tornam parte de enunciados, elas devem integrar-se a uma determinada realidade concreta, em condições reais de comunicação discursiva. A esse respeito, Bakhtin (2011) afirma que escolhemos nossas palavras quando partimos do conjunto projetado do enunciado; em outras palavras, cada palavra selecionada é contagiada com a expressão valorativa do enunciado. Ao escolhermos uma palavra, consideramos a possibilidade de ela corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, diante do conjunto de palavras do nosso enunciado, determinado pelas condições da realidade concreta da comunicação discursiva.

Nesse sentido, como veremos na seção de reflexão sobre a sala de aula, quando a professora da turma sugeriu o debate acerca de um texto que informava a ocorrência da invasão policial em uma residência pelo fato de a dona da casa realizar uma festa, no período do *lockdown*, em virtude da pandemia da COVID-19, as palavras do enunciado carregavam uma valoração que não teríamos em nenhum outro momento da história.

Diante dessa compreensão, podemos perceber que somente no contato do significado linguístico com a realidade concreta, na penetrabilidade da língua com a realidade é que é possível gerar a centelha da expressão (Bakhtin, 2011), ou seja, "o significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão" (Bakhtin, 2011, p. 292). Ainda segundo o autor, a centelha da expressão não existe nem no sistema da língua, nem na realidade objetiva existente fora de nós. Assim, a emoção, o juízo de valor e a expressão são desconhecidos à palavra da língua e passam a existir na materialidade, no emprego vivo, no enunciado concreto, a partir de um acontecimento real.

Com essas considerações sobre o enunciado, entendido como um todo de sentido e que não se limita apenas à dimensão linguística, mas contempla a situação social como elemento constitutivo, entendemos que ele se circunscreve na dimensão extraverbal. Portanto, na concepção dialógica da linguagem, o enunciado "não é a frase ou a oração enunciada, mas, se quisermos manter uma analogia, o

texto enunciado (texto + situação social de interação = enunciado)” (Rodrigues, 2005, p. 162).

Partindo-se dessa discussão acerca do enunciado e de sua relação com a dialogicidade, passamos a discutir acerca do conceito de acontecimento, nessa mesma perspectiva, na medida em que procuramos entender a sua relação com o enunciado e com o tema.

2.3.2 Acontecimento

Na perspectiva dialógica da linguagem, o conceito de acontecimento desempenha um papel fundamental, estando intrinsecamente ligado à ideia de diálogo e à de compreensão da língua como um fenômeno social concreto. Segundo Bakhtin (2011), o verdadeiro objeto da Linguística reside no lugar onde os sujeitos compartilham as atividades do cotidiano, pois é somente na realidade concreta que a língua adquire significado e os enunciados obtêm representatividade. Dessa forma, a língua ganha vida por meio da dialogicidade, estando intimamente conectada aos acontecimentos concretos da vida real.

A língua, concebida como um produto das atividades coletivas de sujeitos socialmente organizados, é um fenômeno contínuo que se insere no processo coletivo de práticas, de saberes e de conhecimentos. Nesse contexto, o sujeito se envolve nos eventos de maneira responsiva e comprometida. Demonstrando responsividade, ele mantém uma interação constante com seu contexto sócio-histórico, respondendo a estímulos externos e engajando-se em diálogos com outros.

Nesse processo de interação social, o acontecimento, assim como o enunciado, é considerado único e irrepetível na perspectiva dialógica. O conceito de acontecimento (Bakhtin, 2021), também denominado por alguns autores como "evento" (Morson, 1998; Sobral, 2013; Bemong, 2015), "pode ser definido como o processo de irrupção de entidades, ou objetos, no plano histórico concreto, como a presentificação ou apresentação dos seres à consciência viva, isto é, situada no concreto" (Sobral, 2013, p. 26). Assim, compreendemos a natureza dinâmica e

situacional dos acontecimentos, destacando sua importância no processo de interação entre seres e objetos no âmbito histórico e social.

Morson (1998) destaca uma dimensão temporal simétrica ao conceito de acontecimento, ao afirmar que

O tempo torna-se simétrico, de modo que os eventos podem ser explicados não apenas pelo que os precede, mas também pelo lugar para onde devem levar para completar a estrutura da melhor maneira possível. O futuro é dado, assim como o passado, e o momento presente de qualquer evento não possui significado especial" (Morson, 1998, p. 600) (tradução da autora).

Entendemos, dessa forma, que o acontecimento se constitui a partir da existência de uma simetria tempo-espacial que podemos denominar cronotopo. Os cronotopos, definidos como centros organizacionais para os acontecimentos, servem para assimilar a realidade temporal e histórica, refletindo a interação entre o mundo representado na obra e o mundo externo a ela (Bemong, 2015). Nesse sentido, Bakhtin (2021, p. 227) afirma que "o próprio cronotopo fornece um terreno importante para a exibição-apresentação dos acontecimentos" e que, por esse aspecto, é possível "comunicar um acontecimento, informar sobre ele, oferecer indicações precisas sobre o lugar e o tempo de sua realização" (Bakhtin, 2021, p. 227). A esse respeito, Bemong (2015), citando Bakhtin (2021), afirma que

'a unidade artística de uma obra literária em relação a uma realidade atual é definida pelo seu cronotopo' 'isso é, nós temos uma interação mútua entre o mundo representado na obra e o mundo externo a ela'. Cronotopos, além do mais, 'são os centros organizacionais para os acontecimentos [...] 'servem para a assimilação da realidade temporal atual (incluindo a realidade histórica) e permitem que os aspectos essenciais dessa realidade se reflitam e se incorporem no espaço' (Bemong, 2015, p. 84).

Dessa forma, um acontecimento remete à compreensão de um momento, não apenas pelo que efetivamente ocorreu, mas também considerando-se as possibilidades alternativas que poderiam ter se desdobrado. Ao analisarmos diferentes cenários, somos capazes de nos lançarmos sobre as narrativas reais, gerando uma compreensão mais abrangente do evento em questão. Morson (1998) destaca que alguns eventos fictícios possuem uma espécie única de realidade, uma

vez que contribuem para enriquecer a complexidade do mundo temporal. Nesse contexto, o mundo temporal não se limita apenas ao que é factual e ao que é impossível, mas inclui uma terceira categoria intermediária: as possibilidades reais. Essas possibilidades reais referem-se a eventos que, embora não tenham ocorrido de fato, são viáveis dentro do contexto histórico, social e cultural, adicionando camadas de significado e de potencialidade ao entendimento do tempo e dos acontecimentos que os constituem.

Ao levarmos a noção de acontecimento para o campo do ensino, sobretudo nas salas de aula constituídas como arenas responsivas (Silva Júnior, 2021), compreendemos a necessidade de que os sujeitos tenham acesso a acontecimentos vivos e reais que se manifestam nas mais diversas esferas de atuação desses sujeitos, pois todo acontecimento "integra conteúdo e forma, significação e tema, elaboração teórica e materialidade concreta" (Sobral, 2013, p. 26).

Nesse sentido, uma vez que a arena responsiva de sala de aula trabalha com acontecimentos reais do cotidiano, a noção de enunciado-acontecimento-tema permite enxergar seus sentidos, buscando contribuir com uma formação responsiva para os sujeitos. Em razão disso, é que defendemos uma proposta de ensino que reflita sobre os acontecimentos vividos (Geraldi, 2015). Dessa forma, os sujeitos terão maiores condições de se desenvolverem socialmente, questionando-se acerca dos reais acontecimentos que circulam na escola e além dela, pois por meio desses questionamentos é possível refletir sobre os diversos temas que constituem a sociedade e que estão em inter-relação com tais acontecimentos.

2.3.3 Tema

Ao refletirmos acerca das diferentes acepções em torno do conceito de tema para Bakhtin (2011 e 2021) e Volóchinov (2021), percebemos que há uma certa complexidade ao redor do conceito, pois constatamos diferentes pontos de vista. Apresentaremos aqui estas duas concepções sob a compreensão dos dois autores, as quais nos parecem distintas.

Volochinov (2021) sustenta a perspectiva de que o tema constitui o sentido completo da enunciação, sendo a significação que propicia a formação de um

enunciado. "O tema do enunciado é essencialmente indivisível. De modo diferente, a significação se decompõe em uma série de significações em conformidade com os elementos linguísticos do enunciado" (Volóchinov, 2021, p. 229). Nesse sentido, o autor deixa bem demarcado o tema relacionado às noções de significação e valoração.

A compreensão resultante é que o tema é configurado tanto pelas formas linguísticas que o compõem quanto pelos elementos extraverbais presentes no contexto em que está inserido (Volóchinov, 2021). Para Volóchinov (2021), ainda, a maneira mais correta de formular a inter-relação do tema e da significação é que "o tema consome, dissolve em si a significação, não deixando que se estabilize nem se solidifique" (Volóchinov, 2021, p. 230). Dessa forma, "o tema pertence à totalidade do enunciado, uma palavra isolada só adquire um tema na medida em que figurar na qualidade de um enunciado completo" (Volóchinov, 2021, p. 230 e 231).

Assim, é impossível estabelecer uma dissociação entre o tema e a significação, pois ela está no interior do tema, de tal forma que ambos estão interligados e, ainda que tenham lugar definido, não há como estabelecer uma fronteira inteiramente definida entre um e outro. Não há tema sem significação e vice-versa. Quando pensamos em tema, também pensamos em significação. Portanto, o tema é constituído a partir da interação e seu valor axiológico o diferencia do assunto.

Diferente da concepção de Volóchinov, Bakhtin (2011 e 2021), especificamente nas obras *Estética da Criação Verbal*⁹ e *As formas do tempo e do cronotopo*, defende a ideia de tema como sendo os elementos constitutivos do enunciado, compreendendo que dele fazem parte o material verbal e extraverbal, concebidos pelo seu conteúdo ideológico. Nesse sentido, o tema está completamente articulado com o enunciado e o acontecimento em iguais níveis de interdependência. Em consonância com os pressupostos de Bakhtin, Zozoli (2016) também adota essa concepção quando constitui a tríade

⁹Na obra *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin apresenta a concepção de tema ao tratar dos gêneros do discurso. Apesar de o autor não apresentar exemplos sobre o tema, defende uma concepção em equivalência com a noção exposta na obra *As formas do tempo e do cronotopo*.

enunciado-acontecimento-tema e que, por isso, será mantida nesta pesquisa¹⁰.

Nesse entendimento, o tema está ligado a uma impossibilidade de acabamento temático em uma noção de que os gêneros estão tematicamente orientados para a vida, visto que "tema aqui é tratado como um dos feixes de sentido, entre muitos, articulados pela obra ou pelas obras literárias" (Cereja, 2013, p. 203). Em uma perspectiva específica de análise textual, os temas em textos não podem ser rigidamente limitados ou fechados, e os gêneros textuais estão sempre relacionados à vida em constante evolução. Os temas e os gêneros são entendidos como dinâmicos, em constante mudança, em vez de estáticos e conclusivos. Isso reflete uma abordagem mais flexível e aberta para a análise de textos e temas.

O sentido do signo ou do enunciado, o tema, só pode ser tomado se levar em conta o enunciado concreto, isto é, além dos elementos linguísticos/enunciativos (palavras, escolhas sintáticas e fonéticas, entonação etc.) também os elementos que fazem parte da situação extraverbal: identidade dos interlocutores, finalidade da enunciação, momento histórico, ideologia, discursos que circulam nas enunciações, nos enunciados concretos (Cereja, 2013, p. 218).

Somente a partir da interação, o tema pode ser constituído nas situações da vida real que envolvem aspectos sociais, culturais e históricos. Quando um sujeito sente necessidade de enunciar algo, ele recorre ao sistema linguístico e a outras enunciações, adequando seu discurso a seus objetivos de comunicação e aos seus interlocutores. Nessa constituição de um sentido para o que diz, está a constituição de um tema.

O tema se constitui, assim, em situações reais da vida cotidiana, dado que tem a presença de interlocutores interagindo socialmente, pois todo locutor considera as possíveis réplicas de seus interlocutores (Bakhtin, 2011). Dessa forma, é inegável o valor social do tema e ele sempre será resultado de uma ou de várias interações.

Intrinsecamente relacionado está o material linguístico à vida, por meio do tema, constituído pela interação verbal, concebendo que os interlocutores interagem ativamente com o conteúdo para a construção do sentido. Nesse aspecto, ao realizar uma atividade de leitura e de produção de texto em sala de aula, o professor

¹⁰Como a autora utilizou as obras de Bakhtin traduzidas para o francês e foram traduções que em sua maioria usaram a palavra tema em vez de motivo, convencionou-se na tríade da autora manter esta palavra.

seleciona textos que representam sentido no contexto real do cotidiano, a partir de uma situação concreta de comunicação.

Assim, para o professor trabalhar com temas em sala de aula é preciso estar atento ao elo de comunicação viva (Bakhtin, 2011) de seus alunos. Desse trabalho, espera-se uma resposta, uma apreciação, visto que ele é apresentado por meio de um enunciado vivo e real. As réplicas são individuais, pois, como afirma Bakhtin (2011), cada um ocupa um lugar ímpar jamais ocupado por outro. Isso explica o fato de um mesmo acontecimento nunca ser visto por diferentes pessoas de um mesmo modo. Cada sujeito enuncia em um dado espaço e em um dado momento que só ele ocupa, já que esse espaço e esse momento são relacionados inerentemente às experiências de vida desse sujeito. A esse respeito, Bakhtin (2021, p. 227), afirma que

é isso que cria a possibilidade de construir a imagem dos acontecimentos no cronotopo (em torno do cronotopo). Ele serve como ponto preferencial para o desencadeamento das 'cenas' [...], ao mesmo tempo em que outros acontecimentos 'conectivos', distanciados do cronotopo, são apresentados num formato de seca comunicação e informação (Bakhtin, 2021, p. 227).

Considerando-se a relação do tema com o enunciado, percebemos o porquê de este não ser repetível, uma vez que, ainda que o assunto seja o mesmo, a situação comunicativa que o relaciona à vida jamais será a mesma. Assim, o tema apresentará em cada enunciado um acento de valor diferente e passará a ser um fenômeno de interação social diferente, não podendo ser dissociado da vida real e nem repetível. Essa noção explicita a conceituação do excedente de visão (Bakhtin, 2011, p. 21), tendo em vista que cada sujeito dará o valor discursivo que a sua maneira particular permite interagir, constituindo-se, assim, o tema por esse excedente de visão de cada sujeito. Nesse sentido, o trabalho com temas em sala de aula representa uma possibilidade de ampliação do excedente de visão dos estudantes, pois, na medida em que os estudantes se deparam com os diversos temas vivenciados na vida real, no desenvolvimento de atividades em sala de aula, também maiores serão as possibilidades de compreensão e participação social.

Como já dito, sendo os gêneros discursivos considerados como tipos relativamente estáveis de enunciado (Bakhtin, 2011), segundo a perspectiva

histórica da linguagem, esse mesmo autor defende, então, que os objetos do discurso se tornem tema do enunciado, em razão de eles apresentarem aspectos particulares em relação ao todo do discurso. Nesse sentido, o tema pode ser compreendido em equivalência ao conteúdo temático; compreendendo que o conteúdo é o fragmento de uma realidade, de uma situação mais ampla, para além do verbal. Outro fator que consideramos pertinente é que Bakhtin (2011) defende que os temas podem ser concebidos de acordo com a tipificação social, dado que isso revela, de certo modo, as diversas esferas sociais que constituem o sujeito. Assim, o gênero apresenta um tema típico, ou o conteúdo temático do gênero, mas só pode ser determinado no âmbito de uma esfera e de uma situação.

Ao tratar dos gêneros discursivos, Bakhtin (2011) apresenta a noção de enunciado como entidade concreta e a língua como instrumento sócio-histórico, ambos estruturados e constituídos pelas formas de organização das esferas, como por exemplo as esferas do cotidiano da sala de aula, além das esferas dos sistemas ideológicos constituídos, nos quais podemos alocar as diversas áreas de atuação que o sujeito se refere ao proferir seus discursos, como ciência, religião, moral, arte, entre tantos outros.

Assim, no interior dos enunciados, sempre haverá as suas condições e finalidades, considerando-se aqui não somente o seu conteúdo temático, mas também o agregado ao seu estilo e à sua construção composicional. Para Bakhtin (2011), o fato de cada campo de utilização da língua elaborar seus tipos relativamente estáveis de enunciados, revela a esfera na qual o gênero se insere.

Nesse sentido, ao refletirmos sobre os gêneros discursivos, admitimos que, em sua real utilização do cotidiano, localizamos sua equidade com a noção que apresentamos neste trabalho. Compreendemos também que os objetos do discurso estão presentes nas esferas sociais e apresentam um limite inesgotável, dado que os acontecimentos são irrepetíveis.

Dessa forma, o enunciado tem a condição de ser concluído, já que é definido pelo sujeito em um dado acontecimento histórico do cotidiano. Ainda que o enunciado e o acontecimento sejam seguidos de outros acontecimentos históricos que depreendem uma cadeia ininterrupta, como ocorre na vida real, eles discorrerão sobre temas que, de alguma forma, já foram comentados na vida cotidiana.

Quando nas atividades de ensino de sala de aula o professor faz escolha por determinado tema para trabalhar com seus estudantes, é preciso que esteja claro no planejamento desse professor que existe ali, naquela prática docente, uma impossibilidade de se exaurir completamente a discussão sobre um tema. Compreendemos, porém, que há um entrelace de um enunciado-acontecimento-tema com outro/s enunciado/s – acontecimento/s – tema/s, em face das esferas que aqui ressaltamos.

Dessa forma, Bakhtin (2011) defendeu que sempre há uma intenção comunicativa, pois, "quando escolhemos as palavras na construção do enunciado, costumamos tirá-las de outros enunciados, de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo". A escolha do objeto será determinada pela intenção, e, assim, também, o tratamento exaustivo do objeto. Essa intenção concorda com o aspecto semântico do objeto, restringindo-o, relacionando-o a um acontecimento concreto particular de interação, o que aproxima o conteúdo (tema) de um determinado enunciado.

As regularidades que ocorrem nas escolhas e intenções direcionam a mesma esfera a um mesmo gênero. Existem certas regularidades do gênero, mas não como regra; por isso, Bakhtin o nomeou como "normatividade do gênero mais livre" (BAKHTIN, 2011, p. 293). Assim, o autor afirma que

o gênero do discurso não é uma forma da língua mas uma forma típica do enunciado; como tal forma, o gênero inclui certa expressão típica a ele inerente. No gênero *a palavra ganha certa expressão típica*. Os gêneros correspondem a *situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade em circunstâncias típicas [...]* (Bakhtin, 2011, p. 293).

Desse modo, os gêneros podem ser observados pela perspectiva da tipificação social dos enunciados, apresentando certas regularidades entre eles, constituídas historicamente nas atividades humanas. Essa ocorrência corresponde a "temas típicos", que podem ser entendidos como "situações típicas da comunicação". Esses temas típicos podem ser percebidos a partir do enunciado e do acontecimento que os orientam; por isso, "é necessário que o enunciado se apresente relacionado a acontecimentos e a temas plausíveis, porque podem ser

definitivamente encontrados ou encontráveis em situações da vida cotidiana" (Zozzoli, 2016, p. 139).

Quando, por exemplo, o docente seleciona um gênero discursivo para trabalhar com os estudantes, há no seu conteúdo o ponto de vista do autor. Se pensarmos em um artigo de opinião, teremos ali a esfera do autor, em que momento o gênero foi produzido, quais as suas condições de produção. Essas esferas de comunicação do autor irão determinar o conteúdo temático ou o tema do enunciado. Esse gênero será, então, motivado por acontecimentos da atualidade e será uma resposta a outros discursos do momento histórico, que já foram ditos.

A realização de um trabalho dessa natureza se coaduna com uma perspectiva dialógica de ensino e que, no contexto do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa, caracteriza-se por uma abordagem discursiva.

2.4 O ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa sob uma abordagem discursiva

A sociedade, ainda que implicitamente, espera que a instituição de ensino incentive o estudante a atingir apenas seu desenvolvimento linguístico, desvinculado do discursivo, mas a aquisição de conhecimentos linguísticos estanques e desvinculados do discurso não é suficiente para uma formação completa, para atuar em sociedade. Isso porque diversas vezes nos deparamos com o trabalho da escola fragmentando as diversas possibilidades de atividades com a linguagem, por exemplo, a leitura e a compreensão, a produção textual, a gramática e a literatura. Essa fragmentação tende a prejudicar uma visão holística da linguagem e, conseqüentemente, refletir e agir sobre a linguagem. Essa forma de trabalhar a linguagem no processo de ensino e de aprendizagem estimula o não desenvolvimento satisfatório do uso da língua.

Para a realização de um trabalho nessa perspectiva, é necessário repensar a postura do professor, pois não se realiza um trabalho completo quando o professor se baseia apenas em aspectos estruturais da língua, por exemplo. É papel do professor apresentar possibilidades para que os estudantes ampliem seus conhecimentos sobre o uso da língua de modo a agirem responsivamente no

contexto em que se situam. Portanto, é preciso que se trabalhe com a materialidade linguística sem desvinculá-la do plano discursivo, abordando-se, por exemplo, os aspectos linguísticos “num sentido amplo, em que se incluem fenômenos de língua desde os menores (plano micro) até aqueles ligados a fenômenos do discurso (plano macro), que por sua vez estão relacionados com o uso social da linguagem” (Zozzoli, 2012, p. 264).

Ao evidenciar simplesmente os aspectos microtextuais nas propostas de ensino, abordando questões estanques que se situam no uso formal da língua, por exemplo, deixando de lado vários aspectos macrotextuais (Zozzoli, 2014), perde-se a possibilidade de se tratar a língua/linguagem em sua amplitude e de fortalecer o elo discursivo entre os diversos enunciados e os acontecimentos do cotidiano. Como afirma Silva Júnior (2021), "o ensino de língua portuguesa (e outras línguas) precisa focalizar na articulação entre o conhecimento linguístico com o discursivo, ou linguístico-discursivo".

A esse respeito, Volóchinov (2021) afirma que a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato. Ainda que a oração se submeta a regras gramaticais, mantendo-se no plano linguístico (Bakhtin, 2019), observamos que a essência genuína da linguagem não reside em um sistema abstrato de estruturas linguísticas, nem na comunicação unidirecional isolada, mas, sim, no fenômeno social da interação social. É por meio da enunciação e das trocas discursivas que a linguagem se manifesta como sua verdadeira essência, tornando a interação verbal o princípio fundamental da linguagem.

De tal modo, de forma alguma o docente deve abandonar o trabalho com o plano linguístico, ou seja, ao realizar seu trabalho de ensino, os professores não devem ignorar ou negligenciar a importância dos aspectos constituintes da materialidade linguística, envolvendo estrutura, sintaxe e gramática. Contudo, eles devem entender que o enunciado vai além das regras gramaticais; ele está situado no plano discursivo, por isso se relaciona com a comunicação real e a produção discursiva de um sujeito da linguagem. Pelas razões que mencionamos anteriormente, ao apresentarmos o enunciado, é fundamental focar no aspecto discursivo no trabalho de sala de aula.

Isso implica dizer que os educadores precisam orientar os estudantes não apenas sobre os aspectos estruturais da língua, mas também sobre o uso cotidiano da linguagem nos diferentes contextos comunicativos, o que envolve "considerar aspectos bem mais amplos da comunicação, o que permite transpor os conhecimentos para outras situações de produção dentro e fora da sala de aula" (Zozzoli, 2014, p. 42). Esse trabalho docente no ensino de LP, que articula conhecimento linguístico e discursivo, ajuda os estudantes a compreenderem as diferentes situações de comunicação, levando em conta o contexto e os objetivos do discurso.

Assim, é necessário realizar um trabalho no qual o ensino dos aspectos linguísticos discursivos permitam identificar as situações concretas de uso da língua, seja por meio de textos dos próprios estudantes ou de autores diversos. O ensino das estruturas da língua precisa ser desenvolvido para ampliar as possibilidades de aprendizagem do estudante. Em um trabalho dessa natureza, espera-se que o docente tenha como ponto de partida os diversos discursos que permeiam o cotidiano dos sujeitos, utilizando o contexto em sua aplicação. A esse respeito, Zozzoli (1999, p. 20) afirma que

É necessário compreender que essa conduta supõe a concepção de novas práticas, indo até o nível de elaboração de atividades, sem, contudo, cair na armadilha fácil de receitas prontas, o que não é tão simples, mesmo para os professores mais reflexivos.

Essa seria uma possibilidade de enxergar a gramática como uma prática textual, discursiva e de uso que amplia o ensino da língua para além da gramática normativa. Assim, fica explícita a necessidade de desenvolver novas práticas e atividades no ensino de LP de maneira flexível e adaptada, evitando-se soluções simplistas. Também reconhecemos que isso é um desafio, mesmo para professores altamente reflexivos (Alarcão, 2011), já que exige uma abordagem personalizada e contínua para a prática pedagógica.

Para a realização de um trabalho nessa perspectiva, o professor precisa estar engajado com as situações reais que permeiam o cotidiano da sala de aula de língua materna. É preciso realizar um trabalho que ultrapasse os limites da aprendizagem da língua pela língua, como afirma Oliveira (2008), e realizar uma investigação voltada aos problemas concretos de uso da língua para produzir

conhecimento na área dos estudos da linguagem, com ênfase na necessidade de enfrentar questões práticas e reais à linguagem na sociedade. Como afirma Oliveira (2008, p. 172),

A produção de conhecimentos comprometidos com problemas concretos que a linguagem traz à vida social, que atravessa e é atravessada por informações provenientes de várias áreas do saber, visando contribuir com a compreensão da problemática dos estudos da linguagem, na sociedade em que vivemos, as transformações que nela se operam e as repercussões dessas transformações sobre os objetos de estudo selecionados.

Para a questão suscitada, a autora destaca a importância da pesquisa transdisciplinar na área dos estudos da linguagem, com foco na resolução de problemas reais relacionados à linguagem na sociedade contemporânea. Ela enfatiza a necessidade de se entender as interações complexas entre a linguagem e a sociedade, bem como as mudanças sociais que afetam a linguagem e seus estudos.

De acordo com Celani (2008), a utilização de pressupostos teórico-metodológicos da LA pode contribuir para legitimar um processo de formação que preconiza práticas de ensino significativas do professor, problematizando ou criando inteligibilidades sobre as questões de uso da linguagem (Moita Lopes, 2006) vivenciadas pelos estudantes. Nesse sentido, a LA é passível de contribuir para um processo de formação que considera a realidade concreta dos sujeitos.

A partir dessas considerações, compreendemos que o ensino da língua materna deva ocorrer a partir da valorização do contexto real de utilização da língua. Portanto, para a realização de um trabalho articulado entre as estruturas da língua, o texto e a produção de texto, é preciso relacionar os discursos de sala de aula com o diálogo que permeia a realidade dos sujeitos.

Dessa forma, precisamos criar alternativas para diminuir problemas relativos a tais questões, o que envolve diversos estudos realizados, principalmente os relacionados à prática docente e à formação do sujeito leitor e produtor de textos. Essa reflexão sobre a prática de professores de língua materna e formação de sujeitos responsivos, utilizando pressupostos teórico-metodológicos da LA, tem sido mais forte nos últimos anos, sobretudo pela compreensão de que a sala de aula é um local de interação com potencial de contribuir para a formação humana, social e

profissional, a qual também se relaciona com os preceitos da formação no contexto da Educação profissional e Tecnológica.

2.5. A Educação profissional e Tecnológica

Todo processo de aprendizagem humana exige o conhecimento do contexto de sua realização, revelando o quanto são necessárias a interação social e a mediação do outro. No espaço escolar, essa exigência torna-se um ponto crucial para a compreensão do processo de ensino e para a adesão de propostas de trabalho que respondam às necessidades dos sujeitos inseridos no processo. Na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), não é diferente, sobretudo pelo que é demandado nesse contexto de formação.

A EPT sempre apresentou um viés voltado à empregabilidade, buscando formar jovens para ocupar posições no mercado de trabalho e garantir a atuação nas mais diversas áreas do setor produtivo, incluindo aquelas voltadas ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia no país, que, muitas vezes, representou uma preocupação estritamente econômica. Filho (1999) defende que esse é um fenômeno significativo em uma histórica dualidade presente na educação nacional, mais especificamente entre essa modalidade e a Educação Básica, instaurada desde o surgimento de instituições específicas para a preparação de trabalhadores em determinadas profissões. Assim, essa relação entre a escola e o mundo do trabalho tem sido uma necessidade para a efetivação do ensino profissional que atenda aos anseios de uma sociedade democrática.

Nesse aspecto, a expansão dos institutos federais em todo o país¹¹, que ocorreu diante dos vários debates e pesquisas, principalmente, nas duas últimas décadas, legitimou a necessidade de formar sujeitos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a sociedade como um todo, o que representa uma formação voltada às práticas sociais do cotidiano.

O reconhecimento da natureza do ensino técnico no país leva-nos a refletir acerca dos diferentes sujeitos e necessidades de formação contidos em nossa

¹¹As informações sobre a expansão dos Institutos Federais em todo o país estão disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansao-da-rede-federal>.

estrutura social, o que diz respeito, inclusive, aos novos modelos de empregabilidade, presentes nas expectativas de uma enorme parcela da população brasileira, sobretudo entre os sujeitos de famílias de baixo poder aquisitivo. Concordamos com Ciavatta (2014, p. 199), quando afirma que

[...] é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica. Porém, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças.

Ao considerarmos a necessidade de uma formação que atenda aos filhos da classe trabalhadora, considerando o princípio da equidade, é necessário que ela seja, conforme Ciavatta (2005), humana e integral. de acordo com Ciavatta (2005, p. 03 e 04),

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

Nesse sentido, ao proporcionar essa formação, mais alinhada não apenas ao mundo do trabalho, o ensino técnico integrado tem o potencial de reduzir as desigualdades sociais. Isso porque pode oferecer oportunidades mais equitativas para os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica. Dessa forma, para responder às necessidades desses sujeitos, é preciso que haja um diálogo entre as instituições de formação, as demandas sociais, no tocante à empregabilidade, e, sobretudo, com os discursos sociais. Dessa forma, o trabalho pedagógico criaria condições de qualidade na formação que atendesse às necessidades dos sujeitos.

Para a realização de um trabalho dessa natureza, professores e profissionais não se anulam e nem marcam competições, mas se voltam cada um para sua

função, engajados em um trabalho coletivo. Professores precisam ser, acima de tudo, conhecedores do processo de aprendizagem, e, portanto, organizadores desse processo de ensino demarcado contextualmente. Nesse sentido, cabe um trabalho conjunto entre professores e demais profissionais da área, em busca de um processo estimulador e inovador, para a realização de um trabalho pedagógico pontual e articulado.

Em assim sendo, consideramos que a formação profissional representa uma possibilidade mais rápida para a inclusão dos sujeitos no mercado de trabalho e também nas práticas sociais da vida cotidiana. Essa característica se distancia de uma formação acadêmica tradicional, que exige maior investimento de tempo e recursos humanos de que muitos sujeitos não dispõem, pois precisam garantir sua empregabilidade como forma de subsistência.

A partir dessas considerações, acreditamos que a formação profissional representa uma grande oportunidade de humanizar as relações dos sujeitos, não simplesmente pela possibilidade de ingressar no mercado de trabalho, garantindo um crescimento pessoal e profissional, mas, sobretudo, pela possibilidade de formação humana para maiores condições de responder ativamente às práticas sociais do cotidiano.

Uma possibilidade de atender a esse propósito é considerar os conhecimentos ofertados nos diversos componentes curriculares, os quais se inter-relacionam com a proposta de formação integrada, sendo a Língua Portuguesa um componente de grande relevância nesse processo formativo, como veremos mais adiante.

2.5.1 O Instituto Federal de Alagoas e sua responsabilidade social

A partir dos princípios da educação integral, reconhecemos que os Institutos Federais (IFs) possuem reconhecida responsabilidade social em todo o país. Em Alagoas, o Instituto Federal de Alagoas (IFAL) empreende esforços na missão de promover educação de qualidade social, pública e gratuita, fundamentada no princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a fim de formar

cidadãos críticos para o mundo do trabalho e contribuir para o desenvolvimento sustentável¹².

Essa declaração enfatiza o compromisso com a promoção de uma educação de alta qualidade que seja acessível a todos, baseada nos princípios da equidade e da gratuidade. Isso destaca a importância de uma educação inclusiva, pública e gratuita, que esteja integrada à pesquisa e à extensão, e que prepare os alunos não apenas para o mercado de trabalho, mas também para serem cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para o desenvolvimento da sociedade.

Atualmente, o IFAL está presente em quinze municípios e possui 16 *campi*, o que representa um número significativo para a população do estado, ofertando dezenas de cursos técnicos, na modalidade integrada e subsequente ao ensino médio, além de cursos de nível superior de licenciaturas, bacharelados e tecnólogos.

Para os estudantes dos cursos profissionalizantes na modalidade integrada ao ensino médio, é ofertado o ensino médio com todos os componentes curriculares obrigatórios para a formação básica comum, acrescido dos componentes técnicos necessários para a formação técnica. As vagas nesses cursos, normalmente, são muito concorridas, pois, além da possibilidade de realizar o ensino médio, os estudantes realizam também a formação técnica, obtendo maiores condições de ingressar no mercado de trabalho.

Já para ingressarem nos cursos técnicos subsequentes, os discentes precisam ter concluído o ensino médio, o que representa, portanto, um público apto a concorrer a uma vaga no ensino superior. Nesse sentido, percebemos que muitos têm intenção de realizar o curso superior ao finalizar o curso técnico subsequente; alguns chegam a cursar concomitantemente o ensino superior e um curso técnico na modalidade subsequente ao ensino médio; já outros preferem realizar apenas os cursos técnicos e seguir suas jornadas, sem projetos para a realização de curso superior, realidade que fortalece a necessidade dessas formações não se fecharem ao ensino das disciplinas práticas, mas oferecer também condições de formação humana e social para os discentes¹³.

¹²As informações que dizem respeito à missão do IFAL, bem como a quantidade de *campi* e cursos disponíveis, está publicizada no site da instituição, disponível em <https://www2.ifal.edu.br/acesso-a-informacao/institucional>.

¹³A informação acerca dos anseios dos estudantes da modalidade subsequente em ingressar no ensino superior é oriunda das respostas a um dos questionários aplicados durante a pesquisa.

Quando pensamos sobre a responsabilidade social dessa formação, procuramos refletir sobre o papel da educação profissional técnica na sociedade. A responsabilidade está alinhada ao propósito de proporcionar uma escola que seja capaz de desenvolver ações que respondam às tendências educacionais contemporâneas, em níveis nacionais e locais, com um ensino que proporcione familiaridade com a pesquisa e a extensão, proporcionando saberes que promovam o desenvolvimento integral do sujeito e também sua inserção no mercado de trabalho, como já foi pontuado.

Essa característica se coaduna com a nossa proposta de trabalho, qual seja, a de levar para a sala de aula o diálogo social, em razão de que ele implica conhecer a realidade e os objetivos dos sujeitos em formação. De outra forma, não seria possível o engajamento na realidade cotidiana que enxergue potenciais de reflexão e de mudanças futuras. Reconhecemos que a educação profissional técnica, com suas diversas formas de atuação, permite que o IFAL contribua diretamente para a formação de muitos estudantes alagoanos, pois oferece uma educação diferenciada, que contribui significativamente com a formação social e humana. Como afirmam Santos e Marinho (2018):

O IFAL sem dúvida representa no campo educacional alagoano um grande Instituto de promoção do conhecimento científico e tecnológico, contribuindo diretamente para o fortalecimento da escola pública e de qualidade, inserindo muitos adolescentes e jovens para obter certificação de cursos de nível médio, técnico, tecnológico e superior, pautado numa perspectiva contemporânea de educação (Santos; Marinho, 2018, p. 79-80).

Nesse sentido, a comunidade escolar precisa caminhar junto dos saberes e das necessidades dos estudantes, proporcionando a esses sujeitos condições de produzir sentidos equilibrados e pautados na realidade social do nosso país, sem perder de vista os objetivos definidos nas formações técnicas para a profissionalização.

2.5.2 O Ensino da Língua Portuguesa na Educação Profissional

Diversas exigências advindas do MEC incidem sobre a proposta de ensino de língua portuguesa na educação profissional, situação que não é nova, mas, ainda assim, consideramos que merece reflexão a partir da teoria dialógica. Diante das constantes mudanças orientadas por órgãos governamentais superiores às instituições de ensino, e valendo-se da teoria dialógica que nos dá elementos para propor um trabalho pedagógico mediado para a realidade efetiva de uso da língua, acreditamos na pertinência de uma reflexão que colabora com o ensino de LP, a fim de atender às demandas discursivas na educação profissional, pensando na formação do sujeito como um ser em sua completude.

Nesse sentido, concordamos com Silva Júnior (2021, p. 153), quando afirma que

o trabalho pedagógico efetuado nas salas de aula de língua portuguesa evidencia diferentes aspectos que precisam ser reelaborados no intuito de instituir uma base de ensino e aprendizagem distante de dicotomias hierárquicas. É necessário que se (re)conheça o que realmente se objetiva ao ensinar a língua portuguesa e, por meio disso, se busquem meios que provoquem impactos pertinentes na aprendizagem dos alunos e se vislumbrem momentos de auto-observação que favoreçam o aprimoramento dos pressupostos que já vêm sendo utilizados em diferentes situações.

Para essa finalidade, acolhemos a proposta de trabalho que admita o linguístico e o discursivo como necessários ao desenvolvimento dos sujeitos; isso porque "o trabalho executado na sala de aula com formas estanques da língua, com palavras e orações, não evidencia essa possibilidade de enunciações concretas e não contribui para uma reutilização na situação discursiva cotidiana" (Zozzoli, 2016, p. 138). Ademais, entendemos que o trabalho que acolhe a perspectiva linguístico-discursiva, materializada na interação, influencia o processo de aprendizagem para além da sala de aula.

Quando observamos a realidade da educação profissional, evidenciamos que ela sempre esteve voltada às necessidades do mercado de trabalho dos diversos cargos técnicos que visam a atender às empresas em níveis nacionais, o que não apaga sua importância, pois reconhecemos que esse ensino teve sua relevância ao longo da história da educação no país. Atualmente, não é diferente; talvez, por isso, além das instituições públicas que ofertam essa modalidade de ensino, dispomos de

diversas ofertas no ensino privado. Salientamos, nesse aspecto, que esse objetivo profissionalizante não deve excluir componentes educacionais que escapam de uma visão utilitarista da formação.

No tocante às mudanças e às reestruturações conduzidas pelo MEC, evidenciamos, por um lado, que elas impõem sincronia com o mercado de trabalho e suas atualizações, por outro lado, ausenta-se de uma discussão que compreenda a postura do sujeito frente às exigências advindas da formação humana. A esse respeito, deparamo-nos com as diversas vozes discursivas que constituem as práticas de ensino nas instituições em busca de uma formação completa.

Destacamos, aqui, o ensino de LP, que é um dos pontos da nossa investigação, em relação a outros aspectos, pois acreditamos que o seu ensino na perspectiva dialógica da linguagem contribui com a postura responsável do sujeito.

3 PERCURSO METODOLÓGICO: À PROCURA DE ENCAMINHAMENTOS

*Por que em qualquer situação ou proximidade que esse
outro que contemplo possa estar em relação a mim,
sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora
e diante de mim,
não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao
próprio olhar...*

Mikhail Bakhtin

Esta seção será dedicada à apresentação e a reflexões do percurso metodológico selecionado para esta pesquisa. A partir dessa contextualização, teremos maior possibilidade de enxergar os reais objetivos deste trabalho e de compreender sua natureza no processo de ensino e de aprendizagem, na sala de aula de língua portuguesa. Aqui é importante ratificar que acreditamos que a sala de aula é o lugar propício para contribuir para o desenvolvimento do sujeito e de suas potencialidades e, por conseguinte, de sua responsividade.

Para subsidiar o percurso metodológico na reflexão sobre o diálogo social em sala de aula, a partir da noção de enunciado-acontecimento-tema, situamos a pesquisa na Linguística Aplicada (LA), uma área de pesquisa que se identifica por estudos que envolvem a prática e a teoria e que se caracteriza de modo transdisciplinar (Hanks, 2008; Kleiman, 2015; Moita Lopes, 1996, 2006; Oliveira, 2008; Pennycook, 2006), voltada à reflexão de questões que emergem do mundo "real", pois ela oferece subsídios para esta pesquisa, inclusive quanto à compreensão do contexto político e social e seu avanço no ensino de Língua Portuguesa.

Esta investigação está ancorada em uma abordagem de natureza qualitativa (Chizzotti, 1998, 2008; Trivinos, 1987; Oliveira, 2008; Lüdke & André, 1986), que considera o contexto em que se situa a pesquisa e as características da sociedade a que pertence, para melhor compreender a sala de aula de língua portuguesa e seu contexto.

Sendo este trabalho de natureza aplicada, recorreremos à pesquisa de cunho etnográfico (Chizzotti, 2008; Mattos, 2011; Triviños, 1987) para coleta de dados e, diante da imersão do contexto nos meios digitais de interação, utilizamos a

netnografia (Nogueira; Gomes; Soares, 2011; Amaral; Natal; Viana, 2008; Polivanov, 2013) no processo de ensino.

Dentro dessa perspectiva de trabalho e do contexto que será apresentado posteriormente, adotamos uma vertente de pesquisa colaborativa (Ibiapina, Bandeira, Araújo, 2016; Ferreira e Ibiapina, 2011; Ibiapina e Bandeira, 2016; Gasparotto e Menegassi, 2016), pois consideramos que as reflexões, em um contexto de ensino e de aprendizagem, que une teoria e metodologia, contribui para o processo de compreensão do objeto, ao tempo em que cria inteligibilidades sobre o processo formativo do sujeito implicado nesse contexto, que é a sala de aula, na qual ocorre a interação entre a professora da turma e a pesquisadora.

A realização desse processo se deu no *Campus* Benedito Bentes do Ifal e foi constituído com a participação da professora e dos estudantes, levando-se em conta algumas produções textuais desses estudantes, das orientações para a realização das produções, do plano de ensino, da ementa da disciplina e do Plano Pedagógico do Curso (PPC).

Assim, apresentamos um estudo que reflete sobre o trabalho com o diálogo social em sala de aula e a formação do sujeito responsivo, a partir do conceito triádico de enunciado-acontecimento-tema em aulas de Língua Portuguesa, por entendermos que práticas pedagógicas configuradas nessa perspectiva contribuem para olhares reflexivos e responsivos a partir da compreensão de acontecimentos trazidos para o contexto da sala de aula.

3.1 A Linguística Aplicada: seu contexto social e as pesquisas em ensino e em aprendizagem

A LA surge no intuito de problematizar as mudanças a partir do momento que a linguagem passa a ser compreendida como prática social, relacionada, fundamentalmente, aos elementos contextuais. Ela se apresenta como resultado da atual conjuntura, em um processo de repensar suas construções epistemológicas e tem apontado para a impossibilidade de compreender a linguagem autonomamente. Na LA, o objeto de estudo são as questões relativas à linguagem como prática social (Moita Lopes, 2006). A esse respeito, Oliveira (2008, p. 7) afirma que

O avanço proposto para a LA caminha na direção de uma produção de conhecimentos que busque compreender os usos sociais que se fazem da língua, o que por um lado explica a ampliação dos espaços de pesquisa para outros contextos e outras temáticas, tais como as interações em contextos de trabalho, políticas linguísticas, questões identitárias, questões de tradução, linguagem e tecnologia, entre outras, embora em nenhum caso, em nosso entendimento, dispensa sua ancoragem em uma concepção de linguagem (OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Dessa forma, é imprescindível a compreensão dos usos sociais da língua – na escola, na família, no trabalho, entre outros espaços – assim como reconhecer os aspectos de sua utilização, respaldando-se em uma concepção de língua que valorize o outro nessa relação que compreendemos dialógica (Bakhtin, 2011).

As pesquisas em LA tendem a apresentar e a assumir uma natureza heterogênea e transdisciplinar. No que diz respeito à abordagem transdisciplinar na pesquisa, é interessante notar a visão de Kleiman (2015), que destaca a transdisciplinaridade como um referencial essencial e autocontido, independente de elementos externos à área. Conforme a autora afirma:

A transdisciplinaridade poderia ser o referencial à luz do qual as pesquisas são analisadas; ela é considerada característica constitutiva, essencial e autocontida, no sentido de que sua identificação não depende de elementos extrínsecos à área. Lembramos que, por definição, a transdisciplinaridade implicaria não apenas a utilização e o empréstimo de perspectivas teórico-metodológicas de outras disciplinas, mas também, e mais importante, a transformação destas últimas no processo (Kleiman, 2015, p. 18).

Essa natureza se revela também nesta pesquisa, pois as reflexões advindas deste estudo foram realizadas a partir da observação de práticas de sala de aula, tomando como ponto de partida a metodologia de ensino adotada pela professora da turma e das respostas que os estudantes apresentaram a essas práticas de sala de aula. Dessa forma, este estudo se insere no interesse específico da LA, que é de buscar compreender questões que se relacionam com problemas que emergem da realidade, ampliando sua compreensão para além dos limites do ensino para a produção em modalidades de linguagem.

Não é uma tarefa fácil a definição dessa área de estudo, haja vista que os seus pressupostos teóricos são bastante amplos e de difícil delimitação, porquanto é uma área heterogênea e abriga pesquisadores de diferentes teorias. Como afirma Davies (1999), o que a LA faz pode ser a sua definição. Nessa perspectiva, entendemos que, para uma pesquisa situar-se em tal área do conhecimento, é preciso concentrar-se nas práticas que a linguagem implica, podendo ser situações que partem do contexto educacional ou dos níveis mais amplos da sociedade. Normalmente as pesquisas em LA apresentam reflexões sobre questionamentos de problemas do cotidiano, ainda que, a partir dessas reflexões, não se tenha respostas definitivas e únicas para as situações do mundo real.

A reflexão acerca da LA, assim, perpassa as teorias e localiza-se na práxis, criando um elo entre teoria e prática, sempre enraizada em um fazer social, buscando "operar dentro de uma visão de construção de conhecimento que tente compreender a questão da pesquisa na perspectiva de várias áreas do conhecimento, com a finalidade de integrá-las" (Moita Lopes, 2006, p. 98). Isso evidencia que a LA evoluiu ao longo do tempo, tornando-se um campo transdisciplinar que se concentra em refletir sobre as problemáticas ligadas à linguagem, ao tempo em que se torna mais reflexivo e engajado com as questões sociais.

A esse respeito, Rampton (2006) afirma que as ciências modernas estiveram empenhadas em compreender os fenômenos sociais pertinentes à sua época, a saber, a industrialização, a urbanização, a democracia de massas etc., muito baseadas no desejo de imparcialidade. Esse fenômeno parece ingênuo, pois esse posicionamento, por um lado, procurou defender os grupos em suas coerências, mas, por outro lado, enfatizou diferenças essencialistas das mais variadas dicotomias, como branco e negro, feminino e masculino, entre tantas outras.

Enquanto cabe à LA procurar compreender e responder aos questionamentos sociais produzidos pelo sujeito, ao sujeito cabe a escolha. Assim, todo trabalho em LA revela que toda realidade está dentro do discurso. Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) e principalmente Fabrício (2006) se posicionam nas epistemologias filosóficas de Nietzsche, Foucault e Wittgenstein, pois esses

defendem as possibilidades estáveis de conhecimento, distanciando a crença na verdade que quase sempre está presente no fazer científico.

Moita Lopes (2006) e Pennycook (2006) definem a LA em uma versão crítica, caracterizando-a como "antidisciplina" ou como um "conhecimento transgressivo", ou seja, é uma área de estudos que possui um suporte intelectual aberto a diversas influências, dedica-se à linguagem e à sua relação com a vida social, tendo condições de produzir sua própria teoria. Consideramos, assim, que é um campo de estudos que investiga o que dizer sobre o mundo, com base nas discussões que perpassam outros campos das ciências humanas, sem perder de vista os objetivos estritamente linguísticos.

Concordamos com Moita Lopes que compreende a LA como "um meio de construção da vida social" (Moita Lopes, 2006, p. 23). O autor também compreende, da mesma forma que Sousa Santos (2007), que a forma de realizar tal projeto é dando voz às minorias, aos modos do sul, àqueles que estão à margem da sociedade, forçando um olhar não ocidentalista, mas também não inocentemente relativista.

A LA, portanto, está comprometida com a problematização de questões sociais, e, sobretudo, com a procura de encaminhamentos para compreender tais questões, não admitindo a existência de teorias que respondam a elas, sem que se realize uma investigação, tampouco que existam orientações únicas para o questionamento de uma problemática. Sousa Santos (2007) propõe que há uma pluralidade de questões essenciais para reflexão na contemporaneidade. Consideramos que esse posicionamento do autor pode ser transposto para as pesquisas em LA, tendo em vista que as pesquisas em LA devem estar a serviço de problemas da vida real e não apenas em busca de respostas acadêmicas.

Dentre as situações do cotidiano exploradas, destacam-se as relacionadas ao ensino de línguas, envolvendo temas como letramento, ensino de língua estrangeira (LE) e as diversas nuances inseridas nas práticas metodológicas do ensino de língua materna, entre diversos outros temas que envolvem o processo de ensino em sala de aula. Desse modo, o diálogo estabelecido não pretende dar conta da linguagem humana, com convicções de sujeito e de interação.

Nesse sentido, as teorias que descrevem e/ou explicam a linguagem por ela mesma não se coadunam com os objetos da LA, dado que o interesse dessa última está relacionado aos problemas reais que incidem nos contextos comunicativos, os quais, normalmente, são interesses periféricos nas teorias linguísticas. Portanto, pensamentos de que a LA objetiva resolver as partes "práticas" de Linguística teórica não se confirmam, e nem esta se presta a responder questões da LA.

Nesta pesquisa, focalizamos as reflexões relacionadas ao ensino de língua materna. Nesse sentido, daremos maior atenção à reflexão dos trabalhos em LA relacionada ao ensino de língua materna, pois, como apresenta Cavalcanti (2004), consideramos que a sala de aula de língua portuguesa ocupa um lugar de destaque para os estudos da LA, tendo em vista que este componente curricular acompanha toda trajetória escolar da educação básica na vida dos sujeitos.

3.2 A pesquisa qualitativa e o contexto de sala de aula

Percebemos que a adoção da abordagem de pesquisa qualitativa no campo educacional tem sido cada vez mais crescente e pertinente nos últimos tempos. Essa abordagem permite identificar, por meio da diversidade de técnicas e de instrumentos de coleta de dados, aspectos muito relevantes para a análise de determinado contexto educacional. Para Chizzotti (2008, p. 28),

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles (Chizzotti, 2008, p. 28).

Essa afirmação destaca a natureza abrangente e diversificada da pesquisa qualitativa nos dias de hoje, englobando diversas áreas de conhecimento nas ciências humanas e sociais. Ela também menciona a adoção de múltiplas tradições analíticas e métodos de pesquisa para estudar fenômenos específicos em seus contextos naturais. Por esse caráter transdisciplinar, é que na pesquisa qualitativa

temos a possibilidade de realçar os valores, as crenças, as representações, as opiniões, as atitudes; usualmente, ela é empregada para que o pesquisador compreenda os fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna do fenômeno pesquisado.

A pesquisa qualitativa, surgida a partir de estudos em Antropologia e Sociologia, insere-se no contexto educacional na década de 1970, apontando um novo olhar, sobretudo no campo educacional, pois, como afirma Chizzotti (2008, p. 28), o próprio termo qualitativo "implica uma partilha dessa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível".

Nesse sentido, consideramos que os estudos que buscam compreender os processos de ensino e aprendizagem carecem de atenção e de convívio especiais. Por isso, concordamos com Triviños (1987), quando afirma que "o ensino sempre se caracterizou pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições, de quantificações" (Triviños, 1987, p. 116). Assim, refletir sobre a educação pressupõe, como em outras esferas sociais, a investigação dos problemas, utilizando uma abordagem metodológica hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto (Triviños, 1987, p. 116).

Para buscar a compreensão a respeito do campo de conhecimento de Pesquisa Educacional, a abordagem qualitativa apresenta-se como uma tentativa de um entendimento detalhado dos significados e características situacionais, em lugar da produção meramente quantitativa de características e de comportamentos. Nesse sentido, Oliveira (2008b, p. 39) afirma que uma pesquisa dessa natureza assume as seguintes características:

- ambiente natural como fonte direta de dados, em que se admite a abordagem etnográfica;
- caráter descritivo, passível de interpretação;
- significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que deve ser uma preocupação do investigador;
- enfoque indutivo, que suscita reflexões além do contexto.

Considerando-se essas características, a pesquisa qualitativa está relacionada a uma abordagem de pesquisa que estuda a sociedade com seus fenômenos e com seus comportamentos sociais, cogitando não apenas quantificar dados e informações, mas refletir sobre os acontecimentos em seus aspectos subjetivos e, dessa forma, compreender a sociedade e os sujeitos. Para realizarmos pesquisa dessa natureza, refletimos fenômenos que ocorrem em determinado local, tempo, cultura, valores, relações humanas e suas condições de realização.

Como afirma Lüdke & André (1986), a pesquisa qualitativa está condicionada à promoção de um confronto entre dados, informações e evidências, selecionadas sobre determinado tema, da mesma forma que o conhecimento teórico acumulado acerca dele. Esse confronto de dados revela o caráter subjetivo de uma pesquisa qualitativa; portanto, é necessário realizar um trabalho de campo em busca de evidências que apontem para caminhos de uma problematização. Neste trabalho, em particular, o campo é o momento em que o pesquisador se insere no espaço de sala de aula e busca compreender o fenômeno social que circunda o seu contexto.

Nesta pesquisa, a partir dessa inserção no espaço de pesquisa e da interação com a professora colaboradora, é possível realizar o estudo de um problema que desperta interesse no pesquisador e na professora, e, dessa forma, leva o pesquisador a delimitar sua atividade para uma determinada porção do saber que ele se compromete a construir em um dado momento (Lüdke; André, 1986). Em procura de respostas, o pesquisador precisa realizar um estudo amplo de seu objeto de pesquisa, partindo sempre da contextualização em que o objeto de pesquisa está inserido e das características da sociedade que descrevem os sujeitos envolvidos.

Aqui, apresentamos uma preocupação para melhor compreender como o diálogo social permeia a sala de aula de Língua Portuguesa, a partir de um trabalho com enunciado-acontecimento-tema, em turmas do curso técnico subsequente ao ensino médio, da rede pública de ensino, no município de Maceió. Como existem diferentes tipos de pesquisa qualitativa e de instrumentos de coleta de dados, a escolha dos direcionamentos a serem seguidos em cada pesquisa depende dos objetivos do estudo e também das possibilidades metodológicas possíveis em cada percurso.

Diante das possibilidades de compreensão dos espaços de aprendizagem, essa realidade tem se revelado muito presente nas pesquisas em educação e com utilização bem mais frequente em estudos voltados ao ensino e à aprendizagem. Segundo Marli André (2001), nas duas últimas décadas, foi possível assistir a uma mudança de produção dos trabalhos de pesquisa. No seu dizer,

se, nas décadas de 1960 a 1970, o interesse se localizava nas situações controladas de experimentação, do tipo laboratório, nas décadas de 1980 a 1990, o exame de situações 'reais' do cotidiano da escola e da sala de aula é que constituiu uma das principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de 'fora', nos últimos dez anos, tem havido uma grande valorização do olhar "de dentro", fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes (André, 2001, p. 54).

Esse movimento da história da pesquisa qualitativa no contexto da educação brasileira, em busca da credibilidade e da garantia de rigor, instigou na academia a necessidade de se refletir acerca da produção de conhecimentos que levem em conta as inúmeras e indefinidas influências externas e internas da própria realidade pesquisada. A abordagem de pesquisa qualitativa impulsionou muitas contribuições para o avanço do processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando mudanças na dinâmica do processo educacional e em sua estrutura como um todo.

Gatti e André (2011, p. 34) destacam quatro pontos importantes de contribuição nesse processo.

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos [sic] e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Essa contribuição representa maiores possibilidades de compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, bem como de compreensão dos contextos de educação e dos sujeitos envolvidos no processo. Essas realidades se configuram como caminhos para descoberta e para exigência de uma educação mais digna para todos e também para melhor compreender a importância da educação na humanização da sociedade. A pesquisa qualitativa gerou, estritamente, outros aspectos mais específicos, como afirmam Gatti e André (2011):

- 1) Compreensão mais profunda dos processos de produção do fracasso escolar, um dos grandes problemas na Educação brasileira, que passa a ser estudado sob diversos ângulos e com múltiplos enfoques.
- 2) Compreensão de questões educacionais vinculadas a preconceitos sociais e sociocognitivos de diversas naturezas.
- 3) Discussão sobre a diversidade e a equidade.
- 4) Destaque para a importância dos ambientes escolares e comunitários (Gatti; André, 2011, p. 34).

Esses direcionamentos de estudos, ora apresentados, revelam um certo estreitamento entre as pesquisas acadêmicas e a realidade da educação em seus processos de formação. Dessa situação, depreendemos o quanto é necessária a compreensão das práticas escolares e o fato de que, dessa compreensão, é possível refletir sobre ações que incidam na compreensão ativa dos sujeitos.

Partindo-se dessas características, entendemos que a melhor maneira para refletir as questões norteadoras desta pesquisa é valer-se de uma abordagem interpretativista de natureza etnográfica, utilizando descrição e interpretação, somada à pesquisa colaborativa. Isso porque o contexto da sala de aula é o foco de nossa pesquisa, e, no que se refere ao ensino e à aprendizagem de línguas, o contexto da sala de aula parece ser o mais propício para uma investigação. Nesse sentido, de acordo com Lüdke e André (1986, p.1),

para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

Com esse posicionamento, realizamos uma pesquisa qualitativa em sala de aula. Nesse tipo de pesquisa, segundo Chizotti (2008), "a identificação do problema e sua delimitação pressupõem uma imersão do pesquisador na vida e no contexto, no passado e nas circunstâncias presentes que condicionam o problema" (Chizotti, 2008, p. 81). Se na pesquisa qualitativa também se pressupõe uma partilha prática nas experiências e percepções que os sujeitos possuem desses problemas (idem, ibidem, p. 81), a participação colaborativa se adequa como metodologia coadjuvante.

De acordo com Lüdke & André (1986, p. 28), esse tipo de observação é uma estratégia que envolve "não só a observação direta, mas todo um conjunto de técnicas metodológicas pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada". Esse procedimento metodológico encontra respaldo na Linguística Aplicada (LA) a qual, de acordo com Moita Lopes (2006), problematiza questões que envolvem a linguagem de modo a vislumbrar alternativas para a compreensão dessas questões e das situações sociais entrelaçadas.

3.3 Pesquisa de cunho etnográfico

As pesquisas em Ciências Sociais percorreram um longo caminho até chegar aos dias atuais, em que as pesquisas aplicadas têm uma notável aplicação e uma compreensão na sociedade. É certo que não havia espaço há algum tempo para muito do que se realiza nas pesquisas em Ciências Sociais atualmente. Hoje, um exemplo claro das pesquisas em Ciências Sociais é o caráter etnográfico, em se considerando ser uma abordagem que realiza observações críticas a partir de práticas sociais, a exemplo das práticas pedagógicas que estão voltadas ao processo de ensino, com o objetivo de eliminar as arestas ocorridas no meio social.

Na pesquisa etnográfica, o pesquisador procura desprezar sua vivência sobre o meio social para, por meio de uma lógica do senso comum, chegar à compreensão da cultura analisada. Partindo-se, pois, da ideia de que toda ação é significativa, existe também um significado implícito que possui relevância e que não se localiza se observada pela distância. Dessa forma, mais que interpretar, é preciso que o pesquisador interprete o que está aparente para revelar o que está implícito.

Vale acrescentar que, ao contrário do estruturalismo, uma característica do interpretativismo é que a apreensão de significados só é possível quando se aproxima a pesquisa das microssituações e quando se assume o próprio discurso que emerge dessas situações, como o objeto pesquisado. Para isso, o pesquisador abandona uma situação mais ampla e interage em uma situação mais local, dado que essa situação, por mais simples que possa parecer, é a única forma possível de obter *insights* sobre a sociedade global, pois o "todo" ou a "totalidade" não é possível ao olhar humano. Revela-se, assim, a participação de intérprete-investigador, inserido na realidade.

Nesse aspecto, Schwandt (2006) defende a ideia de que o mundo se forma à medida que as pessoas o discutem, o escrevem e o contestam: “qualquer critério de atribuição de sentido à existência de coisas, eventos e experiências ocorre no âmbito linguístico semântico” (Fabrício, 2006). Dessa forma, acredita-se que é impossível um único sentido válido para as coisas do mundo. Salientamos que essa ideia não é nova, pois remonta a um aspecto do pensamento ocidental, como postula Heráclito de Éfeso, quando afirma que “Ninguém entra em um mesmo rio uma segunda vez, pois quando isso acontece já não se é o mesmo, assim como as águas já serão outras”.

Consideramos, ainda, que a imbricação entre epistemologia e política que se depreende das tendências construcionistas pode ser observada ainda no âmbito das ciências sociais, na proposta de Sousa Santos (2007), ao afirmar que:

Não é possível hoje uma epistemologia geral, não é possível hoje uma teoria geral. A diversidade do mundo é inesgotável, não há teoria geral que possa organizar toda essa realidade. Estamos em um processo de transição, e provavelmente o possível seja o que chamo um universalismo negativo: neste momento, neste trajeto, não necessitamos de uma teoria geral. Não é possível, e tampouco desejável, mas necessitamos de uma teoria sobre a impossibilidade de uma teoria geral. Estamos de acordo que ninguém tem a receita, ninguém tem a teoria (Sousa Santos, 2007, p. 39).

Sousa Santos (2007) constata que a realidade moderna ainda não inventou um modo de produzir conhecimento que esteja à sua altura, que há uma dívida entre as novas práticas sociais e a teorização destas práticas, mesmo que elas estejam centradas em uma forma de compreender o mundo etnocentrado, o que poderia

envolver todos os sujeitos, se pensarmos nas condições de etnografia apresentadas acima. Essa proposta do autor tem uma justificativa política: estamos em uma sociedade injusta e não podemos ser neutros perante o que desejamos transformar.

Essa assertiva nos revela a necessidade de diálogo entre o saber científico com, por exemplo, os saberes populares, indígenas, urbanos, marginais, camponeses. Diante da atual impossibilidade de uma epistemologia geral, quanto mais houver diálogos entre as diversas áreas de atuação, maiores serão as possibilidades de compreensão do mundo e da resolução de problemas sociais. O mundo tem uma inesgotável possibilidade de ser enxergado, compreendido e vivido. Não dispomos de uma teoria geral que possa organizar toda essa realidade. "Não posso reduzir toda a heterogeneidade do mundo a uma homogeneidade que seria de novo uma totalidade que deixaria de fora muitas outras coisas" (Sousa Santos, 2007, p. 39).

Essa necessidade de diálogo entre as várias áreas do conhecimento e de compreensão entre as várias esferas da vida humana se coaduna com a natureza de investigação transdisciplinar da LA (Moita Lopes, 2006). Assim, revela-se uma natureza do conhecimento pluralista, cuja finalidade é alcançar a unificação do saber, conectando-se às mais variadas disciplinas em busca da formação do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Desse modo, concordamos com Triviños (1987, p. 121), quando afirma que

A participação do investigador como etnógrafo envolve-o na vida própria da comunidade com todas suas características essenciais e acidentais. Mas sua ação é disciplinada, orientada por princípios e estratégias gerais. De todas as maneiras, sua atividade, sem dúvida alguma, está marcada por seus traços culturais peculiares, e sua interpretação e busca de significados da realidade que investiga não pode fugir às suas próprias concepções do homem e do mundo (Triviños, 1987, p. 121).

Ao considerarmos essa asserção de Triviños (1987), esta pesquisa recorre a esse tipo de abordagem para observação das práticas de sala de aula de língua portuguesa, na qual a pesquisadora pode participar do planejamento do processo de ensino e de aprendizagem desenvolvido para a turma. De acordo com o mesmo autor, a função do etnógrafo, assim, não é tanto estudar a pessoa, e, sim, aprender das pessoas. Assim se constitui a necessidade de observação, pois, como afirma

Nathan (2004, p. 60), o observador é parte integrante do objeto de estudo, tendo em vista que a subjetividade do pesquisador faz parte da pesquisa.

Nesse sentido, a tarefa de conhecer-se constitui-se em uma importante tarefa, quando pensamos na necessidade de professores reflexivos, já que esse é o marco inicial, a fim de que a partir do conhecimento de si e do outro sobre a atividade desenvolvida seja possível se pensar na atuação. O professor que se predispõe a uma atividade de pesquisa colaborativa poderá posicionar-se melhor no momento em que reflete acerca de suas ações. A esse respeito, é pertinente a compreensão de Nathan (2004) acerca desse processo de reflexão. De acordo com o autor,

quando se quer entender a cultura de uma determinada turma em sala de aula é preciso estar atento às interpretações dos participantes sobre suas ações, pois os significados que eles atribuem à trama semiótica construída na aula são a chave para compreender as relações interpessoais. A estrutura de participação que vigora no evento estudado e os esquemas de conhecimento dos participantes são também dimensões que precisam ser tratadas quando se quer entender a fundo a cultura de uma turma (Nathan, 2004, p. 59).

Assim, a partir de uma postura reflexiva, o professor procura conhecer as práticas sociais comuns aos seus estudantes, porquanto a tarefa de conhecê-los deixa de ser uma possibilidade e passa a ser uma condição para o desenvolvimento de seu trabalho. O conhecimento do processo de ensino e de aprendizagem não fica apenas nos livros, nem nos estudos realizados, mas assume lugar considerável, pois dele dependerá os encaminhamentos realizados e os resultados esperados. Trata-se, assim, de um profissional preocupado com o desenvolvimento das atividades de sala de aula.

Nessa perspectiva, essa tarefa consiste em problematizar em vez de responder aos questionamentos, o que implica o diálogo gerado pelos discursos que emergem do contexto sócio-histórico de todos os sujeitos envolvidos no processo. Tem-se, assim, uma possibilidade de interação entre o enunciado-acontecimento-tema proposto na sala de aula com a realidade dos sujeitos, visto que o trabalho, nessa perspectiva, evidencia uma busca constante para aproximar práticas sociais da realidade contextual dos estudantes vivenciadas

na escola. Podemos dizer, ainda, que essa é uma forma de trabalho com possibilidades de politizar o processo de ensino e de aprendizagem.

A escolha dessa abordagem se deu pela possibilidade de que, observando-se as práticas de ensino, se torne possível refletir sobre os fenômenos presentes no contexto de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa, como um fator favorável à compreensão dos movimentos que se dão na sala de aula e além dela. Pela observação do fenômeno, que foram duas turmas do ensino técnico de nível médio, foi possível refletir sobre questões que só foram percebidas pela inserção da pesquisadora no contexto.

A coleta de dados foi realizada em aulas de Língua Portuguesa, durante dois semestres letivos, cada semestre em turmas diferentes, mas, para análise dos dados, elegemos apenas uma turma. As turmas observadas são do primeiro período do curso, visto que tal disciplina é ofertada nesse período. A escolha da turma para análise e reflexão dos dados se deu pelo fato de ser disponibilizado maior acesso a informações sobre os discentes e suas produções.

Para tanto, a pesquisadora solicitou o consentimento, por meio de assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁴, da professora colaboradora e dos discentes matriculados. Apenas por intermédio do consentimento, os participantes tiveram as suas práticas de sala de aula observadas. Diante da metodologia adotada para o processo de ensino, no período da pandemia, consideramos pertinente a consideração de que foi realizado um trabalho na perspectiva de etnografia virtual ou netnografia, como chamamos aqui.

¹⁴O termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi amplamente apresentado aos sujeitos participantes, solicitando-se o consentimento para coleta e análise de dados.

A coleta de dados se deu a partir da observação de aulas remotas¹⁵, análise dos momentos de aulas, utilizando-se o Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA¹⁶), análise de entrevistas e questionários¹⁷ da professora da turma e dos estudantes matriculados, além da análise de postagens de conteúdos e de atividades da professora e dos estudantes colaboradores.

Diante do momento de realização da pesquisa, o estudo se baseou na análise de interações *online* em uma abordagem de netnografia, analisando-se interações nas práticas desenvolvidas no ambiente remoto para a oferta do componente curricular.

3.4 Netnografia nas práticas de sala de aula

No cenário de diversas mudanças que vêm ocorrendo na contemporaneidade, consideramos a etnografia nos meios digitais, que é uma abordagem de pesquisa que vem sendo amplamente utilizada em diversas áreas do conhecimento, incluindo a comunicação e a educação. Dessa forma, como é chamada essa modalidade de pesquisa, é uma extensão da etnografia que se concentra na observação e na análise das interações e dos comportamentos de sujeitos em ambientes *online*,

¹⁵Diante da metodologia de trabalho adotada pelas instituições de ensino no período da realização da pesquisa, por causa da pandemia do novo coronavírus, foram observadas aulas remotas em seus momentos síncronos. Importante informar que, ainda que algumas aulas tenham sido gravadas e disponibilizadas para a pesquisadora, não foram, em hipótese alguma, utilizadas as imagens pessoais nem identificados os/as participantes da pesquisa. Contudo, diante da possibilidade de gravação das aulas pela instituição, para ser disponibilizada aos discentes que não pudessem participar dos momentos síncronos, a pesquisadora solicitou também o consentimento dos participantes da pesquisa.

Para mitigar a possibilidade de vazamento de informações, a pesquisadora arquivou os dados da pesquisa, que serão guardados pelo prazo de 5 (cinco) anos, em computador ou armazenamento pessoal, não deixando arquivo algum armazenado em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

¹⁶SIGAA é um sistema acadêmico utilizado, mesmo antes da pandemia, como suporte para acompanhamento discente nas atividades pedagógicas, no gerenciamento dos componentes curriculares e de todas as informações relativas à vida acadêmica dos estudantes.

¹⁷As perguntas da entrevista e dos questionários apresentados à professora e aos discentes estão nos apêndices desta pesquisa. Não temos o objetivo de esgotar as reflexões acerca das respostas expostas ou ocultadas pelos entrevistados, mas acreditamos que esses posicionamentos podem contribuir para a melhor compreensão do contexto da pesquisa.

como redes sociais, fóruns de discussão, blogs e outros espaços da Internet. Ela surgiu em resposta ao crescimento da comunicação digital e da cultura *online*.

As ferramentas digitais possibilitam a realização de uma observação participante *online*, permitindo aos pesquisadores coletar dados e analisar comportamentos e interações em contextos virtuais, como parte de um estudo de pesquisa. "A partir de ferramentas digitais, como redes sociais e fóruns de discussão, é possível realizar uma observação participante online, coletando dados e analisando comportamentos e interações dos sujeitos estudados" (Corrêa; Rozados, 2017, p. 2). Essa metodologia se tornou relevante para investigar as práticas de sala de aula, já que muitas delas ocorreram/ocorrem em ambientes virtuais de aprendizagem.

Como apresentamos aqui, a etnografia é um método de pesquisa que envolve a imersão do pesquisador na comunidade estudada, a fim de constituir sentido nos processos sociais desse ambiente; quando aplicada ao estudo de práticas comunicacionais mediadas por computador, ela recebe o nome de Netnografia ou etnografia virtual (Amaral; Natal; Viana, 2008).

Essa abordagem de pesquisa é considerada importante no campo da comunicação, já que muitos objetos de estudo estão localizados no ciberespaço. Nesse sentido, por meio da netnografia, o pesquisador pode analisar as relações e as ações das pessoas em ambientes virtuais, utilizando técnicas que lhe permitam obter informações mais profundas e significativas sobre o objeto de estudo. Portanto, a netnografia é um método qualitativo que expande o escopo dos estudos em comunicação e cibercultura (Amaral; Natal; Viana, 2008).

Dessa forma, Nogueira, Gomes e Soares (2011) salientam que a netnografia surge como uma metodologia de pesquisa para lidar com as transformações ocorridas nas práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais. A partir dessa perspectiva, a netnografia pode ser utilizada para compreender as relações entre professores e alunos, o uso de tecnologias em sala de aula e o impacto das redes sociais na aprendizagem. Com essa compreensão de atuação, percebemos que, durante a pandemia e o aumento significativo de instituições adotando meios de ensino remoto, essa abordagem de pesquisa também se ampliou exponencialmente. A esse respeito, vale acrescentar que esta pesquisa, inicialmente, não considerava

que as atividades de participação colaborativa seriam de forma remota, utilizando plataformas e meios digitais para sua realização; essa utilização, entretanto, foi necessária.

De acordo com Amaral, Natal e Viana (2008), a netnografia pode contribuir para a análise de fóruns de discussão e de comunidades virtuais de aprendizagem, bem como para a compreensão dos processos de interação e de construção de conhecimento mediados pelas tecnologias digitais. Essa abordagem permite que os pesquisadores tenham acesso a dados que não seriam obtidos por meio de outros métodos, possibilitando uma investigação mais ampla e profunda das práticas de sala de aula.

A netnografia pode ser utilizada para analisar as práticas de escrita em blogs de estudantes da educação básica, por exemplo, tal como foi observado por Dionizio (2021). A partir de Dionizio (2021), observamos diversas possibilidades de estratégias utilizadas pelos estudantes para produzir textos e para interagir com os colegas no ambiente virtual. Essa análise, assim, possibilitou uma reflexão sobre a importância das tecnologias digitais na educação e sobre a necessidade de repensar as práticas pedagógicas.

Em suma, a netnografia surge como uma metodologia relevante para investigar as práticas de sala de aula mediadas pelas tecnologias digitais (Nogueira; Gomes; Soares, 2011). Essa abordagem permite uma análise mais ampla e profunda das interações e da construção de conhecimento dos sujeitos envolvidos, bem como uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e o papel das tecnologias na educação, o que constitui implicações para a realização de uma pesquisa. Com isso, essa metodologia possibilita uma melhor compreensão das dimensões da realidade que perpassam a realização de uma pesquisa. É importante ressaltar, nesse sentido, que, assim como em qualquer método de pesquisa, é necessário assumir um rigor ético e metodológico com os resultados obtidos e com a interpretação dos dados, considerando-se as particularidades de cada contexto investigado.

O dia a dia na escola não se limita apenas ao que acontece dentro das suas paredes, assim como as relações interpessoais também não se restringem ao ambiente físico. Nogueira, Gomes e Soares (2011) defendem a necessidade de

pensar, considerando as múltiplas dimensões da realidade, que estão integradas e não podem ser fragmentadas.

Dessa forma, a presença massiva da internet no cotidiano escolar e fora dele torna as relações entre a educação formal e não formal mais complexas, mesmo quando não está diretamente envolvida. É preciso analisar o contexto escolar de uma perspectiva externa e interna, para identificar o que não é facilmente perceptível ou o que é tão familiar que passa despercebido. Salientamos que, embora ainda seja pouco explorada no campo educacional, a netnografia é uma metodologia essencial para investigar essas questões (Nogueira; Gomes; Soares, 2011).

Além disso, a netnografia também pode ser útil para entender as diferentes dinâmicas e culturas presentes em ambientes virtuais de aprendizagem. Segundo Amaral, Natal e Viana (2008), a análise das interações entre os participantes em fóruns de discussão pode revelar valores, crenças e normas compartilhadas dentro da comunidade virtual. Compreender esses aspectos, desse modo, é fundamental para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Outro ponto relevante é a possibilidade de se ampliar a participação dos estudantes nas atividades de planejamento de ensino, tendo em vista que a netnografia pode ser utilizada para analisar como os estudantes interagem com as tecnologias digitais fora da escola e como isso pode ser incorporado ao processo de ensino-aprendizagem. A partir dessa análise, os professores podem adaptar suas práticas pedagógicas e tornar o ensino mais alinhado às expectativas e às necessidades dos estudantes, pois "a abordagem netnográfica dentro de uma perspectiva dialética é uma forma de estar presente nestas redes sociais com um olhar crítico no movimento que é fundante da própria rede" (Gutierrez, 2009, p. 13).

Por fim, é importante destacar que a netnografia não substitui outras metodologias de pesquisa, mas, sim, soma-se a elas, permitindo uma compreensão mais ampla e aprofundada das práticas de sala de aula. Nessa perspectiva, é fundamental que docentes e pesquisadores tenham um olhar crítico e reflexivo sobre os dados coletados e saibam interpretá-los corretamente, evitando generalizações ou interpretações equivocadas, já que, como afirma Alarcão (2011, p. 68), "a atividade docente é uma atividade psicossocial que se desenvolve em contextos

espaciais, temporais, sociais, organizativos com valor educativo e em que cada circunstância tem aspectos singulares e únicos". Assim, a netnografia pode ser uma ferramenta valiosa para refletir sobre os processos de ensino, tornando-os mais conectados com as realidades e as demandas dos estudantes. Nesse aspecto, acreditamos que a netnografia aliada a uma metodologia de pesquisa colaborativa suscite reflexões pertinentes à nossa pesquisa.

3.5 Pesquisa colaborativa no ensino de Língua Portuguesa

A partir de um trabalho na perspectiva etnográfica e assumindo a concepção netnográfica, dada as circunstâncias de realização e o momento social em que vivia a humanidade, como já expusemos aqui e, considerando que a pesquisa colaborativa está bem alinhada à perspectiva dialógica, o pensamento freiriano nos leva a refletir sobre a importância do pensamento coletivo, pois revela como o trabalho docente pode e deve ser embasado em entrelaçamentos. Assim, Freire (2013, p. 87) afirma que "o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um "penso", mas um "pensamos" que estabelece o "penso", e não o contrário.

Ao propormos uma metodologia de trabalho amparada na participação colaborativa, acreditamos na potencialidade da autoria do trabalho docente, por considerarmos que o professor tem o potencial de repensar a sua sala de aula, e, a partir de uma conduta teórico-metodológica, repensar as suas práticas de sala de aula, o que exige conhecimento do espaço contextual de atuação e também dos sujeitos envolvidos. "Em sentido lato, colaborar significa pensar-agir para criar possibilidades de compartilhamento das ideias, percepções, representações e concepções, com o propósito de criar condições de questionar, negociar e reelaborar" (Ibiapina; Bandeira; Araújo, 2016, p. 25).

A pesquisa colaborativa, a qual durante muito tempo foi um tipo de pesquisa-ação e depois passou a ser estudada de forma separada, é uma abordagem de pesquisa qualitativa que enfatiza a colaboração entre pesquisadores e participantes para produzir conhecimento de forma conjunta. Essa abordagem permite a participação ativa dos sujeitos pesquisados na construção do

conhecimento, tornando-se uma ferramenta importante para a compreensão das dinâmicas e dos processos em contextos escolares (Gasparotto; Menegassi, 2016).

Dessa forma, a pesquisa colaborativa pode se aproximar da etnografia em ambiente escolar, uma vez que ambas as abordagens buscam compreender as práticas culturais e sociais dos sujeitos pesquisados em seus contextos naturais. A pesquisa colaborativa, porém, tem uma preocupação explícita com a participação dos sujeitos pesquisados na produção do conhecimento, enquanto a etnografia tradicional pode ser mais centrada na observação e na descrição do cotidiano escolar (Gasparotto; Menegassi, 2016).

Neste estudo, quando a pesquisadora propôs à professora da turma a realização de uma pesquisa colaborativa e, ao ter a sua proposta aceita, ambas estavam assumindo o desafio de refletirem juntas sobre os problemas da sala de aula e de buscarem formas de cooperar para o desenvolvimento da responsividade dos estudantes. Como defende Freire (2013), é importante assumir um pensar coletivo para dar lugar à cooperação entre os sujeitos em busca do mesmo objetivo.

A partir dessa colaboração entre os sujeitos, compreendemos que a pesquisa colaborativa no âmbito escolar envolve uma coparticipação ativa, a qual, neste trabalho, foi realizada pela pesquisadora e pela professora da turma, com o objetivo de estudar e refletir sobre as práticas e teorias que norteiam o trabalho docente. Esse processo de estudo teórico-prático busca não apenas a compreensão das práticas pedagógicas, mas também a produção de conhecimento, a partir da interação entre os diferentes atores envolvidos. Nesse sentido, a pesquisa colaborativa permite que os professores sejam coparticipantes do processo de investigação, contribuindo com suas experiências e saberes para a construção conjunta do conhecimento (Gasparotto; Menegassi, 2016).

Freire (2013) também defende a necessidade de um trabalho que una teoria e prática, quando afirma que “a teoria e a prática são algo indicotimizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira”. A assertiva de Freire incide sobre a prática da pesquisadora e da professora da turma, tendo em vista que revela a necessidade de se manter teoria e prática juntas, enquanto se procuram respostas para os problemas de sala de aula de Língua Portuguesa, em uma ação conjunta.

Essa proposta de trabalho em aulas de Língua Portuguesa, que articula coletivamente conhecimentos sobre teoria e prática, é uma orientação que também se coaduna com a LA. A pesquisadora, que foi a primeira pessoa a idealizar este trabalho, teve oportunidade de participar do debate acadêmico, compartilhando ideias teóricas com a professora da turma, a qual, por sua vez, abre o espaço de sua sala de aula para que juntas possam refletir sobre a metodologia da pesquisa e, amparadas na dialogicidade, possam rever mudanças que contribuam com o desenvolvimento discente nas aulas de língua portuguesa.

Acerca dessa parceria de trabalho, é importante ressaltar que se respalda também na possibilidade de aproximação entre a academia com a educação básica, estreitando os laços e mobilizando ações concretas para os sujeitos em formação. Apesar de já existirem muitas discussões a esse respeito, reconhecemos que as ações ainda são insuficientes para responder às demandas existentes na vida real.

Nessa situação, vale ressaltar que buscamos a realização de um trabalho coletivo cooperativo, em que a teoria não se sobrepõe à prática, tampouco o contrário, mas as duas, em igual poder de articulação e respeito, complementam-se no cotidiano da prática escolar. O objetivo desta relação de complementação entre teoria e prática, nesse caso em específico, é responder às perguntas de pesquisa, mas, sobretudo, reunir condições que contribuam com uma educação de qualidade, colaborando com a formação de todos os sujeitos envolvidos no processo. É, portanto, uma proposta que pretende ir para além da pesquisa, em busca de um movimento de formação, validado pela troca e partilha de experiências colaborativas.

Consideramos, nessa perspectiva de trabalho, que a realidade idealizada na academia não se constitui na realidade da sala de aula; ainda que elas sejam interdependentes. Para o melhor desenvolvimento da pesquisa e das práticas de sala de aula, há a necessidade de que essas duas partes, por meio do conhecimento e da colaboração mútua, realizem a troca de conhecimentos e de experiências., Como afirmam Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016),

Ao conceber o ideal e o material como unidade de contrários na pesquisa, admitimos que o ideal está entrelaçado com o material, mas não constitui o material. O resultado disso é que ideal e material nos trabalhos de pesquisa em foco se encontram em estado de

interdependência, relacionados e ligados uns aos outros e em determinadas circunstâncias, ideal e material passam um pelo outro e transformam-se em seus contrários, haja vista que, particularmente, na perspectiva materialista dialética, eles podem refletir a vida existente (Ibiapina, Bandeira, Araújo, 2016, p. 22; 23).

Isso destaca a complexa relação entre o pensamento teórico ("ideal") e a realidade observada ("material") na pesquisa, enfatizando sua interdependência e a capacidade de influência mútua, especialmente em uma abordagem dialógica. Destacamos, nesse sentido, a importância de entender como teoria e prática interagem no contexto de pesquisas científicas. O ideal orientado e prescrito na teoria, haja vista que naturalmente são resultados da Academia, não se constitui na realidade de sala de aula, proporcionando, assim, a interdependência entre as práticas pedagógicas de sala de aula e a realidade cotidiana do processo de ensino.

Partindo-se do pressuposto de que a opção pela investigação colaborativa pressupõe intrínseca relação entre pesquisa e formação, Ferreira e Ibiapina (2011, p. 122) explicitam que:

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. [...] Nessa perspectiva, o foco da Pesquisa Colaborativa é a vida real do professorado, bem como do processo educativo e as relações estabelecidas pelos professores e pesquisadores como sujeitos da história que constroem no desenvolvimento da atividade docente, tornando-os mais conscientes do contexto no qual estão inseridos, alicerçados por visão e compreensão crítica das suas atuações. [...] pesquisar, na proposta colaborativa, implica refletir sobre o agir e sobre as teorias que lhe servem de esteio, como também criar formas de interpretá-los e transformá-los.

Nesse sentido, um trabalho guiado por essa perspectiva exige um processo de reflexão sobre as ações desenvolvidas. Conforme Horikawa (2008), os estudos sobre a formação do professor reflexivo têm trazido novas abordagens para a pesquisa acadêmica, especialmente no campo da educação. Antes quando as investigações se voltavam principalmente para a compreensão da escola a partir de uma perspectiva sociológica, enfatizando o papel da instituição na reprodução de valores vinculados a uma ordem social pautada por relações de dominação, agora a atenção se volta para a formação dos professores como agentes capazes de

promover uma educação crítica e reflexiva, em condições de enfrentar os desafios da sociedade contemporânea (Ibiapina; Bandeira, 2016).

Dessa forma, é preciso repensar a formação do professor reflexivo, buscando a possibilidade de desenvolver a capacidade de o professor questionar sua própria prática pedagógica, a fim de aprimorá-la constantemente. Esse tipo de formação parte do pressuposto de que a reflexão sobre a prática é uma das principais formas de aprimorar a qualidade do ensino. O professor reflexivo, por sua vez, vai além da reflexão sobre a própria prática, engajando-se na análise crítica da realidade social em que está inserido e busca compreender como essa realidade se reflete na sua prática pedagógica (Horikawa, 2008).

As abordagens de pesquisa acadêmica sobre a formação do professor reflexivo buscam entender como os processos formativos podem contribuir para que os professores desenvolvam a capacidade de reflexão sobre sua prática pedagógica e sobre a realidade social em que estão inseridos, a fim de se tornarem agentes capazes de promover uma educação mais crítica e transformadora (Horikawa, 2008).

Assim, a abordagem de pesquisa colaborativa contribuiu para a formação tanto da professora quanto da pesquisadora, pois, em tal abordagem, reconhece-se que a produção do conhecimento e a formação dos sujeitos não podem ser separadas, uma vez que a aquisição de conhecimentos está intimamente ligada ao desenvolvimento das capacidades críticas e reflexivas dos indivíduos. Nessa perspectiva, esse tipo de pesquisa não é visto apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma prática social, que deve estar conectada com as demandas e as necessidades da comunidade em que se insere (Ibiapina; Bandeira, 2016).

A escolha por esse tipo de abordagem está comprometida com o envolvimento dos participantes em todas as etapas do processo, desde a definição do problema a ser investigado até a elaboração de propostas de ação a partir dos resultados obtidos. Isso implica uma postura crítica e reflexiva por parte dos sujeitos envolvidos, os quais devem estar dispostos a questionar suas próprias concepções e práticas, bem como a compartilhar e a confrontar seus saberes com os demais participantes (Ibiapina; Bandeira, 2016).

Seguindo esse direcionamento, a pesquisa colaborativa pode contribuir para a construção de saberes mais contextualizados e relevantes para a prática social, bem como para o desenvolvimento de competências reflexivas dos sujeitos envolvidos. Além disso, ela pode promover uma maior participação e um maior engajamento da comunidade na produção do conhecimento, favorecendo a construção de relações mais horizontais e democráticas entre os diferentes atores sociais (Ibiapina; Bandeira, 2016). Assim, defendemos a ideia de que, caso essa conexão entre teoria e prática não seja estabelecida ou seja mal estabelecida, teremos danos na formação dos sujeitos, uma vez que pode levar a uma concepção de que a teoria é algo separado da prática, algo que deve ser aplicado mecanicamente, sem considerar as especificidades do contexto e as demandas do público atendido (Horikawa, 2008).

É importante compreender que a prática não é simplesmente a aplicação da teoria, mas é um processo complexo que envolve a mobilização de diferentes saberes, experiências e valores, em uma situação concreta. Assim, é necessário que a formação dos docentes considere a complexidade dessa relação entre teoria e prática, promovendo uma formação que permita uma conexão mais orgânica entre esses dois elementos (Horikawa, 2008). Nesse sentido, para a realização desta pesquisa, foi fundamental criar condições concretas para que a professora da turma e a pesquisadora desenvolvessem um trabalho conjunto, apoiando-se uma na outra, criando um vínculo de respeito e de confiança. Para essa ação, foi necessário incluir a disponibilidade de recursos, a troca de experiências e a valorização do trabalho mútuo, realizados pela interação.

3.6 Contextualizando o *Campus*

A pesquisa colaborativa foi desenvolvida no IFAL, *Campus* Benedito Bentes. O *Campus* fica localizado na parte alta de Maceió, no bairro mais populoso do Estado de Alagoas, que tem uma população superior à maioria dos municípios alagoanos¹⁸. O *Campus* Benedito Bentes iniciou suas atividades em fevereiro de

¹⁸As informações sobre a extensão e a população do Bairro Benedito Bentes estão disponíveis em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/al/maceio/panorama>. O Censo de 2010 registrou um total de 88.084 habitantes.

2017, tornando-se o mais novo da Instituição. As turmas que colaboraram com a pesquisa foram do curso técnico de nível médio em Logística. O curso teve sua primeira turma iniciada em 2017 e as diretrizes e fundamentações legais constam no Projeto Político do Curso de Logística, que prevê a dinâmica dos sujeitos e a formação ofertada no curso. De acordo com o PPC, "o curso tem como objetivo a oferta de uma educação pública de qualidade, socialmente discutida e construída em processos participativos e democráticos, incorporando experiências que permitam acumular conhecimentos e técnicas, bem como de acesso às inovações tecnológicas e ao mundo do trabalho" (PPC, 2019, p. 7).

Para ter acesso ao curso, o aluno precisa ter concluído o ensino médio ou estar concluindo esta última etapa da educação básica. Também é necessário realizar o processo seletivo, por meio de exames de seleção e/ou análise do histórico escolar. O curso tem uma duração de três períodos letivos, totalizando dezoito meses, e tendo prazo máximo de 6 (seis) períodos letivos para a sua integralização. Além das disciplinas teóricas, o estudante deverá cumprir a prática profissional que poderá ser por meio de um estágio supervisionado ou de participação em projetos de pesquisa durante o curso. Os componentes curriculares teóricos são divididos em dois eixos: formação geral, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Inglês e Informática, e formação específica, com as disciplinas de formação para o cargo técnico (PPC, 2019).

No curso Técnico de Logística, há a apresentação do eixo de formação geral, o que revela uma preocupação com a formação geral dos estudantes, ainda que se trate de estudantes que tiveram acesso à educação básica e, portanto, mesmo esperando que os conhecimentos acerca dos componentes curriculares de formação geral tenham se efetivado no período de doze anos que esses sujeitos frequentaram a escola, o curso de formação técnica não se isenta de também contribuir com essa formação.

No PCC de 2019, ressalta-se a importância da educação como um processo que vai além da mera transmissão de conhecimento. Ela visa formar cidadãos conscientes, ativos e capazes de desempenhar um papel significativo na sociedade, contribuindo para o desenvolvimento econômico e a transformação social.

Nesse sentido, é papel da Educação, fundamentada numa perspectiva humanista, formar cidadãos trabalhadores e conhecedores de seus direitos e obrigações que, a partir da apreensão do conhecimento, da instrumentalização e da compreensão crítica desta sociedade, sejam capazes de empreender uma inserção participativa, em condições de atuar qualitativamente no processo de desenvolvimento econômico e de transformação da realidade (PPC, 2019, p. 6).

Constatamos, assim, que, além do eixo pela formação técnica, evidencia-se a essência da formação geral e humana, para proporcionar meios para que os sujeitos participem efetivamente da vida social.

O campus Benedito Bentes¹⁹ oferta também o curso Técnico em Enfermagem, sendo o pioneiro do Ifal nessa oferta. O Curso de Enfermagem teve sua primeira turma em 2018 e a oferta é diurna. Além desses dois cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, o *Campus* oferta um curso de pós-graduação *Lato sensu* – Especialização em Desenvolvimento Organizacional, que iniciou a oferta da primeira turma em julho de 2019, e curso de pós-graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, pelo programa ProfEPT da rede federal de Educação Profissional, criado em agosto de 2018. Mais recentemente, a partir de fevereiro de 2022, o *Campus* passou a ofertar o Curso Técnico de nível médio integrado em Logística.

3.7 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram dezessete estudantes e a professora da turma que participaram dos momentos síncronos²⁰, responderam aos questionários e participaram efetivamente das discussões e atividades desenvolvidas na sala de aula.

¹⁹As informações acerca das ofertas de curso no *Campus* foram consultadas no site da Instituição, no dia 22 de fevereiro de 2023. Endereço da consulta: <https://www2.ifal.edu.br/campus/benedito/o-campus>.

²⁰Os momentos de aulas síncronas referem-se a períodos de instrução em que estudantes e professores participaram simultaneamente, interagindo em tempo real. Ao contrário das aulas assíncronas, nas quais os participantes acessam o material de aprendizado em horários diferentes, as aulas síncronas envolvem a participação em tempo real de todos os envolvidos.

Para conhecer os sujeitos da pesquisa, utilizamos informações coletadas no questionário de caracterização. Consideramos pertinente a apresentação da professora da turma e dos discentes participantes, pois a reflexão sobre a formação desses sujeitos pôde ajudar a compreender os direcionamentos e as respostas ativas analisadas durante as aulas.

3.7.1 A professora colaboradora

A professora colaboradora desta pesquisa, aqui chamada de Lucy²¹, foi convidada a contribuir para a realização deste estudo no início de 2021, durante a pandemia, momento em que a sociedade se deparava com novos métodos de ensino e de aprendizagem, dada a necessidade de isolamento social provocada pela COVID-19. Lucy é graduada em Letras pela Universidade Federal de Alagoas; durante a graduação participou de projeto de Iniciação Científica, depois realizou pós-graduação *lato sensu* em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, pela Universidade Cidade de São Paulo e também realizou pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado em Letras e Linguística, pela Universidade Federal de Alagoas.

A professora trabalha na educação básica desde 2003 e já atuou em turmas da Educação de Jovens e Adultos, ensino fundamental e médio em escolas públicas estaduais e municipais de Alagoas. Desde 2013, Lucy compõe o quadro de professores efetivos do Ifal, onde já trabalhou com turmas de cursos técnicos integrados e subsequentes ao ensino médio, graduação e pós-graduação. Lucy já desenvolveu diversos projetos de pesquisa e extensão e, em alguns desses projetos, recebeu premiações em nível nacional e internacional.

Percebe-se, assim, que Lucy sempre se mostrou muito participativa e atuante em suas práticas pedagógicas, envolvendo-se nos projetos e nas atividades desenvolvidos pelas escolas em níveis municipais, estaduais e federal. Seu percurso acadêmico e profissional reúne condições de reflexão sobre sua atuação em sala de aula e sobre todos os aspectos que envolvem o seu trabalho.

²¹ Para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, trataremos a professora da turma e os discentes por codinomes.

3.7.2 Os discentes participantes

As informações aqui apresentadas foram retiradas da parte inicial do questionário ao qual os discentes responderam no início do semestre. É importante ressaltar que, entre os 39 discentes matriculados na disciplina, e apesar de todos terem aceitado participar do estudo, por meio do TCLE, apenas 18 responderam ao questionário.

Assim, estas são as informações socioeconômicas desses 18 discentes.

Quadro 1: Informações dos estudantes participantes

Faixa etária		
Entre 17 e 24 anos	Entre 25 e 30 anos	Entre 31 e 40 anos
12 discentes	5 discentes	1 discente

Modalidade em que cursou o Ensino Médio	
Regular	EJA
14 discentes	4 discentes

Tempo que ficou sem estudar antes de ingressar na EPT		
Nunca se afastou da escola	Até 3 anos	De 4 a 6 anos
10 discentes	5 discentes	3 discentes

Tem alguma experiência com a área que escolheu	
Sim	Não
4 discentes	14 discentes

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir do quadro acima é possível perceber que a maioria dos estudantes é relativamente jovens, com faixa etária entre 17 e 24 anos, predominando um número

de estudantes que cursaram o Ensino Médio na modalidade regular. Também identificamos que a maioria desses discentes deu sequência aos estudos para a modalidade subsequente, logo sem intervalo entre a conclusão do médio e o início dessa modalidade. Apesar de a formação ocorrer no curso subsequente, alguns alunos declararam ter experiência na área do curso escolhida.

3.8 Aulas remotas

Diante da crise pandêmica ocorrida mundialmente, instalou-se a quarentena e no cenário nacional não foi diferente. No mês de fevereiro de 2020, o Brasil teve o diagnóstico do primeiro caso da COVID-19 e em 17 de março o Ministério da Educação aprova a substituição das aulas presenciais por aulas emergenciais, com o apoio dos meios digitais, devido às medidas de afastamento social anunciadas em diversos estados do país (Brasil, 2020).

Todas as instituições de ensino precisaram se adaptar às aulas remotas, valendo-se das tecnologias para mediação, mas orientadas pelos princípios da educação presencial. Como afirma Freire (2021, p. 5-6),

desde o momento em que se confirmou a necessidade de quarentena e isolamento social, as instituições e, em especial, os professores tiveram que se recompor e reconstituir, como fênix emergentes da calamidade, visando à continuidade do trabalho e dos processos em desenvolvimento, procurando incluir a maior parte dos alunos em algum contexto digital remoto.

A partir deste momento, as escolas buscaram se adequar à nova realidade. Para isso, algumas instituições aderiram às plataformas digitais de ensino; outras buscaram formas de manter as aulas na modalidade remota em momento síncronos; outras ainda enviavam atividades por e-mail ou aplicativos de telefone. As aulas remotas destinaram-se a manter a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos, considerando-se a distância física dos sujeitos. Ainda que os professores não estivessem preparados, "tiveram que migrar para uma ambientação que, embora não totalmente nova, passou a lhes exigir uma interação diferenciada,

maior expertise instrumental e uma reflexão mais cuidadosa a respeito das práticas docentes até então adotadas" (Freire, 2021, p. 6).

Com esse momento de mudança, o Instituto Federal de Alagoas também buscou as formas possíveis para continuar o ano letivo, garantindo um menor prejuízo para os estudantes. No *Campus* Benedito Bentes, foi adotado o ensino remoto a partir de setembro de 2020, depois da efetiva garantia dos meios físicos e acesso à Internet aos discentes atendidos pelo Programa de Assistência Estudantil e demais estudantes do *Campus*. Assim, as aulas remotas surgiram como alternativa para reduzir os impactos negativos no processo de ensino, dada a impossibilidade de realizar encontros presenciais.

Ademais, as aulas remotas representaram um desafio para as instituições de ensino, alunos e educadores, pois não houve tempo e investimentos²² suficientes para atender a uma nova demanda. Desse modo, "como o chamado a uma ambientação midiaticizada foi indiscriminado, a maioria o atendeu como pôde, superando-se, em vários sentidos, e se reinventando continuamente" (Freire, 2021, p. 8).

No *Campus* Benedito Bentes, o ensino remoto se deu por meio de aulas gravadas ou ao vivo, utilizando videoconferência ou recurso semelhante. A carga horária não foi alterada, inclusive mantendo a necessidade da frequência, ainda que os momentos síncronos pudessem ser substituídos ou justificados com a participação dos discentes nas atividades disponibilizadas nas plataformas digitais, as quais poderiam ser o SIGAA ou *Google Classroom*. As disciplinas deixaram de ser ofertadas todas simultaneamente para serem ofertadas em blocos, por exemplo, e cada semestre foi dividido em três períodos de cerca de dois meses, em que cada um desses períodos era destinado à oferta de dois ou três componentes curriculares.

Os professores e estudantes enfrentaram grandes desafios com aulas remotas, tendo em vista as muitas mudanças; além disso, os discentes precisavam realizar as disciplinas em um curto período de tempo. Como a carga horária não foi modificada, houve um grande número de aulas síncronas e atividades para

²²Compreendemos aqui como investimento as diversas esferas que proporcionam a efetivação das aulas remotas, como recursos humanos, formação, recursos tecnológicos, entre tantos outros.

desenvolver. A disciplina de língua portuguesa teve duração de sete semanas e a carga horária era de seis horas semanais, sendo três horas para cada aula, além das atividades disponibilizadas para os discentes. Durante a oferta de cada disciplina a interação com os estudantes e a realização de atividades era muito intensa, e, como se tratava de uma situação muito nova, nem sempre havia tempo e condições humanas suficientes para refletir sobre a demanda de fatores que envolviam o contexto. Posso relatar, por exemplo, que as conversas com a professora da turma que haviam sido acordadas para antes e depois das aulas começaram a ficar cada vez mais resumidas, na medida em que as aulas ocorriam, pois, diante de uma carga horária muito grande, em um momento novo, sentíamos que o cansaço físico estava presente em muitas ocasiões. Procuramos, assim, comunicar-nos via *WhatsApp* ou ligações telefônicas para confirmar e/ou repensar o planejamento, como alternativa para compensar algum prejuízo que houvesse nas conversas.

Consideramos que o planejamento realizado pela professora e os momentos de diálogo que nos propusemos previamente a realizar representam as táticas, e, quando esses momentos foram impossibilitados de realização ou quando pensávamos fora desses momentos previamente combinados, estávamos novamente nos valendo de táticas para que o trabalho não deixasse de ser realizado dentro da dinâmica de efetivação das aulas.

Em contrapartida, a tática, que não possui um lugar próprio, age dentro do campo de um inimigo, permite ações rápidas que visam responder às necessidades dinâmicas (De Certeau, 2012). Essa tem a sua ação na ordem do contingente, do fragmentário; é capaz de responder a uma necessidade de maneira rápida e flexível. Podendo ser baseada no imprevisto, ela se infiltra, existe nas brechas, nas rachaduras do sistema, reagrupa-se para responder às oportunidades que localiza. Como afirma De Certeau,

chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza uma lei de uma força estranha. Não tem meio para se manter em si mesma, aa distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento 'dentro do

campo de visão do inimigo', como dizia Von Büllow, e no espaço por ele controlado (De Certeau, 2012, p. 100).

Assim, a tática não tem capacidade de se movimentar por conta própria, tampouco de conduzir a realização de um projeto global; ela atua passo a passo, astuciosamente, dependendo das oportunidades que vão surgindo e sem conseguir jamais criá-las. Diferentemente da estratégia, a tática é míope, realizando-se na distância do embate corpo a corpo, sendo determinada por uma ausência de poder. Ela "se introduz, por surpresa, numa ordem" (De Certeau, 1994, p.100).

Dentro desse desafio ao qual a professora tinha que se adaptar em um curto espaço de tempo, foi preciso adaptar a dinâmica da sala de aula presencial para os ambientes virtuais, o que demanda um grande investimento de tempo, de tecnologia e de criatividade, ou seja, a professora precisava agir "astuciosamente", buscando táticas para mobilizar o ensino nas condições encontradas, já que, a depender apenas das estratégias, a realização poderia não ser efetivada. Assim, as aulas ocorreram e a adaptação foi possível. Para isso, foi necessária a utilização de diferentes estratégias e de suporte dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Nesse contexto, as aulas remotas surgiram em resposta ao momento em que a sociedade estava vivendo, na tentativa de garantir o processo de interação social, procurando reduzir os prejuízos que o momento pandêmico gerou à população.

Partindo-se dessas considerações, a etapa seguinte diz respeito à interpretação dos dados coletados. Concordando com Zozzoli (2006, p. 19), "a proposta é conhecer melhor as questões em jogo e refletir sobre encaminhamentos de ações"; por isso, a interpretação deverá acontecer em articulação com a noção de enunciado-acontecimento-tema proposta no projeto de pesquisa.

4 DIÁLOGO SOCIAL NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A TRIÁDE ENUNCIADO-ACONTECIMENTO-TEMA

A teoria sem a prática vira "verbalismo" assim como a prática sem a teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Paulo Freire

Ao pensarmos em uma pesquisa que articule teoria e prática em iguais condições de relevância para o ensino de língua portuguesa, estamos assumindo que ambas apresentam interdependência e, por isso, precisam ser ancoradas uma na outra, a fim de que seja possível refletir sobre os reais desafios que o ensino da LP vem apresentando ao longo dos tempos, e, com isso, buscar alternativas para que esse ensino contribua para o desenvolvimento do sujeito em formação.

Ainda que durante muito tempo, as pesquisas tenham levado a uma dicotomia entre teoria e prática, que perpassa os estudos sobre educação e ensino, e que tenham criado "uma discrepância entre teoria e prática social que é nociva para a teoria e também para a prática" (Sousa Santos, 2007, p. 21), defendemos a relevância de se discutir teoria e prática em uma perspectiva dialógica e, por assim dizer, constitutiva da linguagem, que é a condição de sentido para o discurso, estabelecido por meio da interação entre os sujeitos e pelo próprio discurso (Volóchinov, 2021). Assim, entendemos que uma pesquisa nessa perspectiva se justifica por julgarmos que "para uma teoria cega, a prática social é invisível; para uma prática cega, a teoria social é irrelevante" (Sousa Santos, 2007, p. 21).

Nessa direção é que pretendemos refletir sobre o diálogo social em aulas de Língua Portuguesa, a partir do conceito de enunciado-acontecimento-tema, conforme expusemos anteriormente. As seções expostas anteriormente precisam ser convocadas para a análise dos dados, visto que a compreensão do objeto deste trabalho depende do entrelaçamento entre teoria e prática no processo de ensino. Consideramos que discussões desta natureza contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos participantes e possibilitam o desenvolvimento de respostas ativas no contexto social.

Essa afirmação está relacionada ao fato de compreendermos que em uma proposta de ensino que contribua para o desenvolvimento da responsividade dos sujeitos e que lhes garanta possibilidades de efetiva atuação social, nas mais diversas esferas de atuação, isso é o que pode contribuir para uma sociedade mais digna, justa e igualitária. Acreditamos, ainda, que uma sociedade nesses moldes somente será vista quando for conduzida por um ensino libertador (Freire, 1990). As ações de sala de aula, quando pensadas visando a atender a essa demanda de sociedade, devem promover atividades que contribuam para que os sujeitos possam responder ativamente aos diversos processos de interação nos quais eles se envolvem em seu contexto social.

Para a realização de um trabalho nessa perspectiva, não existe uma receita pronta, mas partimos da compreensão de que é necessária a realização de uma prática que articule o ensino discursivo em consonância com o ensino linguístico-discursivo (Bakhtin, 2019; Zozzoli, 2012), tendo em vista ser uma prática que abre caminhos para o desenvolvimento da responsividade. Tal prática permite analisar a materialidade linguística sem desvinculá-la do plano discursivo, abordando-se, por exemplo, a gramática “num sentido amplo, em que se incluem fenômenos de língua, desde os menores (plano micro) até aqueles ligados a fenômenos do discurso (plano macro), que por sua vez estão relacionados com o uso social da linguagem” (Zozzoli, 2012, p. 264). Assim, faz-se necessário um investimento efetivo tanto nos procedimentos metodológicos, quanto nas teorias adotadas para o trabalho de sala de aula, no intuito de garantir condições para a realização de um trabalho com vistas ao desenvolvimento da responsividade, o qual irá incidir em uma sociedade mais crítica e reflexiva em todas as esferas sociais.

A partir dessas considerações e para a realização desta análise em um contexto de ensino de Língua Portuguesa, elegemos alguns pontos de discussão, os quais norteiam nossa reflexão. Dada a impossibilidade de esgotar todas as situações do contexto passíveis de análise, elegemos algumas situações que consideramos mais pertinentes para a proposta do trabalho com o conceito de enunciado-acontecimento-tema. Trata-se de situações identificadas pela pesquisadora, a partir do trabalho com a professora da turma, com os estudantes participantes da pesquisa ou pelos diversos aspectos que envolvem seu contexto.

Para a realização dessa reflexão, apresentamos alguns pontos que subsidiaram a análise: 1. a condução da pesquisa colaborativa, refletindo sobre o contexto de diálogos entre pesquisadora e professora colaboradora; um olhar sobre a professora colaboradora e seu trabalho na sala de aula de LP no Ifal; 2. um olhar sobre os estudantes e suas perspectivas, observadas a partir de questionários aplicados aos participantes da pesquisa; 3. uma reflexão sobre a oferta de LP na EPT, no qual analisamos a distribuição da carga horária, disponível na matriz curricular do curso; 4. o Programa dos componentes curriculares e o plano de ensino da professora. Depois disso, voltamos a uma reflexão sobre a atuação da professora e 5. sua relação com a interação dos estudantes, e, finalmente, 6. analisamos o diálogo social na sala de aula, no qual refletimos sobre a proposta de atividade da professora e de produções textuais de alguns estudantes.

Para contextualizar os pontos de discussão, apresentamos como se deu a condução da Pesquisa Colaborativa.

4.1 Condução da Pesquisa Colaborativa

A pesquisadora realizou o primeiro contato com a professora da turma via telefone. Foi uma conversa amistosa para que a pesquisadora apresentasse a proposta do trabalho e solicitasse a sua colaboração. Desde o primeiro momento que a pesquisadora e a professora conversaram sobre a pesquisa, houve um acolhimento e a afirmação da necessidade de realizar trabalhos dessa natureza. Essa postura de Lucy²³ facilitou o processo e gerou certo conforto para os demais momentos de conversas que se deram para planejar ações e também para reflexão sobre o trabalho. Com isso, ficou muito claro como Lucy considera importante a reflexão sobre as práticas de sala de aula.

Com a aceitação de Lucy, a pesquisadora prosseguiu a conversa com as demais instâncias da Instituição, como coordenação pedagógica, coordenação de curso, coordenação de apoio acadêmico, departamento de ensino e direção geral do *Campus* onde se realizou a pesquisa. De posse de todos os consentimentos necessários, já que, além dos cumprimentos legais para a realização de uma

²³Lucy foi o nome fictício atribuído à professora.

pesquisa dessa natureza, estávamos considerando a metodologia de aulas síncronas e assíncronas que exigiam novas condições de trabalho, como permissão para participar dos momentos síncronos, e permissão para acesso às plataformas de aulas como Sigaa e *Google Classroom*, a pesquisadora acordou com a professora um momento para o planejamento das aulas.

No mesmo período de conversas com as diversas áreas da Instituição, a pesquisadora prosseguiu com as alterações necessárias no projeto de pesquisa e também com a elaboração dos Termos de Consentimento Livre Esclarecido, que seriam assinados pela professora colaboradora, diretor geral da instituição e discentes da turma. Essas últimas ações aguardaram a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas, haja vista essa ser uma ação necessária para a realização de um estudo que envolve a participação de seres humanos²⁴.

Diante do acolhimento e do apoio à pesquisa que Lucy ofereceu, apenas um questionamento parecia empecilho no primeiro momento, que era o fato de as aulas não serem realizadas de forma presencial, e, sim, de forma remota; por isso, foi necessária uma atualização do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética e a adequação aos planos de ensino semanais que foram realizados em parceria entre a professora e a pesquisadora.

A partir das conversas entre a pesquisadora e a professora colaboradora, foi possível perceber que o novo momento no processo de ensino gerava muitas dúvidas e incertezas; era como se sempre houvesse uma pergunta sem resposta: “os estudantes estão participando?”, “em que nível tem sido a participação dos estudantes?”, “como buscar melhores condições de trabalho?”, “como será a formação desses estudantes?”, “como tem sido a vida desses estudantes diante dessas exigências?”, “como tem sido o trabalho docente?”, “até quando esse formato de ensino persistirá?”, entre outros questionamentos.

Apesar de haver um consenso de que a nova proposta de ensino era o caminho para garantir a minimização do prejuízo de ensino, os questionamentos que surgiam a todo momento sempre alertavam para o fato de que as marcas daquele momento perdurariam por um longo tempo. Nesse sentido, uma atitude docente

²⁴Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa está nos anexos deste trabalho.

ativa que busque novas alternativas metodológicas e que amplie o diálogo social na sala de aula colaborava com a compreensão discente sobre o novo momento que a sociedade estava vivendo e sobre as ações que poderiam permanecer no processo de ensino. Esse momento histórico poderia ser caracterizado como um divisor de águas nos processos de ensino e de aprendizagem, pois toda a sociedade mudou e continuará mudando para se integrar às novas formas de trabalho de um modo geral.

Em nenhum momento, Lucy ficou alheia a essa compreensão e nem se esquivou, apesar das dificuldades que havia para realizar seu trabalho com compromisso e ética. Esse posicionamento profissional de Lucy reafirma a defesa de Alarcão (2011, p. 18), quando diz que "o pensamento e a compreensão são os grandes fatores de desenvolvimento pessoal, social, institucional, nacional, internacional"; isso porque, apesar de atravessar um momento um tanto obscuro e incerto, a professora se manteve ciente de seu compromisso no papel de educar.

Essa consideração não busca contrapor, tampouco julgar muitos profissionais da educação (nem de outras áreas profissionais) que não puderam desenvolver suas atividades no momento social mencionado, pois há de se considerar inúmeros fatores que não favoreceram as condições de ensino esperadas e que afetaram (e ainda hoje afetam) as condições de vida das pessoas, desde condições de saúde, a perdas familiares, entre tantas outras. A esse respeito, afirma Freire (2021),

Enfrentamos um período de policrises, incertezas e inseguranças que tem exigido pensar e repensar as carências que passam a ser reprimidas, as aspirações que precisam ficar em suspenso e as práticas que demandam reformulação ou extinção (Freire, 2021, p. 4).

A partir da realidade apresentada, achamos pertinente que as conversas para planejamento ocorressem semanalmente, e, depois de cada aula síncrona, pudessemos realizar uma breve avaliação do momento. A proposta desses momentos representa uma tentativa de não perder de vista a necessidade de um planejamento contínuo, com vistas a "criar condições de reflexividade individuais e coletivas" (Alarcão, 2011, p. 47).

4.2 Um olhar sobre a professora colaboradora e seu trabalho

Para a primeira conversa sobre o planejamento, a pesquisadora iniciou apresentando o TCLE e solicitando a assinatura de Lucy; em seguida, pediu que Lucy respondesse a uma breve entrevista. A conversa sobre as questões da entrevista acabou se alongando, em razão de algumas respostas se reportarem a diversos temas que circulavam em torno da atuação pedagógica da professora.

Ao realizar a primeira pergunta da entrevista: "Você considera importante o ensino de Língua Portuguesa levando o diálogo social para a sala de aula? Em caso afirmativo, qual a importância?"²⁵, a professora começou respondendo²⁶ de forma bem objetiva, afirmando que considera muito importante e até necessário levar o diálogo social para a sala de aula de LP, de tal forma que, ao falar da importância do trabalho de sala de aula nessa perspectiva, a professora começou a exemplificar e a mostrar diversas situações as quais, na compreensão dela, são desafios. A professora continuou sua fala, afirmando que considera as ementas da disciplina dos cursos técnicos subsequentes muito inflexíveis, pois limitam o ensino de LP ao estudo de alguns gêneros discursivos relevantes para a formação profissional de cada área. Outro fator comentado por Lucy no mesmo momento foi que a carga horária é muito baixa para dar conta do programa proposto. Além desses fatores, a professora disse que, apesar de o curso ser de nível médio, a Instituição recebe muitos estudantes que tiveram uma formação que não preparou os estudantes adequadamente para aquele nível de ensino e que isso se refletia na condução do curso. Ainda, segundo a professora, essa diversidade na formação não era simplesmente na área de sua disciplina, mas havia questionamentos de outros professores sobre esse assunto.

Acerca desse último ponto comentado pela professora da turma, defendemos a necessidade de uma "formação holística e integrada da pessoa que não se queda na informação, nem sequer no conhecimento, mas vai para além deles para atingir a sabedoria, característica que era tão querida aos nossos antepassados gregos" (Alarcão, 2011, p. 19). Ainda que discussões dessa natureza tenham se

²⁵O questionário com todas as perguntas está no Apêndice "C".

²⁶Como a entrevista com a professora foi realizada de forma remota e a partir de um diálogo oral, as respostas foram registradas nas anotações da pesquisadora.

concretizado em diversas áreas de estudos, reafirmamos aqui que a educação é a porta de entrada para que se garanta essa educação holística e espera-se que a educação básica garanta esses meios.

Dando continuidade à entrevista, a professora se posicionou bastante favorável à realização do trabalho a partir do conceito de enunciado-acontecimento-tema, dizendo acreditar que um trabalho assim ajuda na formação da leitura e da escrita textual dos estudantes, além de ajudar os estudantes a participarem do meio social.

Quando indagada sobre a participação dos estudantes em suas aulas, a professora respondeu que nem sempre os discentes participam ativamente. Ela justificou essa situação pelo fato de muitos deles realizarem o curso procurando uma formação técnica e, por isso, acreditarem que a oferta da disciplina não é tão importante. Além disso, ela também disse que já havia desenvolvido diversos projetos na área de ensino, de pesquisa e de extensão, todos vinculados ao Ifal, e que, ao desenvolver tais projetos, consegue um bom envolvimento dos estudantes e sempre tem bons resultados. Ela aproveitou para mencionar alguns desses projetos que foram premiados ou que receberam menções honrosas.

Ao ser indagada sobre a participação dos estudantes no momento de aulas remotas, a exemplo: "nesse momento de ensino remoto, como você avalia a participação dos estudantes nas suas aulas?", a professora respirou fundo e começou dizendo que "é tudo muito novo, a gente às vezes não sabe se eles estão do outro lado ou não (risos)" (Lucy, 2021). No momento da entrevista, a professora já havia ofertado a disciplina de forma remota uma vez e estava prestes a iniciar a segunda. A professora informou que muitos estudantes não haviam participado das aulas síncronas no semestre anterior e que muitos casos haviam se dado por falta de recursos tecnológicos ou acesso à Internet, mas que acreditava que a nova oferta teria maior participação nas aulas síncronas e nas demais atividades propostas. Reiteramos aqui alguns pontos que mencionamos no início desta seção, quando dissemos que o suporte tecnológico não é suficiente para garantir a participação discente nas aulas remotas.

Quando a pesquisadora perguntou: "como você considera hoje a participação discente nas atividades de leitura e de produção de texto?", Lucy afirmou que os

estudantes participam, sim, das atividades de leitura e de produção de texto. Em seguida, ela voltou a justificar, com o engessamento da ementa, o fato de, muitas vezes, solicitar produções de texto voltadas à Redação Oficial; mas ela disse que, durante a oferta da disciplina, sempre realiza outras atividades que contemplam vários tipos de produção, nas quais há o envolvimento da compreensão dos alunos.

Após a entrevista e a conversa entre a pesquisadora e a professora colaboradora, elas se deram conta de que havia passado o tempo que ambas tinham reservado para esse momento, e, como Lucy tinha uma reunião marcada para aquele horário, elas marcaram para no dia seguinte conversarem sobre o planejamento. Nesse momento, ficou muito claro para a pesquisadora que o trabalho remoto parecia bem mais complexo e exaustivo que o trabalho presencial, pois, apesar de as pessoas estarem em casa, havia uma grande quantidade de reuniões, aulas, planejamentos, acompanhamento das turmas, entre tantas outras atividades, de tal modo que os dias pareciam ser mais curtos. Junto a isso, havia um maior número de cobranças sobre o rendimento, a pontualidade, a assiduidade em todas as atividades inerentes à profissão. Ademais, o fato de as pessoas estarem em casa provocava uma espécie de “atropelamento” entre as atividades pessoais e profissionais que muitas vezes culminavam no cansaço e até no desânimo em muitas pessoas.

Freire (2021) se refere ao momento pandêmico como responsável por profundas mudanças nas formas de trabalho e na sua relação com a vida pessoal, quando enfatiza que a pandemia assolou a humanidade,

gerando profundas mudanças e restrições: rotinas alteradas, proximidade social controlada ou suprimida, aglomerações condenadas, instituições corporativas e educacionais fechadas, tarefas laborais e pessoais interrompidas, reorganizadas, redesenhadas ou imediatamente transpostas para alguma ambientação digital disponível (Freire, 2021, p. 3).

No dia seguinte, a pesquisadora e Lucy voltaram a conversar, novamente utilizando a plataforma *Google Meet*. Nesse momento, a pesquisadora começou a conversar sobre como se daria um trabalho baseado na participação colaborativa para a coleta de dados e, em seguida, passou a conversar sobre a concepção de

língua adotada nesta pesquisa. Essa conversa foi bem tranquila, pois Lucy afirmava concordar com a mesma concepção de língua que a pesquisadora. As experiências que Lucy teve durante a graduação e programas de pós-graduação contribuíram para que ela tivesse essa concepção. Em muitos momentos da conversa, ela lembrava os exemplos de seus estudos e fazia *links* com seus momentos de prática de sala de aula.

O fato de Lucy também compreender que a língua é dialógica, que se constitui na interação verbal (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2021), foi um facilitador nas conversas que ambas tiveram. A pesquisadora passou a conversar com Lucy sobre a noção de enunciado-acontecimento-tema e sobre um trabalho de sala de aula nessa perspectiva. Lucy gostou da proposta e aprovou o trabalho. Em contrapartida, em alguns momentos Lucy se questionava se, naquele contexto em que ela estava, de um curso técnico subsequente, seria possível desenvolver esta pesquisa.

A partir desse questionamento de Lucy e considerando que ela já havia feito um planejamento para o curso, de forma ampla, colocando todas as aulas e seguindo as orientações dos conteúdos que aparecem na ementa, acordamos que iríamos buscar planejar as aulas uma vez por semana. Para isso, fizemos naquele momento o planejamento da primeira semana e as demais semanas faríamos a partir do diagnóstico das aulas dadas, conforme apresentado em seção posterior.

Após essas discussões teóricas e também metodológicas, passamos a preparar o plano de ensino para a primeira semana de aula. Nesse momento, houve uma avalanche de temas e de situações que gostaríamos de levar para a sala de aula e já foi possível observar, a partir daí, que, apesar de existir um engessamento no programa²⁷ para trabalhar naquele curto espaço de tempo, haveria, sim, possibilidades de usarmos diversas possibilidades de trabalho pedagógicos que nos proporcionariam condições de subverter (De Certeau, 2012) a hierarquização da proposta de ensino a favor do atendimento da demanda dos sujeitos. Assim,

²⁷Consideramos que o engessamento do programa se refere a uma prática pedagógica em que o currículo ou os conteúdos de ensino são rígidos, inflexíveis e não se adaptam às necessidades individuais dos estudantes ou às mudanças nas circunstâncias. Essa postura didática parece voltar-se à repetição de informações predefinidas, em vez de promover a compreensão e a reflexão. Em contrapartida, propostas mais flexíveis e personalizadas da educação buscam adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais dialógico.

compreendemos que as táticas se realizam fora da norma, escapando da racionalidade estabelecida pelo poder institucional (De Certeau, 2012).

Para um melhor aproveitamento das ações que viriam a ser observadas, ajustamos os planos semanais para que fossem realizados sempre às sextas-feiras, já que as aulas síncronas se realizavam às segundas e às quartas-feiras. Além desse momento na sexta-feira para planejamento da semana seguinte, decidimos, também, fazer uma breve avaliação de cada aula, a qual se daria após o acontecimento de cada uma delas.

Assim, passamos a conversar um pouco no fim de cada aula, quando os discentes já haviam saído da sala de aula remota. Essas conversas eram muito produtivas, e o fato de ser logo após a aula facilitava para que professora e pesquisadora lembrassem de situações pertinentes em que se observou a responsividade dos estudantes. Outro ponto favorável a esse respeito foi o fato de que sempre acabava saindo algum encaminhamento para a aula seguinte, o que facilitava o momento do planejamento.

À medida que as semanas foram passando e diante das inúmeras atividades que assumimos durante a pandemia, deparamo-nos com algumas situações em que a conversa após a aula foi bem resumida, pois tínhamos algum outro compromisso agendado para o momento após a aula. Além disso, não podemos ocultar que, em muitos dias, o cansaço físico era nítido. Ao refletir sobre as condições físicas dos professores, Freire (2021, p. 9) afirma que "cansaço e desmotivação tornam-se claramente explicáveis e justificáveis nesse cenário de mudanças e demandas repentinas e prolongadas". Não podemos garantir que esse cansaço era causado pelos momentos de aulas remotas, mas nem sempre era fácil manter os discentes em longos períodos de tempo atrás das câmeras; nesse intento, alguns davam algum *feedback*, outros entravam na sala e mantinham-se em silêncio do início ao fim e poucos utilizavam as câmeras para participar da aula. Nesse aspecto, acreditamos que, apesar de estarmos em uma geração imersa nas TDIC, o cenário vivenciado pelos estudantes afetou os processos de interação, estando a sala de aula virtual inserida nesse contexto.

No mais, pelo fato de termos realizado momentos de conversas sobre as diversas situações da sala de aula, a entrevista realizada no fim do semestre acabou

sendo realizada de forma breve, pois retomava os enunciados já conversados e discutidos em momentos anteriores.

Para responder à pergunta "Como foi para você colaborar com uma pesquisa, permitindo a participação da pesquisadora em sua sala de aula?"²⁸, Lucy afirmou ter sido uma experiência muito boa, destacando que a sua participação na pesquisa contribuiu para que ela pensasse em muitas formas de levar o diálogo social para a sala de aula. Essa resposta teve relação com a pergunta: "Você acredita que a pesquisa contribuiu com a sua prática docente? Em caso afirmativo, como se deu essa contribuição?", tendo em vista que ela reafirmou que sua participação na pesquisa havia colaborado para que ela pudesse refletir sobre sua prática pedagógica, afirmando ser importante a participação de um maior número de professores em experiências dessa natureza. Lucy complementou pontuando que a cooperação foi, além da contribuição para a reflexão sobre a prática, a oportunidade de realizar um trabalho em colaboração com uma pesquisa, em razão de isso ajudar o professor a compreender como se dão as pesquisas na Universidade e a perceber que existe uma preocupação nas Universidades para com a prática pedagógica da sala de aula.

As respostas de Lucy evidenciam a pertinência da pesquisa colaborativa em um contexto de ensino e de aprendizagem, ou seja, da sala de aula. Isso porque, nesses contextos, a interação entre pesquisadora e professora permite

uma reflexão sobre a abordagem didático-pedagógica que estes [professores] privilegiam em sala de aula, a fim de melhor explicitá-la, dominá-la e fazê-la evoluir, ou ainda, propondo-lhes uma nova abordagem, visando apreender os elementos de viabilidade no contexto real de sua prática. (Desgané; Ferreira; Sousa, 2007, p. 11).

Nesse processo de pesquisa colaborativa, Lucy continuou respondendo à entrevista, afirmando que o trabalho com a tríade enunciado-acontecimento-tema nas aulas de língua portuguesa contribuiu para a formação dos discentes. Segundo a professora, é importante levar o diálogo social para a sala de aula, pois muitos dos estudantes pertencem a realidades socioeconômicas que não facilitam a interação nesse tipo de diálogo e, quando o fazem, é de uma forma muito reduzida.

²⁸O questionário do fim do semestre está no Apêndice "D".

Ao ser indagada: "Como você avalia a participação dos estudantes nas suas aulas de Língua Portuguesa de modo geral, no contexto pesquisado?", Lucy respondeu, constatando que naquele semestre os discentes haviam participado mais, comparado ao semestre anterior. Essa questão também envolveu muitos outros fatores, como o fato de que não se tratava do primeiro momento de oferta da disciplina de forma remota. Ela, também, falou que naquele momento mais estudantes haviam sido atendidos pelo auxílio conectividade²⁹ e pelo programa alunos conectados³⁰. Nesse momento, a professora não citou a realização da pesquisa naquela turma, mas a pesquisadora considerou que essa ação também poderia ter sido responsável pela maior participação dos estudantes no semestre aludido.

Nesse enfoque, é importante que a docente possa utilizar a sala de aula como espaço de investigação, pois isso implica "refletir sobre determinada prática adotada e, a partir dela, repensar posicionamentos e posturas que contribuam para a formação do estudante, de modo a posicionar-se ativamente em sua trajetória" (Batista, 2015, p. 12). Essa postura profissional independe da realização de qualquer pesquisa, mas é uma realidade esperada entre docentes e demais profissionais da área de ensino.

A última pergunta da entrevista parecia não ser fácil de responder em poucas palavras: "Você acredita que as práticas desenvolvidas na sala de aula contribuíram para o desenvolvimento da leitura e da escrita dos discentes?". A professora da turma informou acreditar que sim, porque, sempre que expõe um estudante ao diálogo social, deixa-o com mais condições de compreender a sociedade. A pesquisadora compreende que, apesar de ter apresentado tal pergunta, não é possível respondê-la de imediato, pois, para se ter um posicionamento a esse respeito, é preciso investir em mais reflexão sobre as práticas de sala de aula,

²⁹ O "Auxílio Conectividade" teve a finalidade de proporcionar aos estudantes sem condições de acesso à internet meios para manutenção do vínculo institucional, com o intuito de reduzir o distanciamento entre as/os estudantes do Ifal. Nesse auxílio, foram distribuídos tablets ou recursos para aquisição e pagamentos mensais de valor de Internet. Para o recebimento do auxílio, foram realizadas seleções por meio de editais amplamente divulgados.

³⁰ O "Projeto Alunos Conectados" foi uma iniciativa do MEC, no qual foram disponibilizados Chips telefônicos com pacote de dados móveis de 40 GB das operadoras Claro e Oi, para que estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica pudessem desenvolver suas atividades acadêmicas. A seleção do Projeto foi semelhante ao "Auxílio Conectividade".

considerando "a capacidade de se pensar para se projetar e desenvolver" (Alarcão, 2011, p. 98). Assim, reconhecemos que há uma limitação dos questionários e das entrevistas em revelar as ações desenvolvidas em sua totalidade. Possivelmente, a realização de perguntas menos diretivas oferecesse maior contribuição para essa reflexão, mas as circunstâncias do momento remoto impossibilitaram tal ação.

4.3 Um olhar sobre os estudantes e suas perspectivas

Os questionários de caracterização anteriormente mencionados, além de servirem como instrumentos para a caracterização dos sujeitos de pesquisa, forneceram informações sobre práticas sociais de diversos gêneros discursivos nas variadas esferas por onde eles circulam. A partir das considerações do contexto histórico social dos sujeitos da pesquisa e em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos aqui utilizados, apresentamos nosso olhar interpretativista sobre os sujeitos participantes da pesquisa.

Assim, as respostas aos questionários³¹ aplicados no início e fim do semestre serviram de subsídio para se conhecer os sujeitos e seus contextos sociais. A primeira turma observada tinha 39 discentes matriculados, mas 6 (seis) desses estudantes não participaram de nenhum dos momentos síncronos; 26 discentes eram assíduos e 7 (sete) discentes não conseguiram participar de todos os encontros, ou entravam na sala bem atrasados e saíam antes do término da aula.

A esse respeito, a professora colaboradora da pesquisa entrou em contato com os discentes que não participavam das aulas ou que apresentavam um grande número de faltas, mas o contato com esses discentes era bem escasso, pois, muitas vezes, os contatos telefônicos não funcionavam ou a chamada telefônica era atendida por algum familiar que, normalmente, não sabia justificar a ausência do discente nas aulas ou informar o motivo das dificuldades para que ele participasse efetivamente das aulas. Em conversa com a pesquisadora e pensando nas possibilidades de compreender a não participação deles nas aulas, decidimos por encaminhar os nomes e contatos dos discentes para a coordenadora pedagógica e

³¹Os questionários serão apresentados nos apêndices desta pesquisa.

para a coordenadora de assistência estudantil. A coordenadora pedagógica, além de buscar contato com os discentes, solicitou alguns minutos do momento síncrono da aula para entrar na sala e conversar com os discentes presentes sobre a importância da participação nas aulas. Contudo, em conversas com os demais professores da turma e com a coordenação pedagógica, a professora colaboradora confirmou que os discentes que não participavam de suas aulas também não participavam das demais. Esses diálogos relatados pela professora mostravam o quanto os professores e os demais servidores do *Campus* procuravam formas para conversar com os discentes e dizer-lhes que é possível avançar, deixando claro que a Instituição tem o compromisso de garantir a permanência em seus processos de formação.

Essa situação revela um problema que não é específico do momento que a turma estava vivenciando, nem do *Campus* que abriu as portas para esta pesquisa, dado que, como afirma Gomes (2021), "a permanência depende de um conjunto de fatores, entre eles a solidariedade, a cooperação e, também, o afeto além dos fatores materiais", a exemplo: bolsas de estudo, condições de deslocamento do trabalho ou de casa para o *Campus*; enfim, uma política de assistência estudantil. Nesse sentido, faz-se necessário um empreendimento de esforços coletivos para que os estudantes continuem seus estudos ao longo da vida.

O fato de a professora e os demais servidores procurarem entrar em contato e enfrentarem dificuldades para conversar com os discentes revela que os suportes físicos são insuficientes para atender às demandas deles, uma vez que observamos que os discentes haviam sido atendidos com os programas Auxílio Conectividade e o Projeto Alunos Conectados. Isso revela que os aparatos tecnológicos e recursos financeiros não são suficientes para garantir a permanência dos estudantes. Há uma série de fatores que servem de subsídios para permanência e êxito, incluindo os fatores emocionais, de ordem familiar, entre tantos que poderiam ser listados aqui.

Essa situação reafirma a necessidade de um trabalho conjunto entre as diversas esferas em uma instituição de ensino. Como acentua Vasconcelos (2006, p. 88): "é preciso atentar para a necessária articulação entre a pedagogia de sala de aula e a pedagogia institucional, uma vez que, no fundo, o que está em questão é a mesma tarefa: a formação humana".

Apesar de os 39 discentes permitirem a realização da pesquisa, por meio do TCLE, como já pontuamos, apenas 18 responderam ao questionário³² solicitado pela pesquisadora. Desses 18 estudantes, 1 (um) deles respondeu poucas questões, sendo a maioria as de múltipla escolha. Esse estudante, que pediu para ser chamado de Renato³³, informou que está na faixa etária entre 17 e 24 anos e, ao responder a pergunta 4: "O que levou você a escolher o curso?", respondeu-a, dizendo: "preciso arrumar um emprego logo e esse curso pode me ajudar a alcançar meu objetivo". Esse posicionamento de Renato é muito semelhante ao posicionamento dos seus 17 colegas de turma que responderam ao questionário, pois 15 dos participantes apresentaram para a mesma pergunta as palavras "emprego", "trabalho", "espaço" e "vaga". Essas respostas refletem a vontade e/ou a necessidade de se conseguir uma forma de subsistência; assim, ainda que alguns tenham informado que já trabalham, demonstram a intenção de conseguir um outro emprego. Apenas 2 (dois) discentes responderam a essa pergunta, dizendo que pretendem fazer um curso superior na mesma área de atuação e acreditam que o curso técnico lhes possibilita pré-requisitos que contribuirão na formação do curso superior.

As respostas a essa pergunta mostram que, por meio da EPT, os jovens acreditam que têm maiores chances de ingressar no ambiente profissional, comparado aos jovens que não realizam essa modalidade de educação. Porém, as respostas revelam que esses jovens enxergam essa modalidade voltada muito mais para uma atuação estritamente profissional, já que ela ensina a exercer uma função específica em determinadas áreas de atuação. Essa situação retoma o fato de que, para implantação de cursos técnicos, fazem-se necessários estudos que caracterizem a população, regiões de sua implantação, fontes de renda e expectativas para a região; no entanto, muitas vezes, só são levados em conta os interesses empresariais.

³²O questionário está disponível no apêndice "A".

³³O fato de Renato não ter respondido ao questionário completo chamou a atenção da pesquisadora, pois isso pode estar relacionado ao fato de o questionário ter sido extenso, apesar da utilização de perguntas bem objetivas e a maioria com respostas de múltipla escolha. Não apenas Renato, mas também os demais discentes que não enviaram o questionário de volta para a pesquisadora podem ter perdido o interesse pela participação na pesquisa ao ver a quantidade de perguntas.

Ao responder à pergunta: "Quais são seus planos para quando terminar este curso?", não houve respostas muito diferentes. Entre os 17 discentes que responderam à pergunta, 15 marcaram a opção que pretendiam "Atuar na área do curso" e 2 (dois) discentes responderam que iriam realizar um curso superior na mesma área. As respostas a essa pergunta têm muita relação com a pergunta anterior, pois os entrevistados se mantêm focados em afirmar que procuram meios para sua inserção no ambiente profissional, garantindo ao mesmo tempo sua sobrevivência.

Apesar de a primeira parte do questionário ter sido bem ampla, deixou claro que a escolha pelo curso estava estritamente voltada à necessidade de uma formação direcionada à obtenção ou à manutenção de um emprego, não sendo possível perceber se existia um grande interesse pela área de atuação. Essa compreensão se reforça quando percebemos que, na segunda parte do questionário, os discentes responderam sobre a sua ocupação, além do curso que estavam realizando. Entre os 17 discentes, 7 (sete) informaram trabalhar, 2 (dois) eram desempregados e os demais declararam procurar emprego pela primeira vez. Esses números não definem com precisão o perfil dos discentes, mas revelam muito sobre os seus anseios e suas expectativas para o futuro. Muitas dessas respostas irão se completar com as respostas seguintes, pois o fato de os entrevistados estarem muito convencidos sobre suas necessidades de conseguir emprego não descarta a necessidade que eles têm de formação profissional e pessoal, como veremos em alguns exemplos a seguir.

Essa dualidade é percebida ao observarmos algumas respostas apresentadas no questionário aplicado no fim do semestre. Ao responder à pergunta: "Você considera que a professora apresenta/apresentou os conteúdos integrados com temas sociais?", todos os discentes responderam que "sim, plenamente". Assim, notamos que, apesar de os discentes revelarem nítidos anseios pela ocupação de uma vaga no mercado de trabalho ou mesmo de uma ascensão na vaga que possuem, eles perceberam claramente que houve a inserção de temas sociais na sala de aula.

Na pergunta seguinte, quando questionados acerca da pertinência da estratégia de ensino adotada pela professora: "Caso tenha respondido sim na

pergunta anterior, você acha essa estratégia de ensino pertinente?", todos os discentes responderam mais uma vez que "Sim, plenamente". Essa totalidade nas respostas, ainda que não tenhamos um foco de investigação quantitativo, revela que a turma considera pertinente o debate acerca de temas sociais em sala de aula.

Esse posicionamento entre os participantes da pesquisa revela que o ensino profissionalizante é uma contribuição dividida entre conhecimento de mundo (Freire, 1990) e ambiente profissional, ou seja, os estudantes buscam a formação necessária para quem precisa ingressar rapidamente no ambiente profissional, mas também é excelente para jovens e adultos refletirem acerca dos acontecimentos sociais que permeiam a realidade cotidiana, contribuindo, inclusive, com aqueles que ainda não se descobriram em suas vocações.

Nesse sentido, as possibilidades de conhecimento e de reflexão acerca de problemas e realidades sociais que permeiam o cotidiano podem influenciar, inclusive, na escolha de cursos superiores que os sujeitos venham a realizar, pois o ensino profissionalizante pode ser a ponte para o ensino superior.

Essa perspectiva amplia a fundamentação da educação profissional e contribui para uma aproximação das finalidades dos Institutos Federais previstos no Decreto nº 11.892/2008 (Brasil, 2008).

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas à atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura [sic] física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; (Brasil, 2008).

Esse documento descreve as finalidades dos Institutos Federais, colocando como objetivo principal fornecer educação que prepare os cidadãos para o ambiente profissional, abrangendo todos os níveis e tipos de formação, desde cursos técnicos até graduações e pós-graduações. O foco é formar pessoas para atuarem profissionalmente em diversos setores da economia. Além de oferecer cursos, essas instituições têm a responsabilidade de aprimorar o conhecimento técnico e tecnológico, buscando soluções para desafios sociais e adaptando-se às necessidades específicas de diferentes regiões do país. Desse modo, os Institutos Federais devem promover a conexão entre a educação básica, a educação profissional e a educação superior. Isso envolve otimizar recursos e infraestrutura para criar um sistema educacional mais eficiente e integrado. Por fim, além de ensinar ciências em geral e ciências aplicadas, os Institutos Federais devem incentivar o desenvolvimento do pensamento crítico e da pesquisa empírica. Tais Institutos buscam se tornar centros de referência na qualidade do ensino e na pesquisa em ciências e tecnologias.

Ao refletirmos sobre os objetivos previstos para os Institutos Federais de Educação Profissional, percebemos que essa educação reflete a conjuntura e a necessidade de sua sociedade. Esse processo, junto às mudanças advindas com as mudanças das novas tecnologias no mundo do trabalho, exige o reconhecimento da nobreza da educação e dos trabalhadores, sujeitos em busca de uma formação profissional, humana, pessoal e afetiva. Essa elevação dos níveis da educação profissional reflete a capacidade de compreensão e de participação ativa nos temas sociais para a mobilização social.

4.4 Refletindo sobre a oferta de Língua Portuguesa na Educação Profissional

Para subsidiar a reflexão sobre a oferta de LP na EPT, o primeiro ponto para o qual nos voltamos é aquele que apresenta a distribuição da carga horária dos componentes curriculares do curso técnico subsequente em Logística, disponível no PPC do Curso Técnico em Logística (2019).

Quadro 2: Matriz Curricular do Curso de Logística

	Componentes Curriculares	Aula Semanal	HA*	HR**
MÓDULO I	Língua Portuguesa	2	40	33,3
	Técnicas de Negociação	2	40	33,3
	Informática Aplicada à Logística	2	40	33,3
	Matemática Aplicada à logística	2	40	33,3
	Introdução à Logística Empresarial	4	80	66,7
	Comportamento Organizacional	2	40	33,3
	Subtotal	14	280	233,3
MÓDULO II	Estatística Aplicada	2	40	33,3
	Contabilidade Básica	4	80	66,7
	Inglês Instrumental	2	40	33,3
	Armazenagem e Movimentação de Materiais	2	40	33,3
	Controle de Estoques	2	40	33,3
	Tributos e Logística	2	40	33,3
	Qualidade e Serviços Logísticos	2	40	33,3
	Subtotal	16	320	266,7
MÓDULO III	Logística Reversa	2	40	33,3
	Inovação e Empreendedorismo	4	80	66,7
	Gestão da Cadeia de Suprimentos	2	40	33,3
	Custos Logísticos	2	40	33,3
	Operações de Transportes e Distribuição	2	40	33,3
	Sistema de Informação Logística	2	40	33,3
	Matemática Financeira	4	80	66,7
	Subtotal	18	360	300
	Subtotal semestres	48	960	800
	Prática Profissional		400	400
	Total	48	1.360	1.200

* HA- Hora Aula

**HR- Hora Relógio

Fonte: IFAL – PPC do Curso.

Observamos que a oferta de língua portuguesa possui uma carga horária de 40 horas do montante de 1.200 horas para integralização do curso. Consideramos que, ainda que estejamos pensando em sujeitos que já concluíram a educação básica e tenham tido acesso a este componente curricular nas outras fases de ensino, essa carga horária ofertada nos parece insuficiente, diante do potencial que ela representa no processo formativo de sujeitos responsivos, se comparada à carga horária total do curso.

Nesse sentido, trazemos aqui um posicionamento da professora da turma, realizado no primeiro dia de aula, ao apresentar a ementa da disciplina e o plano de ensino que havia preparado para a turma. A professora informou que o período de aulas é muito curto para dar conta de todo conteúdo³⁴ apresentado na ementa de língua portuguesa, por isso não seria possível que todo o programa fosse trabalhado nessas aulas. A professora justificou sua afirmação dizendo que o objetivo principal da oferta da disciplina durante o curso é oferecer condições para que os estudantes possam realizar documentos oficiais, como ata, ofício, memorando, carta, relatórios, entre outros documentos, mas, ainda que não fosse possível trabalhar todos esses documentos durante a oferta da disciplina, o objetivo principal é criar formas para que os sujeitos, como profissionais, busquem as estratégias possíveis para escrever todos esses documentos sempre que precisarem; ela completou dizendo que "o tempo permite apenas algumas noções de artigo e de TCC" (Lucy, 2021).

Contudo, espera-se que este componente curricular contribua para uma formação social e humana de forma que os discentes tenham condições de utilizar os diversos gêneros discursivos inerentes aos espaços que venham a ocupar, não apenas para uma atuação profissional. Corroborando essa compreensão, Bagno (2005, p. 15) afirma que

ensinar a aprender, então, é não apenas mostrar os caminhos, mas também orientar o aluno para que desenvolva um olhar crítico que lhe permite desviar-se das "bombas" e reconhecer, em meio ao labirinto, as trilhas que conduzem às verdadeiras fontes de informação e conhecimento.

³⁴Traremos mais à frente uma reflexão acerca de conteúdo.

Dessa forma, o posicionamento de Lucy, já no primeiro dia de aula, deixa muito claro que ela estava ciente da impossibilidade de explorar todas as condições linguísticas e discursivas que o ensino de LP envolve, ainda mais em se tratando da oferta da disciplina com 40 horas, mas que era possível contribuir para que cada discente buscasse meios de fazer o uso linguístico e discursivo inerente à formação que se propuseram.

Assim, a partir dessa distribuição da carga horária da disciplina, é inegável o objetivo da educação profissional; no entanto, é essencial que se repense o posicionamento do "ser humanista" e "ser tecnicista", pois que, de outra forma, não avançaremos em um diálogo fértil, que ofereça aos sujeitos melhores condições de ser e de agir em suas práticas sociais, nas diferentes situações da vida.

A partir dessas considerações, achamos pertinente observar a ementa de LP que também está disponível no PPC (2019) do curso e que guia o plano de ensino dos professores.

Quadro 3: Programa dos Componentes Curriculares

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS – IFAL PRÓ-REITORIA DE ENSINO CAMPUS BENEDITO BENTES					
CURSO	TÉCNICO EM LOGÍSTICA	FORMA	SUBSEQUENTE	MÓDULO	I
EIXO TECNOLÓGICO	GESTÃO E NEGÓCIOS				
COMPONENTE CURRICULAR	LÍNGUA PORTUGUESA (LPOR)				
CH SEMESTRAL	40 HORAS	CH SEMANAL	02 HORAS	FATOR	1
EMENTA	Leitura e produção de textos de distintos gêneros textuais; Características do texto administrativo e da linguagem oficial empregada na produção de documentos e correspondências oficiais e empresariais.				
OBJETIVOS	Ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros textuais. Aprimorar as habilidades com a língua portuguesa, na organização e na elaboração do texto oficial, considerando as implicações da condição de comunicação.				

<p align="center">CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gêneros acadêmicos: esquema, resumo, resenha e artigo científico. • Redação oficial: propriedades e condições. • Princípios linguísticos para a redação oficial: • Registro formal; • Impessoalidade; • Clareza e concisão; • Argumentação causal; • Paralelismo sintático; • Coesão textual. • Pronomes de Tratamento. • Padrões de gêneros textuais oficializados: Ata, carta, certidão, memorando, ofício, relatório, requerimento, mensagem eletrônica, atestado, edital de convocação, comunicado ou aviso, portaria. • Produção textual: projeto, execução e revisão. • Ortografia da língua portuguesa. • Aspectos gramaticais da norma culta da língua. • Aspectos linguístico-discursivos provenientes dos textos produzidos pelos alunos. • Normas da ABNT para capa, contracapa, sumário, citações, referência.
<p align="center">METODOLOGIAS DE ENSINO APLICÁVEIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas práticas; • Visitas técnicas; • Seminários; • Aulas expositivas dialogadas; • Atividades em grupo; • Listas de exercícios; • Dinâmica de grupo; • Estudo dirigido.
<p align="center">METODOLOGIAS DE AVALIAÇÃO APLICÁVEIS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Provas teóricas e práticas;</i> • <i>Resolução de listas de exercícios;</i> • <i>Estudo dirigido;</i> • <i>Pesquisa;</i>
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Resultado do desenvolvimento de seminários.</i>
<p align="center">RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quadro Branco;</i> • <i>Projeter multimídia;</i> • <i>Computador;</i> • <i>Utilização de filmes;</i> • <i>Softwares de Apoio.</i>
<p align="center">BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA</p>	<p>Básica:</p> <p>ARRUDA, Mauro & REIS, Alex. Leitura e redação de trabalhos acadêmicos. Vitória [ES]: Oficina de Letras Ed.</p> <p>BECHARA, Evanildo. Moderna Gramática Portuguesa. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001.*PDF</p> <p>FERREIRA, Eric Duarte & CAMBRUSSI, Morgana Fabiola. Redação oficial. Florianópolis, Departamento de Ciências da Administração / UFSC;[Brasília], CAPES/UAB, 2009.</p> <p>Complementar:</p> <p>INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. Escrevendo pela nova ortografia: comousar as regras do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. São Paulo:Publifolha.</p> <p>MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane & ABREU-TARDELLI, Lília Santos. Resumo. São Paulo, Parábola Editorial, 2004. (Leitura e produção de textostécnicos e acadêmicos).</p> <p>MARTINS, Dileta Silveira & ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. PortuguêsInstrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT. 29. ed. São Paulo, Atlas, 2010.</p>

	MEDEIROS, João Bosco. Português Instrumental – para cursos de contabilidade, economia e administração. São Paulo: Atlas.
	_____. Correspondência: técnicas de comunicação criativa. São Paulo: Atlas.
	ZANOTTO, N. E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual. Rio de Janeiro: Lucerna.

Fonte: IFAL – PPC do Curso.

Verificamos que a proposição da ementa do curso prioriza a esfera puramente linguística, porque se fixa na língua de um ponto de vista instrumental, que é uma tendência que se segue no objetivismo abstrato (Volóchinov, 2021). A ementa apresenta "conteúdos" sistematicamente voltados à estrutura linguística, neutralizando as condições discursivas que podem ocorrer na sociedade. Essa concepção para conteúdos é compreendida como algo predefinido e fechado, contrário à concepção dialógica da linguagem. A esse respeito, Rodrigues (1999) argumentava que a problemática do insucesso escolar no ensino de língua está predominantemente associada a um enfoque no ensino e na aprendizagem centrado na metalinguagem, ou nos aspectos formais da leitura e da escrita, comumente referido como abordagem tradicional na disciplina de Língua Portuguesa.

Essa abordagem no ensino de LP percebe os gêneros discursivos apenas como formas composicionais, voltando-se unicamente aos aspectos formais da língua. É uma perspectiva contrária aos objetivos de formação profissional ancorados no ideal da EPT, pois esta orienta a oferta de uma formação integral que prepara os estudantes para além das necessidades da instituição de ensino.

Quando se realiza um trabalho orientado apenas para a estrutura linguística, há uma desvinculação de sua natureza social, porquanto "o ponto de vista estritamente gramatical não é em absoluto suficiente em tais situações" (Bakhtin, 2019, p. 25). Além disso, os chamados conteúdos estanques e considerados como uma finalidade do ensino por si mesmos não vão proporcionar a leitura com compreensão responsiva ativa nem a produção responsiva ativa (Zozzoli, 2012).

Essa orientação para o trabalho pedagógico de sala de aula se contrapõe à tese sustentada por Bakhtin (2011), a de que a natureza da linguagem é estritamente social, constitui os sujeitos e por eles é constituída. Pela atividade discursiva, os sujeitos agem e respondem interagindo na realidade concreta da vida. Nesse sentido, o Círculo bakhtiniano, a partir da tese dialógica da linguagem, aproxima a língua e a vida do sujeito. Dessa forma, a linguagem em sua

complexidade social, ideológica e histórica reflete e refrata as práticas sociais do sujeito nos mais diversos contextos da atividade humana (Volóchinov, 2021).

Apesar disso, deparamo-nos com muitas práticas escolares de ensino de Língua Portuguesa em descompasso com essa compreensão de língua, pois anula a concepção de que a atividade humana é perpassada pela linguagem (Bakhtin, 2011). Observamos na ementa em análise um exemplo dessa orientação de ensino que prioriza o ensino dos aspectos puramente linguísticos, ao tempo em que reduz a experiência com a linguagem efetivada na interação humana.

A esse respeito, defendemos que, como é impossível desvincular a linguagem das atividades humanas, "a realização de um trabalho na contramão inviabiliza a possibilidade de análise das particularidades da linguagem em relação às diferentes atividades humanas" (Brait, 2002, p. 31), tornando o ensino de sala de aula desvinculado da vida concreta dos sujeitos.

Diante de muitas discussões que presenciamos na academia e também nas escolas de educação básica, procurando dividir o ensino em sua essência linguística ou não linguística, temos atualmente diversas referências teóricas ou metodológicas que se posicionam ora em um polo, ora em outro. Bakhtin (2019) se posicionou sobre essa divisão no ensino de língua, afirmando que "as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico" (Bakhtin, 2019, p. 23), visto que, "quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo" (Bakhtin, 2019, p. 23).

Ao estabelecer uma conexão normativa na ementa, o ensino da Língua Portuguesa é abordado em seu aspecto exclusivamente linguístico e instrumental, resultando na separação da linguagem da realidade cotidiana. Nesse processo, propõe-se o ensino de um conteúdo estático, o que implica uma aprendizagem que não contribui efetivamente para a formação de um sujeito responsivo

A instituição que se posiciona dessa forma tende a gerar a ideia de que o objeto de ensino é diferente do objeto que o sujeito se depara na vida concreta. Assim, a escola passa a colaborar com o distanciamento entre o sucesso na vida escolar e o sucesso na vida real. Isso ocorre quando se guia, por exemplo, o ensino

de certos tipos de textos sem se levar em consideração sua concepção discursiva, conforme discutimos anteriormente.

Nesse contexto, destacamos ainda que os gêneros discursivos são utilizados como unidades de ensino nas escolas. A partir dessa prática, enfrentamos o desafio de evidenciar que simplesmente rotular algo como "discursivo" ou seguir um planejamento de ensino bem estruturado com conteúdos, objetivos e metodologia não são suficientes para garantir uma abordagem de ensino verdadeiramente dialógica. É crucial compreender que os gêneros, por si só, não asseguram a interação social na sala de aula, e que a elaboração de um planejamento, por si só, não garante a prática docente guiada pela discursividade.

Para que os gêneros discursivos façam sentido no trabalho de sala de aula, é necessário que os estudantes tenham contato com os gêneros de forma situada, sem esperar que eles assimilem ou listem as características ou estrutura de cada gênero, pois isso seria um exaustivo trabalho, com pouca ou nenhuma chance de contribuir com o real uso dos gêneros nas mais diversas situações da realidade cotidiana. Uma proposta de trabalho com os gêneros discursivos da sala de aula deve se centrar na orientação para compreensão e produção dos gêneros, estando os docentes sempre atentos aos mais comuns no cotidiano dos estudantes. Para tanto, é imprescindível que o professor contribua para a formação dos estudantes no sentido de dar condições para que eles percebam que os gêneros possuem estilo, forma e construção composicional (Bakhtin, 2011) particulares que os tornam específicos para cada situação da interação.

A respeito da atividade do trabalho com os gêneros discursivos, identificamos na proposta do conteúdo programático, bem como na ementa uma proposição de trabalhos com gênero situando na esfera da área em que se situa o curso. Entendemos, dessa forma, que os gêneros discursivos devem desempenhar um papel fundamental nas práticas de ensino, auxiliando os educadores na criação e no ajuste contínuo de atividades que partam das situações reais do dia a dia e se traduzam para o contexto linguístico da sala de aula de Língua Portuguesa. De acordo com Gogotichvíli (2019, p. 68), "qualquer produção linguística, mesmo a mais 'neutra' ou a mais abstrata e distante do diálogo, inevitavelmente guarda em si essas

relações, pois os aspectos dialógicos estão sempre presentes já no próprio ato de concepção do objeto pela palavra".

Quando à ementa do componente curricular, ela apresenta como objetivos: "Ler, compreender e produzir textos de diferentes gêneros textuais"; "Aprimorar as habilidades com a língua portuguesa, na organização e na elaboração do texto oficial, considerando as implicações da condição de comunicação", identificamos que ela está em consonância com essa necessidade apresentada pela autora, pois orienta o trabalho com os estudantes de modo que possam desenvolver a leitura, a compreensão e a produção de textos que pertencem a diferentes gêneros textuais, como os gêneros acadêmicos: esquema, resumo, resenha e artigo científico, citados entre os "conteúdos programáticos" da ementa. Porém, não aparecem nos objetivos e nem em outra parte da ementa que o desenvolvimento da leitura, da compreensão e da produção textual estão vinculados aos diferentes contextos de interação e suas condições de produção.

Essa assertiva é reafirmada no segundo objetivo da disciplina, pois a preocupação em "aprimorar as habilidades em relação com a língua portuguesa" parece referir-se a melhorar as competências em relação à LP, voltados à escrita de textos oficiais, o que enfatiza uma proposta de ensino voltada à produção desses textos, em detrimento do desenvolvimento dos estudantes com os demais gêneros discursivos evidenciados no diálogo social que permeia a vida dos sujeitos. Ainda que o segundo objetivo apresentado indique que a produção desses textos deve ser realizada "considerando as implicações da condição de comunicação", acreditamos que a prática pedagógica de sala de aula de LP pode ser realizada de forma mais ampla, a partir do diálogo social que participa da vida dos estudantes.

Assim, os objetivos da ementa não são no todo contrários à perspectiva dialógica da linguagem em si, mas podem ser vistos de maneira que negligenciam aspectos do diálogo e da interação. Portanto, esses objetivos podem ser vistos como promovendo uma abordagem que considera a interação e a adaptação das várias dimensões da linguagem, que são princípios fundamentais na perspectiva dialógica da linguagem, desde que o professor assuma essa postura dialógica, fazendo uso de táticas (De Certeau, 2012). Nessa perspectiva, os docentes podem criar ambientes de sala de aula que incentivem a participação ativa dos estudantes,

promovendo a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

Sem esse posicionamento dialógico do professor, tomando como ponto norteador os objetivos acima mencionados, o trabalho docente estará focado nas habilidades individuais de leitura, de escrita e de compreensão de diversos gêneros textuais, o qual, se mal interpretado, pode dar a impressão de que a comunicação é unidirecional, sem levar em conta a natureza interativa da linguagem.

Para garantir que a perspectiva dialógica da linguagem seja plenamente incorporada ao processo de ensino e de aprendizagem de sala de aula, é imprescindível enfatizar a importância do diálogo, da adaptação às necessidades do público, da consideração das respostas e *feedback*, e do reconhecimento de que a comunicação é uma troca contínua de significados.

Diante dessas considerações, o papel da professora da turma se torna mais desafiador, na tentativa de abrir caminhos para a interação social na sala de aula. Levados pelo contexto da educação profissional e pelos documentos que norteiam o funcionamento desses cursos, docentes e discentes veem no professor de Língua Portuguesa um profissional facilitador para os usos linguísticos do mercado de trabalho, e isso não é diferente no contexto observado. A esse respeito, chegamos a conversar, pesquisadora e professora colaboradora, sobre como os discursos emergem nas diversas reuniões para planejamento e nas discussões que se realizam na instituição, já que frases do tipo: "é preciso ensinar os estudantes a fazer um relatório", por exemplo, são, muitas vezes, ovacionadas no grupo.

Essa realidade de cobranças que podem aparecer de forma explícita ou implícita nas ações docentes representam certa "minimização" do papel do professor, pois gera uma expectativa de que ele deve apenas ensinar os estudantes a produzirem TCC, artigos científicos, relatório, entre outras atividades que são desenvolvidas nos demais componentes curriculares, e que o fato de os estudantes apresentarem alguma dificuldade na produção textual desses gêneros expressa uma maneira de tentar avaliar o trabalho docente efetuado em LP, isentando-se de uma avaliação da proposta curricular e do ensino como um todo. Nesse sentido, o plano de ensino do professor, muitas vezes, procura responder aos questionamentos dessa natureza, conforme observamos no quadro abaixo.

Quadro 4: Plano de ensino da Professora

1. IDENTIFICAÇÃO						
Componente Curricular: Língua Portuguesa	Língua Portuguesa		Ano/Período: 1	Curso: Logística		
Período de desenvolvimento: novembro de 2021 a dezembro de 2021			Carga Horária: 40h	Professor: XXXXXXXXX		
2.EMENTA						
<p>Leitura e produção de textos distintos - gêneros textuais; Coesão e coerência; Características do texto administrativo e da linguagem oficial empregada na produção de documentos; Correspondências oficiais empresariais; Projeto e Artigo científico - análise e produção.</p>						
3.REFERÊNCIAS						
<p>ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M. Produção de texto: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2013.</p> <p>ANTUNES, Irlandé. Língua, texto e ensino: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009. BAGNO, Marcos. Gramática pedagógica do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2011. CEGALLA, Domingos Paschoal. Novíssima gramática de língua portuguesa. São Paulo: Nacional, 2008. ARRUDA, Mauro & REIS, Alex. Leitura e redação de trabalhos acadêmicos. Vitória [ES]: Oficina de Letras Ed.</p> <p>MARTINS, Dileta Silveira & ZILBERKNOP, Lúbia Scliar. Português Instrumental: de acordo com as atuais normas da ABNT. 29. ed. São Paulo, Atlas, 2010. MEDEIROS, João Bosco. Português Instrumental – para cursos de contabilidade, economia e administração. São Paulo: Atlas. Correspondência: técnicas de comunicação criativa. São Paulo: Atlas. ZANOTTO, N. E-mail e carta comercial: estudo contrastivo de gênero textual. Rio de Janeiro: Lucerna.</p>						
4.CRONOGRAMA DE ATIVIDADES						
DATA	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	CH	METODOLOGIA	AVALIAÇÃO	AÇÕES INCLUSIVAS
12/11	Revisar os conteúdos de Língua Portuguesa de forma geral.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da língua portuguesa – importância da língua portuguesa para as relações de trabalho. 	3h	<p>Aula síncrona com explanação dos conteúdos,</p> <p>Música “A cura está no coração”, de Gabriel Pensador,</p>	Sem avaliação	<p>Abrir um chat no <i>WhatsApp</i> para dúvida e comentários.</p>
15 e 18/11	Continuar a revisão a fim de consolidar os conteúdos abordados.	<ul style="list-style-type: none"> • coesão – coerência – relação entre os termos da oração e entre orações. 	3h	<p>Aulas selecionadas pela professora, exercício de produção e de observação <i>on-line</i>.</p> <p>Explanação síncrona,</p>	Atividade escrita via SIGAA.	Atividade impressa para aqueles que não conseguiram acesso.

22/11	Aprimorar as habilidades com a língua portuguesa, retomando os princípios fundamentais da língua e da linguagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Princípios linguísticos para a redação oficial; • Registro formal; • Impessoalidade e; • Clareza e concisão; • Argumentação causal; • Paralelismo sintático; • Coesão textual. • Pronomes de Tratamento. 	3h	Aula síncrona, videoaula.	Fórum e leitura de textos inseridos no SIGAA	Atividade gravada e impressa para quem não conseguiu acesso.
25/11	Aprimorar as habilidades com a língua portuguesa, na organização e na elaboração do texto oficial.	<ul style="list-style-type: none"> • Padrões de gêneros textuais oficializados: Ata, carta, certidão, memorando, ofício, relatório, requerimento. 	3h	- Aula síncrona explanativa - Atividades <i>on-line</i> Vídeos do Youtube. Site do Ministério da Educação.	Questionário <i>on-line</i> via SIGAA.	Aula gravada e indicação de bibliografia.
29/11	Aprimorar as habilidades com a língua portuguesa, na organização e na elaboração do texto oficial.	<ul style="list-style-type: none"> • Padrões de gêneros textuais oficializados: mensagem eletrônica, atestado, edital de convocação, comunicado ou aviso, portaria. 	3h	Atividade no SIGAA.	Atividade valendo nota.	Dúvidas pelo <i>WhatsApp</i> sobre o trabalho e sobre a produção de texto.
02/12	Apresentação dos artigos para reconhecimento de gênero.	<ul style="list-style-type: none"> • Atividade <i>on-line</i> – leitura de artigos e apresentação das partes do artigo. 	3h	Aula síncrona.	Questionário <i>on-line</i> via SIGAA.	Atividade impressa para quem não conseguiu acesso.
09/12	Analisar um projeto de pesquisa, bem como conhecer suas partes e moldes de execução.	<ul style="list-style-type: none"> • Produção textual: projeto, execução e revisão. 	3h	Atividade síncrona, explicando o trabalho em conjunto.	Explicação sobre o trabalho e sobre a nota. Análise de conceitos e reconhecimento da	Aula gravada para quem não conseguiu acesso.

					funcionalidad e do projeto.	
08/04	Encerramento das Atividades.	• Análise das aulas.	3h	Análise das Atividades.	Aula síncrona.	

Fonte: dados da pesquisa.

O plano de ensino da Professora Lucy segue a ementa da disciplina, demonstrando que a atenção da professora está voltada ao cumprimento das exigências do documento que norteia o funcionamento do curso na Instituição. Nessa situação, a professora apresenta seu plano de ensino seguindo os conteúdos que são orientados na ementa do curso e que atendem aos interesses de uma formação que se revela estritamente linguística, como dissemos anteriormente.

Quando conversamos a esse respeito, Lucy afirmou que havia uma expectativa muito grande por parte dos demais professores do curso e também dos estudantes de que as aulas de Língua Portuguesa atendam a todas as exigências linguísticas para o curso. A professora afirmou que essa expectativa deixa uma proposta de trabalho dialógica comprometida, pois, seguindo essa percepção de ensino, os demais professores do *Campus* consideram que o trabalho da disciplina deve estar voltado ao domínio de determinados gêneros textuais, na tentativa de designar a proposta de ensino para ensinar os estudantes a realizarem TCC, artigo científico e relatório, porque esses são os gêneros textuais solicitados ao final do curso. Como já foi comentado, esse entendimento contraria a perspectiva dialógica da linguagem, pois abandona o trabalho de compreensão e de produção de textos de maneira contextualizada e interativa.

Ao refletirmos sobre essa realidade, percebemos duas situações inquietantes que vão de encontro à proposta desta pesquisa. A primeira situação está relacionada a uma proposta de ensino contrária à perspectiva dialógica (Bakhtin, 2021), pois, na medida em que a professora procura atender às expectativas de ensino mencionadas acima, acaba limitando os espaços de interação e, conseqüentemente, da abertura de espaços para o desenvolvimento da responsividade.

A esse respeito, acreditamos que é imprescindível considerar a dialogicidade como um fator indispensável no processo de ensino e de aprendizagem de língua, tendo em vista que é preciso que o sujeito participe do diálogo social, já que no

diálogo está a possibilidade de se desenvolver a responsividade. A esse respeito, Batista afirma que

o fato de abrir espaços na sala de aula para que os alunos se posicionem sobre determinado tema representa uma possibilidade para que os sujeitos reflitam sobre suas práticas sociais e tragam para a sala de aula questões inerentes as suas vidas cotidianas; o que representa, também, uma possibilidade de troca de experiências entre os sujeitos participantes do diálogo (Batista, 2015, p. 53).

A realização de um trabalho nessa perspectiva é possível quando o professor abre espaços na sala de aula para o diálogo, visto que "cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar com relação a essa réplica, uma posição responsiva" (Bakhtin, 2011, p. 295). Assim, um trabalho de sala que prioriza o diálogo em vez da simples transmissão de conteúdos tem maiores possibilidades de contribuir com o desenvolvimento da responsividade dos sujeitos.

A segunda situação, não menos importante que a primeira, está relacionada a uma proposta de minimização do trabalho do professor de LP. Isso ocorre na medida em que o coloca na posição de mero "executor das ações" (Geraldi, 2015, p. 85), previamente estabelecidas pelas instâncias de ensino, desde as mais superiores àquelas bem próximas da realidade concreta de realização do trabalho³⁵. Nessa perspectiva de trabalho, espera-se do professor a transmissão de conteúdos linguísticos de forma subserviente e monológica. Geraldi (2015) afirma que, nessa condição, o professor precisa

1. ser hábil para ensinar mesmo não sendo muito dotado; 2. sua função é comunicar (e infundir) na juventude uma erudição já preparada, e não retirada da própria mente (isto é, não precisa ser produzida por ele mesmo); 3. para exercer sua função, tudo se lhe dá nas mãos: o quê e o como ensinar (uma partitura já composta) (GeraldI, 2015, p. 85).

Com essa condição de trabalho, o professor se vê impossibilitado de assinar o seu próprio trabalho e passa a assinar um plano de ensino exigido por outros, como instituições de ensino, ou mesmo grupos de trabalho alheios à escola. Essa

³⁵No Ifal, os professores participam da elaboração dos planos de curso, mas, no caso específico da professora colaboradora, ela não participou deste momento, pois, ao assumir suas atividades no *Campus*, o documento já havia sido elaborado com a contribuição de outros professores.

realidade é muito comum em escolas da rede privada de ensino, em situações em que o docente, para se manter na função, precisa seguir o material adotado pela instituição, de tal forma que a sua prática passa a ser minimizada, pois são excluídas as suas possibilidades de refletir sobre a sua prática de ensino. Essa realidade requer que o professor realize suas ações de sala de aula com autonomia relativa (Zozzoli, 2006), pois é procurando “ações opostas às práticas de reconhecimento e reprodução tão dominantes nas instituições de ensino e na sociedade” (Zozzoli, 2006, p. 120) que é possível enfrentar os poderes dominantes das instituições de ensino.

Ao mesmo tempo, nessa tentativa de minimizar o papel do docente, tratando-o como mero transmissor de conteúdos, "o aluno é tomado como uma espécie de receptáculo vazio, a ser preenchido pela instituição escolar" (Geraldi, 2015, p. 85). Esse posicionamento muito pouco ou nada contribui com o desenvolvimento da responsividade dos sujeitos em formação.

Contrária a essa postura, "a abertura de espaços para a participação ativa e significativa dos alunos reafirma a necessidade de dialogar na sala de aula sobre os diversos temas que circulam na realidade concreta dos sujeitos" (Batista, 2015, p. 53). Essa postura docente implica conhecer essa realidade concreta dos discentes e contemplar nas ações de sala de aula condições que colaboram também com as ações cotidianas, atreladas ao ensino formal da língua.

Além dessas considerações, os gêneros discursivos aparecem na ementa e também no plano de forma estanque, como se o fato de serem colocados em uma proposta de ensino eles atendessem aos anseios da sala de aula e do ensino de línguas. Nesse sentido, e como professora de língua portuguesa na educação básica, é fácil observar as diversas situações em que os gêneros discursivos aparecem como argumento que poderiam dar conta de compor o conteúdo, a forma e o estilo da língua, mas isso não é possível quando o ensino e a aprendizagem de LP ocorrem desarticulados da realidade concreta do cotidiano. A esse respeito, Bakhtin (2011, p. 302) afirma que

a língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não é conhecida por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam.

É pertinente que os conhecimentos acerca dos gêneros discursivos, que compreenda o conhecimento acerca da língua, precisam ser utilizados nos contextos vivenciados no cotidiano dos sujeitos. Assim, reiteramos o ensino em sua perspectiva dialógica, ao evidenciarmos que as aulas de LP devem ser orientadas para o desenvolvimento da responsividade, promovendo a compreensão e a produção de textos de maneira contextualizada e interativa. Desse modo, o foco principal não é apenas ensinar regras gramaticais isoladas, mas, sim, capacitar os alunos a utilizarem a língua de forma eficaz e significativa nas diversas situações de comunicação.

4.5 A atuação da professora e sua relação com a interação dos estudantes

Para subsidiar a análise, apresentamos a descrição do primeiro momento de observação, o qual ocorreu de forma remota com duração de três horas-aula³⁶ de um total de 40 horas-aula. Após apresentar o plano de ensino e dialogar com os discentes sobre as possibilidades de trabalho que poderiam ser desenvolvidas nas aulas síncronas e assíncronas, a professora da turma apresentou a pesquisadora à turma, cedendo alguns minutos para que ela se apresentasse e falasse um pouco sobre a pesquisa³⁷ que estava sendo desenvolvida. A pesquisadora conversou com os discentes sobre a proposta deste trabalho e solicitou o consentimento de participação mediante a assinatura do TCLE³⁸.

Em seguida, a professora da turma iniciou a apresentação dos slides sobre “comunicação”. Ela iniciou destacando que a comunicação é muito importante e que

³⁶Nesse contexto, a duração da hora/aula é de 50 minutos; portanto, o momento de observação durou 150 minutos.

³⁷Neste momento, houve uma breve exposição acerca do que podemos entender como “diálogo social”, colocando que é uma forma de interação em que as pessoas podem compartilhar suas compreensões. Além disso, a pesquisadora falou um pouco sobre a importância de cada um estar atento aos acontecimentos que vivenciam diariamente no cotidiano, pois todos esses acontecimentos repercutem em pontos de vista e posicionamentos diferentes.

³⁸O TCLE foi enviado para os discentes e devolvido à pesquisadora via *WhatsApp*. Nesse primeiro momento de aula, estavam participando 32 discentes, dentre os 39 que estavam matriculados. A pesquisadora também entrou em contato com todos e recebeu a permissão de todos os discentes para a realização da pesquisa.

para saber se comunicar é necessário estar atento ao que o outro fala. Destacou também a forma como nos comunicamos, conforme a transcrição abaixo.

Quadro 5: Fala da Professora Lucy

Lucy: Quanto mais nos comunicarmos com as pessoas, quanto mais formos claros, usarmos as palavras corretas, maiores serão os impactos positivos.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao se posicionar dessa forma, Lucy parece procurar justificar o estudo do tópico que estava iniciando, o qual estava contido no plano de curso. Pelo fato de ser uma aula mediada por tecnologia, ela optou por utilizar como recurso a apresentação de slides. A partir desse posicionamento de Lucy e da sua escolha por iniciar a aula com a apresentação de slides sobre o conteúdo, fica evidente sua preocupação em contemplar os "conteúdos" previstos no plano de curso.

Ela continuou falando sobre a importância de se comunicar nas empresas e de que é preciso ter uma boa comunicação para as relações de trabalho. Depois continuou com o fragmento a seguir em que a professora obedece à visão predeterminada de educar para o mercado de trabalho.

Quadro 6: Fala da Professora Lucy

Lucy: Para comunicar é preciso ter empatia, usar a voz e o corpo de forma adequada...

Para comunicar não precisa ter medo, nem receio, mas em todas as situações é preciso manter o respeito...

O início da nossa comunicação acontece no ventre de nossas mães, quando nos mexemos, chutamos.

Existem alguns problemas de comunicação, como: a falta de segurança que pode ocorrer por diversos fatores, como: frustração, menosprezo, modos de falar e incertezas que conduzem a falta de produtividade. É preciso ter mais concentração

e motivação e menos irritação e estresse, pois são fatores que podem influenciar na comunicação.

...

Para se comunicar é preciso ter empatia, saber usar a voz e o corpo. Quando sabemos usar isso, são feitas várias pontes.

...

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse momento, a professora apresentou exemplos de comunicação, utilizando as modalidades presencial e remota, mostrando que existe muita diferença entre essas formas de comunicação. A professora falou sobre as diferenças na oferta da disciplina presencial e remota, citando as notáveis diferenças entre o ensino e de como questões que seriam desenvolvidas na sala de aula presencial enfrentam dificuldades no formato remoto, pois não se tinha a possibilidade de utilização dos diversos recursos que não estão na linguagem verbal.

Esses exemplos mostrados pela professora ratificam, de certo modo, os discursos sobre as dificuldades que existiram para a realização de aulas remotas. Apesar de as aulas remotas se apresentarem com uma grande potencialidade de alcançar um maior número de pessoas em diferentes locais, acreditamos que diversos recursos extraverbais podem ser explorados nos espaços de salas de aula presenciais. A esse respeito, Volochinov (2021, p. 221) afirma que

a situação e o auditório forçam o discurso interior a atualizar-se em uma expressão exterior determinada e diretamente inserida no contexto cotidiano não enunciado, que é completado pela ação, ato ou resposta verbal dos outros participantes do enunciado.

Nesse sentido, forçosamente³⁹, o docente que teve que se adequar à realidade de aulas remotas de forma abrupta necessitou adaptar os seus processos de interação para subsidiar suas práticas pedagógicas, e, como agravante, o tempo para essa adaptação era escasso, o que dificultou a adoção de procedimentos

³⁹Apesar da palavra forçosamente ser muito incisiva, consideramos que o início do ensino remoto se deu dessa forma.

metodológicos diversos. Freire (2021, p. 6) considera que professores e alunos estavam "Desterritorializados e migrantes em um cenário relativamente inédito". Esse posicionamento reafirma a reflexão que fizemos sobre as aulas remotas nesse contexto.

Quando a professora apresentou as maneiras de comunicação presencial e remota, tomando como exemplo as aulas nessas duas modalidades, procurava também mostrar aos discentes que eles contavam com um desafio a mais no processo de ensino e de aprendizagem. Outros fatores que podem ser considerados dizem respeito à presença da pesquisadora nas aulas e ao fato de, até aquele momento, ainda existir a orientação para que as aulas fossem gravadas.

A professora continuou sua exposição pontuando para os discentes o que ela acreditava ser necessário para se comunicar.

Quadro 7: Fala da Professora Lucy

Lucy: Para se comunicar é preciso controlar os vícios de comunicação, ter cuidado com a prolixidade, ter controle emocional, saber utilizar a voz, ter foco de mudanças para não prejudicar a comunicação.

...Para saber se comunicar é preciso saber fazer, poder fazer e querer fazer.

...Para a realização de uma boa comunicação é preciso saber ouvir, pois a maior parte dos problemas nas empresas está por não saber ouvir.

...Nós temos a nosso favor alguns tipos de comunicação: oral, visual e auditiva. Cada uma pode ser usada em momentos específicos de comunicação e em muitos momentos usamos mais de um tipo ao mesmo tempo.

Fonte: dados da pesquisa.

O primeiro fator que podemos observar nesse fragmento é que a professora passou um longo período da aula apresentando o tema, sem abrir espaço para que os discentes participassem do diálogo, com perguntas, comentários ou mesmo reafirmando o que ela estava dizendo. Esse posicionamento de Lucy, ainda que seja no momento inicial da aula, não contribuiu para que houvesse uma maior interação naquele momento, além de manter a discussão sobre o tema de forma superficial e

descontextualizada da realidade. A partir desse entendimento, percebemos também a ausência de uma construção de significado em conjunto, cuja efetivação se dá apenas com a participação dos sujeitos. Nesse sentido, esse momento da aula abandonou a possibilidade de construção de sentidos a partir da multiplicidade de vozes, como se ignorasse que elas existem, bastando a posição unilateral da professora, sem reconhecer os diferentes pontos de vista dos estudantes. Quando um professor expõe uma temática em sala de aula, o seu foco não é simplesmente um conjunto de ideias abstratas e neutras; pelo contrário, o autor está interessado na realização de um tema específico por meio da expressão de múltiplas vozes e perspectivas. Como afirma Bakhtin (2011),

O objeto das intenções do autor não é, de maneira alguma, esse conjunto de ideias em si como algo neutro e idêntico a si mesmo. Não, o objeto das intenções é precisamente *a realização do tema em muitas e diferentes vozes, a multiplicidade essencial e, por assim dizer, inalienável de vozes e a sua diversidade*. A própria disposição das vozes e sua interação é que são importantes [...] (Bakhtin, 2011, p. 199, grifo do autor).

Assumindo esse posicionamento, para o docente realizar esse trabalho na sala de aula, é preciso assumir que o foco de suas intenções não é simplesmente um conjunto de ideias abstratas e neutras. Pelo contrário, o professor precisa estar interessado na realização de um tema específico por meio da expressão de múltiplas vozes e perspectivas.

Nesse sentido, esse fragmento da fala de Lucy nos revela a ausência de autenticidade e de contextualização, pois, apesar de a professora mencionar problemas de comunicação em empresas, ela não apresenta exemplos ou situações concretas que ilustrem esses problemas. Esse posicionamento de Lucy distancia-se de uma abordagem dialógica, que poderia enriquecer o enunciado com exemplos específicos e contextuais que pudessem revelar quais são os reais problemas de comunicação que poderiam existir nas situações. Outro ponto que parece ser bem contrário à perspectiva dialógica nesse primeiro momento da aula é que no posicionamento de Lucy não aparece a contextualização cultural, pois ela não menciona como fatores culturais podem influenciar a comunicação ou como diferentes contextos culturais podem afetar a interpretação das mensagens.

Assim, esse primeiro momento expõe o tema, mas desconsidera a possibilidade de apresentar para os estudantes enunciados e acontecimentos que sustentem a necessidade de trabalhar determinado tema na sala de aula. Mesmo expondo o tema, não é levada em consideração a oportunidade de apresentar aos estudantes exemplos práticos e eventos que justifiquem a importância de abordar esse tema específico na sala de aula.

Na tentativa de garantir uma abordagem mais alinhada à proposta deste estudo, a professora poderia ter expandido a apresentação com exemplos, convites à reflexão, exploração de diferentes perspectivas e considerações sobre a influência do processo de comunicação no cotidiano dos estudantes. Tal posicionamento poderia iniciar uma interação enriquecedora sobre o tema.

Esse posicionamento é reafirmado, quando a professora continuou afirmando o que se observa no quadro seguinte.

Quadro 8: Fala da Professora Lucy

Lucy: O bom ouvinte é aquela pessoa que tem atenção física, atenção psicológica e atenção verbal; é a pessoa que consegue resumir o que foi dito, não corta a fala do outro e procura compreender o que foi dito.

Fonte: dados da pesquisa.

Nesse trecho, a professora procura mostrar características de um "bom ouvinte". Nesse intento, julgamos que seria necessário refletir sobre o que podemos considerar um "bom ouvinte" e essa reflexão precisava ser realizada com o grupo, a partir da interação dos estudantes. Nessa perspectiva, entendemos que não existe "bom ouvinte", mas sujeitos da linguagem que vivem em interação. Como afirma Bakhtin (2011, p. 270), "a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se". A partir da interação mencionada, poderiam ter surgido exemplos concretos que se aplicam às reais situações de comunicação, sejam nas situações formais ou mesmo nas situações informais que permeiam o cotidiano dos sujeitos.

O que observamos é que essa ausência de enunciados e acontecimentos concretos de comunicação trazidos da vida cotidiana dos estudantes parece ofuscar

a multiplicidade de vozes, como se houvesse um discurso totalmente desvinculado da realidade. Assim, ao abordar o tema na sala de aula, nessa perspectiva, nem sempre o docente contribui com a interação dos estudantes.

A esse respeito, vejamos o que a professora continua afirmando (Quadro abaixo).

Quadro 9: Fala da Professora Lucy

Lucy: Nós nos comunicamos através dos gêneros discursivos... temos a nossa disposição diversos gêneros que podemos usar sempre que precisarmos, mas cada gênero tem um objetivo específico.

Nós veremos alguns aqui.

Fonte: dados da pesquisa.

A professora procurou apresentar, ainda que sucintamente, a existência e a utilização dos gêneros discursivos. Ela destacou a importância dos gêneros discursivos na comunicação e procurou introduzir a ideia de que cada gênero tem um propósito específico. Nessa fala da professora em relação aos gêneros discursivos identificamos aspectos da perspectiva dialógica, pois os gêneros não têm vida própria como as formas da língua, porém o gênero tem um propósito, ou seja, é utilizado para um objetivo específico: "a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso" (Bakhtin, 2011, p. 282) (Grifo do autor).

No momento em que Lucy introduziu na aula os gêneros discursivos, ela dispõe de potencial para se alinhar a uma perspectiva dialógica da linguagem, especialmente se ela procurasse expandir a discussão para incluir exemplos, promover a interatividade e a construção de sentidos, além de, a partir dessa discussão, ter a seu dispor a diversidade de perspectivas e de contextos culturais que são utilizados nos diferentes gêneros discursivos, em função dos enunciados-acontecimentos-temas do cotidiano dos sujeitos.

Quadro 10: Fala da Professora Lucy

Lucy: Os gêneros do discurso estão circulando toda hora, todo o momento estão circulando. Nós como falantes, ouvintes, comunicadores que somos, nós, todos os dias temos no nosso dia a dia, através disso aqui, oh! (mostra o telefone)... vários gêneros circulando no nosso dia a dia, entenderam?

E nós precisamos saber usar todos esses gêneros.

Fonte: dados da pesquisa.

Essa fala de Lucy exprime importância aos gêneros discursivos no processo de interação como se eles possuíssem importância em si mesmos; todavia, eles respondem à inesgotável gama de atividades humanas. Como afirma Bakhtin (2011, p. 262),

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

Entretanto, ainda que a professora identifique que utilizamos os gêneros discursivos nas mais diversas atividades humanas, reconhecemos que ela não tratou de maneira abrangente a questão dos gêneros, como instâncias comunicativas de grande importância nas interações sociais (Bakhtin, 2011). O posicionamento da professora nesse trecho remete ao pensamento estritamente linguístico de que existe "certo" e "errado", ao afirmar que "[...] quanto mais usarmos as palavras corretas, maiores serão os impactos positivos" (Lucy, 2021). Assim, reafirmamos que a professora apresenta, ainda que sucintamente, os gêneros discursivos na aula, mas não abre espaço para a sua real utilização na dialogicidade.

Logo em seguida, ela encerrou a apresentação e pediu que os estudantes comentassem sobre o assunto; alguns haviam comentado no chat que gostam muito de se comunicar ou que amam conversar. Nesse momento, houve os seguintes posicionamentos:

Quadro 11: Interação na sala de aula

Diego: Eu acho esse assunto muito importante, muito legal e como a senhora pontuou muito bem, as redes sociais têm sido muito importantes para quem precisa trabalhar.

Carlos: Eu acho que a entonação da voz é muito importante, quem levanta a voz normalmente não tem razão e quer se sobressair pelo tom de voz.

Lucy: Acontece que às vezes a pessoa está com a razão, mas perde quando não sabe se comunicar de forma precisa. O que aconteceu na situação que irei apresentar.

Fonte: dados da pesquisa.

A estudante Carol apresentou um exemplo ocorrido no programa de televisão⁴⁰ e tentou defender a tese de que sempre que uma pessoa fala gritando não tem razão.

Em seguida, a estudante Kelly comentou sobre um vídeo que a professora havia disponibilizado no SIGAA⁴¹. Tratava-se de uma situação em que uma mulher recebeu um elogio no ambiente de trabalho, mas, ao receber o elogio, não compreendeu que se tratava de um elogio, por isso a situação gerou um certo desconforto no ambiente. Kelly ainda afirmou que o fato de a nossa língua ter muitas palavras iguais ou parecidas, com sentidos muito diferentes, dificulta a compreensão de algumas situações.

Os dois últimos comentários ocorreram enquanto a professora estava carregando um vídeo para ser exibido na aula.

O vídeo apresentado foi de uma situação que havia ocorrido poucos dias antes da realização daquela aula. O vídeo registrou o momento em que um grupo de policiais foi até uma residência em um bairro periférico no município de Maceió, na qual estava sendo realizada uma festa. Na data em que ocorreu o fato, o Estado estava passando por um *lockdown* em virtude da pandemia e do grande número de pessoas com COVID-19. Na situação apresentada na sala de aula, foi possível

⁴⁰O exemplo da aluna referia-se a um reality show, em que um participante sempre falava gritando; por isso, mesmo que ele estivesse com a razão sobre o seu posicionamento, os demais participantes discordavam dele.

⁴¹Além dos slides apresentados pela professora, ela disponibilizava no SIGAA vídeos e outras mídias sobre a temática de cada aula.

observar o momento em que os policiais desrespeitaram a família que estava realizando a festa. Diante da desventura, a família se posicionou contrária ao encerramento da festa, alegando que tinha o direito de fazer o que bem entendesse em sua casa; diante disso, a polícia agiu com violência, chegando a entrar na residência, sem que se tivesse uma ordem judicial. Como a família da aniversariante, que teve sua residência violada, foi contrária ao encerramento da festa, ocorreu uma confusão com discussões e agressões verbais de ambas as partes.

O vídeo era bem curto, durava cerca de dois minutos e as imagens não eram muito nítidas. A professora disse ter recebido em grupos do Instagram e sugeriu a sua reprodução, procurando demonstrar que uma boa comunicação daria condições para que a confusão tivesse sido evitada. A escolha do vídeo também tinha o objetivo de levar para a sala de aula um enunciado-acontecimento que abriria espaço para a discussão de diversos temas circulados em seu entorno.

A partir do enunciado disponibilizado nas redes sociais, foi possível refletir sobre o acontecimento real e dialogar sobre os diversos temas que circulavam a respeito do ocorrido, pois a situação era passível de compreensões bastantes díspares. Nesse caso, a proposta metodológica da professora nos faz perceber a presença do diálogo social, a partir do conceito de enunciado-acontecimento-tema, já que identificamos que "há possibilidades de práticas efetivas na sala de aula que possam aproximá-la no mundo fora da sala, das vivências concretas coletivas e subjetivas e das práticas sociais de modo geral" (Zozzoli, 2016, p. 154).

A evidência desse aspecto na aula da professora pode ser sintetizada no quadro abaixo.

Quadro 12: Diálogo social na sala de aula

Enunciado: um vídeo, com imagens e som, que apresentava dois policiais que foram em uma residência em que estava sendo realizada uma festa de aniversário no período da pandemia, em um momento que o Estado de Alagoas estava sob um decreto governamental que determinava um *lockdown*. Houve um desentendimento com discussão verbal e o policial acabou baleando a dona da casa.

Acontecimento: realização de uma festa de aniversário, aglomerando muitas pessoas embriagadas no período do *lockdown*, a qual ocorria, mesmo em época da pandemia do COVID-19, e a ida de policiais à residência, sem mandado judicial.

Tema: violência policial que ocorre, principalmente, nos bairros mais periféricos; *lockdown* como uma regra autoritária ou necessária; aumento de pessoas contagiadas pela COVID-19, em que muitas pessoas chegaram a perder suas vidas;

Atividades: debate oral acerca dos temas que circulavam sobre o acontecimento/enunciado e como a comunicação poderia ter minimizado ou resolvido tal situação.

Fonte: dados da pesquisa.

A partir dessa orientação para realização de atividades, houve muitas discussões sobre os temas que envolviam a situação. Ainda que não tenhamos interesse em realizar comparações, é preciso dizer que, enquanto a professora expunha o conteúdo sobre “Comunicação⁴²”, não se observava uma grande participação dos estudantes nas conversas; mas, a partir da apresentação desse enunciado-acontecimento-tema, houve um grande envolvimento dos discentes querendo fazer algum comentário a respeito. A pesquisadora chegou a contar 7 (sete) discentes solicitando espaço para falar sobre o acontecimento, revelando que muitos discentes tinham um juízo de valor sobre o acontecimento, por isso pediam

⁴²A raiz do termo "comunicação" não se coaduna com a perspectiva dialógica da linguagem, pois a perspectiva dialógica da linguagem enfatiza a importância do diálogo e da interação como elementos fundamentais na construção de significados, enquanto que tal termo se aproxima dos estudos sobre os processos de comunicação defensores de que a informação é transmitida, sem reconhecer a existência da interação como um processo dinâmico e vivo.

espaço para apresentarem seus posicionamentos. Assim, fica nítido que a atividade motivou os estudantes para participarem das discussões em torno do acontecimento. Isso se dá porque as propostas de atividades de sala de aula "têm de estar voltadas para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida" (Geraldi, 2015, p. 100). Assim, um trabalho dessa natureza possibilita o diálogo e evidencia a responsividade que é uma demanda social.

A esse respeito, considerando-se a dificuldade para interações discentes nas aulas remotas, principalmente em momento síncronos, era evidente que a abertura para a discussão sobre um acontecimento concreto da vida dos discentes cooperava no processo de interação. Vale ressaltar que a falta da interação durante as aulas representava uma das situações que mais mobilizou os docentes, tendo em vista que, em muitos momentos, os professores pareciam estar sozinhos, e não sabiam ao menos se os discentes permaneciam do outro lado das câmeras⁴³.

Dentre os temas discutidos naquele momento, houve uma sobreposição da "violência policial nos bairros periféricos" e "*lockdown*: necessidade ou autoritarismo". Trazemos aqui alguns posicionamentos a esse respeito.

Quadro 13: Interação na sala de aula

Kelly: Professora, os policiais só agiram dessa forma porque viram que era uma família pobre, se fosse uma família rica não teria abordado desse jeito...

João: Eu também queria falar isso, porque os ricos continuam fazendo festas e a polícia não vai acabar com a festa deles... o tratamento é muito diferente.

Carlos: Professora eu até concordo com o colega, mas a polícia tinha o direito de ir parar a festa... ainda tem muita gente doente porque as pessoas não quiseram respeitar as regras. Eu acho que as regras têm que ser para todos.

Renata: Mas minha gente, a gente sabe que o tratamento é diferente. O que está em jogo é que... ninguém aguenta mais ficar dentro de casa e todo mundo precisa trabalhar... eu sei que esse não foi o caso dos policiais porque estavam

⁴³Essa afirmação parte das experiências que a pesquisadora vivenciou em seu trabalho de sala de aula, além dos relatos compartilhados entre os seus colegas professores.

aglomerando sem necessidade, mas eu acho que isso se resolveria se os policiais tivessem educação, se eles soubessem falar com o povo.

Professora: Hum... realmente a gente percebe a partir deste vídeo que saber se comunicar é muito importante na sociedade. Muitas coisas poderiam ser evitadas se as pessoas entendessem e se comunicassem bem...

O nosso debate sobre os temas que fazem parte do acontecimento foi muito bom. A gente percebe que todos nós temos conhecimentos diferentes e que, quando dividimos, todos acabam aprendendo com as experiências.

Fonte: dados da pesquisa.

Esse fragmento do debate realizado na sala de aula revelou a possibilidade de interação, ainda que parecesse existir um "engessamento" de propostas de ensino as quais pudessem travar tal possibilidade. Nessa interação, é possível observar como as realidades dos estudantes se transpõem para o diálogo de sala de aula.

Os posicionamentos de Kelly, João, Carlos e Renata revelam que os sujeitos participam do diálogo social e que um trabalho com enunciado-acontecimento-tema amplia o horizonte social da sala de aula. Quando os discentes argumentam em favor dos temas como elementos constitutivos da situação apresentada, fica evidente o que afirma Bakhtin (2018, p. 29), ao conceber que o tema "ganhará diferentes expressões verbalizadas. Ele pode ganhar um significado semimetafórico ou puramente metafórico, pode, enfim, tornar-se um símbolo (às vezes muito profundo)" (Bakhtin, 2021, p. 29).

Assim, a partir dessa proposta de atividade realizada na aula síncrona, houve a possibilidade de diversos encaminhamentos os quais atendessem o desenvolvimento da responsividade, adotando desde os aspectos orais da língua até as produções escritas. Consideramos, nesse sentido, também, que a realização dessa atividade contribuiu para a compreensão de diversos conteúdos trabalhados nas aulas de LP, como foi o caso do conteúdo apresentado pela professora no início da aula.

No fim da aula, a professora abriu espaço para que os discentes se posicionassem acerca daquele momento síncrono, como segue a transcrição da interação.

Quadro 14: Interação na sala de aula

Professora: Estamos chegando ao final da nossa aula e antes de fazer a chamada, gostaria de ouvir de vocês... o que acharam da aula de hoje, se gostaram do conteúdo e do tema que trabalhamos. Como vocês sentiram esse primeiro momento?

Ricardo: Foi boa a aula. Gostei.

Kelly: Gostei pra caramba da aula. É um tema muito legal e eu geralmente costumo falar que a gente se comunica da hora que a gente acorda até a hora que a gente vai dormir. E olhe lá, se dormindo a gente ainda não fala em sonhos, né? Mas é como a senhora bem falou aí, no finalzinho e durante a aula que a palavra tem um poder imensurável e que gente tem que observar mais isso no nosso dia a dia, porque às vezes a gente machuca e é machucado por coisas simples, por uma simples palavra... desde o pessoal até o profissional, então, assim é bem delicado a questão da comunicação. Se muitos atentassem mais para ela, não haveria tanto ruído, tanto conflito no geral, né?

Professora: É verdade. Eu também gostei muito de estar com vocês hoje. Espero que a gente tenha um caminho bem legal e que eu possa conhecê-los pessoalmente o mais rápido possível. Mesmo que tenham passado nossas aulas, mas eu quero conhecê-los no terceiro ou no segundo módulo, eu não sei. Só não que vocês vão embora sem eu conhecer nem quem são vocês.

Fonte: dados da pesquisa.

Em seguida, a professora orientou acerca da realização da primeira atividade, informando que todos deveriam fazer uma apresentação pessoal e falar um pouco sobre o que foi discutido na aula. A apresentação poderia ser em forma de vídeo ou escrita. Depois, ela indagou a turma se todos haviam compreendido as orientações. Vários discentes confirmaram ter entendido, alguns de forma oral, outros no chat. No fim, além de orientações realizadas no momento da aula síncrona, a professora disponibilizou essas orientações no SIGAA e no grupo do *WhatsApp*, que foi criado para dar suporte às comunicações para a turma.

A professora justificou que a realização da atividade era para que ela pudesse conhecer melhor cada discente, e ela completou dizendo que, se as aulas fossem presenciais, eles teriam mais oportunidades para se conhecerem; mas, dada a situação, essa foi a forma que achou melhor para conhecer a turma.

Após essa aula, professora e pesquisadora conversaram sobre a interação dos estudantes nessas atividades e sobre outras possibilidades de encaminhamentos possíveis para esse momento. Ao considerarmos a participação ativa dos estudantes e os diversos discursos que eles apresentaram após a exibição do vídeo, fica evidente que a professora poderia desenvolver atividades de leitura e de produção textual a partir do diálogo social. Esse posicionamento do professor é possível quando ele está imbuído em um processo de ação-reflexão que pode se dar mais ainda por meio de um trabalho de pesquisa colaborativa. Alarcão (2011, p. 66) afirma que os diversos conhecimentos que são atribuídos ao professor estão relacionados a "uma preocupação: caracterizar a natureza do conhecimento do professor e a sua manifestação na atividade profissional".

Compreendemos, portanto, que todo conhecimento do professor, de algum modo, irá se traduzir em sua prática pedagógica. Algumas perguntas podem servir de orientação para pensarmos sobre esse aspecto: como os professores aplicam seu conhecimento na sala de aula? Como eles adaptam seu conhecimento para atender às necessidades dos estudantes? Como isso afeta a forma como eles interagem na sala de aula?

Assim, um trabalho colaborativo pode contribuir para reflexões dessa natureza, uma vez que é preciso perceber como os conhecimentos do professor têm implicações no trabalho diário de sala de aula. Isso é fundamental para a melhoria da qualidade da educação, bem como para o desenvolvimento profissional dos professores. É, pois, uma preocupação central para pesquisadores e educadores interessados em desenvolver a prática pedagógica e a formação de professores.

Nesse aspecto, esse trabalho é imprescindível, visto que um professor de LP precisa considerar as relações dialógicas que englobam elementos linguísticos e extralinguísticos, bem como respostas apreciativas a posicionamentos axiológicos e pontos de vista dos estudantes em sua sala de aula. A esse respeito, Azevedo (2018, p. 52) afirma que

Quando o trabalho do professor de língua materna considera as relações dialógicas – que incluem elementos linguísticos e extralinguísticos e evidenciam respostas apreciativas a posicionamentos axiológicos e pontos de vista do outro (Bakhtin, 2008 [1929]) –, os estudantes podem identificar as posições

assumidas no enunciado concreto e saber como mobilizar recursos expressivos em seus próprios textos, pois aprendem a identificar o valor do uso de uma forma ou de outra (Azevedo, 2018, p. 52).

A autora faz referência à teoria dialógica da linguagem, sugerindo que, quando os professores incorporam essa perspectiva em seu trabalho, os estudantes podem alcançar benefícios significativos no desenvolvimento da compreensão e da produção textual. Quando os estudantes se mobilizam diante do diálogo social na sala de aula, eles podem identificar diferentes perspectivas; tornam-se capazes de maior desenvolvimento de sua responsividade em suas produções, desenvolvendo maiores condições de responder ativamente a esses diálogos, não apenas na sala de aula, mas também nos acontecimentos do cotidiano.

Nesse processo de compreensão, os estudantes também aprendem a avaliar as escolhas linguísticas realizadas em diferentes contextos e a entender quando a utilização de um determinado gênero linguístico, por exemplo, é mais indicada do que outra, deixando-os mais conscientes do impacto de suas escolhas linguísticas. Os gêneros discursivos nesse espaço são enunciados vivos que contribuem com a compreensão e a produção ativa dos estudantes, pois a língua é trabalhada na sala de aula de forma holística (Bakhtin, 2019), considerando não apenas os aspectos estruturais, mas também as nuances das interações discursivas.

Essa conduta do professor também se coaduna com os princípios da formação integral, uma vez que, segundo Frigotto (2016), a formação integral tem o duplo objetivo de "construir concepções e práticas que refuncionalizam as estruturas que geram a desigualdade e o de construir concepções inerentes a uma práxis capaz de transformar as relações sociais vigentes na sociedade e nos processos educativos" (Frigotto, 2016, p. 948). Essas metas sugerem um compromisso com a mudança social e a promoção da igualdade. Isso implica não apenas reconhecer a existência de desigualdades, mas em agir proativamente para alterar as estruturas e as práticas que as perpetuam. Também se enfatiza a importância de cultivar uma postura reflexiva e ativa, em que a teoria e a prática estão entrelaçadas na busca por uma sociedade mais justa e igualitária. Em essência, as ações de sala de aula na EPT precisam conduzir a uma ação deliberada que transforme as desigualdades nas esferas educacionais e sociais.

Esse primeiro momento de aula síncrona e de trabalho com o conceito de enunciado-acontecimento-tema reafirmou que, ao trabalhar a língua em uma perspectiva dialógica, "os discursos não mantêm apenas relações linguísticas entre si e que a memória coletiva [...] também não se situa isoladamente no plano de um único sistema linguístico, no plano de um único país ou de uma única cultura" (Zozzoli, 2016. p. 109). Assim, considerando-se as necessidades de formação da EPT, reiteramos uma proposta de ensino que compreenda que os sujeitos se constituem na interação com o outro, ampliando as possibilidades de desenvolvimento da responsividade, participando do diálogo social nas mais diversas esferas do cotidiano.

4.6 O diálogo social na sala de aula: a produção dos alunos

Em um trabalho fundamentado na perspectiva dialógica da linguagem, a análise de dados se configura em uma atividade complexa e dinâmica, pelo fato de serem consideradas as interações entre sujeitos e contextos, os quais são fundamentais para a compreensão dos sentidos constituídos. Isso porque, conforme já afirmamos, a linguagem não é estática e, por isso, está em constante processo de transformação, mediada pelas interações sociais e históricas. De acordo com Faraco (2009, p. 84),

como a realidade linguístico-social é heterogênea, nenhum sujeito absorve uma só voz social, mas sempre muitas vozes. Assim, ele não é entendido como um ente verbalmente uno, mas como um agitado balaio de vozes sociais e seus inúmeros encontros e entrecosques. O mundo interior é, então, uma espécie de microcosmo heteroglóssico, constituído a partir da internalização dinâmica e ininterrupta da heteroglossia social. Em outros termos, o mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir.

A partir dessas considerações, nesta análise, fundamentada na perspectiva da dialogicidade, refletimos sobre as produções textuais dos estudantes, relacionando-as ao diálogo social em sala de aula, a partir da tríade enunciado-acontecimento-tema. Compreendemos, desse modo, que tal análise nos

permite identificar, por meio da participação social dos estudantes, a responsividade, a qual está presente em suas produções e ocorre a partir das diferentes perspectivas, posições e discursos.

A identificação da responsividade dos sujeitos em determinado contexto a partir da participação social deve-se ao fato de ela nos revelar os processos de compreensão e de construção de significados que constituem os enunciados acerca de uma temática. Nesse sentido, as produções textuais não são apenas visões pessoais, mas também as correntes de pensamentos que atravessam a sociedade.

Ao transpormos essa discussão sobre dialogismo e responsividade para o contexto da produção dos estudantes, reconhecemos que os enunciados não são apenas expressões individuais, mas, sim, produtos de um contexto mais amplo que, de alguma forma, participa da realidade de cada um deles, em atos responsivos. Nesse sentido a responsividade é

exatamente o estado de completude parcial da incompletude constitutiva do diálogo, pois nos reconduzimos pelo excedente de visão na relação com o outro. A forma como o professor lida com as situações de práticas de linguagem em sala de aula poderá, nesse sentido, fortalecer o ativismo dos alunos na perspectiva de reconstrução de sentidos (Lima; Souto Maior, 2012, p. 399).

Assim, por meio das produções dos estudantes participantes da pesquisa, pudemos perceber como eles externaram suas experiências, seus valores e suas compreensões sobre diversos fenômenos com os quais eles se defrontam em seus contextos sociais. Dessa forma, suas produções podem refletir não somente acontecimentos individuais, mas as influências culturais e sociais que moldam a maneira como esses estudantes percebem e articulam os acontecimentos em questão, os quais se constituem em um ato responsivo.

A análise que ora apresentamos, representativa das reflexões dos estudantes sobre seus contextos sociais, baseia-se em produções configuradas em textos com temáticas diversas, escolhidas por eles, individualmente, a partir de orientações da professora. No quadro a seguir, apresentamos as temáticas e os autores das produções.

Quadro 15: Produções dos estudantes

Título do Texto	Autor da produção
<i>Trabalho infantil no Brasil</i>	José
<i>Evasão escolar nas escolas da rede pública no Benedito Bentes</i>	Laura
<i>A qualidade do ensino público em Maceió: questões urgentes</i>	Jonas
<i>Aumento do desemprego causado pela falta de oportunidade para o campo jovem e sem experiência</i>	Clara
<i>Portadores de deficiência em sua rotina de trabalho</i>	Klécia
<i>A deficiência no transporte público de passageiros para alunos do Instituto Federal de Alagoas no Campus Benedito Bentes</i>	Pedro
<i>A importância da logística na distribuição de vacinas contra o COVID no Brasil</i>	Mateus

Fonte: Dados da pesquisa.

A produção desses textos ocorreu a partir de orientações da professora, fornecidas em um momento síncrono *on-line* com registro no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Tais orientações foram repassadas aos alunos já na segunda semana de aula, quando a professora lhes informou que a avaliação final da disciplina seria uma produção que se constituiria na redação de um projeto. Nesse momento, a professora apresentou exemplos que poderiam auxiliar os estudantes na escrita de tal gênero.

Conforme já dissemos, além das orientações dadas no momento síncrono, a professora postou no AVA as orientações para o trabalho, conforme podemos observar na imagem a seguir.

Figura 1 - Orientações da professora para a realização da produção

Avaliação de Língua Portuguesa

Como parte da avaliação deste curso, gostaríamos de oferecer a vocês a oportunidade de aplicar o conhecimento adquirido em uma atividade prática e criativa. Para isso, propomos a realização de um projeto, que será um importante componente da sua nota final.

O objetivo do projeto é permitir que você aplique os conceitos e habilidades aprendidos durante o curso em um contexto real. Além disso, ele oferece a oportunidade de aprofundar sua compreensão em uma área específica relacionada a algum acontecimento do cotidiano.

O projeto consiste em apresentar uma situação da vida real que gera problemas para a sociedade. É importante que seja feita uma breve descrição da situação escolhida e em seguida sejam apresentadas propostas de como essa situação pode ser enfrentada pela sociedade a fim de minimizar ou deixar de gerar danos. Essa situação pode estar relacionada com temas estudados em outras disciplinas do Curso.

Esta avaliação poderá ser entregue até o último dia de aula.

A nota obtida no projeto terá um peso significativo na sua avaliação final do curso.

Entrem em contato caso tenham dúvidas ou precisem de orientações adicionais.

Bom trabalho!

Fonte: Dados da pesquisa, retirados do SIGAA.

Apesar de as orientações para a produção disponibilizadas no AVA serem concisas, a professora da turma procurou motivar os estudantes para essa produção textual, ao tempo em que também deixou claro que ela serviria de instrumento de avaliação. A docente se colocou à disposição para esclarecer as dúvidas que

houvesse e para orientar no processo de escolha do tema e também de escrita.

Na realização da atividade, os estudantes tiveram a oportunidade de escolher temáticas sobre as quais produziram o projeto, o qual, segundo a professora, deveria apresentar uma breve descrição da problemática que envolveria o tema escolhido e, em seguida, elaborar uma proposta para o enfrentamento da situação. Nesse sentido, os objetivos indicados na produção deveriam se relacionar com o enfrentamento da situação na sociedade, a fim de que fossem geradas reflexões e busca da solução ou diminuição de tais problemas.

Assim, a professora propôs uma produção textual vinculada à reflexão dos estudantes acerca da realidade social. A partir dessa produção, haveria a possibilidade de se desenvolver diversos conteúdos previstos em seu planejamento de curso e também na ementa orientada para a oferta do componente curricular. Com essa proposta de produção, a professora não utilizou modelos predeterminados em manuais e livros didáticos, contribuindo, dessa forma, com uma formação mais engajada e responsiva, pois como afirma Zozzoli (2016, p. 149-150),

[...] para levar ao conhecimento do/a aluno/a como se dá a utilização de regras sociais, languageiras e linguísticas [...] necessita-se de uma formação do/a professor/a que permita, antes de tudo, que ele próprio reflita sobre essas regras e sobre sua utilização, levando-se em conta que não é possível separar tais regras umas das outras de forma nítida (Zozzoli, 2016, p. 149-150).

Nessa perspectiva, os estudantes planejaram e realizaram suas produções textuais a partir de questões presentes em seu cotidiano, para, com essas produções, familiarizar-se com a elaboração do projeto de pesquisa, além de refletir acerca de um problema social e de possíveis alternativas para solução de tal problema; tudo isso sem se isentar do uso formal da língua.

Para esse momento, não era muito significativo para a professora que os temas selecionados pelos estudantes dissessem respeito a questões locais ou globais; contudo, chamou-nos a atenção o fato de as produções estarem voltadas, em sua maioria, para questões muito relacionadas a problemas da comunidade ou entorno em que os estudantes residem ou estudam, por exemplo, os trabalhos intitulados: "Evasão escolar nas escolas da rede pública no Benedito Bentes" e "A deficiência no transporte público de passageiros para alunos do Instituto Federal de

Alagoas no *Campus Benedito Bentes*". Tal observação é um indício de que os estudantes participaram ativamente da realidade social em que vivem e se colocaram em condições de refletir e colaborar em diversos setores da sociedade.

A esse respeito, consideramos que uma ação possível é encaminhar essas produções textuais para atividades pontuais no entorno da comunidade escolar, buscando envolver a escola com as diversas situações presentes na comunidade. No caso específico do Ifal, contamos com a realização de projetos de pesquisa e de extensão, os quais reúnem condições de realizar trocas entre a Instituição e a comunidade.⁴⁴

Nesse sentido, quando a professora foi além do que estava posto para a oferta do componente curricular no curso, articulando o seu objeto de ensino com questões para além da instituição escolar, ela interagiu discursivamente e dialogou com as instâncias sociais que os estudantes apresentaram em suas produções. Esse posicionamento da professora revela a sua responsividade e a sua responsabilidade com os diversos discursos que circulam na sociedade. Como afirmam Santos, Zozzoli e Silva Júnior (2023, p. 4),

É com a formação do/a professor/a como responsivo/a ativo/a e responsável dentro de contextos nos quais estão inseridos que poderemos garantir concretamente um presente e um futuro para a profissão docente e para uma sociedade que planeja enfrentar e resolver seus mais graves problemas.

Percebemos, desse modo, que esses autores ressaltam que a preparação do professor deve ser orientada para uma atuação que seja sensível e comprometida, representando um investimento no futuro tanto da educação quanto da sociedade em sua totalidade. Isso envolve preparar os professores para um trabalho de constante reflexão, para reconhecer as necessidades dos estudantes e os acontecimentos de contextos específicos, os quais contribuam para propor atividades com os problemas mais graves da sociedade.

⁴⁴Os projetos de pesquisa têm um enfoque mais acadêmico, voltados para a produção de conhecimento teórico e científico, enquanto os projetos de extensão têm uma orientação mais prática e aplicada, buscando a aplicação do conhecimento em benefício da comunidade e promovendo a interação direta entre a academia e a sociedade. Ambos os tipos de projetos desempenham papéis importantes no ambiente acadêmico, contribuindo para o avanço do conhecimento e para a promoção do impacto social.

Nesse momento, em específico, identificamos uma docente de língua portuguesa comprometida com um processo de ensino e de aprendizagem a partir da língua viva, que age aproveitando as possibilidades de debates com o diálogo social em sala de aula, em busca de reflexões e de intervenções com potencial de encorajar os sujeitos para uma ação social. A esse respeito, concordamos com Azevedo (2018), ao identificarmos que a ação da professora "pode contribuir com a compreensão das causas da crise do ensino da língua portuguesa na educação básica e favorecer o encontro de caminhos para a superação de algumas limitações metodológicas" (Azevedo, 2018, p. 47). Para a realização de tal atividade, o nível de ensino parece propício, pois são estudantes que já concluíram a educação básica e deles se espera maiores condições de diálogo com os fatos sociais.

Considerando-se, ainda, que a proposta de produção surgiu a partir de um trabalho de participação colaborativa, destacamos que a professora da turma é comprometida com o efetivo uso da língua em seus enunciados, assumindo que são concretos e únicos, expressos pelo sujeito de uma ou de outra esfera da atividade humana, tanto quanto, e em igual valor, pelos acontecimentos em que revelam as mais diversas situações nas quais estamos atrelados junto às nossas histórias de vida. Ainda de acordo com Azevedo (2018), compreendemos que

ao colocar em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito e linguagem, comunicação e expressividade, leitura e produção escrita, os planos teóricos e metodológicos são articulados para que se possa compreender as relações dialógicas da língua/linguagem (Azevedo, 2018, p. 51).

Nesse intento, percebemos que o trabalho realizado pela professora coaduna-se com a ideia de que os elementos "relação sujeito e linguagem, comunicação e expressividade, leitura e produção escrita, os planos teóricos e metodológicos são articulados" (Azevedo, 2018, p. 51) e implicam uma ação pedagógica interconectada para o estudo da linguagem, reconhecendo que esses elementos estão intrinsecamente ligados e influenciam uns aos outros.

Dessa forma, todas as situações apresentadas nas produções dos estudantes partiram de enunciados/acontecimentos que significam na vida desses sujeitos e

que somente a partir deles é possível responder ativamente às práticas na realidade cotidiana. Ao assumirmos uma perspectiva discursiva, assim, estamos também assumindo a constituição de juízo de valor, de compreensão e de construção de sentidos a partir dos enunciados e acontecimentos do cotidiano para um posicionamento sobre um determinado tema.

Esse movimento de dialogicidade precisa ter lugar central na formação humana, de tal forma que, no processo de ensino e de aprendizagem, fique clara a transdisciplinaridade nas áreas do conhecimento, em que os diversos componentes curriculares podem ser conectados e convocados para uma ação conjunta e plural nos mais diversos temas. Essa compreensão no ensino não somente contribui para uma aprendizagem significativa, como também coopera para uma formação social mais humana e solidária, pois ajuda a enxergar as diversas nuances em que os diferentes componentes se alinham para a formação humana. Partindo-se desse entendimento, a professora deixou claro que a produção textual poderia estar relacionada a temas estudados em outros componentes curriculares, ao afirmar em suas orientações que "Essa situação pode estar relacionada com temas estudados em outras disciplinas do Curso".

Dessa interação, podem surgir inúmeros questionamentos que venham a enriquecer as discussões nas aulas de LP e, também, nos demais componentes curriculares, visto que, a partir do interesse de pesquisa e de produção, é possível que se garanta maior motivação e dedicação para com o desenvolvimento das aulas previamente planejadas pelos docentes, ou mesmo para com os questionamentos apresentados pelos estudantes. Essa ação está relacionada a o desenvolvimento de aulas durante o curso e também à produção. Nesse sentido, ao determinar o último dia de aula como prazo de entrega da produção – "Esta avaliação poderá ser entregue até o último dia de aula" –, a professora deixou escapar uma oportunidade de interagir com os alunos sobre suas produções durante as aulas, inclusive com a possibilidade de troca de experiências entre eles.

A esse respeito, a pesquisadora conversou com a professora e procurou ouvi-la sobre o prazo que os estudantes tiveram para a produção e ambas concordaram que, diante da oferta da disciplina em um período mais curto, como já apresentamos anteriormente, os estudantes teriam pouco tempo para a realização

da atividade. Além disso, como os discentes estavam cursando o primeiro período do curso, um prazo mais ampliado também possibilitaria mais contato com outros conceitos dos demais componentes ofertados durante o curso.

Essa compreensão da professora da turma e a concordância da pesquisadora revelam que uma produção linguística, sob a perspectiva dialógica da linguagem, é um processo complexo que envolve interações entre os participantes e seus contextos sociais e culturais, os quais são fundamentais para a construção de sentidos. Assim, as condições de produção desempenham um papel determinante no desenvolvimento de uma produção linguístico-discursiva. Essas condições de produção incluem diversos elementos que influenciam a comunicação, como o contexto sociocultural, o propósito de comunicação, entre outros fatores que desempenham e que influenciam como interagimos com um discurso.

Compreendemos, assim, que, quando um estudante seleciona um tema para a sua produção, ele responde ativamente às condições de produção que lhes são garantidas, e passa também a selecionar sentidos para a sua produção, a partir de suas vivências, experiências e compreensões sobre determinado tema. A produção proposta pela professora é um exemplo prático, pois o fato de ela não ter delimitado o tema motivou os estudantes a refletirem sobre seu cotidiano e sobre as diversas situações com as quais se defrontam.

Após essas considerações, passaremos a refletir sobre o trabalho com enunciado-acontecimento-tema nas produções dos estudantes, expondo a responsabilidade desses sujeitos ao desenvolverem seus textos, dialogando socialmente com os enunciados, acontecimentos e temas que circulam na sociedade.

Nesse sentido, identificamos que essas produções se constituem como enunciados-respostas aos diversos enunciados que os estudantes tenham tido acesso em seu cotidiano. Isso se dá porque os diversos discursos que circulam na sociedade constituem o diálogo social dos sujeitos e, como já afirmamos aqui, "todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva" (Bakhtin, 2011, p. 289); por isso, todas as produções são também respostas ativas (Bakhtin, 2011) e, como tal, representam "a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido" (Bakhtin, 2011, p. 289).

Sendo as produções textuais dos estudantes enunciados-respostas e não sendo possível citar os enunciados que motivaram essas respostas, apresentaremos em quadros as tríades presentes nas situações da produção textual de cada aluno.

Assim, enunciados, acontecimentos e temas aparecem involuntariamente sem necessariamente seguirem a ordem apresentada na tríade, permitindo um arranjo nos fatores que não prejudica em nenhum aspecto a sua presença, mas garante que enunciados-resposta, acontecimentos e temas sejam sempre vivos na cadeia discursiva (Bakhtin, 2011).

4.6.1 A produção textual de José⁴⁵

A produção textual intitulada *Trabalho infantil no Brasil* aborda um acontecimento que envolve a prática do trabalho realizado por crianças no contexto brasileiro. O tema central é o fenômeno do trabalho infantil no país. Vamos explorar um pouco mais essa produção a partir da tríade.

Quadro 16: Tríade na produção textual de José⁴⁶

Acontecimento: A prática de crianças realizando atividades laborais no território brasileiro.

Tema: O problema do trabalho infantil no Brasil, suas causas, consequências e esforços para combatê-lo.

Enunciado resposta: a produção textual de José.

Fonte: dados da pesquisa.

Identificamos a presença do diálogo social, quando o estudante José trouxe a temática do trabalho infantil em sua produção, uma vez que esse tema é uma questão social complexa que envolve crianças e adolescentes em atividades econômicas, muitas vezes, em condições inadequadas, prejudicando seu desenvolvimento físico, emocional, educacional e social. Diante dos diversos enunciados e acontecimentos relatados nas mídias sociais em níveis regional e

⁴⁵Todos os nomes atribuídos aos estudantes são fictícios.

⁴⁶Os trechos transcritos foram apresentados tal como apareceram nas produções textuais. Mais adiante, iremos refletir sobre o trabalho de orientação linguística em sala de aula.

nacional, percebemos que, no Brasil, o trabalho infantil é uma preocupação séria e tem raízes em diversas questões, como pobreza, falta de acesso à educação de qualidade, desigualdade social e falta de conscientização sobre os direitos da criança.

Dessa forma, José interagiu com esses discursos, quando se dispôs a escrever sobre o tema problema do trabalho infantil no Brasil, suas causas consequências e esforços para combatê-lo; sua produção é uma resposta aos diversos discursos com os quais entrou em contato em seu cotidiano. A esse respeito, Faraco afirma que "os interactantes são seres socialmente organizados, situados e agindo num complexo quadro de relações socioculturais, no interior do qual se manifestam relações dialógicas" (FARACO, 2009, p. 65).

Essa interação, expressa em diversos enunciados, constrói sentidos e juízos de valor, e, nesse processo, José julgou que esses enunciados refletem uma problemática social, visto que as consequências do trabalho infantil podem ser prejudiciais e duradouras, incluindo o comprometimento da educação, riscos à saúde e à segurança das crianças, perpetuação do ciclo de pobreza e impactos negativos no desenvolvimento futuro desses jovens. A partir dessa condição de interagir com os discursos sobre o tema, José responde ativamente com sua produção textual, aqui considerada como enunciado resposta.

O estudante reconhece que, no Brasil, têm sido tomadas medidas para combater o trabalho infantil, incluindo a implementação de leis e políticas que visam à proteção dos direitos da criança, à promoção da educação e à criação de oportunidades para famílias em situação de vulnerabilidade. Organizações governamentais e não governamentais também desempenham um papel importante na conscientização, na prevenção e na erradicação do trabalho infantil; entretanto, a situação ainda perdura e precisa ser resolvida.

Em resumo, o tema *Trabalho Infantil no Brasil* remete ao acontecimento lamentável de crianças em atividades laborais no país, abrangendo a complexidade do problema, suas causas e efeitos, bem como as ações empreendidas para lidar com essa situação e proteger os direitos das crianças. Assim, ao realizar essa produção, o estudante José refletiu sobre um problema que ainda ocorre nos dias de hoje e pensou em possibilidades para minimizar ou mesmo sanar tal problema. Aqui

a tríade na produção textual do estudante tem potencial para ajudar no desenvolvimento de sua responsividade, pois, à medida que ele reflete sobre a problemática e se posiciona a respeito de tal situação, ele passa a participar das discussões a esse respeito e também a contribuir com o enfrentamento da situação, como observamos na sua produção.

Quadro 17: Enunciado-resposta de José

O Brasil infelizmente sofre com diversos problemas, como o trabalho infantil é proibido por lei. Especificamente, as formas mais nocivas ou cruéis de trabalho infantil não apenas são proibidas, mas também são crimes. Os problemas sociais como fome, desemprego, violência, além da péssima qualidade de educação que encontramos em diversos lugares de nosso país, principalmente nos mais pobres são situações que levam à prática do trabalho infantil no Brasil.

O maior problema são as crianças que não tem direito a educação digna, pois desde muito novas já são vítimas do trabalho infantil onde na maioria das vezes trabalham a maior parte do tempo sem direito a uma vida digna e são tratadas como escravos!

Fonte: dados da pesquisa.

O estudante José trouxe à tona pontos que considera muito importantes e preocupantes sobre a situação social no Brasil. Segundo ele, é verdade que o país enfrenta uma série de desafios, e o trabalho infantil é apenas um dos muitos problemas que afetam a vida das crianças e suas oportunidades de desenvolvimento. José apresenta algumas questões que dizem respeito à prática do trabalho infantil, apesar de sua proibição por lei; menciona também problemas sociais que contribuem para a persistência do trabalho infantil no Brasil, apresentando a qualidade da educação no Brasil como uma situação que limita a possibilidade de aprendizagem e de crescimento das crianças; menciona o ciclo de pobreza que está relacionado aos problemas sociais abordados; e finaliza com os direitos das crianças, os quais apesar de serem garantias dadas em lei, nem sempre são cumpridos. Por fim, destaca os desafios para a mudança, ressaltando a necessidade de um esforço conjunto de toda a sociedade.

O texto estabelece um diálogo sólido com as normas legais, ao abordar a proibição e a criminalização do trabalho infantil. Esse alinhamento com as disposições legais não apenas ressalta a importância do cumprimento das regras estabelecidas, mas também destaca o comprometimento em promover um ambiente social que proteja os direitos fundamentais das crianças.

Além dessa adesão normativa, o texto realiza um diálogo subentendido com as problemáticas sociais, evidenciando uma análise profunda da complexa teia de questões que envolvem a falta de acesso à educação, a persistência da pobreza e a exploração precoce do trabalho infantil. Essa conexão entre as leis que proíbem o trabalho infantil no Brasil e os problemas que a ela se relacionam destaca a compreensão do estudante acerca das raízes desses problemas, enfatizando a necessidade de abordagens integradas para enfrentar essas questões inter-relacionadas.

A participação de José neste acontecimento-tema revela também a sua responsabilidade sobre diversos outros temas que circulam em volta dessa problemática, como a pobreza e a exploração infantil. Ao realizar essas interconexões, o projeto do estudante não apenas chama a atenção para as consequências de um sistema social desigual, mas também sugere a importância de estratégias abrangentes que busquem não apenas proibir o trabalho infantil, mas também abordar suas causas subjacentes.

Dessa forma, o texto não se limita a uma abordagem superficial, mas avança na compreensão das questões sociais, reconhecendo que a erradicação efetiva do trabalho infantil requer uma abordagem holística. Ao destacar essa conexão entre legislação, educação, pobreza e exploração infantil, o estudante evidencia uma visão ampla e comprometida em enfrentar os desafios complexos que afetam as crianças em situações vulneráveis.

A partir dessas considerações sobre a tríade presente na situação, é possível observar como o estudante participou do diálogo social por meio da atividade realizada, pois se trata de um acontecimento-tema-enunciado que envolve diversos atores, como governo, sociedade civil, organizações não governamentais, acadêmicos e mídia. A participação desses diferentes grupos no diálogo deve ter o propósito de abordar questões sociais e buscar soluções para problemas

complexos, a partir da conscientização, da formulação de políticas e da implementação de ações efetivas para erradicar essa prática prejudicial.

O posicionamento do estudante em determinado tema pode desempenhar um papel significativo no diálogo social por meio do envolvimento de diversos atores e da colaboração entre diferentes setores da sociedade para enfrentar esse problema complexo e prejudicial. Dessa forma, a participação dos sujeitos no diálogo social é fundamental para refletir sobre a situação, buscar soluções abrangentes e promover a mudança necessária para eliminar o trabalho infantil e garantir um futuro melhor para as crianças.

Refletindo sobre as condições de produção de José, compreendemos que ele realiza a atividade participando da vida em sociedade ao utilizar o fenômeno da língua (Bakhtin, 2011) em uma perspectiva que lhe dá condições de responder ativamente aos discursos a que tem acesso, e, dentro desse movimento, a aprendizagem da língua torna-se situada e considerável, pois reúne condições de envolver a perspectiva linguística-discursiva da língua.

4.6.2 A produção textual de Laura

A produção textual de Laura, com o título *Evasão escolar nas escolas da rede pública no Benedito Bentes*, aborda o fato da evasão escolar, tomando como foco as escolas do bairro mais populoso da cidade de Maceió. Podemos pensar em uma tríade da seguinte forma:

Quadro 18: Tríade na produção textual de Laura

Acontecimento: estudantes que deixam de frequentar a escola, interrompendo sua vida escolar.

Tema: o problema da evasão escolar, suas causas e suas consequências na vida dos estudantes e na sociedade em geral.

Enunciado resposta: produção textual.

Fonte: dados da pesquisa.

O enunciado da estudante responde aos enunciados e aos acontecimentos de que ela já teve conhecimento ou dos quais participou. Apesar de Laura ter escolhido um tema amplo, ela procurou delimitar o enfoque ao bairro onde estuda e no qual provavelmente reside, referindo-se aos eventos ou às situações concretas relacionadas ao tema. O tema escolhido se refere à situação em que os alunos deixam de frequentar a escola antes de completar sua educação formal. Nesse contexto, compreendemos que o diálogo da estudante reafirma diversos estudos da área de ensino, como o de Gomes (2021), o qual enfatiza que é preciso entender a evasão escolar como um problema social mais amplo e que suas causas e suas consequências, tanto em um nível geral quanto especificamente no Ifal, são fenômenos para os quais a Instituição e demais órgãos do governo devem dar atenção.

Para a compreensão desse fenômeno, faz-se necessário coletar informações sobre casos reais de alunos abandonando a escola, identificando padrões ou motivos subjacentes, ou mesmo basear-se nas informações disponibilizadas pelas instituições de ensino ou pesquisas que apresentem tais informações. Isso pode incluir dados estatísticos, depoimentos de estudantes, professores e pais, relatórios escolares etc.

Para um trabalho docente que pudesse levar em conta o tema, seria preciso desenvolver algumas atividades, as quais estariam relacionadas à coleta de dados, à identificação de causas e de consequências, à comparação com outras regiões, à avaliação de programas de prevenção. Para enfrentar tal problema, sugerindo propostas, é importante analisar informações precisas e considerar diversas perspectivas ao dialogar com um tema complexo como a evasão escolar.

Contudo, mesmo que não tenha sido feita essa investigação, a produção da aluna Laura gerou, naquela situação de sala de aula, uma possibilidade de refletir sobre um problema que circula em muitas pesquisas da área de educação e em meios que se preocupam com a permanência e com o sucesso dos estudantes. Nesse contexto, a tríade acontecimento-tema-enunciado assume um papel de destaque significativo na produção textual, podendo contribuir positivamente com o desenvolvimento da responsividade da estudante. Essa influência é perceptível ao se analisar os objetivos gerais e específicos delineados por Laura (2021).

Quadro 19: Produção textual de Laura

Objetivos
<p>Geral: Analisar e entender os motivos da evasão nas escolas da rede pública no Benedito Bentes.</p> <p>Específicos: Melhorar o conhecimento na área do ensino na rede pública. Entender esse fenômeno que atinge a educação como um todo. Os fatores que geram a evasão. As principais consequências geradas por ela.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

Os objetivos delineados por Laura refletem uma abordagem sistemática para compreender a questão da evasão escolar nas escolas da rede pública no Bairro Benedito Bentes, os quais podem ser assumidos para a realização de uma análise completa dos fatores envolvidos nesse fenômeno e suas implicações na educação.

Ao apresentar como objetivo geral "Analisar e entender os motivos da evasão nas escolas da rede pública no Benedito Bentes", a estudante lembra que existe uma necessidade de uma análise aprofundada e compreensiva dos motivos pelos quais os alunos estão abandonando as escolas públicas no Benedito Bentes. Essa sugestão da aluna pode envolver a coleta de dados, como entrevistas com alunos, pais e professores, além da análise de registros escolares e de pesquisas sobre as circunstâncias sociais e econômicas dos alunos.

Em seguida, Laura apresentou alguns objetivos específicos, iniciando com "Melhorar o conhecimento na área do ensino na rede pública", o que indica um desejo de se obter *insights* mais profundos sobre os desafios enfrentados pelas escolas públicas no Benedito Bentes. Isso poderia envolver uma pesquisa que buscasse a realização de melhores práticas educacionais, análise das condições de ensino e identificação de lacunas na oferta educacional.

O segundo objetivo específico, apresentado pela estudante: "Entender esse fenômeno que atinge a educação como um todo" demonstra uma perspectiva mais

ampla, indicando que a evasão escolar não é apenas um problema local, mas também uma preocupação que impacta diretamente na educação em geral. Esse objetivo poderia levar a uma investigação ampla, no plano das políticas públicas, acerca das razões que levam os estudantes a abandonarem a escola e à busca de soluções que considerem todos os fatores relevantes.

Em seguida, Laura propõe, como objetivo específico, "Identificar os fatores que geram a evasão", o que representaria uma investigação dos fatores específicos que levam os estudantes a abandonarem a escola. Esse objetivo poderia envolver uma diversidade de fatores, como uma análise das condições socioeconômicas das famílias, observação de como se dá o processo de ensino e de aprendizagem nas escolas, ou mesmo as causas da falta de interesse dos estudantes, problemas de saúde enfrentados pelos estudantes, entre outros possíveis fatores.

Por fim, Laura apresenta o último objetivo específico que é "Analisar as principais consequências geradas por ela", deixando claro que ela acredita que a evasão escolar leva a inúmeras consequências. Ao propor esse objetivo, a estudante evidencia que a evasão escolar gera consequências na vida dos estudantes, pois esse objetivo visa compreender as ramificações da evasão escolar, não apenas para os alunos que abandonaram a escola, mas parece também uma proposta de tentar compreender as consequências para a sociedade em geral. Isso poderia incluir uma análise das implicações econômicas, sociais e culturais da evasão escolar, mais uma vez num plano amplo.

De modo geral, esses objetivos abrangem desde a investigação das causas até a compreensão das consequências, passando pelo aprimoramento do conhecimento educacional. Esses objetivos refletem uma interação completa e estruturada para análise da evasão escolar, como um diálogo social, dando condições favoráveis para se perceber a existência da tríade, ainda que a produção textual de Laura assumo o lugar de enunciado resposta. Propostas de atividades dessa natureza são fundamentais para que os estudantes interajam com o diálogo social e, a partir do conhecimento, também reflitam sobre o desenvolvimento de estratégias eficazes de prevenção e de intervenção no contexto da evasão escolar nas escolas públicas no Benedito Bentes.

Consideramos que este é um dos casos em que se fez necessária a interferência da professora, no sentido de esclarecer que questões de tamanha amplitude, tanto quanto o tema da produção de José, não estariam ao alcance naquele momento para os estudantes, como alunos da instituição, mas que é muito útil que os alunos conheçam e discutam sobre essas questões.

Nesse intento, percebemos nesse trecho de análise do enunciado resposta de Laura a sua responsividade ao definir a problemática da evasão escolar, delineando metas específicas para abordar essa questão complexa. O texto estabelece um diálogo assertivo com a realidade educacional, evidenciando uma interação dinâmica entre a estudante e o diálogo social. Além disso, Laura revela uma atitude responsiva e comprometida, buscando não apenas compreender, mas também, como alertam alguns estudiosos, a exemplo de Gomes (2021), enfrentar de maneira proativa os desafios associados à evasão escolar (Gomes, 2021).

A clareza dos objetivos delineados no enunciado resposta de Laura demonstra sua compreensão ativa sobre a evasão escolar, sugerindo uma análise aprofundada das causas subjacentes e propondo nos objetivos apresentados ações concretas para mitigar esse fenômeno. A relação ativa entre os sujeitos da linguagem destaca a importância de atividades como essa no ensino e na aprendizagem de LP, como meio de transformação e de intervenção no contexto educacional, enfatizando a relevância de um engajamento efetivo para a promoção de mudanças significativas.

Além disso, a postura responsiva e responsável (Bakhtin, 2011) evidenciada no texto não apenas reflete a preocupação em compreender os desafios enfrentados pelas escolas da rede pública no Bedito Bentes, mas também revela um comprometimento em agir buscando soluções para a problemática. Essa abordagem demonstra uma disposição ativa para contribuir para a melhoria do cenário educacional, enfocando a necessidade de soluções adaptadas às especificidades do contexto local.

Portanto, ao analisarmos o enunciado-acontecimento-tema em questão, percebemos não apenas uma reflexão clara acerca da evasão escolar, mas também um chamado à ação, enfatizando a importância de estratégias inovadoras e

comprometidas para enfrentar os desafios educacionais específicos da comunidade no Benedito Bentes.

4.6.3 A produção textual de Jonas

O estudante Jonas apresenta a sua produção textual intitulada *A qualidade do ensino público em Maceió: questões urgentes*. O enunciado resposta apresentado pelo estudante "A qualidade do ensino público em Maceió" estabelece um diálogo intrínseco com o enunciado resposta "Evasão escolar nas escolas da rede pública no Benedito Bentes". Isso se evidencia na reflexão sobre desafios relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem no contexto do município de Maceió. Podemos refletir sobre a produção a partir da tríade, conforme exposto no quadro abaixo.

Quadro 20: Tríade na produção textual de Jonas

<p>Acontecimento: a situação do ensino público em Maceió.</p> <p>Tema: questões urgentes relacionadas à qualidade do ensino público em Maceió.</p> <p>Enunciado: produção textual de Jonas.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

A produção *A qualidade do ensino público em Maceió: questões urgentes* sugere várias interpretações possíveis. Inicialmente, percebemos que o estudante responde aos diversos enunciados que já acessou relacionados ao tema, bem como é possível que tenha tido experiências próprias a esse respeito, revelando preocupações significativas e imediatas relacionadas à qualidade da educação oferecida nas escolas públicas na cidade de Maceió, o que representa um engajamento com o tema e com o acontecimento.

É possível que a realização da produção tenha acontecido em busca de uma reflexão acerca da qualidade do ensino público em Maceió, abrangendo aspectos

como a qualidade do ensino, o desempenho dos estudantes, a infraestrutura das escolas, a formação de professores, entre outros aspectos que envolvem a temática.

Ao indicar "questões urgentes" no enunciado, o estudante prescreve que existem problemas ou desafios que precisam ser tratados imediatamente por parte de autoridades educacionais, pais, professores ou sociedade em geral. Isso sugere que a situação pode ser crítica e que medidas precisam ser tomadas rapidamente para melhorar a qualidade da educação. Essas questões podem incluir baixo desempenho acadêmico, falta de recursos, infraestrutura inadequada, falta de profissionais ou ausência de formação para eles, entre outros problemas que podem afetar a qualidade da educação.

Quando Jonas faz referência a "Maceió", indica que a discussão está centrada nessa cidade específica. Isso implica dizer que os problemas ou desafios relacionados à qualidade da educação podem variar de acordo com o contexto local, como recursos disponíveis, demografia dos estudantes e outros fatores específicos da cidade de Maceió. Essa referência ao município de Maceió também se apresenta como uma resposta à proposta da atividade solicitada pela professora, pois ela direciona os estudantes a apresentarem "sua compreensão em uma área específica relacionada a algum acontecimento do cotidiano".

A escolha do tema evidencia a importância de revelar os problemas que afetam a qualidade do ensino público em Maceió, enfatizando que a situação atual é motivo de preocupação e que requer ação imediata para melhorar a qualidade da educação na cidade. Nesse sentido, a decisão do estudante Jonas em realizar essa produção representa uma oportunidade para se ponderar sobre os vários elementos que permeiam o cenário educacional na cidade de Maceió, o que pode ser observado nos objetivos apresentados por Jonas.

Quadro 21: Produção textual de Jonas

Objetivos
Objetivo geral: O objetivo é ampliar as discussões sobre a qualidade do ensino em Maceió, visando à melhoria e ao desenvolvimento do ensino.
Objetivos específicos: Listar as escolas públicas com Ideb mais deficiente. Analisar como funciona a estrutura física dessas escolas. Investigar relação, estrutura física e o sucesso escolar.

Fonte: dados da pesquisa.

No âmbito do objetivo geral delineado por Jonas, que consiste em "Ampliar as discussões sobre a qualidade do ensino em Maceió", evidencia-se sua intenção de fomentar um debate público mais abrangente acerca da excelência educacional na cidade. Esse propósito denota um reconhecimento por parte do autor de que a qualidade da educação é uma temática fundamental que exige atenção e engajamento social. Ao incorporar à sua proposta a expressão "visando a melhoria e desenvolvimento do ensino", Jonas delineia claramente a intenção de aprimorar o sistema educacional em Maceió, estabelecendo-o como o fulcro principal de sua produção textual. Essa adição reforça a abordagem proativa do estudante, indicando um comprometimento não apenas com a ampliação do debate, mas também com a efetiva promoção de melhorias substanciais no cenário educacional da cidade.

Ao apresentar os objetivos específicos, Jonas lista três objetivos que complementam a ideia do objetivo geral, visto que o objetivo "Listar as escolas públicas com Ideb mais deficiente" implica que o Ideb pode servir como um indicador da qualidade da educação em Maceió. Consideramos que uma sugestão valiosa para o governo seria incluir não apenas as escolas com os melhores índices do Ideb, mas também com os melhores índices e ainda compará-las, elaborando propostas que visem aprimorar a qualidade da educação. Um projeto de política educacional que vá além do simples enfoque nos resultados do Ideb pode ser mais eficaz para impulsionar avanços significativos na área educacional.

O objetivo específico apresentado em seguida "Analisar como funciona a estrutura física dessas escolas" sugere que a qualidade das instalações escolares pode estar relacionada ao desempenho educacional, podendo alguns fatores como

calor, falta d'água, insalubridade, iluminação etc. influenciar no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas.

O terceiro objetivo específico: "Investigar relação, estrutura física e o sucesso escolar" indica uma intenção de investigar a relação entre a estrutura física das escolas e o sucesso escolar dos estudantes. Esse último objetivo sugere que há um interesse em compreender como a infraestrutura pode afetar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes, dos professores e de toda comunidade escolar. A indicação de tal objetivo também incide na problematização acerca da compreensão do "sucesso escolar", pois esse termo remete a diversas fatores, como desempenho acadêmico, frequência e permanência escolar, participação dos estudantes nas atividades, alcance dos objetivos educacionais, entre outros que envolvem a participação dos estudantes, dos professores, da comunidade escolar e dos poderes governamentais. Assim, Jonas apresenta em seus objetivos questões amplas, as quais, para a sua efetivação no campo educacional, precisam do envolvimento dos diversos atores integrantes do sistema educacional.

Os objetivos delineados por Jonas evidenciam não apenas sua intenção de abordar a qualidade do ensino em Maceió, mas também revelam um genuíno desejo de desempenhar um papel ativo no aprimoramento do sistema educacional na cidade. Ao formular tais objetivos, Jonas enfatiza a essencialidade de um ambiente escolar propício para garantir a qualidade educacional. Essa concepção do estudante se consolida ainda mais quando ele justifica a imperatividade de realizar a pesquisa, como expresso no trecho subsequente. Nesse contexto, a iniciativa de Jonas transcende o simples reconhecimento da problemática, alinhando-se a um verdadeiro compromisso de efetuar contribuições tangíveis para a melhoria substancial da educação em Maceió.

Quadro 22: Produção textual de Jonas

Para se ter uma educação de qualidade é preciso uma série de fatores tais como boa estrutura escolar assim como funcionamento, professores qualificados, bem remunerados, que participem das decisões que envolvem o ensino como a escolha do material didático por exemplo, é preciso que todos que integram a escola tenham compromisso com a educação.

Fonte: dados da pesquisa.

Jonas argumenta em sua produção textual sobre uma interligação significativa estabelecida entre uma série de fatores que ele percebe como essenciais para a promoção de uma educação de qualidade. Esse posicionamento reflete não apenas seu comprometimento com o tema proposto, mas também sua responsividade ao desenvolver o projeto. No desdobramento de sua escrita, Jonas não apenas menciona, mas especifica a importância de elementos como "boa estrutura escolar", "professores qualificados" e "remuneração adequada".

Ao detalhar cada um desses aspectos, ele demonstra uma compreensão sobre os enunciados, acontecimentos e temas que circulam nas mídias sociais ou que são presenciados em seu cotidiano, os quais envolvem a qualidade da educação. Ao citar tais fatores, Jonas não apenas os elenca, mas também os tece em uma narrativa coesa, evidenciando sua capacidade de diálogo com esses elementos. Nesse contexto, percebemos que ele não se limita a uma visão unilateral, mas se engaja em considerar diversas vozes e perspectivas relacionadas ao tema em questão.

Assim, a produção de Jonas não se restringe a uma mera enumeração de condições ideais, mas se destaca pela profundidade de sua interação e seu diálogo com esses elementos. Essa abordagem mais rica e reflexiva não apenas fortalece sua contribuição para o tema da qualidade da educação, mas também evidencia sua capacidade de reflexão e de engajamento ativo na discussão dessas questões prementes.

A ideia de envolver "professores qualificados" nas decisões educacionais é sustentada pela necessidade de valorização da experiência, do comprometimento e da contribuição essenciais desses profissionais para a melhoria contínua do sistema educacional. Desse modo, quando Jonas defende que os professores devem "participar das decisões que envolvem o ensino", ele responde aos diversos enunciados que se discutem sobre a participação dos professores nas decisões da instituição.

A esse respeito, consideramos que é necessário expandir a participação dos professores nas reuniões que visem à construção e à reestruturação de projetos pedagógicos de curso da instituição. Um exemplo concreto que destaca a

complexidade da situação é a ausência da participação da professora colaboradora na elaboração da ementa de LP. Isso se justifica pelo fato de que esse processo é tradicionalmente realizado em conjunto com o desenvolvimento do Plano de Curso, o qual foi concebido antes da chegada da referida professora ao campus em questão. Essa circunstância específica ilustra a complicada dinâmica temporal e organizacional que pode impactar a colaboração docente, apontando para desafios no alinhamento de agendas e na integração eficaz de novos membros no contexto acadêmico.

Compreendemos, dessa forma, que a ausência da professora na elaboração da ementa contraria a perspectiva dialógica da linguagem que valoriza a interação e o diálogo constante entre os diversos agentes educacionais. Isso porque na construção de um currículo, especialmente no contexto da disciplina de Língua Portuguesa, a participação ativa de todos os professores envolvidos é essencial para incorporar diversas perspectivas, experiências e conhecimentos no processo educativo. Nessa perspectiva, a colaboração da professora pressupõe uma construção compartilhada, em que diferentes vozes (Bakhtin, 2011) e visões convergem para enriquecer o ambiente educacional. A ausência da professora nesse processo de elaboração da ementa representa uma quebra desse princípio dialógico, limitando a diversidade de contribuições e de perspectivas no desenvolvimento do currículo. Isso pode resultar em lacunas na compreensão e na abordagem dos temas, prejudicando a amplitude e a riqueza do processo de ensino e de aprendizagem.

No fragmento em análise, percebemos a voz do autor articulando a importância de variados elementos, influenciados pelos valores sociais que emergem das experiências únicas de diferentes contextos sociais, para alcançar uma educação de qualidade. No entanto, além dessa voz autoral, observamos uma adição significativa: a referência à participação de "professores qualificados" nas decisões, o que introduz outra voz ao diálogo, dessa vez, a dos próprios educadores.

Nesse aspecto, Jonas enriquece a escrita de seu texto, dando espaço a diversas vozes e respondendo ativamente a elas, pois não se limita a uma única perspectiva, mas incorpora vários fatores que podem contribuir com a melhoria da

qualidade da educação. Ao reconhecer a voz dos professores, a narrativa se torna mais complexa, refletindo a diversidade de opiniões e de experiências que compõem o panorama educacional. Nesse sentido, percebemos que Jonas apresenta a participação dos professores não como uma voz equipolente⁴⁷, mas defendendo que tal participação representa um peso diferenciado entre os discursos que circulam no meio político e no jogo dos poderes sociais (Faraco, 2009).

Dessa forma, ao reconhecermos a polifonia presente nesse trecho, percebemos não apenas a voz autoritária do texto, mas também a inclusão deliberada de outras vozes, proporcionando uma narrativa mais rica e completa. Esse entendimento da polifonia ressalta a complexidade e a dinâmica do discurso, reconhecendo a importância de se considerar e de se respeitar diversas perspectivas para uma compreensão mais holística e inclusiva do tema em questão. A produção textual do estudante se transforma em um espaço de diálogo genuíno, em que diferentes pontos de vista convergem e interagem, enriquecendo a discussão sobre a qualidade da educação.

Ao considerar diferentes fatores para a constituição de uma "educação de qualidade", Jonas cria um espaço para o diálogo e para a negociação de ideias, o que é um elemento central na teoria dialógica. Assim, a produção de Jonas responde à orientação didática da professora, revelando dialogicidade com diversas vozes que permeiam a temática que ele escolheu, defendendo que a temática da qualidade da educação demanda a compreensão de diversas vozes e de perspectivas.

⁴⁷A noção de "voz equipolente" em Bakhtin (2011) refere-se à ideia de que, em uma situação de diálogo, cada participante contribui com sua própria perspectiva única e valiosa. Bakhtin destaca a igualdade e a equivalência das vozes no diálogo, enfatizando que cada voz tem o potencial de enriquecer o entendimento coletivo e criar um ambiente de interação dinâmica.

A voz equipolente implica que as contribuições dos participantes não são hierarquizadas, mas são vistas como igualmente valiosas e influentes. É uma concepção que promove a diversidade de pontos de vista, reconhecendo a importância de cada voz na formação do discurso compartilhado. Essa abordagem dialogicamente equipolente contrasta com perspectivas que hierarquizam as vozes, dando destaque a algumas em detrimento de outras.

4.6.4 A produção textual de Clara

A produção textual da estudante Clara, intitulada *Aumento do desemprego causado pela falta de oportunidade para o campo jovem e sem experiência*, pode ser apresentado a partir da seguinte tríade.

Quadro 23: Tríade na produção textual de Clara

Acontecimento: uma tendência de crescimento da taxa de desemprego em algum contexto específico.

Tema: a relação entre o aumento do desemprego e a falta de oportunidades para jovens sem experiência.

Enunciado resposta: produção textual de Clara.

Fonte: dados da pesquisa.

A estudante expressa em seu enunciado resposta uma afirmação clara sobre o aumento do desemprego, revelando um acontecimento comum entre as pessoas jovens e que ainda não possuem experiência profissional. Assim, a tríade presente nessa situação parece refletir um discurso recorrente entre os jovens, pois está relacionada a sua faixa etária e, como comentamos anteriormente, à procura por uma oportunidade profissional. Nesse sentido, Clara deve ter considerado essa situação abordada em sua produção como relevante, visto que envolve questões econômicas e sociais, como a dificuldade que os jovens enfrentam ao ingressar no mercado de trabalho devido à falta de experiência e de oportunidades disponíveis.

Se considerarmos a turma participante deste estudo como exemplo para tal contexto, concordamos que essa situação pode ser um fato real, considerando-se os questionários respondidos pelos estudantes, já que a maior parte deles expressaram em suas respostas a vontade e ou a necessidade de se ter uma oportunidade de emprego, como mencionamos anteriormente.

Analisar a apresentação desse enunciado resposta envolve a identificação de elementos que representam congruência nas diferentes vozes e perspectivas. Essa situação pode ser observada quando percebemos que a estudante afirma existir o

"aumento do desemprego", que é uma preocupação social e econômica, e relaciona esse fato a uma situação como a "Falta de oportunidade para o campo jovem e sem experiência", referindo-se à falta de oportunidades para os jovens sem experiência ao aumento do desemprego.

Nesse aspecto, Clara apresenta uma certa contradição na ideia de que o aumento do desemprego é causado pela falta de oportunidades para os jovens sem experiência, o que ressalta a complexidade da situação. Nesse sentido, por meio do seu enunciado resposta, ela abre espaço para um diálogo de perspectivas. Por um lado, há a perspectiva em que se atribui o aumento do desemprego à falta de oportunidades para os jovens sem experiência; por outro lado, é possível que existam outras perspectivas que considerem fatores adicionais, como a situação econômica geral, políticas de emprego, entre outras.

Assim, o enunciado resposta de Clara também sugere a presença de múltiplas vozes ou pontos de vista que se contrapõem. Pode-se imaginar que diferentes atores, como economistas, políticos, jovens desempregados, entre outros, têm visões diferentes sobre essa questão, o que deixa evidente que o enunciado dela destaca a complexidade das questões sociais e econômicas, mostrando como diferentes fatores e perspectivas podem interagir e criar uma dinâmica de contradição, isso porque há uma contradição no fato de que é preciso ter um primeiro emprego para se ter experiência e, ao mesmo tempo, como não há oferta das empresas para o primeiro emprego, nunca vai se resolver esse círculo vicioso. Essa situação incentiva a discussão e o diálogo para se entender melhor a causa do aumento do desemprego e para se buscar soluções.

O acontecimento mantém esse alinhamento com o enunciado, na medida em que o acontecimento pode ser considerado o "aumento do desemprego". O texto descreve uma situação ou evento que está ocorrendo, que é o crescimento das taxas de desemprego. Esse aumento do desemprego é atribuído à "falta de oportunidade para o campo jovem e sem experiência", ou seja, a falta de oportunidades de emprego para jovens que não possuem experiência profissional é apresentada como a causa desse fato. Portanto, a partir do momento que Clara escolhe produzir o seu texto com esse tema, ela percebe a existência do

acontecimento nas relações sociais, ainda que a sua observação tenha se dado em um contexto específico do seu cotidiano.

Os objetivos apresentados na produção textual de Clara têm uma estreita relação com o tema "aumento do desemprego", mas considerando-se que tal acontecimento está voltado ao público jovem, ele é relacionado com a ausência de experiência na área em que se pretende trabalhar. Observemos os objetivos abaixo.

Quadro 24: Produção textual de Clara

Objetivos
<p>Objetivo geral: Esse trabalho tem por objetivo mostrar o problema encarado por um grande número de jovens, que sem experiência profissional sofrem para poder conseguir o primeiro emprego. Desejamos identificar se está sendo oportunizada a ingressão de pessoas inexperientes no mercado de trabalho.</p> <p>Objetivos específicos: Relatar as dificuldades das pessoas inexperientes na busca por seu primeiro emprego. Identificar que tipos de exigências são feitas pelas empresas para contratação de funcionários. Buscar o porquê de não ser oferecido um maior número de vagas para inexperientes.</p>

Fonte: dados da pesquisa.

O objetivo principal apresentado pela estudante Clara parte da afirmação de que há um grande número de jovens sem experiências e que esse público enfrenta dificuldades para conseguir seu primeiro emprego. Além disso, o texto expressa o desejo de identificar se há oportunidades para que esses jovens inexperientes ingressem no mercado de trabalho.

É possível perceber uma antítese ou contraposição nas questões subjacentes ao texto, quando a estudante apresenta "experiência" *versus* "oportunidade". Essa contraposição está entre a falta de experiência dos jovens e a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho. O texto afirma que os jovens enfrentam dificuldades devido à falta de experiência e questiona se estão sendo proporcionadas oportunidades para se superar essa falta de experiência.

Essa contraposição é identificada nos objetivos específicos, ao passo que Clara procura apresentar objetivos específicos que retomam a afirmação de que há

muitos jovens desempregados. Ao apresentar o objetivo específico "Relatar as dificuldades das pessoas inexperientes na busca por seu primeiro emprego", a estudante propõe que é preciso compreender mais profundamente as dificuldades enfrentadas pelos jovens inexperientes.

O segundo objetivo específico leva o foco do seu projeto de pesquisa para as empresas: "Identificar que tipos de exigências são feitas pelas empresas para contratação", supondo que isso pode ajudar a entender se as empresas estão criando barreiras de entrada para jovens inexperientes. O objetivo específico seguinte: "Buscar o porquê de não ser oferecido um maior número de vagas para inexperientes" revela o interesse da estudante em explorar as razões subjacentes à falta de oportunidades para jovens sem experiência.

Em resumo, a produção textual de Clara apresenta uma ideia que aponta para a dificuldade enfrentada por jovens inexperientes no mercado de trabalho e questiona se as oportunidades adequadas estão sendo oferecidas. Os objetivos específicos buscam explorar essa contraposição e, possivelmente, chegar a uma síntese ou a uma conclusão sobre como abordar a questão da falta de experiência e das oportunidades de emprego para jovens.

A escolha da estudante pelo tema pode ser um indício de que tal questão pode ser um acontecimento que ela ou alguém de sua convivência tenha presenciado; ou mesmo que seja um tema comum em suas interações do cotidiano.

Percebemos que a estudante procura abordar as dificuldades que os jovens enfrentam para ingressar no mercado de trabalho. Ela não limita sua responsividade revelando a problemática do acontecimento, mas expõe um grau elevado de responsividade ao delinear objetivos específicos que visam não apenas reafirmar a problemática, mas também identificar e compreender as complexidades inerentes a esse desafio particular.

O envolvimento da estudante revela uma postura reflexiva e proativa, indicando uma abordagem mais abrangente na análise da problemática em questão. Ao buscar compreender as nuances das dificuldades enfrentadas por esse grupo específico, ela não apenas reconhece a existência do obstáculo, mas também busca elucidar suas origens e suas implicações. Essa perspectiva mais aberta e investigativa demonstra uma consciência aguçada em relação às complexidades do

tema, estabelecendo uma ponte entre o contexto social dos jovens e a linguagem como instrumentos dinâmicos na exploração e na resolução de questões sociais prementes.

A participação ativa dos sujeitos, aqui evidenciada, transcende a mera exposição de dados; ela se transforma em um meio eficaz de diálogo e de engajamento com a realidade social, pois Clara não só comunica, mas interage de maneira ativa, utilizando a linguagem para compreender e, eventualmente, contribuir para a resolução da problemática enfrentada pelos jovens inexperientes em sua busca por oportunidades de emprego, indicando um compromisso social da estudante frente ao tema escolhido.

4.6.5 A produção textual de Klécia

A estudante Klécia apresentou a sua produção textual intitulada *Portadores de deficiência em sua rotina de trabalho*⁴⁸, que pode ser observada a partir da tríade seguinte.

Quadro 25: Tríade na produção textual de Klécia

Acontecimento: a presença ou a experiência de pessoas com deficiência em seu ambiente de trabalho. Isso envolve suas atividades diárias, desafios, necessidades e interações no local de trabalho.

Tema: a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a forma como elas lidam com suas limitações e oportunidades em suas rotinas de trabalho. Pode também incluir considerações sobre acessibilidade, igualdade de oportunidades e a importância de criar ambientes de trabalho inclusivos.

Enunciado resposta: produção textual de Klécia.

Fonte: dados da pesquisa.

O enunciado "Portadores de deficiência em sua rotina de trabalho" está relacionado ao acontecimento de pessoas com deficiência, enfrentando desafios e

⁴⁸Apesar da orientação para que não se use mais o termo "portador de deficiência", manteremos as transcrições da produção textual, tal como foram realizadas.

oportunidades no ambiente de trabalho. O tema central é a inclusão e a acessibilidade no local de trabalho. Esse tema pode ser explorado em detalhes a partir de uma ampla reflexão do atual contexto social.

O título proposto pela estudante Klécia: *Portadores de deficiência em sua rotina de trabalho* pode incluir informações sobre o contexto, o propósito comunicativo e a situação específica em que o enunciado é utilizado. Isso se justifica porque, a partir da perspectiva dialógica da linguagem, consideramos a comunicação como um processo social e interativo (Volöchinov, 2021), levando-se em conta não apenas o enunciado em si, mas também o contexto e as intenções comunicativas, pois sabemos que todas essas situações incidem sobre o acontecimento.

A intenção da estudante em propor tal enunciado pode ter sido para informar, para sensibilizar, para promover uma discussão, para fazer um apelo à ação ou para expressar uma opinião. Em todas essas situações, o enunciado será uma resposta a outros enunciados e na mesma medida suscitará de seus interlocutores outros enunciados (Bakhtin, 2011).

Quadro 26: Produção textual de Klécia

A integração do deficiente no mercado de trabalho ainda encontra muitos obstáculos, as empresas não estão conseguindo preencher as vagas disponíveis e falta capacitação profissional para estes deficientes.

Fonte: dados da pesquisa.

O trecho acima da produção textual de Klécia revela uma discussão sobre a necessidade de integração de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Ao se posicionar, reconhecendo que as pessoas com deficiência ainda encontram muitos obstáculos para assumirem postos de trabalho, Klécia revela que conhece o cotidiano das pessoas com deficiência e age no sentido de despertar a sensibilidade para com a causa em pauta. A esse respeito, é possível que a estudante tenha alguém em seu convívio que tenha enfrentado ou enfrente dificuldades para o ingresso no mercado de trabalho.

Nesse sentido, Klécia participa do diálogo social e evidencia a necessidade da participação da sociedade na discussão sobre o tema, pois essa reflexão precisa estar presente entre empregadores, funcionários, pessoas envolvidas na discussão sobre a inclusão no mercado de trabalho e público em geral, com diversas respostas. Alguns podem concordar e apoiar a ideia de que é necessário melhorar a integração no mercado de trabalho, enquanto outros podem discordar e argumentar que as empresas estão fazendo esforços adequados. Assim, perguntas, críticas ou sugestões de soluções também podem surgir como resposta.

Klécia parece destacar os desafios que as pessoas com deficiência enfrentam ao procurar emprego e sugerir que há obstáculos significativos, como a falta de capacitação profissional e a dificuldade das empresas em preencher vagas com pessoas com deficiência. A discussão de tal situação leva ao desenvolvimento do diálogo que pode ocorrer dependendo de como a problemática se insere em um contexto mais amplo de discussão. Para investigação do acontecimento, a estudante apresentou um grande número de objetivos, que ela dividiu entre geral e específicos. Selecionamos apenas o primeiro destes.

Quadro 27: Produção textual de Klécia

Objetivo geral:

Identificar os fatores que dificultam a inclusão das pessoas com deficiência nas empresas de grande e médio porte.

Fonte: dados da pesquisa.

Esse objetivo reforça a intenção da estudante em encontrar, em reconhecer ou em descobrir "fatores que dificultam a inclusão das pessoas com deficiência nas empresas de grande e médio porte". O objetivo busca entender quais são os obstáculos ou barreiras que prejudicam a inclusão de pessoas com deficiência nas empresas de grande e médio porte, o que sugere uma abordagem investigativa e analítica para identificação desses fatores.

Apesar desse objetivo ser apresentado na produção como sendo objetivo geral, acreditamos que ele se refere a um objetivo específico, pois sugere obter informações bem precisas, o que representa um interesse particular nesse contexto.

O objetivo deixa o propósito delimitado para contribuir em outros questionamentos que se referem a problemática, pois o contexto geral da produção da estudante está relacionado à promoção da inclusão social e profissional de pessoas com deficiência. Isso reflete uma preocupação com a qualidade e a diversidade no ambiente de trabalho.

O objetivo implica uma perspectiva reflexiva, sugerindo que a inclusão de pessoas com deficiência é uma questão relevante e que existem obstáculos a serem superados. Isso pode indicar um desejo de promover mudanças ou melhorias nessa área. A partir desse posicionamento, o objetivo é descritivo e investigativo, buscando identificar os fatores, o que implica a necessidade de se coletar dados, analisá-los e se chegar a conclusões baseadas em evidências.

Dessa maneira, o objetivo "Identificar os fatores que dificultam a inclusão das pessoas com deficiência nas empresas de grande e médio porte" reflete a necessidade de compreender questões de inclusão e de diversidade nas organizações, com um foco específico em identificar os desafios e os obstáculos que podem estar prejudicando essa inclusão. Esse posicionamento dialógico da linguagem destaca a importância de se considerar o contexto e as intenções comunicativas ao se refletir sobre um objetivo como esse.

A produção textual de Klécia sugere uma reflexão sobre um tema de grande relevância na sociedade contemporânea, visto que, apesar das discussões já realizadas a esse respeito, ainda há muito o que ser feito. Ao escolher essa problemática para realizar a sua produção, Klécia dialoga com temas bem pertinentes nos dias atuais, revelando-se sensível a tais situações.

4.6.6 A produção textual de Pedro

O estudante Pedro apresentou a produção textual intitulada *A deficiência no transporte público de passageiros para alunos do Instituto Federal de Alagoas no Campus Benedito Bentes*, para a qual pode ser observada a tríade a seguir.

Quadro 28: Tríade na produção textual de Pedro

Acontecimento: a deficiência no transporte público de passageiros, que afeta os estudantes do Instituto Federal de Alagoas no *Campus* Benedito Bentes.

Tema: a deficiência no transporte público em Alagoas.

Enunciado resposta: a produção textual de Pedro.

Fonte: dados da pesquisa.

O título da produção textual de Pedro *A deficiência no transporte público de passageiros para alunos do Instituto Federal de Alagoas no Campus Benedito Bentes* apresenta um enunciado que remete a um acontecimento que representa uma problemática na realidade dos estudantes do *Campus* e tem como tema central a questão específica do transporte para os estudantes do IFAL, no *Campus* Benedito Bentes, indicando que esse é o foco da discussão ou a análise que será abordada no texto ou no contexto em que o título está inserido.

O desenvolvimento da produção textual de Pedro parte de uma situação de seu convívio cotidiano, que muito repercute na forma de vida das pessoas. A escolha por determinado tema reflete o contexto social, histórico e as relações de poder envolvidos na produção de um enunciado, considerando-se que todo enunciado é influenciado por vozes e por discursos externos.

O projeto de Pedro reflete a necessidade de se trazer para a sala de aula a realidade do cotidiano dos estudantes do Ifal no *Campus* Benedito Bentes. Isso porque essa realidade representa uma voz importante para o trabalho docente no processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista que a deficiência na oferta do transporte público afeta diretamente a qualidade de vida dos estudantes, na medida em que suas necessidades e suas preocupações, provavelmente, são refletidas no enunciado resposta de Pedro.

O fato de o estudante refletir sobre um tema que interfere diretamente em seu cotidiano, revela que houve motivações por trás dessa comunicação, buscando soluções ou a conscientização sobre a problemática. A princípio, podemos dizer que a motivação está na dificuldade que os estudantes enfrentam para se deslocarem, como mostra o fragmento abaixo.

Quadro 29: Produção textual de Pedro

Este projeto de pesquisa tem como objetivo analisar a deficiência no transporte público de passageiros no bairro do Benedito Bentes e como isso pode afetar os alunos do Curso Técnico Subsequente em Logística do Campus Benedito Bentes, determinando qual a maior dificuldade na utilização do transporte e como isso pode afetar estes estudantes.

Fonte: dados da pesquisa.

A partir desse fragmento, podemos perceber que o estudante aborda a deficiência do transporte público em relação ao bairro onde está localizada a instituição. Nesse trecho, também é possível perceber o objetivo principal de sua produção de texto, deixando claro que o foco está em "analisar a deficiência no transporte público de passageiros no bairro do Benedito Bentes e como isso pode afetar os alunos do Curso Técnico Subsequente em Logística do Campus Benedito Bentes". Nesse sentido, considerando-se a dimensão da situação, determinado tema precisa ser discutido e analisado pelas autoridades governamentais e por toda sociedade em geral.

A partir da compreensão de que na perspectiva dialógica da linguagem é preciso levar em consideração o contexto mais amplo em que o enunciado é produzido, o contexto social e histórico de Alagoas e do Brasil é relevante para a compreensão do tema. Assim, é preciso conhecer as questões de mobilidade e de acesso a serviços públicos como transporte, que são temas comuns em muitas partes do mundo; além do contexto específico de Alagoas, que pode influenciar a natureza do problema e as soluções possíveis.

A escolha de Pedro reflete a preocupação com um fato real que afeta estudantes, instituições e sociedade em geral, e também pode ser uma chamada para o diálogo e para a ação por parte das autoridades e da sociedade em geral para lidar com essa carência no transporte público.

A manifestação da responsividade se destaca na escolha de abordar a deficiência no transporte público como um tema de pesquisa, revelando a compreensão do estudante em relação às situações vivenciadas no cotidiano e também à solicitação de atividade feita pela professora. Nesse contexto, a

responsabilidade se faz presente, não apenas ao reconhecer o problema, mas também ao estabelecer objetivos específicos voltados à compreensão profunda de como essa deficiência impacta os estudantes.

Ao delinear claramente o propósito de entender as implicações dessa deficiência, o estudante não apenas demonstra uma consciência aguçada das questões em jogo, mas também revela um comprometimento genuíno com a busca de soluções. Essa abordagem responsável transcende a simples identificação de problemas; ela se orienta para a ação coletiva, indicando uma postura proativa na abordagem dos desafios enfrentados pelos estudantes no que diz respeito ao transporte público.

Ademais, ao estabelecer metas específicas, Pedro reforça a seriedade e o foco na análise do problema, sinalizando não apenas uma resposta sensível às dificuldades evidenciadas, mas também uma dedicação sólida para entender, de maneira abrangente, as implicações e possíveis caminhos de resolução. Essa combinação de responsividade e responsabilidade reflete um compromisso com a melhoria das condições e da qualidade de vida dos estudantes, destacando-se como um esforço na promoção de mudanças sociais positivas.

4.6.7 A produção textual de Mateus

O estudante Mateus apresentou a produção textual intitulada *A importância da logística na distribuição de vacinas contra Covid no Brasil*, a qual podemos observar a partir da tríade seguinte.

Quadro 30: Tríade na produção textual de Mateus

Acontecimento: o processo de distribuição de vacinas contra o COVID-19 no Brasil no período da pandemia.

Tema: distribuição de vacinas no Brasil.

Enunciado resposta: a produção textual de Mateus.

Fonte: dados da pesquisa.

A produção textual *A importância da logística na distribuição de vacinas contra o COVID-19 no Brasil* destaca a relevância da logística na distribuição de vacinas contra a COVID-19 e foca especificamente na situação brasileira. Ele sugere que o projeto abordará como a logística desempenha um papel importante na entrega eficiente das vacinas contra a COVID-19 no Brasil.

A partir dos conhecimentos técnicos desenvolvidos durante o curso e observando a situação que a sociedade brasileira enfrentava naquele momento, Mateus responde à orientação de produção textual da professora, enfatizando o papel que a logística desempenha na distribuição de vacinas contra a COVID-19 no Brasil, assim como em qualquer outro lugar do mundo. Em seu projeto, foi possível relacionar os conhecimentos técnicos da formação com as situações do cotidiano.

Mateus parte da premissa de que, dentre os pontos estudados durante o curso, destacam-se o armazenamento e a conservação das vacinas, visto que as vacinas contra a COVID-19 têm requisitos específicos de temperatura de armazenamento e de conservação. Isso se dá porque alguns tipos de vacinas exigem temperaturas extremamente baixas para manter sua eficácia. A logística desempenha um papel importante na garantia de que as condições adequadas de armazenamento sejam mantidas em toda rede de distribuição, desde o fabricante até os pontos de vacinação.

O estudante defende que a distribuição de vacinas em um país tão vasto quanto o Brasil requer uma coordenação logística eficiente para garantir que as doses cheguem aos locais de vacinação de forma oportuna. Isso envolve o planejamento de rotas, a seleção de modos de transporte adequados e a garantia de que as vacinas alcancem todas as regiões, incluindo áreas remotas.

Essa produção textual procurou apresentar algumas reflexões, considerando que a logística desempenha um papel importante na gestão de estoque de vacinas. Mateus considera necessário assegurar que não haja desperdício de doses devido a prazos de validade expirados ou a estoques excessivos em um local, enquanto outros locais carecem de doses. Para a realização de tal atividade, fazem-se necessários rastreamento e monitoramento, pois a capacidade de rastrear e de monitorar o movimento das vacinas em tempo real é essencial para garantir a

segurança e a transparência no processo de distribuição. Esse trabalho garante que não haja desvios ou distribuição inadequada.

Nesse aspecto, um trabalho logístico bem planejado ajuda a priorizar grupos de população-alvo, garantindo que os profissionais de saúde, os idosos e outros grupos de alto risco sejam vacinados primeiro, seguindo diretrizes epidemiológicas e de saúde pública. Para que se realize uma distribuição equitativa, é necessário planejar estrategicamente, já que o trabalho da logística tem potencial de garantir uma distribuição equitativa das vacinas para garantir que todas as regiões e grupos de população tenham acesso igualitário às doses, reduzindo as disparidades de saúde. Além disso, a logística também está envolvida na comunicação com a população, fornecendo informações sobre os pontos de vacinação, o agendamento de vacinas e o esclarecimento de dúvidas.

Nesse sentido, considerando que a logística desempenha um papel central na distribuição de vacinas contra a COVID-19 no Brasil, assegurando que as doses cheguem aonde são necessárias, de forma segura e eficiente, contribuindo para o controle da pandemia e a proteção da saúde pública, a produção de Mateus responde ativamente à proposta da professora e também revela a sua participação no diálogo social com uma temática que, no momento da produção, era amplamente discutida nas mídias sociais.

Ao realizar uma produção textual que uniu os conhecimentos técnicos do curso com a realidade, em um novo momento histórico social complexo, o estudante Mateus revelou compreensão sobre a situação do país, no que diz respeito à necessidade da vacina para a prevenção da doença e também de como um sujeito com tal formação pode desenvolver várias atividades. Esse entendimento do estudante pode ser percebido também como uma tentativa de conscientizar a população para tomar as doses da vacina e assim prevenir uma onda da doença, como podemos observar no texto a seguir.

Quadro 31: Produção textual de Mateus

Objetivos
<p>Objetivo geral: Analisar os pontos do primeiro momento em que foi pensado na ideia da vacina até o ponto em que a mesma chegou até nós.</p>

Objetivos específicos:

Conscientizar a população a tomar todas as doses e assim prevenir uma nova onda da doença.

Analisar os caminhos logísticos e estratégicos utilizados pelo Governo Federal na distribuição da Vacina.

Elencar as possíveis falhas logísticas que comprometeram a produção da vacina no Brasil.

Compreender os problemas de incentivo e propagandísticos que atrasaram a vacina no Brasil.

Fonte: dados da pesquisa.

Os objetivos apresentados por Mateus, ainda que a sua maioria estivesse relacionada aos conhecimentos técnicos que ele estava recebendo durante o curso, também apresentou uma preocupação no que diz respeito a posicionamentos políticos da sociedade, pois quando ele inseriu em seus objetivos específicos "conscientizar a população a tomar todas as doses e assim prevenir uma nova onda da doença", revelou preocupação para com os posicionamentos que parte da sociedade apresentava naquele momento. Assim, ele colocou como meta informar e educar as pessoas para que elas recebam todas as vacinas necessárias para prevenir a disseminação de uma doença. Essa preocupação do estudante pôde ter como objetivo evitar que a doença se espalhasse, causando os diversos prejuízos que um problema dessa natureza poderia causar.

Ao produzir o texto, Mateus refletia sobre os diversos problemas advindos do momento pandêmico e procurava contribuir com a diminuição, vinculando os conhecimentos do curso técnico com o diálogo social. Esse posicionamento do estudante revela que os conteúdos trabalhados na sala de aula precisam estar associados às vivências do cotidiano, mantendo uma estreita relação entre a linguagem e as práticas sociais.

Por fim, as produções dos estudantes nos permitem perceber que os enunciados não são definitivos, mas partem de um processo contínuo de produção de sentido. Ao analisarmos os textos dos estudantes, é fundamental considerarmos como seus enunciados podem ser modificados ao longo do tempo, em resposta a novos enunciados-acontecimentos-temas que incidem em novas experiências. Portanto, vincular os tópicos de ensino com o diálogo social é uma vertente que cria

um ambiente mais envolvente e eficaz, tornando a educação mais significativa para os estudantes.

Ao refletirmos sobre um trabalho dessa natureza, consideramos que ele faz parte de "um objetivo muito mais complexo e amplo que é a formação de leitores e produtores de textos, dentro dos gêneros disponíveis em articulação com as práticas sociais" (Zozzoli, 2015, p. 35). Assim, reafirmamos que vincular o ensino de língua materna com os acontecimentos cotidianos dos estudantes tem uma implicação além da estratégia; representa, nesse sentido, uma necessidade, uma vez que incide em criar um ambiente de aprendizagem envolvente e frutífero, tornando o processo de ensino e a aprendizagem mais dialógicos para os estudantes. Quando o professor relaciona o ensino à vida cotidiana dos estudantes, o processo se torna mais relevante, porquanto ajuda os estudantes a entenderem como o que estão vendo na sala de aula se aplica às situações reais, o que pode aumentar o interesse, o engajamento e a compreensão de cada um.

Considerando essas afirmações, é fundamental adotar uma adequada concepção de linguagem como ponto central na prática pedagógica, para que, de maneira responsável, suas implicações possam contribuir para "fortalecer o ativismo dos alunos na perspectiva de reconstrução de sentidos" (Lima; Souto Maior, 2012, p. 399), o que pode oferecer condições de os estudantes atuarem efetivamente em seus respectivos contextos.

No momento em que um professor se concentra em um gênero discursivo específico, considerando-o como fim no processo de ensino e de aprendizagem, pode ignorar, mesmo que inadvertidamente, a riqueza da diversidade do discurso e das diferentes funções que os discursos podem desempenhar, bem como o impacto social que eles têm. Essa falta de reconhecimento pode limitar o processo de ensino e de aprendizagem, deixando de lado aspectos fundamentais da linguagem. Portanto, é imprescindível um trabalho inclusivo e aberto para propor atividades com os gêneros discursivos na sala de aula. Isso porque ao desconsiderar as características do enunciado e as nuances de gênero que incorporam a diversidade do discurso, no ensino e na aprendizagem de LP, tende-se a resultar em um foco excessivo na formalidade e na abstração. Isso também elimina a dimensão histórica

da análise e mina a conexão vital entre língua e a realidade da vida cotidiana (Bakhtin, 2011).

Ao considerarmos as dimensões essenciais do ensino de LP, concordamos com Zozzoli (1999) sobre a importância de o professor orientar o desenvolvimento da estrutura linguística por meio de uma abordagem reflexiva, ponderando sobre as dificuldades dos estudantes não por intermédio de normas rígidas impostas por programas e manuais, mas emergindo como resultado da análise pessoal das atividades desenvolvidas na sala de aula. Zozzoli (1999, p. 11) afirma que um trabalho dessa natureza pode considerar

- a) a possibilidade de refletir sobre as próprias dificuldades, não impostas pelo programa, um método, um manual ou pelo professor;
- b) a possibilidade de criar, através da reflexão, suas próprias "regras" (apreciações pessoais sobre o fenômeno considerado, mesmo que parciais e imperfeitas, se comparadas a descrições da língua);
- c) a possibilidade de transformar sua leitura e sua escrita, através dessas ações, apenas no momento da correção ou da reescrita, orientadas pelo professor, no decorrer do processo.

Essa abordagem reflexiva, sob a orientação do professor, cria uma base flexível e ampla para o desenvolvimento da aprendizagem, considerando-se todos os aspectos da língua e do discurso. Ao realizar um trabalho com os gêneros discursivos vinculado às práticas sociais dos estudantes, os professores não devem se contentar com uma compreensão superficial ou com limitações predefinidas quando se trata de explorar a diversidade dos gêneros, o que representa sempre refletir sobre os discursos em seus reais contextos de utilização. Como afirmam Silva e Zozzoli (2018, p. 162),

Deve ser levado em consideração que, para que o docente possa assumir uma prática mais reflexiva e planejada no tratamento dos gêneros do discurso, longe da superficialidade ou de enquadramentos limitadores da riqueza dos gêneros, esse profissional precisa dispor das contribuições gestadas durante seu processo de formação, tendo em vista que estas podem lhe oferecer um verdadeiro suporte para desenvolvimento deste trabalho.

Para que os professores sejam capazes de adotar essa postura mais reflexiva e aberta, é imprescindível um processo de formação, não apenas inicial, mas continuado, que sirva de suporte valioso para o desenvolvimento eficaz de seu

trabalho de ensino, visto que "no contexto de formação continuada o professor constrói no coletivo saberes da docência que são compartilhados no momento dessa formação" (Silva; Santo; Gomes; Lima; Batista, 2021, p. 123). Por isso, é essencial que "essa formação seja contínua para não correr o risco de esgotar o entusiasmo dos professores envolvidos" (Idem, *Ibidem*).

Nesse sentido, destacamos a importância de os professores estarem bem preparados, terem uma compreensão profunda dos gêneros discursivos e serem capazes de envolver os estudantes nesse processo de forma reflexiva e planejada, a fim de fugir de abordagens superficiais ou limitadas em sua sala de aula. Esse desafio se torna mais acentuado, quando refletimos sobre as condições de ensino remoto impostas pelo momento pandêmico que viveu a educação no Brasil, pois os professores tiveram que "desenvolver de maneira integrada as soluções dos problemas, que são de interesses específicos e gerais para o ensino com a finalidade de proporcionar um ambiente gerador de conhecimentos para seus alunos" (Idem, 2021, p. 125).

Dessa forma, é imprescindível que professores, com o apoio das instituições escolares, viabilizem a prática de atividades realizadas em sala de aula nos diversos contextos em que os estudantes participam e apresentam interesse. No entanto, é fundamental reconhecer que a extensão e a aplicação desses projetos não devem ser limitadas às quatro paredes da sala de aula. Ainda que no Ifal dispúnhamos dos projetos de extensão e de pesquisa, que representam oportunidades para a realização desse tipo de trabalho, a quantidade de projetos selecionados ainda parecem insuficientes diante da demanda social. A integração do aprendizado, além do ambiente escolar, oferece uma dimensão mais ampla, permitindo que os alunos conectem suas experiências acadêmicas com o mundo real. Nesse aspecto, entendemos que a transferência de conhecimentos adquiridos em projetos para contextos externos promove uma compreensão mais profunda e aplicada dos enunciados, acontecimentos e temas vivenciados no cotidiano, incentivando a participação social.

Assim, ao transpor os enunciados dos estudantes, produzidos na sala de aula, para a comunidade local, esses sujeitos têm a oportunidade de interagir com a comunidade, com empresas e com outros parceiros relevantes a partir de ações

concretas. Isso contribui com o desenvolvimento da responsividade e permite a colaboração dos estudantes em aspectos que são essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal.

Aqui reconhecemos que se torna imperativa a partilha dessas reflexões com os professores e, de maneira particular, o resultado desta pesquisa com a instituição de ensino. Essa ponte entre a academia e a comunidade é fundamental para maximizar o impacto positivo do trabalho educacional. Ao encorajar os professores a aplicarem essas descobertas de maneira prática e acessível em suas práticas pedagógicas, os pesquisadores podem também participar de uma dinâmica transformadora. Esse posicionamento enriquece o ambiente educacional e também potencializa a relevância social do conhecimento gerado, alinhando de maneira mais estreita a educação com as necessidades e desafios da sociedade em que está inserida.

Esse tipo de trabalho só pode ser realizado a partir de uma postura docente que enfatiza a importância de uma ação responsável, ressaltando que o significado e o propósito da vida só podem ser compreendidos quando agimos de maneira comprometida, em vez de apenas observarmos passivamente os resultados de nossas ações.

Somente a partir do interior de tal ato como minha ação responsável, e não de seu produto abstratamente, pode haver uma saída para a unidade do existir. Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração (Bakhtin, 2010, p. 65-6).

Nesse sentido, apenas quando agimos de forma responsável, a partir da essência da ação, em vez de focarmos exclusivamente nos resultados abstratos, é que é possível encontrar uma saída para a compreensão da unidade da existência. Assim, a função de cada sujeito só pode ser entendida plenamente quando nos envolvemos ativamente, quando nos colocamos no lugar do outro, como se estivéssemos em sua situação. Desse modo, compreender e refletir sobre o trabalho

de sala de aula envolve a compreensão de nossas responsabilidades em relação a ela e a orientação que devemos adotar.

Nessas condições, o trabalho docente se configura como práticas pedagógicas que resultam de ações fundamentadas no ato responsável (Bakhtin, 2010) que têm o potencial de promover o desenvolvimento da responsividade (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2021) dos estudantes. Ao refletir sobre a postura do professor responsivo e responsável, Santos, Zozzoli e Silva Júnior (2023, p. 3) afirmam que "vivenciar é fazer avançar o processo dialógico de constante constituição de si mesmo por meio de interações discursivas com outrem".

Pensamos, assim, ser inconcebível entender o trabalho do docente de LP sem examinar sua conexão com o contexto social, podendo ser imediato ou mediato, mas sempre relacionado aos discursos que emergem da sociedade. Alguns contextos exigem maiores níveis de resposta ativa do professor, como poderíamos citar o conflito entre Israel e Palestina ou mesmo o ocorrido entre Rússia e Ucrânia, que são enunciados-acontecimentos-temas vivenciados atualmente e que são de grande repercussão mundialmente; outros exigem menores graus de responsividade, mas, jamais, isentos de uma atitude responsiva ativa na sala de aula. A esse respeito, entendemos que

O agir do/a professor/a na esfera discursiva escolar se constitui como um ser-evento irrepitível e, por isso, a cada nova interação, há sempre algo de novo no modo como esse ser-professor/a se mostra, sempre inacabado, resultado das relações professor/a-alunos/as, alunos/as-professor/a e professor/a-com-ele/a-mesmo/a que se dão na interação em sala de aula e fora dela (relação do/a professor/a com o mundo) (Santos, Zozzoli, Silva Júnior, 2023, p. 5).

O trabalho de um professor é uma experiência única e em constante evolução, construída a partir de relações, pelas interações e pelas experiências, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Cada professor como um ser-evento irrepitível está em constante transformação na medida em que interage com estudantes, com colegas e com o mundo ao seu redor.

Essa participação ativa com o diálogo social (Bakhtin, 2011; Volóchinov, 2021) representa uma parte essencial da construção de sociedade mais inclusiva e justa. A participação do professor de forma responsiva e responsável contribui para um diálogo com um maior grau de responsividade que se volta para a resolução de

problemas sociais. Foi possível observar, nessa perspectiva, que, ao abrir espaço na sala de aula para o diálogo social, os estudantes participaram ativamente e, nessa participação, também se percebeu o quanto eles se posicionam com responsabilidade sobre as situações sociais.

Reforçamos, a esse respeito, que a compreensão do diálogo social na perspectiva dialógica da linguagem, representa um fenômeno complexo e onipresente na interação humana, responsável pela construção de sentidos no processo de interação. Assim, o diálogo é a base da comunicação e da linguagem, refletindo a complexa teia de relações culturais e sociais que moldam a comunicação humana. Participam desse diálogo o enunciado, o acontecimento e o tema, como uma "cadeia viva e ativa que ultrapassa as classificações teóricas" (Zozzoli, 2016, p. 111).

Assim, ao efetuarem escolhas temáticas para suas produções textuais, os estudantes as realizavam imbricadas na tríade enunciado-acontecimento-tema, sem a necessidade de identificar o enunciado, o acontecimento e o tema, mas respondendo ativamente ao diálogo social que constitui uma atividade prática que envolve o seu cotidiano e pode contribuir significativamente para a sua formação integral.

Retomando a produção textual de Mateus que produziu o projeto *A importância da logística na distribuição de vacinas contra Covid no Brasil*, evidenciamos que ele procurou articular os conhecimentos técnicos do curso que realizava a um enunciado-acontecimento-tema de grande relevância, principalmente considerando-se o momento histórico vivenciado nacionalmente, o estudante marca sua posição no diálogo social, interagindo com as diversas vozes do discurso a que teve acesso até aquele momento, em articulação com conhecimentos técnicos do curso. Essa participação de Mateus no diálogo social, a qual nos revela a tríade presente na situação, favorece o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, pois se insere em uma proposta voltada para a formação do "sujeito que, sendo um eu para si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. (Sobral, 2013, p. 22).

Compreendemos, nesse sentido, que o enunciado, o acontecimento e o tema estão intrinsecamente ligados de uma maneira interdependente dentro do diálogo social. Assim, os elementos da tríade estão entrelaçados de forma que a compreensão de um elemento é condicionada pela presença e pela condição dos outros. A dinâmica entre esses elementos é interconectada e influencia a construção do significado no diálogo social, e a interação entre esses elementos é dinâmica e ativa, transcendendo as fronteiras rígidas de classificações estáticas. Dessa forma, entendemos que é possível o estudante compreender e fazer uso do discurso, desenvolvendo sua responsividade e participando ativamente da vida social.

Vale ressaltar, por fim, que essa é uma condição que se localiza em uma perspectiva de ensino que busca a formação integral dos estudantes, de tal forma como preveem os diversos documentos referentes à EPT, como já citamos no decorrer desta discussão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os reflexos das mudanças sociais exigem que o professor extrapole a mera aquisição da leitura e da escrita e promova a inserção dos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, construindo com eles eventos correspondentes às práticas sociais situadas.

Antônio Lima; Lúcia Santos

A pesquisa e o ensino são frequentemente objetos de reflexões contínuas. Em certos momentos, eles se entrelaçam de forma tão íntima que parecem constituir uma única entidade. É verdade que muitos pesquisadores, a partir de suas pesquisas, iniciaram suas trajetórias no ensino, pois o "ser docente" completa a missão do "ser pesquisador"; também há a situação dos docentes que são conduzidos à pesquisa, na tentativa de melhor refletir sobre suas ações de ensino. Eu, por exemplo, faço parte desse segundo grupo, visto que foram as atividades pedagógicas que me inquietaram e me conduziram à procura de reflexões, as quais suscitam inúmeras perguntas. Esse posicionamento me leva a compreender que as ações de ensino não são esgotadas e nem resolvidas com ações pontuais, mas é preciso ações constantes sobre os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem.

As ações de ensino precisam das atividades de pesquisa em busca de uma formação que contemple a integralidade dos sujeitos. Na área da linguagem, essas atividades de pesquisa são primordiais, pois delas é que se tem conhecimento de ações que subsidiam práticas de ensino que podem superar ações hierárquicas e monológicas. Dessa forma, práticas de leitura e de escrita revelam-se sempre pertinentes, principalmente quando preocupadas em atender às demandas reais dos sujeitos em formação.

Ao propormos um trabalho que contemple o diálogo social em sala de aula a partir do conceito de enunciado-acontecimento-tema na EPT, partimos da ideia de, que a ela é uma esfera de ensino que precisa de investimentos, no sentido de oferecer uma formação integral para que, os sujeitos possam atuar não apenas no

mundo do trabalho, mas também na vida social como um todo, em atividades que contemplem as diversas dimensões de um sujeito que vive em sociedade. Nessa perspectiva, salientamos que, durante muito tempo, essa modalidade de ensino esteve dedicada à garantia de espaço no mercado de trabalho, não importando a formação humana e social desses profissionais, a qual seria essencial para a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho e na vida de modo geral, posto que requer deles ações responsivas.

A presente pesquisa, realizada no contexto da EPT, com o objetivo de refletir, na sala de aula, sobre o trabalho envolvendo o diálogo social e a formação do sujeito leitor e produtor de textos, utilizando o conceito triádico de enunciado-acontecimento-tema, norteou-se por questões que tiveram o intuito de analisar o trabalho com a tríade enunciado-acontecimento-tema voltado para o desenvolvimento da leitura e da produção textual; de como os estudantes demonstram engajamento em práticas de sala de aula de LP as quais envolvem o diálogo social e de refletir sobre as possibilidades que o professor de LP tem, efetivamente, de conduzir seu trabalho, seguindo essa perspectiva.

A partir das análises realizadas, foi possível perceber o quanto as atividades desenvolvidas por meio do conceito de enunciado-acontecimento-tema, com vistas à responsividade ao diálogo social, podem ser relevantes no ensino de Língua Portuguesa para estudantes da educação profissional, pautada nos princípios da formação integral (Ciavatta; Frigotto, 2012). Para isso, é necessária uma ação docente que tenha condições de "decidir e assumir responsabilidades, de resolver problemas, de trabalhar em colaboração, de aceitar os outros" (Alarcão, 2011, p. 26), uma realidade possível de docentes que "tenham horizontes temporais e geográficos alargados não se limitando a ver o seu pequeno mundo, que tenham dos acontecimentos uma compreensão sistêmica, que sejam capazes de comunicar e interagir" (Alarcão, 2011, p. 26) para o desenvolvimento da capacidade de responder ativamente à realidade concreta.

Para uma postura docente nessas condições, consideramos a necessidade do diálogo constante em sala de aula, dado que somente a partir das trocas possibilitadas pelo processo de interação humana é que enxergamos as possibilidades de um ensino nessa completude. Por essa razão, concordamos com

Souto Maior (2018), quando afirma que, para uma sala de aula permeada por ações dialógicas com vistas à responsividade, existem alguns encaminhamentos que podem ser ações planejadas e articuladas por meio da atividade docente, tais como: investigação de elementos relevantes para o aprendizado na temática, análise de aspectos linguísticos apropriados ao gênero e contexto de uso e organização metodológica da avaliação, orientada pela contextualização e por fases específicas (Souto Maior, 2018).

Dessa forma, espera-se que o professor não perca de vista que somente "a partir da linguagem construímos sentido para nossas vidas, por isso a partir da conduta que ele adota, do uso da linguagem a que se destina fazer, poderá contribuir para uma sociedade mais responsiva" (Batista, 2015, p. 84).

No entanto, essa responsabilidade não se limita ao professor, pois é necessário o engajamento do sistema educacional, abrindo espaço para a participação dos diversos agentes que constituem as ações da escola. Neste trabalho, em específico, o fato de a professora não ter participado da elaboração do PPC, visto que assumiu suas atividades no *Campus* após essa ação, revela as condições docentes para a sua autonomia relativa (Zozzoli, 2006).

Ademais, as reflexões realizadas sobre a responsividade dos estudantes revelaram que eles, como sujeitos da linguagem, interagem socialmente com questões amplas e necessárias para a formação humana, e que, a partir de atividades que contemplem o diálogo social, é possível planejar ações que incluem a formação profissional e humana em busca dos ideais da formação integral. Assim, o trabalho realizado na sala de aula assume potencial de transcender para a vida em sociedade, seja por meio de projetos que os estudantes desenvolvam durante o período de formação, seja, sobretudo, pelas ações e posicionamentos da vida em sociedade que esses sujeitos realizarão após seus processos de escolarização.

Essas situações nos levam a defender a realização de um trabalho de leitura e de produção de textos ancorado na realidade concreta dos estudantes. Tal abordagem visa não apenas a promover a compreensão textual, mas também a estimular a conexão entre os conteúdos linguísticos e as experiências cotidianas dos alunos. Ao advogar por um enfoque contextualizado, buscamos criar um ambiente de aprendizado significativo, em que a leitura e a produção de textos não são

apenas atividades acadêmicas isoladas, mas, sim, ferramentas que auxiliam na compreensão e na expressão do mundo que os cerca.

Diante disso, chegamos ao final desse diálogo com um convite a todos os professores de LP. Suscitamos encorajar vocês a darem continuidade ao trabalho proposto pela perspectiva dialógica da linguagem, cujas contribuições destacam a importância das relações dialógicas na língua. Importante reforçar, nesse intento, que reconhecer que as relações dialógicas podem restabelecer a situação comunicativa subentendida nas construções linguísticas é um passo fundamental para promover uma educação mais comprometida.

Bakhtin (2011) argumentou que as construções linguísticas não são apenas estruturas estáticas, mas, sim, reflexos de interações sociais complexas. Cada texto, seja oral seja escrito, é moldado pelas diferentes vozes e perspectivas. Desse modo, os professores de LP têm a oportunidade de aproveitar esse *insight* para enriquecer a forma como conduzem os processos de ensino e de aprendizagem.

Uma maneira prática de realizar esse tipo de trabalho é abandonar uma perspectiva de ensino que se concentra apenas na estrutura da língua e contribuir para que os estudantes compreendam que as palavras adquirem significados em contextos reais de realização.

Defendemos, portanto, uma prática que estimule os estudantes a produzirem textos que estejam fundamentados nas relações dialógicas que integram a linguagem, e por que não dizer, relacionadas ao diálogo social. Isso significa que os estudantes devem ser encorajados a considerarem o público-alvo, o contexto e as diferentes vozes que podem contribuir para o significado de seus textos. As atividades de escrita podem se basear em debates, discussões e diálogos para demonstrar como a linguagem é dinâmica promovendo a interação.

Por fim, ao assumir uma postura de trabalho dialógica, que valoriza as relações dialógicas na linguagem, os professores de LP têm a oportunidade de enriquecer a educação linguística e de capacitar os estudantes a se tornarem sujeitos da linguagem em melhores condições de responder ativamente aos discursos do cotidiano. Isso não apenas desenvolve as condições de leitura e de produção textual, como também os prepara para uma participação ativa, não apenas no mundo do trabalho, mas comprometida na/com a sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. *In: Cadernos de Pesquisa*, n. 113, 2001.
- BATISTA, S. F. **Reflexões sobre a compreensão responsiva ativa de alunos da EJA: um olhar a partir de práticas de letramento**. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2015.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. 1.ed. São Paulo: Editora 34, 2018.
- BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BENEVIDES, A. S. A leitura como prática dialógica. *In: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. de (Orgs.). Leitura, escrita e ensino*. Maceió: Edufal, 2008.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. *In: Coletânea de textos didáticos*. Componente curricular Leitura e elaboração de textos. Curso de Pedagogia em Serviço. Campina Grande: UEPB, 2002.
- BRASIL. **Lei nº. 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei no 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia.
- CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. *In: FORTKAMP, M. B. M. e TOMITCH, L. M. B. Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2008.
- CEREJA, William. Significação e tema. *In: BRAIT, B. (Org). Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 201-220.
- CUNHA, Dóris A.C. A noção de gênero: algumas evidências e dificuldades. **Revista do Gelne**, v. 2, n. 2, João Pessoa, 2000, p. 1-4.
- DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise. (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São. Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. (2005). A formação integrada, a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, 3(3). <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122>

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, C. A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. **Caleidoscópio**, v.3, n. 3, Unisinos, 2005.

FILHO, Ruy Leite Berger. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **La Revista Iberoamericana de Educación es una publicación monográfica cuatrimestral editada por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)**, n. 20, Maio - Agosto 1999.

FLICK, U. Introdução à coleção pesquisa qualitativa. In: GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre, Artemed, 2009. [Tradução Roberto Cataldo Costa].

FREIRE, Paulo e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Maximina M. O ensino remoto emergencial e a exigência imediata de letramento: reflexões sobre um tempo de exceção. *In: Revista Delta*, 37-4, 2021.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

FUZA, Ângela Francine; RODRIGUES, Rosângela Hammes. A Concepção de tema nas obras do Círculo de Bakhtin. *In: Revista Alfa*, São Paulo, v. 66, e 14.491, 2022.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. *In: Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016.

GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GOMES, L. F. EaD no Brasil: perspectivas e desafios. *In: Avaliação*. v. 18, n. 1, 2013.

GOGOTICHVÍLI, Liudmila. Sobre o texto de Bakhtin. BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. p. 45-91.

GOMES, Maria de Fátima Feitosa Amorim. **Permanência escolar na educação de jovens e adultos: in(re)sistência pelo direito à educação**. 2022. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa *Versus* Pesquisa Quantitativa: esta é a questão? *In: Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22 n. 2, mai./ago., 2006.

GUTIERREZ, Suzana de Souza. A Etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 32, 2009, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Espaço Livre, 2009, 16p.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía: métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994.

HUGO, Assmann. **Curiosidade e Prazer de Aprender – O papel da curiosidade na aprendizagem criativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KLEIMAN, A.; DE GRANDE, P. B. Interseções entre a linguística e a Linguística Aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. *In: Matraga*. v. 22, n. 36, 2015.

KOCH, I.G.V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH & ELIAS, Ingedore Villaça & Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2007.

LIMA, Antônio Carlos de. **Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre o letramento acadêmico em um contexto de Educação a Distância do IFAL**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

LIMA, Antônio Carlos; SOUTO MAIOR, Rita de Cássia. A intermediação sensível e a ética discursiva no processo de letramento acadêmico em contexto de educação a distância. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras de Passo Fundo**. v. 16, n. 13, p. 598 a 618, 2020.

LIMA, A.; SANTOS, L. F.; SOUTO MAIOR, R. C. Refletindo sobre letramento e responsividade na formação docente. *In: Bakhtiniana*. 9(2). São Paulo, 2014.

MOITA LOPES, L. P. da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. *In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NATHAN. PUC-Rio - Certificação Digital Nº 0014253/CA. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/5136/5136_4.PDF. Acesso em: 10 dez. 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**, 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008 a.

- OLIVEIRA, M. B. F. de. Formação de professores de língua materna e a sociedade do conhecimento: discutindo concepções de linguagem. *In*: ZOZZOLI, R. M. D. e OLIVEIRA, M. B. F. de (Orgs.). **Leitura, escrita e ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008 a.
- OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008 b.
- PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. *In*: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- PRETI, D (Org.) O discurso oral culto. São Paulo: Humanitas Publicações, 1999 (**Projetos Paralelos**, v.2).
- RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L. et al. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.
- SANTOS, André Cordeiros dos. **Processos de apropriação do discurso de outrem em enunciados escolares escritos em língua inglesa**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2020.
- SANTOS, Leticia de Oliveira; MARINHO, Erisson dos Santos. Educação Profissional Técnica no Brasil e as contribuições do Instituto Federal (IFAL) para a sociedade alagoana. *In*: **Saberes Docentes em Ação**, 2018.
- SANTOS, Lúcia de Fátima; LIMA, Antônio Carlos Santos de. Reflexões sobre letramento e formação de professores. *In*: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). **Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 79-107.
- SILVA JÚNIOR, S. N. da. **Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva**. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.
- SCHWANDT, T. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa. *In*: Denzin & Lincoln (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. (trad. e org.) Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SKINNER, B. F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: EPU, 1972.
- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *In*: **Educação & Sociedade**. v. 23, n. 81, 2002.
- SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. *In*: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 11-36.

SOUSA SANTOS, BOAVENTURA. **Reinventar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Tradução: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

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

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 20, n. 27, p. 31-53, jan./jun., 2013.

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; SIMÕES, D. (org.). **Contribuição da Linguística Aplicada para a Educação Básica**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2021.

VOLOCHÍNOV, V. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ZABALLA, Vidiella Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto alegre: Artmed, 1998.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A disseminação cronotópica de enunciados prototípicos nas relações dialógicas: a dinamicidade de “Ele não me representa”. In: Butturi Junior, Atilio; Braga, Sandro; Soares, Thiago Barbosa (Org.). **No campo discursivo: teoria e análise**. Campinas: Pontes, 2020. p. 269 - 294.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Diálogo social: cruzamentos discursivos a partir de um enunciado-acontecimento- tema. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 109 - 127.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Levando o diálogo social para a sala de aula: o enunciado-acontecimento-tema no ensino de Língua Portuguesa. In: FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma; SIMÕES, Darcilia (Orgs.). **Linguística Aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas**. Campinas: Pontes, 2016. p. 135 - 155.

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. 17-3.

ZOZZOLI, Rita Maria D. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. In: ZOZZOLI, Rita (org.). **Ler e Produzir: discurso, texto e formação do sujeito leitor/produtor**. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 17 – 45.

ZOZZOLI, Rita Maria D. Leitura e produção de textos: inter-relação teoria e prática. **Leia escolar**. Campina Grande, v. 6, n. Especial, p. 125 – 138, 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. *In*: Leffa, Vilson J. [Org.]. *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. **EDUCAT**, p. 99 - 138, 2006.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Compreensão e produção responsivas ativas: indícios nas produções dos alunos. *In*: ZOZZOLI, R. M. D. (Org.) **Ler e produzir**: discurso, texto e formação do leitor. Maceió: EDUFAL, 2002, p. 17 a 31.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. Metáforas autorizadas e não autorizadas na produção: choque de culturas. *In*: ZOZZOLI, R. M. D.; OLIVEIRA, M. B. F. (Orgs.). **Leitura, Escrita e Ensino**. Maceió, EDUFAL, 2008, p. 63 a 85.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. *In*: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, (33): 7-21, Jan/Jun. 1999.

APÊNDICES

A - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO (início do semestre)

49

0. Identificação anônima (Como você gostaria de ser identificado anonimamente? Informe um codinome).

I. Perfil socioeconômico

1. Qual a sua faixa etária?

- De 17 e 24 anos De 25 e 30 anos
 De 31 e 40 anos De 41 e 50 anos Mais de 50 anos

2. Você cursou o Ensino Médio em que modalidade?

- Regular EJA Supletivo

3. Quanto tempo você ficou sem estudar antes de ingressar no curso técnico de nível médio?

- Até 3 anos De 4 a 6 anos Mais de 6 anos Nunca me afastei da escola

3. Tem alguma experiência com a área do curso que escolheu?

- Sim Não

4. O que levou você a escolher o curso?

5. Quais são seus planos para quando terminar este curso?

- Atuar na área do curso Atuar em qualquer área
 Fazer outro curso em uma área diferente Outros planos. Quais? _____
-

II. Práticas de letramento na esfera do trabalho

6. Qual a sua ocupação atual, além dos estudos?

- a. Estou trabalhando
-

⁴⁹ Os questionários foram adaptados de BATISTA, S. F. Reflexões sobre a compreensão responsiva ativa de alunos da EJA: um olhar a partir de práticas de letramento. Dissertação (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2015.

- b. () Estou aposentado
- c. () Estou procurando emprego pela primeira vez
- d. () Estou desempregado
- e. () Nunca trabalhei e não estou procurando emprego
- f. () Sou dona de casa
- g. () Outra situação (vive de renda, recebe pensão, etc)

7. Se você estiver trabalhando, qual a sua área de atuação?

8. Indique os tipos de materiais que lê ou lia no trabalho. (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. () Bilhetes e recados
- b. () jornais
- c. () Revistas
- d. () Agenda, calendário
- e. () Pedidos, comandas
- f. () Relatórios
- g. () Manuais, instruções
- h. () Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
- i. () Contas, orçamentos
- j. () Lista telefônica
- k. () Cartas, ofícios, memorandos, e-mails
- l. () Catálogos
- m. () Livros técnicos
- n. () Tabuletas e cartazes com instruções e avisos, etiquetas
- o. () Formulários
- p. () Plantas, mapas, esquemas, diagramas, desenho técnico
- q. () Guias de rua
- r. () Boletins
- s. () Nenhum
- t. () Outros materiais. Quais? _____

9. Indique os tipos de materiais que escreve ou escrevia no trabalho. (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. () Bilhetes e recados
- b. () Contas e orçamento
- c. () Agenda
- d. () Pedidos, comandas
- e. () Relatórios
- f. () Faturas, notas fiscais, recibos, duplicatas
- g. () Formulários
- h. () Cartas, ofícios, memorandos, e-mails
- i. () Nenhum destes

10. Indique quais equipamentos utiliza/utilizava no trabalho. (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. () Calculadora
- b. () Metros/fitas métricas/réguas/contadores/medidores/balanças
- c. () Outras máquinas em geral/outros equipamentos eletrônicos
- d. () Computador
- e. () Fax
- f. () Fotocopiadora/Xerox
- g. () Máquina registradora
- h. () Terminal de leitura óptica
- i. () Nenhum destes

11. Quais atividades abaixo você já realizou sem dificuldades? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. () Preencher fichas de emprego
- b. () Ser entrevistado para trabalhar
- c. () Preparar currículo para se candidatar a emprego
- d. () Procurar empregos em anúncios
- e. () Participar de concursos ou testes

III. Práticas de letramento na esfera cidadã

12. Como você se mantém informado/a sobre os assuntos da atualidade? (Pode assinalar mais de uma alternativa)

- a. () Televisão
- b. () Rádio
- c. () Jornal impresso
- d. () Revistas
- e. () Conversas com amigos, parentes ou colegas
- f. () Reuniões de igreja
- g. () Orientações do sindicato
- h. () Reunião da associação de moradores
- i. () Internet
- j. () De outra forma. Qual? _____
- k. () Não me mantenho informado

13. De quais tipos de associação você participa?

- a. () Igreja ou grupo religioso
- b. () Clube ou grupo esportivo
- c. () Sindicato
- d. () Grupo de música, dança, teatro, coral etc
- e. () Outro tipo de associação
- f. () Partido político
- g. () Cooperativa
- h. () Não participo de nenhum desses grupo

IV. Práticas de letramento na esfera doméstica

14. Quais materiais de leitura havia na casa em que você passou a infância?

- a. () Cartilha escolar ou carta de ABC

- b. () Livros
- c. () Revistas
- d. () Dicionários
- e. () Jornais
- j. () Enciclopédia
- k. () Nenhum destes

15. Quais práticas de leitura você, seus pais ou os adultos da sua casa costumavam ter?

- a. () Ler a Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- b. () Ler jornais
- c. () Ler ou escrever cartas
- d. () Ler revistas
- e. () Ler livros
- f. () Ler ou escrever receitas
- g. () Ler folhetos
- h. () Ler ou escrever tarefas do trabalho
- i. () Fazer trabalhos escolares
- j. () Nenhuma delas

16. Como você avalia a capacidade de leitura do adulto responsável por você durante a infância (seus pais, sua mãe ou outro adulto)?

- a. () Não sabia ler
- b. () Sabia ler mais ou menos
- c. () Sabia ler bem

17. Qual a escolaridade desse adulto?

- a. () Nenhuma
- b. () Até a 4ª série
- c. () Até a 8ª série
- d. () 2º grau incompleto
- e. () 2º grau completo
- f. () Superior completo
- g. () Superior incompleto

18. Quais materiais escritos você possui em sua residência? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () Calendários e Folhinhas
- b. () Álbum de família, fotografias
- c. () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- d. () Agenda de telefones/endereços
- e. () Dicionário
- f. () Livro de receitas
- g. () Livros infantis
- h. () Apostilas/livros didáticos
- i. () Guias, listas e catálogos
- j. () Livros de literatura/romances

- k. () Enciclopédia
l. () Outros. Quais? _____

V. Autoavaliação das capacidades de leitura e de escrita

19. Como você avalia sua capacidade de leitura?

- a. () Incapaz de ler
b. () Leio com grande dificuldade
c. () Leio com pouca dificuldade
d. () Não tenho nenhuma dificuldade para ler

20. Como você avalia sua capacidade de escrita?

- a. () Incapaz de escrever
b. () Escrevo com grande dificuldade
c. () Escrevo com pouca dificuldade
d. () Não tenho nenhuma dificuldade para escrever

21. Como você avalia sua capacidade de leitura na busca de um emprego?

- a. () Minha capacidade de leitura ajuda muito na obtenção de emprego
b. () Minha capacidade de leitura ajuda pouco na obtenção de emprego
c. () Minha capacidade de leitura não ajuda nem atrapalha na obtenção de emprego
d. () Minha capacidade de leitura atrapalha um pouco na obtenção de emprego
e. () Minha capacidade de leitura atrapalha muito na obtenção de emprego

22. Como você avalia sua capacidade de escrita na busca de um emprego?

- a. () Minha capacidade de escrita ajuda muito na obtenção de emprego
b. () Minha capacidade de escrita ajuda pouco na obtenção de emprego
c. () Minha capacidade de escrita não ajuda nem atrapalha na obtenção de emprego
d. () Minha capacidade de escrita atrapalha um pouco na obtenção de emprego
e. () Minha capacidade de escrita atrapalha muito na obtenção de emprego

23. Você costuma ler para se distrair?

- a. () Sim, leio muito para me distrair
b. () Sim, mas leio pouco para me distrair
c. () Não costumo ler para me distrair

24. Se você respondeu que gosta de ler para se distrair, indique quais são os tipos de material que mais utiliza. (Marcar até duas alternativas)

- a. () Revistas
b. () Jornais
c. () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
d. () Livros
e. () Gibis, revistas em quadrinhos
f. () Folhetos e literatura de cordel
g. () Outro(s) material(is). Qual(is)? _____
-

25. Se você respondeu que gosta de ler para se distrair, indique quem mais influenciou seu gosto pela leitura? (Marcar até duas alternativas)

- a. () Algum professor
- b. () Mãe ou responsável do sexo feminino
- c. () Pai ou responsável do sexo masculino
- d. () Algum outro parente
- e. () Algum amigo
- f. () Padre/pastor ou algum líder religioso
- g. () Alguém do trabalho
- h. () Outra pessoa. Quem? _____
- i. () Ninguém

26. Com qual frequência você lê jornal?

- a. () Todos os dias
- b. () Algumas vezes ou uma vez por semana
- c. () Eventualmente/De vez em quando
- d. () Não costumo ler jornal

27. Quais partes do jornal você costuma ler? (Somente para quem costuma ler jornal. Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () Notícias da minha cidade/região
- b. () Notícias nacionais
- c. () Esportes
- d. () Programação de TV
- e. () Horóscopo
- f. () Classificados
- g. () Política
- h. () Humor, quadrinhos, passatempos, palavras cruzadas
- i. () Notícias policiais
- j. () Economia e negócios
- k. () Programação de cinema, shows, teatro, exposições
- l. () Notícias internacionais
- m. () Somente a primeira página

28. Com qual frequência você lê revista?

- a. () Pelo menos uma vez por semana
- b. () Eventualmente/ De vez em quando
- c. () Não costumo ler revista

29. Quais tipos de revista você costuma ler? (Somente para quem costuma ler revista. Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () De informação semanal (Veja, Isto É, Época etc)
- b. () Fofocas e novela (Caras, Contigo, Amiga etc)
- c. () Especializadas (saúde, carros, informática, esporte, música etc)
- d. () De religião
- e. () De moda (Nova, Cláudia, Marie Claire etc)

- f. () Quadrinhos, gibis, humor
- g. () De sensualidade (Playboy, Sexy, Vip etc)
- h. () Nenhuma dessas/Outras revistas. Quais? _____

30. Com qual frequência você lê livros?

- a. () Pelo menos um livro por ano
- b. () Apenas quando os professores solicitam
- c. () Eventualmente/ De vez em quando
- d. () Não costumo ler livros

31. Quais tipos de livro você costuma ler? (Somente para quem costuma ler livro, ainda que de vez em quando. Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () Bíblia, livros sagrados ou religiosos
- b. () Romance, aventura, policial, ficção
- c. () Poesia
- d. () Livros didáticos
- e. () Biografias, relatos históricos
- f. () Livros técnicos, de teoria, ensaios
- g. () Autoajuda, orientação pessoal
- h. () Outros tipos de livros. Quais? _____

32. Quando você tem tempo livre, o que costuma escrever, criando ou copiando?

- a. () Receitas
- b. () Letras de músicas
- c. () Cartas e e-mails
- d. () Histórias reais ou inventadas
- e. () Álbuns familiares
- f. () Diários pessoais
- g. () Outros. Quais? _____
- h. () Não costumo escrever

33. Com que frequência você usa o computador?

- a. () Todos os dias
- b. () Quase todos os dias
- c. () Apenas dois ou três dias na semana
- d. () Eventualmente, de vez em quando
- e. () Não usa computador

34. Com qual finalidade você usa o computador? (Pode marcar mais de uma alternativa)

- a. () Para ler e escrever e-mail
- b. () Para acessar redes sociais (Facebook, Twitter, etc)
- c. () Para fazer pesquisas
- d. () Para ler notícias
- e. () Para acompanhar novidades de programas de TV e artistas
- e. () Para ler blogs
- f. () Outros. Quais? _____

35. Como você realiza atividades cotidianas de leitura e escrita? (Utilize símbolos para responder) (X) Realizo sem dificuldade (0) Realizo com dificuldade (—) Não costumo realizar

- a. () Preparar uma lista de compras
- b. () Verificar a data de vencimento de produtos
- c. () Escrever um bilhete simples
- d. () Comparar preços de produtos antes de comprar
- e. () Procurar ofertas da semana em folhetos e jornais
- f. () Comprar a prazo
- g. () Anotar dívidas e despesas
- h. () Pagar contas em bancos ou casas lotérica
- i. () Realizar depósitos ou saques em caixas eletrônicos
- j. () Controlar saldos e extratos bancários
- k. () Ler a bula de um remédio que comprou
- l. () Ler manuais para instalar aparelhos domésticos
- m. () Reclamar para alguma empresa sobre serviços ou produtos que adquiriu

36. O que você faz quando precisa ler cartazes, faixas ou letreiros?

- a. () Informa-se com outra pessoa
- b. () Pede para alguém ler
- c. () Lê com dificuldade
- d. () Lê sem dificuldade

VI. Práticas de letramento na esfera cultural

Indique a frequência em que você realiza as seguintes atividades:

37. Assistir à TV:

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

38. Ouvir rádio

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

39. Ir a exposições e feiras

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

40. Ir a shows

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

41. Assistir a filmes em casa

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

42. Assistir a filmes no cinema

- a. () Sempre
- b. () Às vezes
- c. () Nunca

43. Ir a museus

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

44. Ir ao teatro

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

45. Com que frequência você pega livros emprestados na biblioteca?

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

46. Com que frequência você lê ou consulta livros na biblioteca?

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

47. Com que frequência você lê ou consulta revistas e jornais na biblioteca?

- a. () Sempre b. () Às vezes c. () Nunca

VII. Práticas de leitura e de escrita na escola

48. Quais são os tipos de leitura que você mais realiza na escola? (Pode marcar mais de uma opção)

- a. () Livros didáticos
b. () Livros técnicos ou teóricos
c. () Manuais
d. () Apostilas
e. () Textos ou exercícios em folhas avulsas
f. () Esquemas de aula, textos ou exercícios no quadro negro
g. () Revistas
h. () Jornais
i. () Sites ou páginas da internet
j. () Folhetos e cartazes
k. () Seus próprios textos ou de colegas
l. () Outros tipos. Quais? _____

Seu nome real: _____

B - QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO (fim do semestre)

NOME: _____

1. Qual a sua expectativa com o curso que está realizando?

2. **Qual a sua expectativa com a disciplina de Língua Portuguesa neste curso?**

3. **Ao iniciar os trabalhos com a disciplina de Língua Portuguesa, o plano de ensino foi apresentado e discutido com os discentes?**

- a. () Sim
- b. () Apenas uma parte
- c. () Muito pouco
- d. () Não

4. **Você acha que as orientações contidas nos planos de ensino são relevantes para os estudantes no desenvolvimento do curso?**

- a. () São relevantes
- b. () São medianamente relevantes
- c. () São de pouca relevância
- d. () Não são relevantes

5. **Que dinâmicas de ensino foram usadas, predominantemente?**

- a. () Aulas expositivas (preleção)
- b. () Aulas expositivas, com participação dos estudantes
- c. () Aulas práticas
- d. () Trabalhos de grupo, desenvolvidos em sala de aula
- e. () Outra

6. **Você é/foi solicitado a realizar atividades de pesquisa como estratégia de aprendizagem?**

- a. () Sim
- b. () Apenas uma parte
- c. () Muito pouco
- d. () Não

7. **Como você avalia os procedimentos de ensino adotados pela professora, quanto à adequação aos objetivos do curso?**

- a. () Adequados
- b. () Parcialmente adequados
- c. () Pouco adequados
- d. () Inadequados

8. **No desenvolvimento do seu curso, foram utilizados recursos que promovessem a interação entre orientador acadêmico e estudantes (videoconferências, chats, telefones etc.)?**

- a. () Sim, sempre
- b. () Sim, quase sempre

- c. () Sim, às vezes
- d. () Não

9. **Como você avalia o ambiente virtual de aprendizagem? Ele favorece trabalhos colaborativos?**

- a. () Sim, plenamente
- b. () Sim, parcialmente
- c. () Não

10. **As atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa facilitam a compreensão do tema/conteúdo estudado?**

- a. () Sim, plenamente
- b. () Sim, parcialmente
- c. () Não

11. **Houve integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de teleconferências, dentre outros, acrescida da mediação da professora, de forma a criar ambientes de aprendizagem ricos e flexíveis?**

- a. () Sim, plenamente
- b. () Sim, parcialmente
- c. () Não

12. **Que tipo de material didático, dentre os abaixo relacionados, é/foi mais utilizado por indicação de sua professora durante o curso?**

- a. () Livros, periódicos, manuais
- b. () Apostilas, cópias de trechos ou capítulos de livros e resumos
- c. () Vídeos
- d. () Páginas da web
- e. () DVDs, Cds

13. **Que ferramenta de comunicação, dentre as abaixo relacionadas, você tem utilizado no seu curso com mais frequência?**

- a. () Internet
- b. () Telefone
- c. () Fóruns de discussão
- d. () Chats
- e. () Web conferência

14. **Que instrumentos de avaliação a professora adota/adotou predominantemente?**

- a. () Provas escritas discursivas
- b. () Testes objetivos
- c. () Trabalhos de grupo
- d. () Trabalhos individuais
- e. () Trabalhos práticos (como relato de experiência, gravação de vídeos etc)
- f. () Fóruns

g. () Pesquisas

15. Você considera que a professora apresenta/apresentou os conteúdos integrados com temas sociais?

- a. () Sim, plenamente
- b. () Sim, parcialmente
- c. () Não

16. Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, você acha essa estratégia de ensino pertinente?

- a. () Sim, plenamente
- b. () Sim, parcialmente
- c. () Não

17. Caso tenha respondido sim na pergunta anterior, em que essa estratégia facilitou a sua aprendizagem?

- a. () Sim, plenamente
- b. () Sim, parcialmente
- c. () Não

18. Como você descreveria a sua aprendizagem na disciplina este semestre?

19. Como você avalia o processo de orientação e de acompanhamento da professora ao longo do curso?

- a. () Adequado
- b. () Razoavelmente adequado
- c. () Pouco adequado
- d. () Inadequado

20. Como você avalia a atuação da equipe multidisciplinar no atendimento e/ou esclarecimento acadêmico ao estudante?

- a. () Adequado
- b. () Razoavelmente adequado
- c. () Pouco adequado
- d. () Inadequado

21. Como você avalia o nível de exigência da disciplina?

- a. () Deveria exigir (ter exigido) muito mais de mim
- b. () Deveria exigir (ter exigido) um pouco mais de mim
- c. () Exige (exigiu) de mim na medida certa
- d. () Deveria exigir (ter exigido) um pouco menos de mim

22. Qual você considera a principal contribuição da disciplina?

C - ENTREVISTA COM A PROFESSORA COLABORADORA (início do semestre)

1. Você considera importante o ensino de Língua Portuguesa levando o diálogo social para a sala de aula? Em caso afirmativo, qual a importância?

2. Você acredita que o trabalho com enunciado-acontecimento-tema nas aulas de Língua Portuguesa pode contribuir com a formação dos discentes? Em caso afirmativo, especifique como seriam essas contribuições.

3. Como você avalia a participação dos estudantes nas suas aulas de Língua Portuguesa de modo geral?

4. E nesse momento de ensino remoto, como você avalia a participação dos estudantes nas suas aulas?

5. Como você considera hoje a participação discente nas atividades de leitura e produção de texto?

D- ENTREVISTA COM A PROFESSORA COLABORADORA (fim do semestre)

1. Como foi para você colaborar com uma pesquisa, permitindo a participação da pesquisadora em sua sala de aula?

6. Você acredita que a pesquisa contribuiu com a sua prática docente? Em caso afirmativo, como se deu essa contribuição?

7. Você considera que o trabalho com enunciado-acontecimento-tema nas aulas de Língua Portuguesa contribuiu com a formação dos discentes? Em caso afirmativo, especifique como foram essas contribuições.

8. Como você avalia a participação dos alunos nas suas aulas de Língua Portuguesa de modo geral, no contexto pesquisado?

9. Você acredita que as práticas desenvolvidas na sala de aula contribuíram com o desenvolvimento da leitura e da escrita dos discentes?

E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O/A Sr/a está sendo convidado/a como voluntário a participar da pesquisa: **Diálogo Social em sala de aula e formação do sujeito leitor e produtor de textos: uma experiência com enunciado-acontecimento-tema nas aulas de Língua Portuguesa**. Nesse estudo, pretendemos refletir sobre o trabalho com enunciado-acontecimento-tema no ensino de Língua Portuguesa, no Curso Técnico de Nível Médio Subsequente do Instituto Federal de Alagoas, para analisar a contribuição de um trabalho nessa perspectiva no ensino de Língua Portuguesa.

Esse estudo é importante porque permite, a partir da análise e da interpretação de atividades desenvolvidas no ensino, perceber uma orientação de trabalho docente que contribua com a aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente no tocante à leitura e à produção de textos. Para isso, procuraremos identificar: qual a contribuição de um trabalho na perspectiva de enunciado-acontecimento-tema no ensino de Língua Portuguesa voltados para a leitura e para a produção de textos? E em que medida o professor de Língua Portuguesa pode contribuir para um trabalho nessa perspectiva?

Para esse estudo, adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: análise dos momentos de aulas síncronas utilizando a Plataforma *Google Meet*, análise dos momentos de aulas assíncronas utilizando o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa), análise de entrevistas e questionários de professores e alunos do Curso Técnico de Nível Médio Subsequente do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) e análise de postagens de conteúdos e atividades de professores e alunos das turmas observadas. O período de coleta de dados, logo para sua participação, será de um semestre letivo e ocorrerá no ano de 2021.

Para participar deste estudo o/a professor/a não terá nenhum curso, nem receberá qualquer vantagem financeira.

Segundo a Resolução CNS 466/12, sempre haverá algum risco em participar de pesquisa. Embora sua participação traga riscos mínimos, é importante estar ciente que pode haver constrangimentos, lembranças e discordâncias. Assim, em havendo algum dano, a forma de indenização dependerá do dano causado.

O/A Sr./a será esclarecido/a sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e

estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido/a pela pesquisadora.

As pesquisadoras irão tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada tanto em forma de arquivo quanto na composição do *corpus* da tese de doutorado da pesquisadora principal. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O/A Sr./a não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas e a outra será fornecida ao(a) sr./a.

Atenção: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética e Pesquisa pertencente à Universidade Federal de Alagoas.

Finalmente, eu _____, tendo compreendido tudo que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso EU DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO. Recebi uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Maceió/AL, ___ de _____ de _____

Voluntário/a

Sidiane Ferreira Batista - Pesquisadora Responsável

Profa. Dra. Rita Maria Diniz Zozzoli - Orientadora

Nome e endereço da pesquisadora responsável:

Sidiane Ferreira Batista Residencial Reserva Bella Vista, 194 (i - 14) - Antares - Maceió/AL

CEP: 57048-066

Telefones: (82) 3432-3834 / (82) 9.9112-9788

E-mails: sidianefe@gmail.com / sidiane.batista@ifal.edu.br

ANEXOS**A - Aprovação do Comitê de Ética para realização da pesquisa**

LISTA DE PROJETOS DE PESQUISA:									
Tipo ↕	CAAE ↕	Versão ↕	Pesquisador Responsável ↕	Comitê de Ética ↕	Instituição ↕	Origem ↕	Última Avaliação ↕	Situação ↕	Ação
P	48302921.5.0000.5013	3	Sidiane Ferreira Batista	5013 - Universidade Federal de Alagoas		PO	PO	Aprovado	 