

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA –
PPGLL
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUÍSTICA
LINHA DE PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA

LILIAN SOARES DE FIGUEIREDO LUZ

**MEDIAÇÃO DIALÓGICA IMPLICADA E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA
DO/A PROFESSOR/A EM FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM ESTUDO INTERPRETATIVO DAS
PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE
APRENDIZAGEM**

Maceió - AL

2024

LILIAN SOARES DE FIGUEIREDO LUZ

**MEDIAÇÃO DIALÓGICA IMPLICADA E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA
DO/A PROFESSOR/A EM FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA
MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM ESTUDO INTERPRETATIVO DAS
PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE
APRENDIZAGEM**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Linguística. Área de concentração: Linguística. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.

Maceió - AL

2024

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

Bibliotecária: Maria Helena Mendes Lessa – CRB-4 – 1616

L979m Luz, Lilian Soares de Figueiredo.

Mediação dialógica implicada e a constituição identitária do/a professor/a em formação inicial docente na modalidade a distância : um estudo interpretativo das práticas linguístico-discursivas / Lilian Soares de Figueiredo Luz. – 2024.
287 f. : il.

Orientadora: Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima.

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

Bibliografia: f. 261-269.

Apêndices: f. 270-278.

Anexos: f. 279-287.

1. Educação. 2. Ensino a distância. 3. Professores – Formação. 4. Docente – Construção Identitária. I. Título.

CDU: 37

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA



TERMO DE APROVAÇÃO

LILIAN SOARES DE FIGUEIREDO LUZ

Título do trabalho: "MEDIÇÃO DIALÓGICA IMPLICADA E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO/A PROFESSOR/A EM FORMAÇÃO INICIAL NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: UM ESTUDO INTERPRETATIVO DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS"

TESE aprovada como requisito para obtenção do grau de DOUTORA em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora:

Documento assinado digitalmente
 RITA DE CÁSSIA SOUTO MAIOR SIQUEIRA LIMA
Data: 11/03/2024 18:10:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima (PPGLL/Ufal)

Examinadores:

Documento assinado digitalmente
 BRANCA FALABELLA FABRÍCIO
Data: 28/03/2024 09:49:35-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Branca Falabella Fabrício (UFRJ)

Documento assinado digitalmente
 ANTONIO CARLOS SANTOS DE LIMA
Data: 26/03/2024 16:28:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antônio Carlos Santos de Lima (IFAL)

Prof. Dra. Matilde Gonçalves (CLU/ Nova Lisboa)

Documento assinado digitalmente
 DEBORA RAQUEL HETTWER MASSMANN
Data: 28/03/2024 15:08:59-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinado por: MATILDE ALVES GONÇALVES DE CARVALHO
Num. de Identificação: 12759409
Data: 2024.04.05 10:02:16+0000

Prof. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann (PPGLL/Ufal)

Documento assinado digitalmente
 ROSÂNGELA OLIVEIRA CRUZ PIMENTA
Data: 29/03/2024 16:35:13-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Rosângela Oliveira Cruz Pimenta (PPGLL/Ufal)

Maceió, 28 de fevereiro de 2024.

Campus A.C. Simões - Av. Lourival Melo Mota, s/n - Tabuleiro do Martins - CEP: 57072-900
Maceió/AL - Tel.(82) 3214-1640 / 3214-1463 / 3214-1707 E-mail: ppgl.lettras@gmail.com

AGRADECIMENTOS

À Deus por me presentear com a vida, com as bênçãos e graças recebidas e por sempre ser a fonte de luz para os momentos difíceis.

À Santa Terezinha, a nossa Mãe Santíssima e ao bondoso São José pelas intercessões.

Aos meus pais, Elisa Soares e João Reis, que sempre me deram amor e sempre se dispuseram a fazer de tudo em prol de minha formação pessoal, espiritual, profissional e acadêmica.

Ao meu esposo, Luiz Antônio, que sempre esteve ao meu lado com seu amor, seu apoio e incentivo.

Aos meus filhos, Livia Maria e Lucas Antônio, que contribuíram com seu carinho e amor.

À minha irmã, Lília, por seu companheirismo, amizade e por sempre estar ao meu lado me apoiando e torcendo por mim.

À minha sogra, Cícera Maria, e às suas irmãs, pelo apoio com os meus filhos e pelo incentivo aos meus estudos.

À minha orientadora, profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima, pela tranquilidade, pelo carinho, pelo cuidado, pelas observações, sugestões e encaminhamentos para a efetivação dessa pesquisa. Obrigada por ter acreditado em mim e sempre me incentivar para a pesquisa e para a docência.

Aos/às professores/as do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFAL (PPGLL), por compartilharem seus conhecimentos.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann (PPGLL/UFAL), Prof. Dr. Antônio Carlos Santos de Lima (ProfEPT/IFAL), Profa. Dra. Branca Falabella Fabrício (PIPGLA/UFRJ) e Profa. Dra. Matilde Gonçalves (Universidade Nova de Lisboa), pela disponibilidade e pelas contribuições para essa pesquisa.

Aos/às professores/as e alunos/as do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB/IFAL), sujeitos dessa pesquisa, por contribuírem para essa reflexão sobre a construção identitária docente dos/as alunos/as em formação inicial.

Aos/as meus/minhas companheiros/as de grupo de pesquisa GEDEALL, pelo apoio e pelos momentos de reflexão e discussão sobre identidade e formação docente à luz da Linguística Aplicada.

Aos/as meus/minhas amigos/as, Antônio Lima, Jasete Pereira, Poliana Pimentel Silva, Kristianny Brandão Azambuja e Vanúsia Amorim que desde o início me estimularam. Obrigada por todas as contribuições.

Aos/as meus/minhas amigos/as da salinha do Instituto Federal de Alagoas/ Campus Satuba que no dia a dia do fazer pedagógico sempre me incentivaram a fazer essa pesquisa e me proporcionaram momentos de partilha e acolhimento.

RESUMO

É inegável a importância da formação inicial docente em EaD por ter como foco a preparação para atender às demandas da prática profissional responsiva-ativa (Bakhtin, 2011) dos/as discentes em formação acerca do ensino aprendizagem (Geraldi, 2014; Zozzoli, 2016) na modalidade a distância (Moore, 2002; Maia, 2007; Belloni, 2008), num contexto educacional da contemporaneidade, caracterizado pela fragmentação (Hall, 2006, 2014) complexidade e fluidez (Bauman, 2001). Baseando-nos no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006, 2017; Souto Maior, 2022), nesta pesquisa, visamos refletir sobre a constituição identitária do/a professor/a de Língua Portuguesa em formação inicial na modalidade de Ensino a Distância do curso de Letras/Português do Instituto Federal de Alagoas para atuação nessa modalidade. Para este estudo, trabalhamos em uma sala de aula virtual com o intuito de mediar experiências numa perspectiva dialógica (Souto Maior et. all, 2020; Zozzoli, 2012), a partir da concepção dialógica de linguagem (Bakhtin, 2011; Bakhtin/Volóchinov, 2014) que propiciassem uma reflexão sobre práticas pedagógicas, que estimulam os saberes docentes (Tardif, 2014; Pimenta, 2006, 2012) na EaD, contribuindo assim para uma construção identitária docente mais crítica. Como pressupostos metodológicos, assumimos a perspectiva qualitativa de natureza etnográfica de cunho interpretativista (Triviños, 1987; Flick, 2009; Oliveira, 2008), utilizando o método da pesquisa-ação (Flick, 2009; Barbier, 2004; André, 1995). A construção de dados se deu através de aplicação de questionários, fóruns, chats individuais do Moodle e de Whatsapp. Desse modo, as práticas linguístico-discursivas dos ambientes educacionais, no caso, especificamente, dos chats individuais, dos fóruns, do gênero consígnia (Luz, 2017; Luz, Souto Maior, 2019) e do questionário nos permitiram analisar a construção das identidades docentes, já que o enunciado é um produto da interação social e reflete/refrata as mudanças sócio-históricas (Bakhtin, 2014). Nessa perspectiva, defendemos a mediação, que denominamos de dialógica implicada entre professor/a e aluno/a, desenvolvida durante o estudo, que se caracteriza pelo viés participativo, integrador e responsivo-ativo, por se constituir como práticas linguístico-discursivas construídas nas interações entre docentes e discentes as quais instigam a reflexão sobre as implicações de sentidos dos sujeitos envolvidos sobre o processo de ensino e aprendizagem que vise à construção de uma educação crítica e reflexiva, bem como de uma ética profissional. Essas reflexões e práticas contribuem para a constituição identitária docente e propiciam um repensar sobre a formação, sobre os saberes docentes e sobre a prática pedagógica no ensino de línguas, em especial, sobre o trabalho com os gêneros discursivos na modalidade a distância.

Palavras-chave: Mediação dialógica implicada. Construção identitária docente. Formação docente. Educação a Distância.

ABSTRACT

The undeniable importance of initial teacher training in Distance Education (DE) lies in its focus on preparing educators to meet the demands of responsive-active professional practice (Bakhtin, 2011) of students undergoing training in teaching and learning (Geraldi, 2014; Zozzoli, 2016) in the distance learning modality (Moore, 2002; Maia, 2007; Belloni, 2008). This occurs within the contemporary educational context characterized by fragmentation (Hall, 2006, 2014), complexity, and fluidity (Bauman, 2001). Drawing from the field of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006; 2017; Souto Maior, 2022), this research aims to reflect on the construction of the identity of the Portuguese Language teacher in initial training in the Distance Education mode of the Letters/Portuguese course at the Federal Institute of Alagoas, for engagement in this modality. For this study, we operated within a virtual classroom with the objective of mediating experiences from a dialogical standpoint (Souto Maior et al., 2020; Zozzoli, 2012), guided by the dialogical conception of language (Bakhtin, 2011; Bakhtin/Volóchinov, 2014), providing a reflection on pedagogical practices that stimulate teaching knowledge (Tardif, 2014; Pimenta, 2006, 2012) in distance learning, thereby contributing to a more critically constructed teaching identity. Methodologically, we embrace a qualitative perspective of an ethnographic nature with interpretative elements (Triviños, 1987; Flick, 2009; Oliveira, 2008), utilizing the action research method (Flick, 2009; Barbier, 2004; André, 1995). Data construction occurred through the administration of questionnaires, forums, individual Moodle, and WhatsApp chats. In this manner, the linguistic-discursive practices of educational environments, particularly individual chats, forums, the consignment genre (Luz, 2017; Luz, Souto Maior, 2019), and the questionnaire, enable us to analyze the construction of teaching identities, as the utterance is a product of social interaction reflecting/refracting socio-historical changes (Bakhtin, 2014). From this perspective, we defend mediation, which we call implied dialogic between teacher and student, developed during the study, which is characterized by a participatory, integrative and responsive-active bias, as it constitutes linguistic-discursive practices constructed in interactions between teachers and students which instigate reflection on the implications of the meanings of the subjects involved in the teaching and learning process aimed at building a critical and reflective education, as well as professional ethics. These reflections and practices contribute to the constitution of teaching identity and encourage a rethinking of training, teaching knowledge and pedagogical practice in language teaching, especially work with discursive genres in distance learning.

Keywords: Implied dialogic mediation. Teaching identity construction. Teacher training. Distance Learning.

RESUMEN

Es innegable la importancia de la formación inicial docente en educación a distancia, ya que se centra en la preparación para atender las demandas del ejercicio profesional responsivo-activo (Bakhtin, 2011) de los estudiantes en formación respecto de la enseñanza y el aprendizaje (Geraldi, 2014; Zozzoli, 2016) en la modalidad a distancia (Moore, 2002; Maia, 2007; Belloni, 2008), en un contexto educativo contemporáneo, caracterizado por la fragmentación (Hall, 2006, 2014), la complejidad y la fluidez (Bauman, 2001). Con base en el campo de la Lingüística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006; 2017; Souto Maior, 2022), en esta investigación pretendemos reflexionar sobre la construcción de identidad del profesor de Lengua Portuguesa en formación inicial en la modalidad de Educación a Distancia del curso de Letras/Portugués en el Instituto Federal de Alagoas para actuar en esta modalidad. Para este estudio se trabajó en un aula virtual con el objetivo de mediar experiencias desde una perspectiva dialógica (Souto Maior et. all, 2020; Zozzoli, 2012), basada en la concepción dialógica del lenguaje (Bakhtin, 2011; Bakhtin/Volóchinov, 2014) que brindaría una reflexión sobre las prácticas pedagógicas, que estimulan la enseñanza del conocimiento (Tardif, 2014; Pimenta, 2006, 2012) en la educación a distancia, contribuyendo así a la construcción de la identidad docente más crítica. Como supuestos metodológicos, asumimos una perspectiva cualitativa de carácter etnográfico con carácter interpretativo (Triviños, 1987; Flick, 2009; Oliveira, 2008), utilizando el método de investigación acción (Flick, 2009; Barbier, 2004; André, 1995). La construcción de datos se realizó mediante la aplicación de cuestionarios, foros, chats individuales de Moodle y WhatsApp. De esta manera, las prácticas lingüístico-discursivas de los entornos educativos, específicamente en el caso de los chats individuales, los foros, el género de consigna (Luz, 2017; Luz, Souto Maior, 2019) y el cuestionario, permiten analizar la construcción de Enseñar identidades, ya que el enunciado es producto de la interacción social y refleja/refracta cambios sociohistóricos (Bakhtin, 2014). Desde esta perspectiva, defendemos la mediación, que denominamos dialógica implícita entre profesor y alumno, desarrollada durante el estudio, que se caracteriza por un sesgo participativo, integrador y responsivo-activo, al constituir prácticas lingüístico-discursivas construidas en las interacciones entre profesores y estudiantes que incitan a la reflexión sobre las implicaciones de los significados de los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje encaminados a construir una educación crítica y reflexiva, así como una ética profesional. Estas reflexiones y prácticas contribuyen a la constitución de la identidad docente y alientan un replanteamiento de la formación, los saberes docentes y la práctica pedagógica en la enseñanza de lenguas, especialmente el trabajo con géneros discursivos en la educación a distancia

Palabras clave: Mediación dialógica implícita. Construcción de la identidad docente. Formación docente. Educación a distancia. Mediación dialógica implícita

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Formulação do problema de pesquisa.....	34
Figura 2: Oferta de cursos da DIREAD/IFAL.....	38
Figura 3: Fases da pesquisa	42
Figura 4: Planejamento da pesquisa	43
Figura 5: Desenvolvimento das ações da pesquisa em questão	45
Figura 6: Consígnia de apresentação da semana I da disciplina da aluna Geovana.....	79
Figura 7: Infográfico com animações criado pela aluna Geovana como consígnia da atividade complementar.....	80
Figura 8: Consígnia de abertura da disciplina da aluna Júlia	80
Figura 9: Consígnia de apresentação da disciplina da aluna Alícia	82
Figura 10: Estratégias de Interação	88
Figura 11: Etapas da intervenção da pesquisadora.....	90
Figura 12: Exemplo de fórum social – Cursos UAB/IFAL.....	92
Figura 13: Consígnia do Fórum de discussão como atividade da semana I Disciplina Estágio Curricular Supervisionado	93
Figura 14: Exemplo de discussões no fórum da semana I – Disciplina Estágio curricular Supervisionado	93
Figura 15: Exemplo de fórum de dúvidas – ambiente virtual da disciplina-piloto	94
Figura 16: Triangulação de dados	148
Figura 17: Plano de ensino da disciplina-piloto	150
Figura 18: Infográficos com orientações para a construção da disciplina.....	154
Figura 19: Fórum de dúvidas e avisos	155
Figura 20: Consígnia do fórum de dúvidas	156
Figura 21: Organização do ambiente virtual por tópicos	157
Figura 22: Primeira mensagem da pesquisadora/tutora no chat individual.....	163
Figura 23: Atitudes responsivas ativas dos/as alunos/as no AVA.....	166
Figura 24: Fala do aluno Patrício no fórum de dúvidas	172
Figura 25: Interação no fórum da pesquisadora/professora-tutora.....	174
Figura 26: Convite para participar do segundo momento síncrono.....	176
Figura 27: Organização do ambiente da segunda semana da aluna Clarice.....	213
Figura 28: Consígnia da atividade Wiki do ambiente da Clarice	215
Figura 29: Consígnia da atividade 2 – Retextualização – Aluna Clarice	216

Figura 30: Material de estudo e atividades da disciplina da aluna Mariana (primeira semana).....	224
Figura 31: Atividade de análise de uma notícia	229
Figura 32: Ambiente da disciplina-piloto criada pela aluna Graziela	242

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Descrição da oferta de cursos na UAB/IFAL	38
Quadro 2: Distribuição de carga horária de Estágio Curricular Supervisionado	40
Quadro 3: Distribuição dos/as alunos/as da disciplina Estágio Curricular II	48
Quadro 4: Distribuição dos sujeitos participantes da pesquisa por polo	49
Quadro 5: Setembro – Interações no chat, no fórum de dúvidas e no Whatsapp	51
Quadro 6: Outubro – Interações no chat e Whatsapp entre a pesquisadora, alunos/a e docente.....	51
Quadro 7: Novembro – Interações no chat entre pesquisadora e alunos/as	52
Quadro 8: Respostas dos/as licenciandos/as à sexta e décima quarta questões do questionário	64
Quadro 9: Respostas dos professores à terceira e décima questões do questionário.....	65
Quadro 10: Exemplo de mediação implicada no chat individual	89
Quadro 11: Consígnia de abertura da disciplina.....	151
Quadro 12: Interações no chat individual.....	167
Quadro 13: Reprodução da conversa entre professor Rodrigo e aluna Mariana	181
Quadro 14: Consígnia de apresentação da disciplina da aluna Clarice	198
Quadro 15: Plano de ensino da aluna Clarice.....	201
Quadro 16: Plano de Ensino – Primeira Semana.....	204
Quadro 17: Consígnia da primeira semana	204
Quadro 18: Consígnia da Segunda Semana.....	207
Quadro 19: Organização da semana - Clarice	210
Quadro 20: Atividade – Fórum discursivo	214
Quadro 21: Consígnia de apresentação da disciplina da aluna Mariana	221
Quadro 22: Escolha da linguagem não-verbal do ambiente da aluna Mariana	222
Quadro 23: Objetivos e conteúdo programático do plano de ensino.....	223
Quadro 24: Consígnia da segunda e terceira semana da aluna Mariana	225
Quadro 25: Consígnia do fórum de discussão da aluna Mariana	227
Quadro 26: Consígnia da atividade de produção de um conto – aluna Mariana	228
Quadro 27: Consígnia do seminário – aluna Mariana	231
Quadro 28: Consígnia de apresentação da disciplina da aluna Graziela	236
Quadro 29: Ementa da disciplina-piloto da aluna Graziela.....	240
Quadro 30: Consígnia do Fórum –da Semana 1 da disciplina da aluna Graziela	243

Quadro 31: Fórum da semana 2 - A crônica brasileira do século XXI	244
Quadro 32: Semana 2 - Ambiente da disciplina-piloto criada pela aluna Graziela.....	245
Quadro 33: – Consígnia de apresentação do material de estudo	246

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Faixa etária dos/as licenciandos/as participantes da pesquisa.....	62
Gráfico 2: Profissões dos/as licenciandos/as participantes da pesquisa	63
Gráfico 3: Experiência em sala de aula	63
Gráfico 4: Curso de Letras na EaD como segunda graduação	64

LISTA DE TRECHOS

Trecho 1: Fala da aluna Mariana	177
Trecho 2: Diálogo entre aluna Mariana e a professora/pesquisadora.....	178
Trecho 3: Fala da pesquisadora para a aluna Zélia.....	187
Trecho 4: Fala da pesquisadora sobre ausência de plano de aula.....	188
Trecho 5: Intervenção da pesquisadora acerca dos objetivos gerais e específicos.....	189
Trecho 6: Fala da professora /pesquisadora sobre organização do AVA.....	190
Trecho 7: A escolha de material para estudo.....	191
Trecho 8: A escolha de material didático diversificado	192
Trecho 9: Fala sobre a construção das consígnias das atividades	193
Trecho 10: Escolha das atividades da aluna Eliane	194
Trecho 11: Fala da professora/pesquisadora sobre a escolha de atividades	195
Trecho 12: Consígnia da segunda semana – primeiro parágrafo.....	208
Trecho 13: Consígnia da segunda semana – segundo e terceiro parágrafos	209
Trecho 14: Consígnia da segunda semana – quarto parágrafo	210
Trecho 15: Consígnia de abertura da disciplina da aluna Graziela	239
Trecho 16: Consígnia de abertura da disciplina da aluna Graziela- último parágrafo .	240

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	CONTEXTUALIZAÇÃO E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: LINGÜÍSTICA APLICADA, PESQUISA QUALITATIVA E CONSTRUÇÃO DE DADOS.....	28
2.1	PESQUISA EM LA.....	28
2.2	PESQUISA QUALITATIVA ETNOGRÁFICA E INTERPRETATIVISTA	30
2.3	A PESQUISA-AÇÃO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	32
2.3.1	A formulação do problema a partir do interesse teórico-metodológico.....	33
2.3.2	A negociação de acesso ao campo de pesquisa	36
2.3.2.1	Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/IFAL.....	36
2.3.2.2	A pesquisa e seu contexto específico: ambiente online, polos e participantes.....	39
2.3.3	Planejamento da pesquisa-ação	42
2.3.4	Participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.....	47
2.4	CONSTRUÇÃO DE DADOS	49
2.4.1	Interações no chat, no fórum e no Whatsapp.....	50
2.4.2	Produção de consígnias	53
2.4.3	Respostas ao questionário.....	55
2.4.4	Participantes da pesquisa.....	56
3	LÍNGUA/LINGUAGEM: CONCEPÇÕES, GÊNEROS E ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA	69
3.1	DIALOGANDO SOBRE AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA/LINGUAGEM	69
3.2	ASPECTOS RELEVANTES DOS GÊNEROS DISCURSIVOS VIRTUAIS PARA O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM EM CURSOS DE LICENCIATURAS	76
3.2.1	O gênero consígnia.....	78
3.2.2	O gênero chat.....	85
3.2.3	O gênero fórum.....	91
3.3	ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA	95
4	CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO/A PROFESSOR/A EM FORMAÇÃO INICIAL: SABERES DOCENTES, LETRAMENTO DIGITAL E MEDIAÇÃO DIALÓGICA IMPLICADA.....	99
4.1	CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS: CONCEPÇÕES E CARACTERÍSTICAS.....	99
4.2	A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DO/A ALUNO/A EM FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA EAD	102
4.3	FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE NO CONTEXTO DA CONTEMPORANEIDADE	109
4.3.1	O contexto da formação docente na Educação a Distância	112
4.3.2	O período pandêmico e a urgência da inserção do virtual nos processos de ensino aprendizagem	114
4.3.3	A disciplina Estágio Curricular Supervisionado e articulação entre teoria e prática para a construção identitária docente	117

4.4	SABERES DOCENTES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA	123
4.4.1	Os saberes docentes na EaD	127
4.5	LETRAMENTOS NA PRÁTICA PROFISSIONAL DA EAD	130
4.5.1	Letramento digital	134
4.6	A MEDIAÇÃO DIALÓGICA IMPLICADA NO PROCESSO FORMATIVO DOCENTE.....	139
5	CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE NA EAD E MEDIAÇÃO DIALÓGICA IMPLICADA: INTERAÇÕES, SABERES, LETRAMENTO DIGITAL E GÊNEROS DISCURSIVOS	147
5.1	ASPECTOS INTERACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DA DISCIPLINA-PILOTO..	148
5.2	ANÁLISE DA INTERAÇÃO NO CHAT, NO FÓRUM E WHATSAPP COMO ESPAÇOS DISCURSIVOS PARA A MEDIAÇÃO DIALÓGICA IMPLICADA E CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE NA EAD	158
5.2.1	O chat individual e o fórum: lócus para a mediação dialógica implicada	162
5.2.2	Mediação dialógica implicada: interações e letramento digital	170
5.2.3	A organização da prática pedagógica: a mobilização de saberes docentes e a construção identitária.....	180
5.3	ANÁLISE DAS PRÁTICAS LINGÜÍSTICO-DISCURSIVAS DAS CONSÍGNIAS E SUA INTERFACE COM OS QUESTIONÁRIOS	196
5.3.1	Clarice: interações a partir do brincar com a linguagem para uma aprendizagem significativa e prazerosa.....	197
5.3.1.1	As consígnias como interação entre Clarice e seus futuros/as alunos/as	198
5.3.1.2	A relação entre a prática pedagógica e a mobilização dos saberes docentes durante o processo formativo de Clarice	200
5.3.1.3	O olhar da licencianda Clarice para a produção de gêneros discursivos na EaD.....	212
5.3.1.4	Indícios identitários de Clarice	216
5.3.2	Mariana: desafios e descobertas na construção da prática docente na EaD.....	219
5.3.2.1	As consígnias como interação entre Mariana e seus futuros/as alunos/as.....	220
5.3.2.2	A relação entre a prática pedagógica e a mobilização dos saberes docentes durante o processo formativo de Mariana.....	222
5.3.2.3	O olhar da licenciada Mariana para a produção de gêneros discursivos na EaD.....	227
5.3.2.4	Indícios identitários de Mariana	231
5.3.3	Graziela: clareza e acompanhamento nas práticas pedagógicas da EaD	233
5.3.3.1	As consígnias como interação entre Graziela e seus futuros/as alunos/as	234
5.3.3.2	A relação entre a prática pedagógica e a mobilização dos saberes docentes durante o processo formativo de Graziela	239
5.3.3.3	O olhar da licenciada Graziela para a produção de gêneros discursivos na EaD.....	242
5.3.3.4	Indícios identitários de Graziela	247
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	251
	REFERÊNCIAS	261
	APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO SEMIABERTO ENVIADO AOS/ÀS ALUNOS/AS DO CURSO DE LETRAS – UAB/IFAL.....	270

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIABERTO ENVIADO AOS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA.....	272
APÊNDICE C- PLANO DE ENSINO DA SEMANA V	273
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)	276
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	279

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância, embora recente¹, vem passando por grandes modificações, caracterizada inicialmente por um ensino por correspondência, até chegar ao modelo contemporâneo que surgiu com o desenvolvimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e que tem como principal característica a utilização da internet como meio de proporcionar um estudo mais interativo e autônomo em um mundo globalizado.

Com a necessidade de democratização do ensino e da formação profissional, a Educação a Distância que, até os anos 90, destinava-se aos cursos supletivos e profissionalizantes, expandiu-se e consolidou-se como modalidade de ensino para várias áreas e níveis de conhecimento. É possível dizer que uma das etapas desta consolidação se deu com a promulgação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), conforme segue:

Art. 1º - Para os fins deste decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Brasil, 2005).

No artigo acima, vemos a referência ao processo de ensino e aprendizagem e ao estudante que vivenciará a modalidade educacional, mas aqui nos reportamos especificamente à/ao docente que promove essa mediação, “com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação” (Brasil, 2005). Parece-nos justo dizer que a formação docente demandará também uma atenção para a atuação na referida modalidade o que conseqüentemente (des) construirá identidades de atuação.

Assim, reportando essas reflexões para as discussões sobre as identidades docentes, podemos observar que a profissão do/a professor/a está intimamente atrelada ao reconhecimento dessa profissão e seu papel social em um dado contexto sócio-histórico (Pimenta, 2012; Nóvoa, 2013). Esse aspecto de dinamicidade a que a identidade profissional docente está sujeita deve-se ao fato de essa identidade profissional se construir “a partir da

¹ Ao compararmos com o ensino presencial, a Educação a Distância é recente, pois, segundo Belloni (2008) teve seu início no século XIX incentivada pelo desenvolvimento dos caminhos de ferro e da imprensa e intensificada no século XX pela necessidade de qualificação profissional e fortalecimento da produção industrial.

significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (Pimenta, 2012, p. 20).

Ao relacionarmos a questão identidade docente ao contexto da EaD, veremos que essa construção identitária se dá numa época em que a tecnologia está em evidência, numa época em que há um repensar sobre as fronteiras entre a modalidade presencial e a modalidade a distância emergente e virtual.

Nesse viés, pensar sobre as identidades docentes é refletir sobre o caráter de instabilidade que esse conceito assume na contemporaneidade, influenciado pelo fenômeno da globalização que promove uma quebra de fronteira entre tempo-espço, num contexto cada vez mais digitalizado. Autores como Bauman (2001; 2005), Hall (2006; 2014), Woodward (2014), Coracini (2000), Moita Lopes (2002) e Fabrício (2002) entendem que a construção identitária apresenta um aspecto de complexidade em virtude das constantes mudanças sociais, éticas, políticas e culturais da sociedade, uma vez que o sujeito é constituído socialmente e “o próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é *convívio mais profundo*” (Bakhtin, 2011, p. 341).

Optamos por desenvolver a discussão de identidade pelo viés da “construção”, considerando que as interfaces de certas arquitetônicas identitárias são frutos de intersecções que não se justificam somente pela ação em determinado contexto histórico e cultural, mas pela concretude de uma construção que se repetirá e se renovará no devir.

Ao demarcar como proposta deste trabalho a reflexão sobre a construção identitária de docentes em formação inicial na EaD, que são estudantes do curso Letras e a maneira como se tem desenvolvido essa formação no ambiente virtual do curso de licenciatura, por meio das práticas linguístico-discursivas produzidas por esses/as alunos/as do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), na disciplina Estágio Curricular Supervisionado II, destaco² a importância da perspectiva da Linguística Aplicada como base para esse estudo. Acredito, assim como Moita Lopes (2006), que a pesquisa em LA nos possibilita uma investigação sobre os usos da linguagem a partir de práticas sociais e que dentro de uma visão de construção de conhecimento “tente compreender a questão da pesquisa na perspectiva de várias áreas de conhecimento, com a finalidade de integrá-las” (Moita Lopes, 2006, p. 99).

² ² Como forma de apresentar a minha avaliação e vivência nesse processo de construção identitária, utilizarei em alguns momentos do texto a primeira pessoa do singular. Nas demais partes, utilizarei a primeira pessoa do plural por considerar que a construção desse texto foi de forma coletiva, entre mim e minha orientadora, os/as participantes da pesquisa e todos/as que direta e indiretamente contribuíram para essas reflexões.

Antes de discorrer sobre a minha pesquisa, julgo necessário fazer uma breve contextualização para explicitar a motivação para tal estudo. Em 2017, concluí o meu mestrado que refletia sobre a construção identitária do/a professor/a da Educação a Distância. Na ocasião, a motivação para o estudo se deu pela minha inquietação, quando atuava como revisora dos ambientes das disciplinas do curso de Letras da UAB/IFAL, em pensar sobre a construção do ambiente virtual de disciplinas em EaD, observando alguns aspectos desses ambientes que revelavam a prática pedagógica adotada pelos/as professores/as das disciplinas. Surgiu então, naquela primeira pesquisa, a ideia de se pesquisar sobre a temática da construção da identidade docente a partir das práticas linguístico-discursivas do gênero consígnia³, uma vez que esse gênero se constitui uma forma de diálogo do/a professor/a com os/as alunos/as para que o ambiente não se caracterize apenas como uma listagem de textos e atividades e por apresentarem características como: o registro da “voz” do/a professor/a no ambiente virtual, espaço de entrecruzamento da modalidade escrita e falada e da heterogeneidade tipológica (Luz, 2017).

Durante essa vivência que o estudo supracitado me proporcionou, algumas inquietações sobre aspectos da formação inicial docente e sua relação com a construção identitária dos/as alunos/as surgiram, porém, naquele momento, não cabia um aprofundamento em virtude de o foco ser o/a professor/a da EaD. No entanto, esses questionamentos me instigaram a buscar um aprofundamento sobre a temática em questão.

O estudo que propomos agora visa a esse aprofundamento e teve como colaboradores/as da pesquisa os/as alunos/as e docentes da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II do Curso de Letras/Português da EaD/UAB/IFAL no ano de 2020, com o intuito de investigar como se dá o processo de formação do/a aluno/a de licenciatura em EaD e como esse processo nos mostra as identidades em construção, tendo como materialidade discursiva práticas linguístico-discursivas produzidas por esses/as discentes nesse ambiente virtual de aprendizagem.

Entendemos que tais reflexões nos impulsionam a repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a formação profissional docente. Nosso interesse neste estudo, mais especificamente, é pela formação inicial do/a professor/a na modalidade a distância. Modalidade essa que, também influenciada pelas inovações tecnológicas, provocou um repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem, visto que esse processo se dá por meio de recursos e gêneros digitais das plataformas virtuais, o que implica repensar também sobre as

3 A palavra consígnia é de origem francesa e significa ordem, instrução, “orientações ou pressupostos sobre determinado assunto ou atividade que devem ser seguidos para sua correta execução” (Esteves, 2011).

práticas didático-pedagógicas e de interação para atender as especificidades desse ambiente virtual de aprendizagem e evitar o que Moore (2002) e Maia (2007) denominam de distância transacional.

De acordo com os autores supracitados, o que pode afetar a construção do conhecimento nesses espaços virtuais de aprendizagem não é apenas a separação geográfica e temporal, mas a ausência de uma articulação adequada entre a forma como são estruturados os programas educacionais, a interação entre docentes e discentes e a autonomia dos/as alunos/as.

Há, portanto, no fazer pedagógico, uma articulação entre o social e o individual, uma vez que, de acordo com Tardif (2014, p. 218), a noção do saber docente está “ligada a todo o contexto social no qual a profissão docente está inserida e que determina, de diversas maneiras, os saberes exigidos e adquiridos no exercício da profissão”, apontando para uma intrínseca relação entre as dimensões pessoais, identitárias, experienciais e profissionais.

Alinhando-se à perspectiva acima, Nóvoa (2009) defende uma formação de professore/as construída na profissão por meio da articulação entre teoria e prática, da partilha de conhecimentos, das interações, destacando as dimensões pessoais e profissionais como aspectos basilares para a construção identitária docente.

No contexto da pesquisa, esse olhar para o processo de ensino aprendizagem de línguas se deu por meio das práticas de leitura e escrita nos suportes tecnológicos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem apresentados no componente curricular Estágio Supervisionado II. Porém, o que observamos é que a ênfase maior nesse componente estava na prática pedagógica voltada para o ensino presencial, ou seja, o/a aluno/a estava no contexto da modalidade a distância, mas havia uma preocupação pouco evidente em oferecer também uma formação para se trabalhar como professor/a numa plataforma online de aprendizagem.

Esse movimento de inserção do virtual e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nos processos de ensino aprendizagem que estava sendo trabalhado de forma gradual foi surpreendido e se tornou emergencial em virtude da pandemia da Covid 19 entre os anos de 2020 e 2022. Esse caráter emergencial se deu pela necessidade de isolamento social provocado pelo poder de transmissibilidade e gravidade da doença. Acompanhando essa urgência, as instituições adotaram o ensino remoto emergencial, além de características dos modelos de ensino virtual e a distância e os/as professores/as tiveram que adaptar sua prática pedagógica para um ambiente virtual de aprendizagem através de aplicativos e plataformas virtuais.

É importante ressaltar que as atividades propostas por essa pesquisa em questão foi planejada em 2019 para ser aplicada no ano seguinte, ou seja, bem no período de adequação

pedagógica para lidar com esse contexto conturbado. Desse modo, a proposta da pesquisa de criar uma disciplina-piloto no ambiente Moodle contribuiu para essa adequação pedagógica, visto que os/as licenciandos/as vivenciaram a posição de futuro/a professor/a, refletindo práticas pedagógicas mediadas pelos gêneros e recursos digitais e virtuais.

Sendo assim, ressaltamos a importância de se pensar na formação do/a aluno/a de licenciatura na EaD como preparação para atuarem como professores/as nessa modalidade de ensino, mais especificamente, de pensar a construção identitária do/a aluno/a dessa modalidade de ensino, através das análises linguístico-discursivas produzidas no ambiente virtual da disciplina Estágio Supervisionado II, configurando assim, uma parte prática da disciplina em questão a partir da construção de uma sala de aula virtual no ambiente Moodle.

Para a discussão sobre as práticas linguístico-discursivas, trazemos a inegável importância dos estudos bakhtinianos sobre os conceitos de língua/linguagem e sobre a noção de gênero. Para Bakhtin (2011), os aspectos linguísticos ou textuais são meios para expressar axiologicamente o contexto, ou seja, o autor reconhece a importância da combinação dos elementos linguísticos e dos mecanismos de tessitura textual para a construção de um enunciado, mas sua atenção está no sentido sóciodiscursivo, uma vez que a “palavra está sempre carregada de um conteúdo ou sentido ideológico ou vivencial” (Bakhtin/Volóchinov, 2014, p. 99).

Desse forma, considerar a dimensão discursiva dessas práticas significa assumir a concepção de língua em sua integridade concreta e viva a partir das mais variadas relações sociais estabelecidas no fluxo das esferas das atividades humanas. O que dá a essas práticas ou enunciados o caráter dialógico, uma vez que

As relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir relações dialógicas. (Bakhtin, 2015, p. 209)

Nesses enunciados, denominados por Bakhtin (2011) como gêneros discursivos, a esfera social que é determinada pelos campos da atividade humana se configura como principal condicionante para a constituição e funcionamentos desses gêneros. Esse aspecto leva à defesa de que essas práticas linguístico-discursivas são um produto total da inter-relação social.

É importante salientar que na modalidade EaD, por ter como base a separação espaço-temporal entre professor/a e aluno/a, a interação entre esses sujeitos é estabelecida através dos

gêneros de que dispõe o ambiente virtual. O que nos remete também ao cuidado com a linguagem utilizada pelo/a professor/a nesses gêneros, uma vez que é a “palavra que constitui justamente o produto de interação do locutor e do ouvinte” (Bakhtin/Volochinóv, 2014, p.117). Consideramos que, dentre os gêneros do espaço virtual, as consígnias, o chat individual⁴, o fórum e o Whatsapp são relevantes espaços de observação de como o/a professor/a em formação se constitui identitariamente.

As consígnias configuram-se como espaço discursivo onde são apresentados os objetivos a serem desenvolvidos e as ações que devem ser feitas na disciplina, constituindo-se assim como um canal de interação com o aluno/a e uma forma de transpassar a barreira espaço-temporal dessa modalidade (Luz, 2017). Já a análise das práticas linguístico-discursivas nos chats individuais, fóruns de dúvidas e Whatsapp teve como intuito acompanhar e refletir sobre o processo de construção de uma prática pedagógica (construção de uma disciplina na EaD). Além desses gêneros pertencentes ao ambiente Moodle, analisamos também as narrativas construídas no questionário semiaberto como avaliação no final da atividade proposta com o objetivo de olhar para a significação que cada aluno/a atribuiu para essa prática pedagógica e para todo o processo de construção da identidade docente.

Desse modo, esses espaços discursivos podem refletir/refratar indícios identitários do/a aluno/a em formação inicial dessa modalidade de ensino, visto que, segundo Hall (2014), as identidades são construídas no discurso e para entendê-las é preciso refletir como foram produzidas no interior das formações e práticas sociais.

Nessa perspectiva, a formação docente em ambientes virtuais de aprendizagem, além da relação entre as dimensões de tempo, espaço e comunicação, demanda uma mediação dialógica que denominamos implicada, desenvolvida pelos professores/as e tutores/as, visto que as interações estabelecidas durante as práticas linguístico-discursivas são construídas pelo entrelaçamentos de sentidos que os/as alunos/as constroem e podem ser refletidas em sua futura prática docente, visando à ética profissional e à promoção de uma aprendizagem crítica. Desse modo, a formação inicial docente, por meio dessas ações, podem contribuir para a constituição identitária do/a professor/a.

Assim, para que essa mediação aconteça no ambiente virtual de aprendizagem, o letramento digital também se configura como aspecto que deve ser trabalhado na formação docente, pois as interações são mediadas pelos gêneros e recursos digitais virtuais que cada vez

4 Usaremos o termo chat individual para nos referirmos ao recurso de caixa de mensagens do ambiente da plataforma Moodle, por entender que esse espaço funciona como um meio de iniciar um diálogo síncrono ou não entre dois sujeitos, no caso da pesquisa em questão, entre professor/a e aluno/a em uma interação individualizada.

mais estão presentes nas propostas metodológicas educacionais em virtude da realidade da multiplicidade de linguagens (Rojo, 2007) e da presença da internet no contexto contemporâneo, tendo como implicações pedagógicas do letramento digital não apenas o aspecto técnico da utilização das TDIC (Buzato, 2006).

Baseando-nos na perspectiva da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006), essa pesquisa tem como objetivo geral **refletir sobre a construção identitária do/a professor/a de Língua Portuguesa em formação inicial na modalidade de Ensino a Distância do curso de Letras/Português do Instituto Federal de Alagoas.**

Para esse estudo, os seguintes objetivos específicos foram adotados:

- 1) Analisar o processo de ensino aprendizagem no AVA (UAB/IFAL) em uma prática de mediação dialógica implicada;
- 2) Identificar quais as construções identitárias dos/as discentes no desenvolvimento dessas práticas;
- 3) Identificar possíveis implicações dessas identidades observadas para a formação inicial do/a professor/a na EaD.

Para essa discussão, apresentamos como questões que nortearam a nossa pesquisa:

- 1) Como se dá o processo de ensino aprendizagem no AVA (UAB/IFAL) numa proposta com práticas de mediação dialógica implicada?
- 2) Que construções identitárias dos/as discentes são evidenciadas no desenvolvimento dessas práticas?
- 3) O que essas identidades observadas podem trazer de implicação para a formação inicial do/a professor/a em EaD?

Assumimos como pressupostos metodológicos a pesquisa qualitativa de natureza etnográfica por ter como fonte de dados uma realidade social, que coloca como ponto de maior relevância o processo e o pesquisador como principal instrumento da investigação e que procura compreender os sujeitos envolvidos na investigação para também compreender o seu contexto (Freitas, 2003; Triviños, 1987).

Para essa investigação, foi realizada uma pesquisa-ação que tem como princípio “a ação coletiva que é orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação” (Thiollent, 1986, p. 7) e que possibilitou, a partir do planejamento, da interação e da reflexão da construção de uma disciplina-piloto para a modalidade em questão, as discussões sobre a construção das identidades dos/as alunos/as em formação inicial docente na modalidade a distância nas práticas linguístico-discursivas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Com esse propósito, esse estudo teve como participantes dois professores que compartilharam a disciplina Estágio II em três polos (Maceió, Arapiraca e Palmeira dos Índios). Além dos docentes, 22 alunos/as desses três polos aceitaram participar da nossa pesquisa. Desse total, como critério de recorte, analisamos as práticas linguístico-discursivas de doze alunos/as⁵ que assinaram o TCLE e responderam ao questionário semiaberto. É importante salientar também que a pesquisadora atuou como tutora nos três polos acima descritos acompanhando todos/as os/as alunos/as matriculados/as na disciplina, bem como participou do planejamento, da elaboração e construção da disciplina-piloto.

A partir dessas características, utilizamos como procedimentos de registro de dados: 1) as interações construídas entre pesquisadora, professores da disciplina e licenciandos/as no chat individual, no fórum de dúvidas e no aplicativo whatsapp no momento da construção da disciplina-piloto (setembro a novembro de 2020); 2) as consígnias produzidas no ambiente de cada disciplina construída (outubro e novembro de 2020); 3) um questionário semiaberto aplicado aos professores e aos/as alunos/as de Estágio Curricular Supervisionado II no final da atividade como avaliação do processo de construção da disciplina.

A presente tese foi construída em cinco seções organizadas da seguinte forma: a Introdução como primeira seção, a seção II que aborda a metodologia adotada, o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, a caracterização dos sujeitos envolvidos e os procedimentos de coleta de informações da ação investigada.

Já as seções III e IV sintetizam os caminhos que foram percorridos para a fundamentação teórica da pesquisa, como as inferências sobre a construção identitária do sujeito a partir dos estudos de Bauman (2001, 2005), Hall (2014), Woodward (2014), Coracini (2000), Luz (2017), Luz e Souto Maior (2018, 2019), Moita Lopes (2002) e Fabrício (2002). Sobre a identidade docente, contamos com as reflexões de Nóvoa (2013), Moita Lopes (1996, 2012), Pimenta (2012), Coracini (2000). Já as discussões sobre a formação e saberes docentes foram embasadas pelos estudos de Tardif (2014), Pimenta (2002, 2006, 2012) e sobre letramento digital pelas discussões de Kleiman (2008), Rojo (2007), Buzato (2006), Santaella (2014). Como já foi dito, a concepção de língua/linguagem de Bakhtin/Volóchinov (2011, 2014) será adotada. Para ampliar essa discussão sobre concepção de linguagem e relacioná-la as reflexões sobre gênero, além de Bakhtin (2011), consideramos os estudos de Marcuschi (2003, 2008, 2010) e Xavier (2008; 2005), Mainguenu (2004), Geraldi (1996, 2007, 2014)

⁵ As falas de três alunas (Alana, Janaína e Neyva) que assinaram o TCLE, mas não responderam ao questionário, foram incluídas em uma parte da análise por considerarmos pertinentes para as discussões sobre as interações nos chats individuais.

como os estudos também de Lima (2019), Luz (2017), Luz e Souto Maior (2018, 2019, 2021), Souto Maior, Santos e Santos (2020) e Moore (2002) que contribuíram para a reflexão da mediação dialógica implicada no ambiente virtual de aprendizagem. Contextualizando essas discussões no âmbito da Educação a Distância, contamos com as contribuições de Maia (2007), Belloni (2008), Moran (2009, 2011, 2022), Kenski (2010), Moore e Kearsley (2008).

Em seguida, a seção V consiste na análise das práticas linguístico-discursivas construídas nas interações no chat individual do AVA, nos fóruns, no aplicativo Whatsapp, nas consígnias produzidas pelos/as alunos/as em formação inicial e nos questionários aplicados aos professores e aos/as discentes da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II, fundamentada pelo referencial teórico apresentado. E, finalizando, apresentamos as considerações finais que ressaltam as implicações dessa pesquisa para a discussão sobre as identidades e a formação inicial docente na EaD.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: LINGUÍSTICA APLICADA, PESQUISA QUALITATIVA E CONSTRUÇÃO DE DADOS

Esta seção tem como objetivo mostrar os caminhos metodológicos que a pesquisa percorreu para construir os dados, para analisar as práticas linguístico-discursivas dos chats, fóruns, whatsapp e consígnias e para refletir sobre a construção identitária do/a professor/a de Língua Portuguesa em formação inicial na modalidade à distância. Para esse fim, esse estudo se baseia no campo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 1996, 2006; Fabrício, 2006, Souto Maior, 2022) a partir da pesquisa qualitativa de natureza etnográfica de cunho interpretativista (André, 1995; Triviños, 1987; Flick, 2009), utilizando como método a pesquisa-ação (Flick, 2009; Barbier, 2004; André, 1995).

2.1 Pesquisa em LA

Começamos essa seção apresentando as palavras de Moita Lopes (2002, p.13): “as identidades sociais são colocadas, portanto, no território da multiplicidade, do dinamismo, da fragmentação e da contradição”, para destacar que pesquisas que têm como intuito refletir sobre a construção docente na Educação a Distância não devem se distanciar do aspecto da indeterminação e incompletude dessa temática no contexto da sociedade contemporânea em que está inserida essa modalidade de ensino.

Desse modo, enfatizamos a importância da perspectiva da Linguística Aplicada como aspecto basilar para esse estudo, uma vez que ela nos proporciona, a partir da análise de práticas sociais, uma investigação em que “a questão de pesquisa, em uma variedade de contextos de usos de linguagem, passou a ser iluminada e construída interdisciplinarmente” (Moita Lopes, 2006, p. 19). Ou seja, em virtude da complexidade dos estudos que envolvem práticas linguístico-discursivas em contexto de sala de aula, as pesquisas em LA pode lançar mão de dispositivos teóricos e analíticos de outras áreas de conhecimento para entender os fenômenos e discursos ali apresentados.

Acreditamos, assim como Moita Lopes (2006, p. 20), que o percurso da interdisciplinaridade nos instiga a ver o que as outras áreas do conhecimento tem a dizer sobre a linguagem, assim como sobre o mundo contemporâneo, de forma a poder construir a nossa investigação de modo situado.

Segundo o autor supracitado, as pesquisas no campo da LA são de natureza aplicada em Ciências Sociais, cujo foco principal é o usuário da língua e enfatizam os processos de produção discursiva que podem contribuir para o desenvolvimento e discussões temáticas sobre diversos temas, por se constituir uma ciência interdisciplinar.

Podemos dizer que esta pesquisa, a partir dos aspectos acima expostos, apresenta uma temática social ao refletir sobre as construções identitárias do/a docente em formação inicial, cuja reflexão se deu de forma processual a partir análise de práticas linguístico-discursivas produzidas pelos sujeitos (professores/as e alunos/as) do contexto educacional da modalidade de ensino a distância. Análise que “está aberta a reavaliações; e, principalmente, que se preocupa com os desdobramentos éticos do conhecimento produzido” (Fabrício, 2006, p. 60-61).

Ao considerar o contexto contemporâneo, alinhando-nos a Miller (2013), acreditamos que pesquisas sobre formação de professores/as inseridas no campo da LA estão sendo ressignificadas por meio de um processo de uma investigação reflexiva. A importância está na perspectiva processual que concebe os resultados como processos, pois valoriza a participação ou investigação coletiva, em que as vivências em reuniões, nos estágios, nas atividades propostas, nos diários reflexivos, nos relatórios costumam ter maior relevância, por tentar “manter o foco na agentividade dos participantes e nos processos de conscientização individualmente vivenciados pelos membros dos grupos da investigação” (Miller, 2013, p. 112).

Apresentamos também para essa discussão a concepção de Souto Maior (2022a), que, ao refletir sobre o campo de atuação da LA nos últimos anos, defende uma Linguística Aplicada Implicada, que vê os estudos discursivos da linguagem como uma forma de contribuir para ações mais efetivas dos sujeitos, pois pesquisas como essa

questionam o “pensar sobre o mundo” e trazem nas suas conclusões aberturas de interpretação, convidando ao/à leitor/a para participarem do jogo de sentidos e desnaturalizações das práticas descritas. O convite do/a estudioso/a para olhar novamente extratos de acontecimentos de mundo (que na pesquisa são chamados de corpus) e pensar sobre o que supostamente estaria bem resolvido no mundo (como ações naturalizadas obviamente) é uma forma de ação ética respaldada no compromisso de quem assume um lugar de autoria autorizada na academia, em prol de autorias até então desvalorizadas. (Souto Maior, 2022a, p. 530)

A autora reforça ainda que esses estudos não enfatizam uma significância meramente estatística, mas alternativas para o presente, adiantando o futuro, dada a mudança de foco na pesquisa, mudança essa que dá a relevância para o processo, para o contexto em que estão inseridas e para a necessidade de olhar para as lacunas que compõem o estudo.

Desse modo, relacionamos essas discussões ao objetivo da pesquisa que é refletir sobre a construção identitária dos/as alunos/as em formação na EaD e a maneira como se tem desenvolvido a formação docente no ambiente virtual do curso de licenciatura. Nesse sentido, pesquisas como essas instigam a pensar em novas formas de atuação em sala de aula, mostrando assim uma significativa contribuição para ações socialmente implicadas (SOUTO MAIOR, 2022a) dentro da perspectiva da LA contemporânea a qual “se relaciona a questões de transformação social, de ética e de identidade dos diversos agentes envolvidos em processos de formação de professores” (Miller, 2013, p. 100).

Salientamos também que essas discussões não visam encaminhar para uma solução ou resolução de questões, mas compreender as condições de produção desses discursos e focalizar a linguagem no processo de produção discursiva (Moita Lopes, 2006).

2.2 Pesquisa qualitativa etnográfica e interpretativista

Como essa pesquisa, inserida no campo da LA, baseia-se em métodos de base interpretativa, esse estudo assume uma perspectiva qualitativa de pesquisa de natureza etnográfica (Triviños, 1987, André, 1995), por ter como fonte direta de dados uma realidade social, dando ênfase à investigação da relação entre o sujeito e a situação de estudo.

Segundo o Triviños (1987), o destaque da pesquisa qualitativa se volta para a significação que as pessoas dão aos fenômenos sociais e ao processo e não à quantificação de resultados, apresentando assim uma visão holística dos fenômenos (André, 1995), além de se basear “em atitudes específicas de abertura para quem e o que está sendo estudado, de flexibilidade para abordar um campo e entrar nele, de entender a estrutura de um sujeito ou de um campo em lugar de projetar uma estrutura naquilo que se estuda, e assim por diante” (Flick, 2009, p. 30).

Esses aspectos se relacionam com as pesquisas educacionais (André, 1995; Ludke, Ivenicki, 2022) porque, para interpretar esse tipo de fenômeno, a quantificação de resultados

não é suficiente, em virtude do contexto dinâmico e complexo da educação, bem como do envolvimento de sujeitos que ocupam posições socialmente definidas.

Nesse viés, Freitas (2003) apresenta como principais características desse tipo de pesquisa: o texto⁶ como fonte de dados que serve de base para a compreensão dos sujeitos e do contexto em que estão inseridos; a observação da situação em seu processo de desenvolvimento; a compreensão do fenômeno entre o individual e o social; e os sujeitos envolvidos têm uma participação ativa na investigação.

Relacionando as características apresentadas acima, podemos dizer que a nossa pesquisa se insere nessa abordagem qualitativa por propor a reflexão da temática da construção identitária através da relação entre o individual e o social, com a produção das consígnias, das interações nos chats e fóruns, com a discussão sobre como as práticas linguístico-discursivas dos gêneros em questão apontam para a construção das identidades do/a professor/a em formação inicial, inserida no contexto da modalidade a distância, e como esses aspectos contribuem para o desenvolvimento do ensino de língua portuguesa na EaD.

Todas essas particularidades devem ser consideradas como próprias do processo e inseridas na perspectiva ética do desenvolvimento de pesquisas em contextos educacionais. Isto implica também considerar a relação entre sujeitos mediada pela linguagem que se constitui na comunicação dialógica daqueles/as que a usam, a qual apresenta uma dimensão axiológica (Bakhtin, 2003), concretizadas nas práticas linguístico-discursivas construídas no ambiente virtual de aprendizagem as quais se constituem indícios identitários d/a professor/a em formação inicial.

Para essa pesquisa, foi realizada uma pesquisa-ação (André, 1995) por termos uma preocupação voltada para a compreensão e interpretação dos valores socioculturais do contexto de ensino, que, nesse caso, está relacionado ao contexto da Educação a Distância, a partir das práticas, significados e crenças de um grupo social escolhido (alunos/as em formação no curso de Licenciatura). Segundo André (1995, p. 33), esse tipo de pesquisa tem uma preocupação social e visa proporcionar “um aprendizado de pesquisa da própria realidade para conhecê-la melhor e poder vir a atuar mais eficazmente sobre ela, transformando-a”. Apresentaremos no item seguinte os procedimentos metodológicos adotados neste estudo, seguindo a perspectiva da pesquisa-ação.

⁶ Freitas (2005, 32) vê o texto, seguindo a perspectiva bakhtiniana, como enunciados que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma tessitura da vida social. Desse modo, ela ressalta também o caráter dialógico dos enunciados, pois apresentam “uma complexa relação entre o texto - objeto de estudo e reflexão – com o contexto na qual se realiza” (p. 30).

2.3 A pesquisa-ação: uma proposta de intervenção

Para essa pesquisa na qual temos o intuito de refletir sobre a construção identitária do aluno em formação inicial docente, foi realizado um estudo baseado no método de pesquisa-ação (Flick, 2009; Barbier, 2004; André, 1995). Essa escolha se justifica por ser uma abordagem que “envolve pessoas (ou instituições) no planejamento e, às vezes, na condução de pesquisas que pretendem produzir resultados relevantes a elas (não apenas aos discursos científicos)” (Flick, 2009, p. 21).

Segundo Barbier (2004), uma das principais características da pesquisa-ação é seu aspecto político e social, pois há uma preocupação em proporcionar aos sujeitos envolvidos um mergulho na própria realidade, a fim de conhecê-la mais adequadamente e, a partir daí, poder transformá-la. Nessa perspectiva, podemos perceber nesse tipo de pesquisa a orientação para uma participação mais atuante dos sujeitos envolvidos.

Ressaltamos também outra característica importante desse tipo de estudo, defendida por Michel Thiollent (1986), que diz respeito às exigências científicas. Para o autor, é possível conciliar as formas de raciocínio, as exigências da comprovação e as argumentações dos pesquisadores e participantes, em uma contraposição à concepção tradicional de pesquisa que valoriza principalmente os critérios estatísticos e lógico-formais. Desse modo, essa pesquisa permite

repensar as questões relacionadas com inferências e generalizações de um modo que não se limite ao campo das técnicas estatísticas. Essas questões são abordadas por intermédio dos recursos da argumentação, de modo particularmente adequado no contexto da pesquisa-ação, onde as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são objeto de deliberação. (Thiollent, 1986, p. 13)

A partir desses aspectos, Thiollent (1986, p. 14) conceitua a pesquisa-ação “como um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo”. Nesse processo, segundo o autor, há um envolvimento e cooperação entre os pesquisadores e os/as participantes representativos/as da situação ou do problema. Sobre aspecto, ao ser apresentado o problema da pesquisa, os/as professores/as da disciplina Estágio II, o coordenador do curso de Letras e o diretor e a vice diretora da UaB/IFAL aceitaram a realização do estudo e se dispuseram a participar do estudo de forma significativa tanto na liberação do espaço para a construção das disciplinas-piloto por

parte dos/as diretores/as e do coordenador, quanto do planejamento e acompanhamento da pesquisa por parte dos professores⁷.

Como nesse tipo de pesquisa, o processo tem um lugar de destaque, segundo Barbier (2004), o método se dá em forma de um espiral, apresentando um movimento circular das suas fases sempre condicionado aos contextos e às situações que surgem no decorrer da pesquisa: planejamento, ação, observação e reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso.

Ao refletir sobre essas características, André (1995) salienta que frequentemente alguns questionamentos são suscitados sobre a metodologia desse tipo de pesquisa, dentre eles se destaca o seguinte: Em que medida se pode dizer que é realmente uma pesquisa? Para a resposta a esse questionamento, a autora ressalta como aspectos principais a definição do problema a partir de interesse teórico-metodológico, a sistematização e controle das informações. Apresentando semelhante posicionamento, Barbier (2004) defende que o rigor da pesquisa-ação “repousa na coerência lógica, empírica e política das interpretações propostas nos diferentes momentos da ação” (2004, p. 60).

Sobre esses momentos da ação, esse tipo de pesquisa se comparada à pesquisa clássica, de acordo com Barbier (2004) apresenta uma certa vantagem sobre as cinco fases de uma pesquisa (a formulação dos problemas, a negociação de acesso ao campo, a coleta de dados, sua avaliação e análise e a apresentação dos resultados), pois permite uma participação mais efetiva dos sujeitos envolvidos e uma reflexão do processo e das significações que os sujeitos atribuem ao contexto em que são inseridos. Outro ponto é que não é um estudo engessado, pois é possível fazer intervenções e mudanças no decorrer da pesquisa de acordo com os problemas e situações que porventura aparecerem.

Para melhor explicitar como se deu o processo de pesquisa, apresentamos detalhes dessas fases no estudo em questão nas seções que seguem:

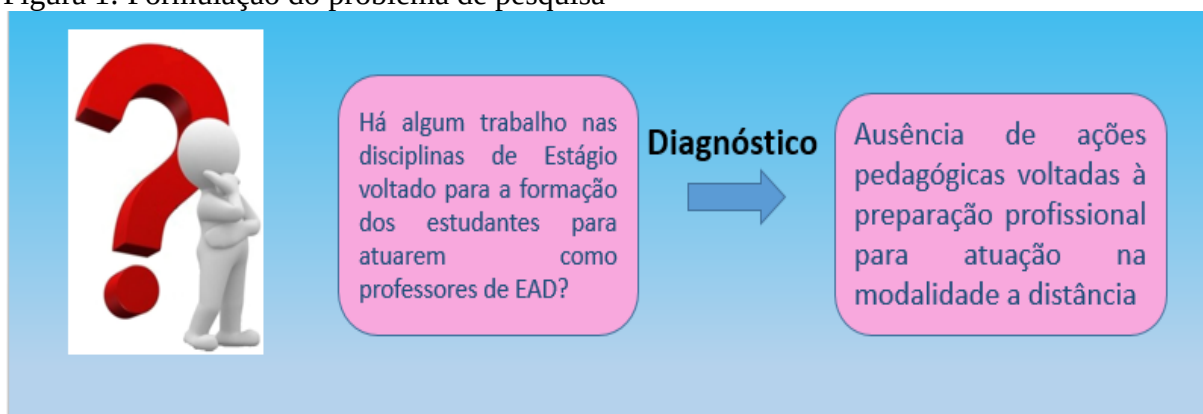
2.3.1 A formulação do problema a partir do interesse teórico-metodológico

⁷ Falaremos mais detalhadamente sobre esse processo nas subseções a seguir.

A orientação metodológica da pesquisa-ação voltada para a área da educação promove uma participação mais efetiva dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, visando ao esclarecimento das microssituações educacionais a fim de definir objetivos de ações pedagógicas transformadoras (Thiollent, 1986, p.75). Sobre esse aspecto, Barbier (2004) enfatiza que, na pesquisa-ação, o problema nasce de um grupo social que apresenta um problema em um contexto preciso e que o/a pesquisador/a, ao constatar esse problema, “tenta ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva” (Barbier, 2004, p. 54).

Reportando para a nossa pesquisa, esse projeto nasceu de alguns questionamentos levantados durante a realização da minha pesquisa de mestrado (2015-2017) relativos às formação inicial dos/as estudantes de Letras no contexto EaD e sua relação com a construção identitária desses/as alunos/as e futuros/as docentes. A inquietação originou-se a partir do seguinte questionamento:

Figura 1: Formulação do problema de pesquisa



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora

Após algumas conversas com professores/as e coordenadores/as do curso em questão, no período em que atuava na EaD/IFAL (2014-2018) e da minha pesquisa de mestrado (2015-2017), percebi que havia uma lacuna de ações pedagógicas voltadas à preparação profissional para atuação na modalidade a distância, principalmente na disciplina de Estágio Supervisionado. O que foi observado é que a ênfase maior nesse componente estava na prática pedagógica voltada para o ensino presencial, ou seja, o aluno estava no contexto da modalidade a distância, mas não havia uma formação para se trabalhar como professor/a numa plataforma virtual de aprendizagem, uma vez que a modalidade a distância está cada vez mais se expandindo.

Para Thiollent (1986), o projeto de pesquisa-ação precisa ser articulado dentro de uma problemática com um referencial teórico articulado aos diferentes setores de acordo com o contexto em que está inserido. Desse modo, podemos dizer que essa pesquisa se propõe a refletir sobre o setor da educação, problematizando concepções que envolvem construção identitária do/a professor/a (Nóvoa, 2013, Moita Lopes, 1996, 2012; Pimenta, 2012; Coracini, 2000; Luz 2017; Souto Maior, Luz, 2018, 2019) em formação inicial na modalidade a distância (Maia, 2007; Belloni, 2008), formação e saberes docentes (Tardif, 2014; Pimenta, 2002, 2006, 2012), letramento digital (Kleiman, 2008; Rojo, 2007; Buzato, 2006), língua/linguagem e gênero discursivo (Bakhtin, 2011; Marcuschi (2003, 2008, 2010) mediadas pelo discurso (Bakhtin/Volóchinov, 2014; Bakhtin, 2011, 2015; Mainguenau, 2004).

A partir desse interesse teórico-metodológico, surgiu a proposta da construção de uma disciplina para a modalidade à distância com o objetivo de fazer com que os/as alunos/as em formação inicial pensassem sobre sua prática pedagógica, sua forma de interagir com seus/suas futuros/as alunos/as através dos gêneros e recursos virtuais e propostas de atividades. Ou seja, refletir sobre a didática empregada, como sujeitos ativos nesse processo de formação docente, através de ações como pensar, aplicar, refletir sobre o projeto da disciplina e reelaborar as propostas ali apresentadas a partir de discussões com a pesquisadora e os professores envolvidos, como um “processo coletivo de análise de suas práticas e de delineamento de alternativas visando à sua reestruturação. (André, 1995, p. 97).

Esse processo de construção, de análise e de reconstrução da prática pedagógica a partir dessa atividade na disciplina Estágio Curricular Supervisionado II proporcionou a esta pesquisa indícios identitários desse/a aluno/a em formação inicial docente, através de um repensar sobre o currículo e práticas pedagógicas do curso em questão, por meio das experiências adquiridas nesse processo de poder atuar não só na modalidade presencial como também se preparar para a sua atuação na modalidade a distância, com o intuito de estabelecer também uma estreita relação entre a ação e o caráter científico desta pesquisa alicerçada no desejo “necessário de produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas” (Thiollent, 1986, p. 22).

2.3.2 A negociação de acesso ao campo de pesquisa

O pedido de permissão para a realização das ações acima descritas no ambiente online do curso de Letras nos polos onde ocorreu a disciplina foi aceito pela direção da UAB/IFAL, através de e-mail e ligação telefônica. Os dois professores que iriam compartilhar a disciplina Estágio Curricular Supervisionado II nos três polos (Maceió, Arapiraca e Palmeira dos Índios) também aceitaram colaborar com a pesquisa, concordando em aplicar para os/as alunos/as a atividade de criação da disciplina-piloto no ambiente Moodle como parte prática do componente curricular em questão, uma vez que essa atividade poderia contribuir tanto para a reflexão da ação docente voltada para a EaD sobre a identidade docente bem como para auxiliar no letramento digital.

Esse pedido aconteceu na elaboração do projeto de pesquisa para a seleção do doutorado que ocorreu em 2019. Naquele momento, essa proposta apresentava contribuições para a formação docente na modalidade a distância apontadas acima e ela teve uma significação maior, porque, quando ela foi executada (segundo semestre de 2020), o momento pandêmico e a necessidade de distanciamento social fizeram com que a aprendizagem virtual fosse implantada de forma emergencial, provocando assim um repensar sobre a aprendizagem em uma ambiente virtual de aprendizagem (AVA), mediada por práticas pedagógicas que utilizam as TDIC.

Por estarmos fazendo um estudo no campo social, é muito importante e necessária a contextualização geral e específica da pesquisa. Nesse sentido, falaremos um pouco sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil implantado em Alagoas como contexto geral desse estudo, bem como sobre o curso de Letras oferecido pelo IFAL através da UAB, como contexto específico:

2.3.2.1 Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB/IFAL

Visando à expansão do ensino superior, o Ministério da Educação através de uma articulação entre Secretaria da Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação

a Distância (DED/CAPES), em 2005, criou, a partir do Decreto nº 5.622, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), como uma ação vinculada ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). A oferta de cursos é de responsabilidade das instituições federais, estaduais e municipais (Brasil, 2005). O Sistema UAB foi organizado com base em cinco eixos estruturantes⁸:

- a) Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- b) Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- c) Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- d) Estímulo à investigação em educação superior a distância no país;
- e) Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

No Instituto Federal de Alagoas, as ações do Sistema UAB se consolidaram com a Portaria nº. 905/DG, de 11 de setembro de 2007, publicada no D.O.U. nº. 176 de 12/09/2007, que altera e aprova a Estrutura Administrativa do IFAL. Após a aprovação da oferta de cursos, pela SEED/MEC, os municípios de Maragogi –AL e Mata de São João – BA que se candidataram como Polos de Apoio Presencial ao ensino a distância foram contemplados com a abertura do curso Superior de Tecnologia em Hotelaria. Atualmente, a DIREAD/IFAL (Diretoria de Educação a Distância) oferta cursos subsequentes, superiores e de pós-graduação, abrangendo os seguintes municípios Alagoanos:

⁸ Eixos apresentados no contexto da implantação da Universidade Aberta do Brasil, retirado da página: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/historico>

Figura 2: Oferta de cursos da DIREAD/IFAL



Fonte: Dados retirados da página Web da EaD/ IFAL (14/03/2024).

É importante destacar, a partir da figura apresentada, o significado sociocultural da EaD/IFAL e demais IES na modalidade a distância, através da interiorização do ensino superior, contribuindo assim para o desenvolvimento profissional daqueles/as que não dispõem de recursos para se deslocarem para a capital onde se encontra a maior parte das instituições de ensino.

Além desse aspecto apontado acima, esse significado sociocultural contribui para uma relação inclusiva entre municípios/capital, uma vez que valoriza as vozes periféricas ou vozes do Sul (Kleiman, 2013; Moita Lopes, 2006) colocadas em destaque a partir das pesquisas e produções que partem da realidade local estabelecendo assim um diálogo entre o global e o local, pois através dessa experiência colaborativa, esses/as alunos/as podem utilizar os novos saberes adquiridos nesta formação para contribuir para o desenvolvimento desses municípios (Luz, 2017).

Assim, atendendo aos editais específicos vinculados ao MEC, a DIREAD/IFAL oferta, atualmente, os seguintes cursos:

Quadro 1: Descrição da oferta de cursos na UAB/IFAL

Polos	Cursos ofertados
Arapiraca	Ciências Biológicas Letras-Português Pedagogia
Cajueiro	Ciências Biológicas Letras- Português
Maceió	Administração Pública Ciências biológicas

	Letras-Português Pedagogia
Maragogi	Administração Pública Ciências Biológicas Letras-Português
Palmeira dos Índios	Administração Pública Ciências Biológicas Letras-Português
Penedo	Ciências Biológicas Letras- Português
Piranhas	Administração Pública Letras- Português
Santana de Ipanema	Administração Pública Letras- Português
São José da Laje	Administração Pública Letras- Português

Fonte: Tabela disponibilizada pela site EaD/IFAL em 2024

No período da pesquisa, os cursos, seguindo o PPC UAB/IFAL de 2012, eram semipresenciais, com carga horária por disciplina que variava entre 40h a 180 h, sendo obrigatório a divisão dessa carga horária em 70% virtualmente e 30% presencialmente. A carga horária presencial correspondia a um momento no início da disciplina e outro no final. Se a disciplina fosse construída com mais de 60 h, além dos dois momentos apontados, haveria um encontro intermediário. Para os momentos assíncronos, era utilizado o ambiente virtual de aprendizagem da Plataforma Moodle.

Em virtude do contexto da pandemia e respeitando as normas de segurança para não expor os/as alunos/as ao risco de contaminação pelo COVID-19, a carga horária presencial foi substituída por momentos síncronos através de plataformas como Google Meet, Zoom, ESIG entre outros, de acordo com a resolução da Nº 53 / 2020 - REIT (11.01), de 31 de agosto de 2020.

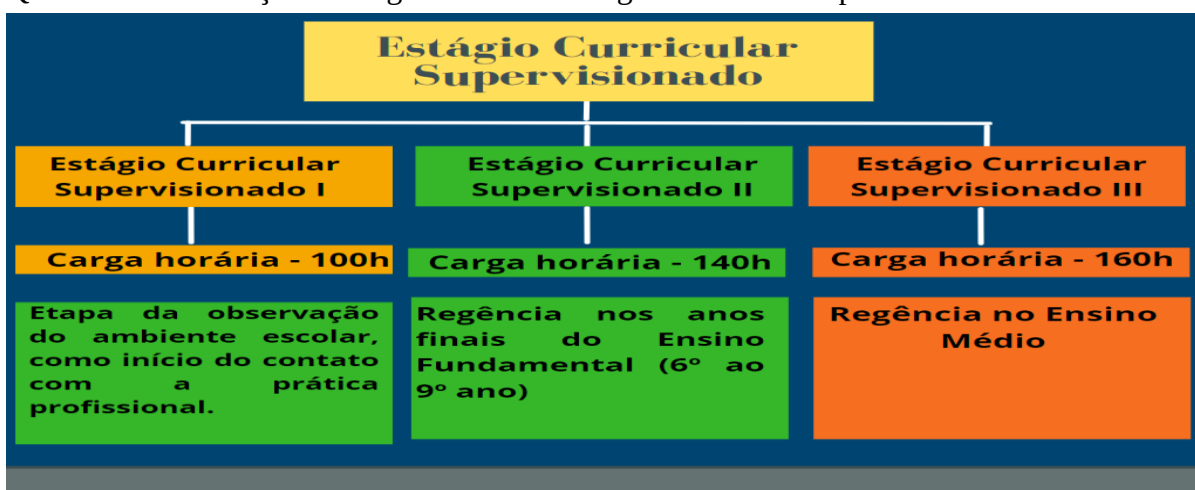
2.3.2.2 A pesquisa e seu contexto específico: ambiente online, polos e participantes

De acordo com Projeto Pedagógico do Curso de Letras-UAB/IFAL (2020, p. 48), o componente Estágio Curricular Supervisionado é obrigatório, por ser “um espaço de aprendizagem no qual o licenciando exerce *in loco* atividades próprias de sua área de atuação profissional, supervisionado por um profissional já habilitado, preferencialmente nas redes públicas de ensino”.

Em um acordo entre a pesquisadora e coordenador do curso no momento da apresentação do projeto de pesquisa, a escolha do componente Estágio Curricular Supervisionado II se deu pelo fato de ser o primeiro componente de prática pedagógica depois da observação, trazendo assim um primeiro olhar para o contexto de atuação profissional não só na modalidade presencial como também na modalidade a distância, proporcionando uma familiarização do ambiente de aprendizagem virtual através de vivências como professor/a e situações inerentes ao ambiente de sala de aula nesse primeiro momento de regência. Experiência essa que contribuiria também para a organização e um olhar diferenciado para os outros momentos de regência correspondentes aos demais componentes de Estágio.

Os dados coletados para esse estudo foram retirados do AVA criado especificamente na plataforma Moodle da UAB/IFAL para a construção da disciplina-piloto como forma de pensar a atuação profissional na EaD, como também no AVA da disciplina Estágio II da turma de 2017.2 nos polos Maceió, Palmeira dos Índios e Arapiraca. Essas turmas atendem ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2012, seguindo a previsão normativa (Lei Nº. 9.394/96, Resolução Nº. 01/99- CES/CNE, Parecer Nº. 27/2001-CNE/CP e Portaria nº 424/2010) e para as ofertas de curso até 2019. Segundo esse PPC, o Estágio Curricular Supervisionado é composto de 400 (quatrocentas) horas e desenvolvido em três componentes curriculares a partir do 5º período do curso, de acordo com as características expressas no quadro abaixo:

Quadro 2: Distribuição de carga horária de Estágio Curricular Supervisionado



Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

A escolha dos três polos (Maceió, Palmeira dos Índios e Arapiraca) se deu tanto por configurar um *lócus* mais amplo para a observação e reflexão, apresentando “uma oportunidade para um pensar coletivo sobre a didática – nossa área de estudo e de atuação profissional e para a elaboração de proposta no sentido de seu redimensionamento” (André, 1995, p. 90), como também por estar condicionada aos polos de atuação dos dois professores que aceitaram participar da pesquisa.

Além dos/as alunos/as, os professores também são colaboradores de pesquisa, embora de uma maneira menos aprofundada, visto que o objetivo deste estudo é refletir sobre a identidade do/a aluno/a em formação inicial e essa formação acontece através da interlocução entre esses sujeitos, considerando assim a natureza dialógica do espaço de ensino aprendizagem como meio que pode gerar para os/as envolvidos/as neste processo “atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas” (Bakhtin, 2015, p. 300).

É importante destacar que esse componente curricular foi ministrado por dois professores ao mesmo tempo, o Marcos e o Rodrigo⁹. O Marcos ficando responsável pela teoria, encaminhamentos para o Estágio e a construção do plano pedagógico para essa prática e o Rodrigo, responsável pelo acompanhamento e observação da regência e a orientação para a confecção do relatório final.

A organização das 140h de Estágio Curricular Supervisionado II nos três polos se deu da seguinte forma, de acordo com as orientações dos professores apresentadas na consígnia de apresentação da disciplina: “90 h/a (5 semanas no ambiente) com teorias e orientação para a observação prática, e 50 h/a monitoradas e acompanhadas pelo AVA, destinadas às observações didáticas e regências em ambientes remotos nas escolas selecionadas pelos alunos/as”.

A construção da disciplina-piloto de Língua Portuguesa, atividade da pesquisa em questão, constituiu-se como uma atividade avaliativa de prática pedagógica dentro das 90h/a no ambiente virtual do Moodle. Inicialmente, seria uma atividade apenas da semana V, com um momento síncrono no início dessa semana. Mediante pedidos dos/as alunos/as, em virtude de algumas dificuldades encontradas nas interações do chat individual que serão mais detalhadas na seção 5, essa atividade também se estendeu até a última semana da disciplina, compreendendo o período entre 26 de setembro a 02 de novembro de 2020 e mais um momento síncrono para que os/as alunos/as expusessem as dúvidas sobre a construção da disciplina-piloto, totalizando dois momentos síncronos.

⁹ Para preservar a identidade dos sujeitos de pesquisa, os nomes dos professores aqui citados são fictícios.

2.3.3 Planejamento da pesquisa-ação

Como dissemos antes, inscrita na perspectiva da pesquisa qualitativa (Flick, 2009; Oliveira, 2008; André, 1995; Triviños, 1987, Thiollent, 1986) em que o processo tem uma relevância muito maior do que simplesmente o resultado e o produto, o planejamento da pesquisa-ação é flexível, pois “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna do grupo de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada” (Thiollent, 1986, p. 47).

Esse tipo de pesquisa configura-se como uma ação planejada, com momentos de intervenções e possíveis mudanças, por se tratar de uma investigação que envolve aspectos sócio-históricos em que a ênfase está na significação que os sujeitos participantes atribuem aos fenômenos sociais e ao contexto em que estão inseridos, como podemos observar na figura abaixo:

Figura 3: Fases da pesquisa



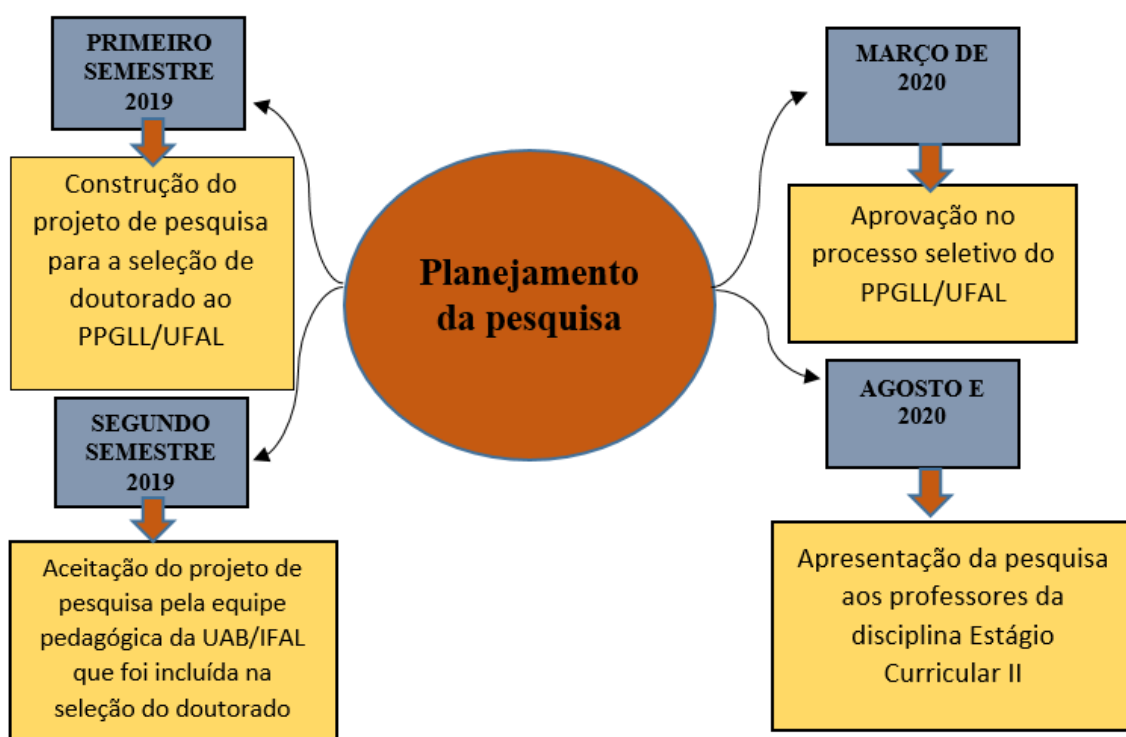
Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora

O processo de construção, aplicação e análise da pesquisa começou em 2019, com a construção do projeto para a submissão no Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura – PPGLL/UFAL e se estendeu até o momento da finalização dessa tese, envolvendo encontros com a orientadora, coordenação e professores do curso de Letras-Português para a definição

das diretrizes, para planejamento, organização e discussões sobre a pesquisa, bem como interlocuções com os/as discentes participantes desse estudo.

A primeira etapa de planejamento da pesquisa consistiu, como foi já mencionado na seção anterior, na aceitação do projeto, em junho de 2019, a partir da apresentação do projeto para a direção da UAB/IFAL e coordenação do curso de Letras e para os dois professores da disciplina Estágio II, como um dos requisitos para a aprovação do projeto de pesquisa no comitê de ética da UFAL¹⁰.

Figura 4: Planejamento da pesquisa



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora

Definida essa etapa, foram feitos vários momentos para discussão e elaboração da proposta da atividade da construção da disciplina e do plano de ensino¹¹ para o período da aplicação dessa etapa. Nesses encontros, os docentes sugeriram que essa atividade iria fazer parte da semana V, uma vez que as semanas anteriores serviriam de base e preparação para essa ação pedagógica (construção da disciplina-piloto no AVA Moodle), pois consistiam momentos

¹⁰ O parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL encontra-se no Anexo A.

¹¹ Ver apêndice C, p. 194.

de reflexão sobre a concepção do Estágio Supervisionado, suas características e normatização. Em virtude do momento pandêmico, as discussões sobre o planejamento dessa atividade ocorreu por meio de telefonemas, videochamadas e mensagens enviadas pelo aplicativo Whatsapp.

Nesses momentos de discussão, ficaram definidas as seguintes ações para o início da atividade de construção da disciplina-piloto:

a) **o planejamento do momento síncrono para apresentação da pesquisa e da metodologia empregada na atividade.** Ficou acordado que os professores lançariam um aviso no Moodle, indicando o horário e a plataforma da reunião online com os/as alunos/as dos três polos (Maceió, Palmeira e Arapiraca). A decisão de fazer uma webconferência via Google Meet com os/as alunos/as dos três polos foi tomada pensando em proporcionar uma interação entre os/as discentes dos três polos, como um espaço para socializar e esclarecer possíveis dúvidas sobre a pesquisa e sobre atividade proposta, acolher sugestões para melhoria do projeto e das etapas envolvidas, propiciar momentos de escuta dos/as alunos/as sobre temas como identidade e formação inicial docente, bem como a atuação profissional na modalidade a distância.

Esse momento foi pensado também com o intuito de oferecer uma formação para o manuseio e utilização dos recursos do AVA Moodle, pois, até aquela atividade, os/as discentes utilizavam esses recursos como alunos/as e agora passariam a utilizá-los como professores/as, o que demandava um certo letramento digital para a construção da disciplina e uma preocupação com a escolha desses recursos para atender sua prática pedagógica. É importante destacar que esse encontro foi gravado para posterior consulta dos/as alunos/as se eles/as achassem necessário.

Na reunião, após a explanação dos objetivos e etapas da atividade, os/as alunos/as aceitaram a atividade, uns/mas com uma certa apreensão por não conhecer o ambiente como docentes, outros/as empolgados/as por ter a oportunidade de atuar nessa modalidade como docentes como parte de sua formação profissional. As principais dúvidas foram em relação a como organizar a disciplina no ambiente virtual, quem seriam os tutores que auxiliariam essa construção, se a atividade seria avaliativa. Sobre esses questionamentos, dissemos que a pesquisadora seria a tutora dos três polos, auxiliando tanto nos fóruns de dúvidas quanto nos chats individuais. Disponibilizamos também tutoriais sobre como inserir os recursos e gêneros virtuais do Moodle para a organização da disciplina.

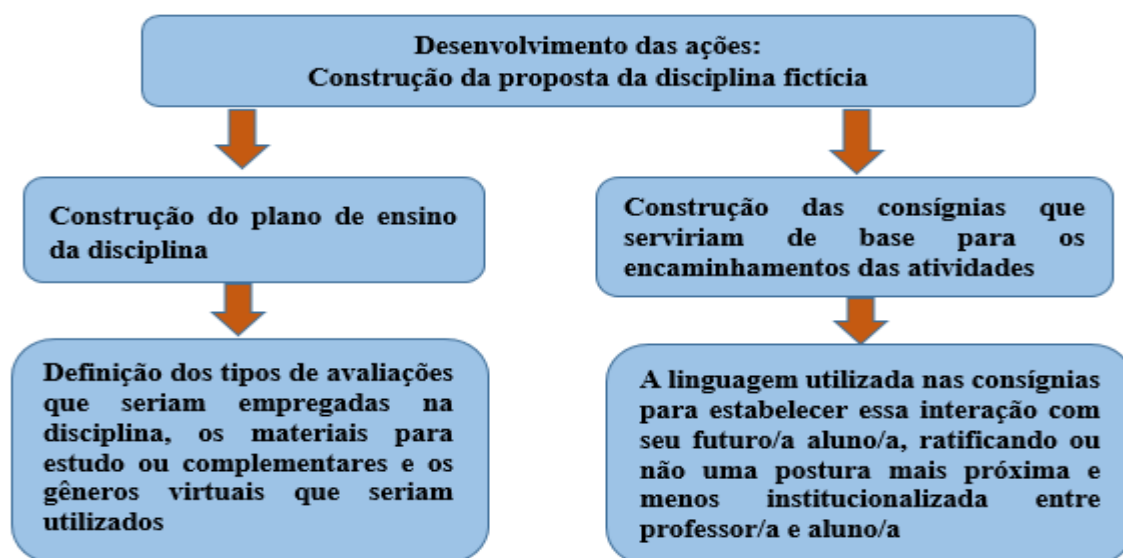
Como a atividade era avaliativa, alguns/mas alunos/as sugeriram que em vez de ser apenas uma semana para a realização da atividade que os professores estendessem o prazo para duas semanas. Essa sugestão foi acatada, em virtude das demandas dos discentes nesse

componente curricular como a procura de escolas para a regência em sala de aulas virtuais em razão do momento pandêmico.

b) **a aplicação da atividade** – Ficou definido que seria necessário criar um espaço na plataforma Moodle específico para a atividade, um ambiente para cada polo envolvido e os/as discentes/as seriam inseridos como professores/as e editores/as para construir a disciplina-piloto, poder utilizar todos os recursos do AVA e atuar como sujeitos ativos nessa investigação (Barbier, 2004). Como citado anteriormente, houve a necessidade de se fazer um outro momento síncrono para tirar algumas dúvidas de alunos/as sobre a construção da disciplina e sobre a inclusão dos recursos tecnológicos do ambiente Moodle.

Assim, para a construção o ambiente da disciplina-piloto no AVA, os alunos/as deveriam seguir os critérios:

Figura 5: Desenvolvimento das ações da pesquisa em questão



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora

Acreditamos que todo esse movimento de construir o seu ambiente da disciplina Língua Portuguesa com uma atenção para o planejamento de uma disciplina, os objetivos, a linguagem empregada, escolha dos gêneros do ambiente Moodle e atividades de avaliação foi significativo por ser um momento para a reflexão sobre a ação pedagógica desse/a aluno/a como futuro/a professor/a da modalidade a distância, por meio da interação, reorganização e ressignificação dos saberes docentes (Pimenta, 2006).

c) **o acompanhamento da construção e reconstrução dos ambientes da disciplina-piloto no AVA** – Para essa fase, adotamos a intervenção sensível (Lima, 2019), como forma de

evitar ações excludentes no contexto da sala de aula virtual, ao ter uma escuta sensível para as dificuldades dos/as alunos/as, bem como a categoria que se desenvolveu durante a pesquisa, a mediação dialógica implicada¹², a qual tem o intuito de promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas a partir do mergulho da realidade do contexto educacional em questão. Mergulho esse que instiga implicações acionadas através do entrecruzamentos dos sujeitos envolvidos no estudo e que podem repercutir na sua futura atuação profissional docente em busca de uma aprendizagem crítica e reflexiva, bem como para a construção identitária docente desse/as alunos/as em formação inicial.

Esse acompanhamento, intervenção sensível (Lima, 2019) e mediação dialógica implicada foram feitos pelos dois professores da disciplina e por mim, que, além de pesquisadora, assumi o papel de colaboradora da disciplina e professora-tutora dessa atividade nos três polos.

d) a aplicação do questionário¹³ para avaliação da atividade no final da ação. Foi aplicado um questionário com 14 perguntas aos/às alunos/as que aceitaram participar da pesquisa e outro com 14 perguntas aos dois professores da disciplina Estágio II com o intuito de observar a avaliação da ação pedagógica proposta, bem como o olhar desses sujeitos para a formação docente na EaD.

Após essa etapa de atividade prática e de formação, a pesquisa se voltou para o processo de organização dos dados, de escrita do texto final com o referencial teórico, análise e reflexão sobre as implicações do estudo para a discussão sobre as identidades docentes, a formação inicial e atuação profissional na modalidade EaD.

Sobre todo esse processo, André (1995) salienta que, além da clareza do objeto de estudo em uma pesquisa-ação, devemos nos voltar também para o controle e sistematização das informações durante o decorrer da pesquisa. Para ela, o controle pode ocorrer em vários momentos como: “planejamento cuidadoso de cada uma das atividades, no registro escrito ou gravado dos encontros e na realização de inúmeras reuniões para acompanhamento e avaliação de cada atividade” (André, 1995, p. 97).

Reportando para a nossa pesquisa, esses momentos corresponderam às etapas acima descritas: planejamento da pesquisa, construção do plano de ensino para a semana V de Estágio II, reuniões com os professores, reuniões gravadas com os/as alunos/as, diálogos com os/as

¹² Falaremos de forma mais detalhada sobre a mediação dialógica implicada na seção 4.8.

¹³ O questionário aplicado aos/às alunos/as encontra-se no apêndice A, p. 191. Já o questionário aplicado aos professores está no apêndice B, p. 192.

alunos/as no chat individual do Moodle, nas avaliações de cada momento, aliadas a uma sistematização que durante todo o processo esteve presente desde a revisão da literatura para a estruturação do problema até a elaboração desse texto, momento em que recolocamos o problema de pesquisa, seus fundamentos que servem de base para a apresentação, discussão e reflexão sobre os resultados alcançados.

2.3.4 Participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa

Uma das inquietações apresentadas por Triviños (1987) sobre uma pesquisa que se propõe a estudar uma realidade social que está se processando são as condições de participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, uma vez que ela (a pesquisa), em especial a pesquisa-ação, por sua natureza, estabelece uma relação entre sujeitos. Sobre esse ponto, Thiollent (1986) destaca que o ponto essencial do estudo de fenômenos humanos supõe uma participação organizada tanto do/a pesquisador/a, quanto dos sujeitos pesquisados, em torno de uma determinada ação. Sobre esse aspecto, André (1995) adverte que é preciso esclarecer cuidadosamente as condições de participação nesse tipo de pesquisa.

Esse cuidado com a delimitação e com as condições de participação na nossa pesquisa se deu em dois momentos: o primeiro ocorreu no momento da apresentação da pesquisa à direção da UAB/IFAL, ao coordenador e aos professores da disciplina para a possível aceitação da implementação do projeto naquele contexto educacional. Aqui, deixamos claro que assumiria o papel de pesquisadora e, ao mesmo tempo, colaboradora da disciplina Estágio Supervisionado II, por não fazer parte do programa UAB, visto que a pesquisa propunha a realização de uma atividade voltada para a prática pedagógica na modalidade EaD.

Nesse sentido, ao mesmo tempo que atuaria como pesquisadora, a minha participação seria também de professora-tutora que, juntamente com os professores da disciplina, seríamos responsáveis por planejar, elaborar e construir o ambiente da disciplina-piloto, como também acompanhar todo o processo de construção da prática pedagógica dos/as alunos/as nesse ambiente, auxiliando-os/as, interagindo e discutindo com eles/as a melhor forma de organização dessas disciplinas. Assumindo, assim, conforme os estudos qualitativos, uma observação participante que parte do princípio de que, segundo André (1995), o/a pesquisador/a possui um grau de interação com a situação estudada, transformando-a e sendo transformado/a por ela, numa dimensão aléfrica, em que,

o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. (Freitas, 2003, p. 32)

O segundo momento da delimitação dessa participação aconteceu no primeiro encontro síncrono com os/as alunos/as para apresentação da nossa pesquisa e da construção da disciplina-piloto como atividade da semana V de Estágio II.

Nos dois momentos, acima descritos, estimulamos por meio de uma mediação dialógica implicada a participação dos/as alunos/as tanto para a execução da atividade (construção da disciplina) mostrando que essa atividade proporciona “uma dinâmica de trabalho que leva a uma reflexão sobre a própria prática, a um processo de compreendê-la, analisá-la e buscar elementos para reformulá-la” (André, 1995, p. 98), atuando como sujeito ativo na prática pedagógica proposta em sua formação profissional docente, como também para a participação como sujeitos ativos na pesquisa agora em um processo de investigação sobre a construção identitária do/a aluno/a em formação inicial docente na modalidade a distância.

Esse segundo papel (colaboradores do estudo) foi concretizado com a adesão à pesquisa através da assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)¹⁴, configurando o consentimento para que as produções na atividade de construção da disciplina, os momentos de interação e as discussões por meio dos questionários servissem de base para as reflexões sobre a temática da pesquisa.

A distribuição dos/as alunos/as da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II por polo de atuação no curso de Letras UAB/IFAL foi a seguinte:

Quadro 3: Distribuição dos/as alunos/as da disciplina Estágio Curricular II

Polo	Total de alunos/as
Arapiraca	30 (18 mulheres e 12 homens)
Maceió	15 (11 mulheres e 4 homens)
Palmeira dos Índios	31 (28 mulheres e 3 homens)

Fonte: Dados coletados no ambiente do curso de Letras UAB/IFAL de cada polo

Após o primeiro encontro e explanações sobre a atividade e a pesquisa, dentre os/as discentes que fazem parte da disciplina de Estágio Supervisionado II, vinte e dois alunos/as

¹⁴ Ver apêndice D, p. 201.

aceitaram fazer parte da pesquisa, como colaboradores e com uma participação ativa. Vejamos a distribuição por polos:

Quadro 4: Distribuição dos sujeitos participantes da pesquisa por polo

Polo	Número dos colaboradores/as da pesquisa
Arapiraca	9 (8 alunas e um aluno)
Maceió	4 alunas
Palmeira dos Índios	9 (7 alunas e 2 alunos)
Docentes	2 homens
Total	24 (19 alunas, 3 alunos e 2 professores)

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Pensando nesses aspectos, acima descritos, podemos dizer que essa pesquisa se configura como “uma ação planejada, de uma intervenção com mudanças dentro da situação investigada” (THIOLLENT, 1986, p. 99), que promove a participação dos sujeitos pesquisados de forma ativa, agentes que atuam no contexto educacional e que, através de uma interação com o/a pesquisador/a, buscam refletir sobre os problemas e alcançar possíveis soluções.

2.4 Construção de dados

Seguindo os pressupostos da abordagem da pesquisa-ação, utilizamos diferentes instrumentos metodológicos para a construção de dados a fim de compreender o fenômeno social estudado pela necessidade de se obter uma “amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco do estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Para essa pesquisa, utilizamos como fontes de informações que contribuíram para a reflexão sobre a construção identitária docente em formação inicial: as interações no chat, no fórum e no aplicativo Whatsapp no momento da construção da atividade proposta, as consígnias dos ambientes das disciplinas-piloto e os questionários semiabertos aplicados aos/às discentes e docentes, como veremos a seguir:

2.4.1 Interações no chat, no fórum e no Whatsapp

Como a pesquisa visa refletir sobre o tema das identidades do/a professor/a em formação a partir da construção de um ambiente de sala de aula on-line, o processo de criação desses ambientes, as dificuldades encontradas nesse processo de construção, os elementos e significações que cada aluno/a coloca em sua sala de aula online são importantes aspectos a serem observados e refletidos. Para esse fim, escolhemos fazer uma análise dos momentos de interação, acompanhamento e mediação dialógica implicada ocorridos nas sessões do chat individual, no fórum e mensagens no Whatsapp no momento da construção da disciplina-piloto, pois, segundo o Lüdke e André (1986, p. 39), esse tipo de análise “não só é uma fonte de informação contextualizada, mas surge num determinado contexto e fornece informações sobre esse contexto”.

Consideramos importante essa análise por proporcionar uma imersão no ambiente virtual de aprendizagem, fazendo parte dele, interagindo com os/as alunos/as, possibilitando assim compreender como eles/as estavam pensando sua prática pedagógica, intervindo em algumas situações e dialogando sobre sua proposta de disciplina.

Todo esse movimento, descrito nos dizeres registrados nos chats individuais e fórum, se constitui em um encontro de muitas vozes, diferentes discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo assim uma verdadeira tessitura da vida social, do contexto educacional e da própria formação profissional docente. É importante destacar que a mediação dialógica implicada que foi estabelecida nos chats individuais se deu com os/as alunos/as que apresentaram dificuldade para a realização da atividade e que necessitaria de um contato mais próximo.

Desse modo, a escolha dos aspectos e critérios a serem analisados se faz necessária, uma vez que há uma preocupação em se construir um estudo situado da problemática na pesquisa. Selecionamos, a partir da observação e interação dos diálogos registrados nos chats, fórum de dúvidas e no aplicativo Whatsapp, os seguintes aspectos mais abordados para a reflexão sobre o construção identitária do/a aluno/a em formação inicial docente:

- a) Mediação dialógica implicada
- b) O letramento digital e suas implicações para a construção identitária do/a professor/a em formação na modalidade a distância
- c) Construção dos saberes e prática pedagógica dos/as alunos/as

O acompanhamento e mediação ocorreu logo após o primeiro encontro síncrono, uma vez que a atividade necessitaria de uma atenção maior às dúvidas que porventura surgissem sobre a construção da disciplina. Foram 41 dias de interação entre 27 de setembro a 17 de novembro de 2021.

Quadro 5: Setembro – Interações no chat, no fórum de dúvidas e no Whatsapp

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
					26	27
					-Primeiro encontro síncrono - Interação no fórum – 1 discente (Arap):	- Interação no fórum – 1 discente (Arap):
28	29	30				
- Interação no fórum 2 discentes (Palm ¹⁵): -Interação no chat 1 discente (Arap) 1 discente (Palm)	-Interação no chat 2 discentes (Palm):	Interação no chat 2 discentes (Palm): 1 discente (Arap).				

Quadro 6: Outubro – Interações no chat e Whatsapp entre a pesquisadora, alunos/a e docente

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
			1	2	3	4
			1 discente (Arap) 1 discente (Palm)	1 discente (Arap) 3 discentes (Palm)	1 discente (Palm)	1 discente (Arap) 2 discentes (Palm)
5	6	7	8	9	10	11
1 discente (Palm)	Não houve	4 discentes (Palm)	2 discentes (Palm)	1 discente (Arap) 12 discentes (MCZ)	10 discentes (MZZ)	1 discente (Palm)

¹⁵ As abreviações Arap, Palm, MCZ significam respectivamente nessas tabelas Polo Arapiraca, Polo Palmeira dos Índios e Polo Maceió.

12	13	14	15	16	17	18
17 discentes (Palm) 3 discentes (Arap) 1 discente (MCZ)	9 discentes (Palm) 1 discente (Arap) 2 discentes (MCZ)	1 discente (Palm)	2 discentes (Palm) 1 discente (Arap)	3 discentes (Palm) 12 discentes (Arap) 2 discentes (MCZ)	3 discentes (MCZ)	2 discentes (Palm) 1 discente (Arap) 2 discentes (MCZ)
19	20	21	22	23	24	25
3 discentes (Palm) 3 discentes (MCZ)	4 discentes (Palm) 1 discente (MCZ) Interação no Whatsapp: Envio da mensagem de Mariana pelo prof. Rodrigo à pesquisadora	1 discente (Arap)	1 discente (Arap) 1 discente (MCZ)	1 discente (Palm)	1 discente (Palm) 1 discente (Arap)	1 discente (Palm) 6 discentes (Arap)
26	27	28	29	30	31	
2 discentes (Palm)	2 discentes (Palm) 6 discentes (Arap)	6 discentes (Palm) 8 discentes (Arap) Interações no Whatsapp com a aluna Mariana	18 discentes (Palm) 1 discente (Arap)	4 discentes (Palm) 1 discente (Arap) 3 discentes (MCZ)	1 discente (Palm) 2 discentes (MCZ) Interações no Whatsapp com a aluna Mariana	

Quadro 7: Novembro – Interações no chat entre pesquisadora e alunos/as

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
						1
						1 discentes (Palm) 2 discentes (Arap) 5 discentes (MCZ)

2	3	4	5	6	7	8
2 discentes (Arap)	1 discentes (Palm) 3 discentes (Arap) 6 discentes (MCZ)	3 discentes (Palm) 2 discentes (Arap) 2 discentes (MCZ)	1 discente (Arap) 1 discente (MCZ)			
9	10	11	12	13	14	15
2 discentes (MCZ)	1 discente (MCZ)					
16	17	18	19	20	21	22
	2 discentes (MCZ)					

Fonte: Quadros construídos pela pesquisadora

Podemos perceber que a interação com maior intensidade não aconteceu por meio do fórum (quatro interações no início do processo, entre os dias 26 e 28 de setembro), mas sim por meio do chat individual (a partir 27 de setembro até 17 de novembro). Talvez por ser um gênero que possibilita um contato mais direto e mais individual, em que o/a aluno/a pode expor suas dúvidas sem temer a exposição que o fórum pode promover.

2.4.2 Produção de consígnias

A consígnia se constitui como uma forma de diálogo entre professor/a e aluno/a no ambiente virtual de aprendizagem (Luz, 2017), uma vez que as práticas linguístico-discursivas ali construídas permite-nos considerar a perspectiva dialógica nesses eventos de linguagem marcados pela interlocução, como uma forma de “circulação de discursos e textos que dela emergem como um lugar específico de produção de conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade” (Freitas, 2003, p. 32).

Seguindo essa perspectiva, como apresentado anteriormente, para a realização desse estudo, foram analisadas as consígnias produzidas pelos/as alunos/as em uma disciplina-piloto como parte do componente curricular Estágio Supervisionado II, oferecida pelo curso de Letras/Português da UAB/IFAL. Assim, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de atuar como professores/as, a partir da proposta da atividade, construindo uma disciplina-piloto, com todas as nuances. Para esse fim, eles deveriam atentar para a construção de um plano de curso,

escolher os gêneros que utilizariam na disciplina, elaborar as consígnias para a orientação da sua ação pedagógica e para a interação com os/as alunos/as fictícios/as, já que esses dizeres como textos que se referem a uma atividade socioprofissional, segundo Gonçalves e Torres (2017, p. 523), “geram um influxo sobre essa mesma atividade e sobre as ações aí envolvidas, retratando simultaneamente as correspondentes interpretações e avaliações”.

Nesse sentido, a partir dessas produções dos/as alunos/as da disciplina Estágio Supervisionado II, podemos refletir sobre questões mais amplas, como a construção identitária do/a professor/a em formação inicial do curso de Letras Português na modalidade a distância. Essa análise pode servir também para discussões sobre esse mesmo tema em outras áreas de licenciatura da EaD, uma vez que é muito importante compreender o processo de construção identitária docente e suas implicações para prática pedagógica oferecida nos cursos de licenciatura a distância.

Para essa pesquisa, como parte das análises das consígnias, faz-se necessária a categorização e a seleção de critérios para as reflexões sobre o tema em questão, pois, segundo Triviños (1987, p. 161), os procedimentos de classificação, codificação e/ou categorização são básicos para a análise documental. Assim, escolhemos quatro aspectos para a análise das práticas linguístico-discursivas que serviram de base para a discussão sobre identidade profissional do/a professor/a em formação inicial em curso de Letras na modalidade a distância:

- a) o aspecto interacional apresentado nas consígnias;
- b) a relação entre a prática pedagógica e a mobilização dos saberes docentes que contribuem para a formação do/a futuro/a professor/a;
- c) O olhar dos/as professores/as em formação inicial na EaD para o trabalho com gêneros discursivos;
- d) a contribuição dos aspectos analisados nos itens a, b e c para a construção da identidade profissional docente em formação inicial na modalidade em EaD.

Segundo Triviños (1987) para se ter uma descrição com maior amplitude na análise e compreensão da temática pesquisada, a triangulação de dados é uma forma de se conseguir esse objetivo. Desse modo, para essa seção de análise utilizamos a triangulação de dados da análise da interação do chat individual, do questionário e das consígnias produzidas pelos/as alunos/as nas disciplinas construídas por eles/as.

2.4.3 Respostas ao questionário

Visando uma maior compreensão e abrangência do fenômeno estudo, os pressupostos da pesquisa qualitativa nos orientam a utilização de vários procedimentos para a construção de dados. Desse modo, optamos também pela aplicação de um questionário semiaberto, pois é um meio que permite conhecer um pouco mais sobre os participantes, o que nos apontou aspectos relevantes sobre a sua caracterização, como: idade, profissão, endereço, formação acadêmica.

No processo de interlocução, de acordo com Bakhtin (2011), há a necessidade de se colocar no lugar do outro, pois compreender ativamente o enunciado do outro significa orientar-se para o outro, além da volta para o seu lugar. Reportando esse aspecto para uma pesquisa, Freitas (2003) lembra que essa volta ao lugar de pesquisador/a é indispensável, pois, ao voltar ao seu lugar é que o/a pesquisador/a tem a condição de dar forma e acabamento ao que ouviu e leu e contemplá-lo como o que é transcendente a sua consciência, constituindo assim “uma relação entre sujeitos, na qual se pesquisa *com* os sujeitos as experiências sociais e culturais, compartilhadas com as outras pessoas de seu ambiente” (Freitas, 2003, p. 36).

Desse modo, o questionário nos deu a possibilidade de interação entre o/a pesquisador/a e os sujeitos de pesquisa, bem como permitiu o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta (Lüdke e André, 1986), além de possibilitar a reflexão sobre o contexto em que os sujeitos estão inseridos, sua visão sobre a prática docente, sobre a interação entre professor/a-aluno/a, sobre a construção identitária do/a professor/a em formação, sobre a própria formação docente.

Ao final da atividade de construção da disciplina-piloto¹⁶, enviamos no dia 19 de dezembro de 2020 um e-mail aos/as alunos/as que consentiram participar da pesquisa, solicitando o preenchimento do questionário, destacando as características desse instrumento de pesquisa como uma forma de ouvir a voz deles/as sobre a sua formação profissional, sobre a experiência adquirida por meio dessa atividade, sobre as dificuldades encontradas, sobre sugestões de melhorias sobre a atividade, bem como sua formação inicial docente. Entramos em contato dois anos depois da construção da atividade via e-mail e aplicativo Whatsapp com

¹⁶ Nos documentos e textos (projeto de pesquisa, TCLE, questões do questionário aplicado e consígnias dos professores do componente estágio e da pesquisadora no AVA Moodle) referentes à construção e aplicação da atividade, utilizamos o termo disciplina fictícia. Nas discussões e análises da tese em questão utilizamos o termo disciplina-piloto.

alguns participantes, em especial as três alunas cujos ambientes das disciplinas foram analisados, para conseguirmos maiores esclarecimentos sobre essa prática pedagógica.

2.4.4 Participantes da pesquisa

Dos vinte e dois discentes que aceitaram o convite para participarem da pesquisa e assinaram o TCLE, 12 alunos/as responderam ao questionário: 6 mulheres e 2 homens do polo Arapiraca, 3 mulheres do polo Maceió e 1 mulher do polo Palmeira dos Índios, além dos dois docentes que compartilharam a disciplina Estágio II. Achamos necessário a partir das respostas ao questionário mostrar um pouco quem são esses/as participantes, uma vez que a voz desses/as discentes¹⁷ e docentes está presente no corpo de toda a tese em questão, como dizeres que apresentam implicações na reflexão sobre a construção da identidade docente na EaD. Vejamos:

Alícia é servidora pública, tem 36 anos, mora em Arapiraca e nunca exerceu a profissão de professora. Para ela, a educação a distância é fundamental para a democratização do acesso ao ensino superior público. De acordo com Alícia, é preciso mudar essa cultura de pensar que a EaD é ensino menos eficiente por não ser presencial. Um/a professor/a da EaD para a licencianda é aquele/a que busca promover o conhecimento e a otimização do uso das metodologias ativas, considerando o/a aluno/a como centro dos processos de ensino e aprendizagem, é aquele que prioriza o diálogo e a interação para que a EaD não fique esvaziada de humanização. Projetos integradores para o Ensino de Língua Portuguesa, Desenvolvimento e Aprendizagem e os Estágios Supervisionados foram as disciplinas que lhe permitiram contextualizar a prática docente e as suas teorias. A experiência de fazer a disciplina-piloto foi para ela muito importante, pois ajudou nas práticas dos Estágios Supervisionados durante a pandemia realizadas de forma não presencial. Ela sugere que essa atividade seja agregada ao curso, visto que a união educação e tecnologia mais do que nunca se tornou imprescindível.

Elisângela é servidora pública federal como auxiliar administrativo. Tem 33 anos, possui graduação em química e pós-graduação em Gestão Pública. Reside em Arapiraca e exerceu a profissão docente por um ano. Para ela, o seu curso de Letras na EaD foi bem efetivo na questão preparação para a docência, pois permitiu vivenciar práticas e ensinamentos que ela

¹⁷ Incluímos as falas de três alunas (Alana, Janaína e Neyva) que assinaram o TCLE, mas não responderam ao questionário em uma das análises por considerarmos importantes para as reflexões sobre as interações nos chats individuais.

não vivenciou na primeira graduação (Química). Ser professor na modalidade a distância é poder se colocar no lugar do/a aluno/a, prever no momento da construção do seu ambiente quais dificuldades que seu/sua aluno/a poderá ter e como poderia ajudá-lo, ou seja, “ser um professor didático, e se fazer entender através das ações/orientações”. Ela também destacou a importância do acompanhamento no ambiente virtual, de se fazer presente e buscar o/a aluno/a para participar de sua aula, mesmo sendo a distância e de forma assíncrona. A experiência de criar uma disciplina-piloto no AVA foi empolgante, pois “além de colocar a mão na massa de fato, foi maravilhoso poder entender como funcionam as ferramentas e construção das disciplinas”.

Júlia é técnica industrial de edificações, tem 27 anos, mora em Arapiraca e nunca exerceu a profissão docente. Para ela, a Educação a Distância é uma modalidade que funciona, que tem seriedade e compromisso com o processo educacional. A licencianda avaliou o curso como regular, lamentou o fato de o período de estágio ter culminado com o período da pandemia, desse modo não vivenciou a prática docente presencialmente, mas disse que teve professores/as que lhe trouxeram inspiração. Ao definir o que seria um/a professor/a da EaD, pontuou as seguintes características: articulador e criativo para estimular o pensamento livre e crítico do/a aluno/a, destacando, para esse fim, uma boa curadoria de material e planejamento adequado das atividades. Para Júlia, a construção de um ambiente fictício foi uma atividade “que exigiu habilidades que utilizaríamos numa situação real. Foi ótimo porque deu para experimentar o que seria ser professor de ensino a distância”.

Eliane é professora da educação básica há oito anos. Tem 28 anos. Reside em Arapiraca. Ela avaliou o curso como bom, mas pontuou a necessidade de um contato maior com os/as alunos/as em algumas disciplinas. Salientou o papel das disciplinas de projetos, pois lhe proporcionaram uma parceria com outras disciplinas e a articulação entre teoria e prática. Para Eliane, a Educação a Distância é fundamental, porque sem ela muitas pessoas não teriam como fazer um ensino superior. E ser professor nessa modalidade é “se reinventar. Fazer uma disciplina atrativa, reflexiva e objetiva”. Segundo a licencianda, a experiência de construir a disciplina no AVA foi ótima, pois como aluna já recebe a disciplina pronta, mas com essa atividade, foi possível entender como tudo funciona e os recursos de que a plataforma dispõe, pensar sobre a construção do ambiente virtual de aprendizagem de acordo com o público-alvo.

Ariano tem 46 anos, é professor e reside em Arapiraca. Segundo ele, no final da década de 90, lecionou as disciplinas Matemática, Física e Ensino Religioso. Saiu da educação para atuar na área de logística como gerente de home centers. Em 2017, reencontrou com a educação ao ingressar na graduação em Letras na UAB/IFAL. Depois de alguns projetos voluntários e de extensão, culminando com a pós-graduação em Linguagens e práticas Sociais (IFAL-Campus

Murici), ele percebeu que “educação é solução, caminho, arte e satisfação. Assim, pertencendo ao meio, digo: esse é meu lugar.” Ser professor da EaD para Ariano é ser acima de tudo inovador, é olhar para os sujeitos envolvidos, é oferecer atividades de pesquisa. Vivenciar a criação de uma disciplina-piloto foi enriquecedor para ele, pois pode constatar que se tratava de um caminho possível.

Patrício é agente comunitário, tem 51 anos e nunca exerceu a docência. Mora em Arapiraca. Ele avalia a sua graduação em Letras EaD como uma experiência ímpar no quesito aprendizagem que pretende usar em sala de aula, visto que é seu desejo exercer a profissão docente. Ao descrever o que é ser professor da Educação a Distância, o licenciando apresentou as seguintes características: compartilhar informações, instruir, corrigir, apresentar caminhos e possibilidades, manter-se sempre atualizado. Ele destacou também a necessidade de desenvolver um material didático diferenciado e de qualidade de acordo com o perfil do/a aluno/a dessa modalidade. A atividade de construção da disciplina-piloto, segundo Patrício, apesar de ter tido algumas dificuldades, foi bem produtiva, pois aproveitou esse momento “para aprender como se dar ou se aplica essa nova modalidade de ensino, pois foi uma oportunidade de conhecer o novo”.

Angélica é agricultora e reside na zona rural de Girau do Ponciano – AL. Tem 24 anos e nunca exerceu a profissão de professora. Para ela, participar do curso de Letras UAB/IFAL foi muito gratificante, porque teve a oportunidade de se preparar para a prática docente. A maior parte das disciplinas lhe fizeram enxergar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa sob uma nova ótica, “aquela que valoriza os conhecimentos dos alunos, sem ignorá-los, de forma a tentar fazer um trabalho atrelado com situações concretas da realidade deles”. Angélica apontou como ponto negativo do curso o pouco contato com assuntos gramaticais. Para a licencianda, ser professor a distância “é estar disposto a apaziguar as barreiras espaciais existentes entre alunos e professores, é manter o compromisso com a prática reflexiva que recorra aos diversos recursos disponíveis a garantia do surgimento de um número mínimo de dúvidas e insegurança para os alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem”. A atividade de construção da disciplina virtual lhe permitiu se colocar na posição de atores em qualquer processo, manusear os recursos disponíveis no AVA e desenvolver a criticidade, a criatividade, o raciocínio e a autenticidade.

Clarice reside em Arapiraca e tem 51 anos. Fez o magistério. Após a conclusão do curso de Letras/Português UAB/IFAL (2017-2021), cursou pós-graduação em Linguagens e Práticas Sociais pelo IFAL, campus Murici (2021-2022). Durante a graduação, ela estava afastada de sala de aula, mas há muito tempo lecionou em turmas de ensino fundamental I. Ela também é

escritora. Ao longo da graduação participou de dois projetos (um de extensão e outro de forma voluntária) voltados para o público da EJA. Para a licencianda, a EaD é uma modalidade que surgiu e foi alvo de preconceitos e olhares desconfiados e como algo de menor qualidade educacional, mas tem demonstrado que ser uma alternativa de ensino de qualidade, é “assim, uma conjuntura de ideias, esforços e amor pela educação verdadeiramente significativa”. Ela destaca que as ferramentas tecnológicas são importantes em quaisquer áreas da educação nos dias atuais, no entanto, para a EaD, elas se tornam indispensáveis, porque o/a aluno/a dessa modalidade, por meio desses recursos pode otimizar o seu tempo de estudo. Essa “arrumação” de tempo para a dedicação das demandas que o curso cobra, “se configura em um dos bônus das ferramentas tecnológicas para esse processo”. Para ela, a experiência de construir a disciplina-piloto foi prazerosa e pode perceber por meio da prática que é possível desenvolver um ambiente virtual com possibilidades de configuração mesmo sem ter “habilidades másters nesse campo”.

Mariana reside em Santana de Ipanema, tem 38 anos. Antes de cursar a licenciatura em Letras pela UAB/IFAL, já possuía graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL. Ela exerce a profissão de docente na Educação infantil e no Ensino fundamental I e II há 13 anos. Para a licencianda, ser professor na EaD é conseguir desenvolver a aprendizagem dos/as alunos/as a partir do ambiente virtual e, para isso, destaca que a linguagem escrita é importante, porque permite o contato com novas formas de linguagens, a aprendizagem e interação, além de enfatizar que “as tecnologias de informação estão muito abrangentes e não há mais quem fuja delas”. As disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Estágios foram os componentes que mais a fizeram refletir sobre a prática docente. Avaliou a atividade de construção do ambiente virtual fictício como proveitosa, pois possibilitou desenvolver novas habilidades tecnológicas na modalidade em questão.

Geovana tem 24 anos. É professora há 3 anos com atuação na educação infantil e no ensino fundamental I. Reside em Maragogi-AL. Fez o curso de pós-graduação em Linguagens e Práticas Sociais (2021-2022) pelo IFAL, campus Murici. Para ela, a Educação a Distância, em oposição ao que se pensa, exige bastante dedicação e organização. A sala de aula é interativa, disponibiliza acesso a materiais necessários à aprendizagem, há a possibilidade de flexibilização de horários e nos instiga ao uso constante da tecnologia. Desse modo, para ser professor da EaD, segundo a licencianda, é preciso “ser disposto a atender os alunos, ele deve ter a mediação do conhecimento, ou seja, aquele que orienta, guia, apoia, ajuda, opina, divide, multiplica o ensino-aprendizado”. Para ela, a licenciatura em Letras lhe proporcionou trabalhar a escrita, projetos e planejamentos, porém como ponto negativo aponta que é necessário ter um

acompanhamento maior para os/as graduandos/as e que sentiu falta do conteúdo de gramática. Para a Geovana, a construção da disciplina foi reveladora, porque cada participante inverteu o papel, foi docente por meio dessa experiência e que lhe proporcionou entender como ocorrem as mediações do/a professor/a nesse ambiente virtual.

Zélia tem 35 anos, é auxiliar de serviços gerais e reside em Maceió. Não tem experiência em sala de aula. Ao avaliar o seu curso de graduação, pontuou que não era a preparação que esperava, pois não foi oferecido aula de português, ortografia e gramática como deveria, já que para a licencianda será o que mais ensinará ao sair do curso, além de ter pouco tempo de estudo das disciplinas. Segundo Zélia, ser professor da EaD é aquele que sempre aparece no ambiente, visto que às vezes ficava um tempo considerável sem respostas às suas dúvidas, salientando assim a ajuda dos colegas para a realização de algumas atividades. Ela achou muito importante a atividade de construção do ambiente virtual por propiciar conhecer o ambiente e que mesmo tendo algumas dificuldades em inserir os conteúdos no início, após as explicações conseguiu concluir a atividade. A Educação a Distância é uma ótima oportunidade para quem não pode estudar presencialmente, mas ela apresenta um número reduzido de conteúdo. Ela destacou também como disciplina que a fez refletir sobre a prática pedagógica o componente Docência da Educação Básica.

Graziela é advogada, tem 45 anos e reside em Maceió. No final de sua graduação e um ano após a realização de nossa pesquisa entrou na seleção de mestrado e em 2022 se tornou mestra em Estudos Literários pela Universidade Federal de Alagoas. Nunca exerceu a docência. Para ela, a EaD proporciona um ensino que demanda muita dedicação e necessidade de organização. Ao fazer sugestões para uma possível melhora na aplicação da atividade da pesquisa, ela destacou a necessidade de mostrar para o/a aluno/a que o ensino na Educação a distância é um nicho de trabalho viável para motivá-lo, sugeriu incluir esse tipo de atividade de forma mais específica no currículo para enriquecê-lo, mostrar as experiências que deram certo e/ou não. Segundo a graduanda, um ponto muito significativo da atividade foi ter sido explicada antes e durante o processo de construção da disciplina, como funciona o ambiente, como inserir as atividades, pois “fazer o aluno refletir sobre seu próprio comportamento enquanto aluno de EaD, perceber o que funciona ou não para ele pode ajudar ainda mais nessa construção”.

Rodrigo é um dos professores que compartilharam a disciplina Estágio Supervisionado II. Ele é natural de Maceió, tem 40 anos, possui doutorado em Linguística e pós-doutorado em Linguística Aplicada ambos pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Exerce a docência na modalidade presencial desde 2005. Em 2011, por meio de concurso público, começou a fazer parte do quadro de docentes do Instituto Federal de Alagoas, campus Satuba e na modalidade

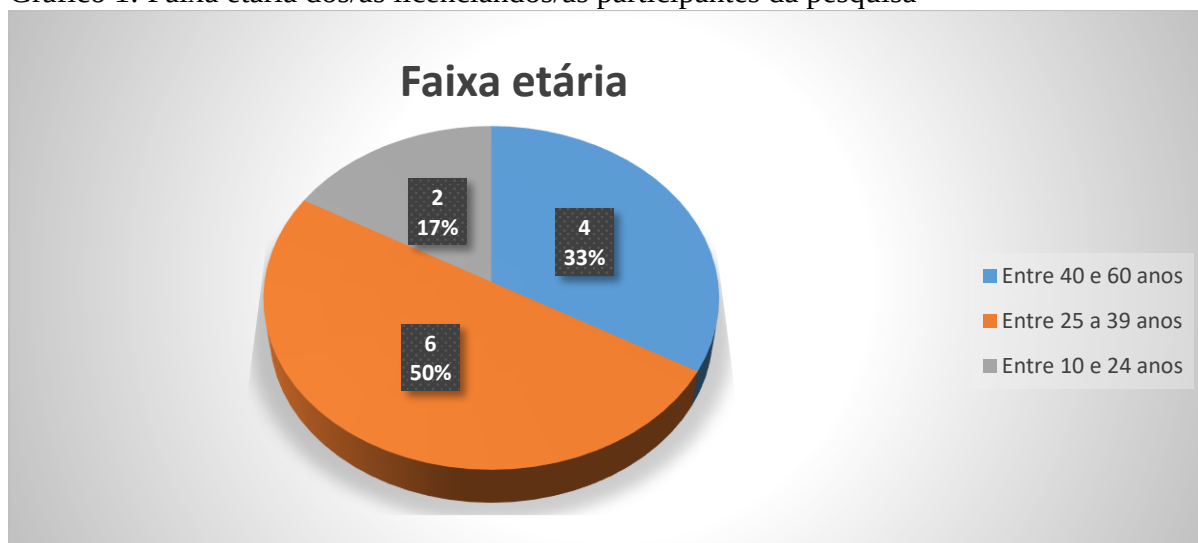
a distância começou a ministrar disciplinas no curso de Letras/Português, oferecido pela UAB/IFAL. Para ele, o professor que atua na EaD precisa lidar com as tecnologias e estar antenado com as novidades e tendências educacionais ligadas ao ensino a distância, além de ser organizado em relação ao cumprimento das demandas exigidas por essa modalidade de ensino como preparar seu próprio material que envolve as tecnologias digitais para proporcionar uma interação com os/as alunos/as. Ele destaca como ponto a ser melhorado é o tempo de formação oferecido pela equipe gestora da UAB/IFAL para a atuação na modalidade a distância, seria necessário uma preparação maior. Em virtude da barreira espaço-temporal da EaD, Rodrigo destaca a necessidade de estar disponível para responder aos questionamentos e as dúvidas dos alunos enviadas pelos fóruns ou chats disponíveis no Moodle. Ao ser questionado sobre o que os professores da modalidade de ensino a distância devem priorizar para que a aprendizagem aconteça, ele aponta a organização do ambiente virtual por meio de uma seleção dos textos, um recorte mais específico dos conteúdos a serem ministrados, atividades contendo feedback, uma vez que, para Rodrigo, o feedback é um dos responsáveis pelo desenvolvimento da aprendizagem dos/as alunos/as na EaD. Ele avalia como produtiva e significativa a elaboração da disciplina-piloto, pois fez com que os/as alunos/as, além de colocarem os conhecimentos mais gerais relacionados à preparação do AVA, tiveram a oportunidade de trabalhar com conteúdos mais específicos das áreas de língua portuguesa e literatura brasileira.

Marcos é o outro docente da disciplina Estágio Supervisionado II. Mora em Maceió. Possui doutorado em Letras (2011) pela Universidade Federal de Alagoas e graduação em Direito (2023) pela Universidade Estadual de Alagoas. É professor do Instituto Federal desde 2011, atuando nos cursos do médio integrado e no curso de Letras/Português pela UAB/IFAL. O seu interesse em atuar na modalidade a distância se deu pelo fato de querer ter um contato com a graduação e com a pesquisa no IFAL, bem como entender melhor essa modalidade de ensino. Para ele, fazer parte da UAB lhe proporcionou uma experiência boa por ser um sistema organizado com plataforma/ambiente ativo e encontros presenciais aos finais de semana. Com a reorganização dos cursos, após o período pandêmico, um ponto negativo destacado pelo professor foi a retirada dos encontros presenciais com aulas. Para Marcos, o professor da EaD precisa gostar de ensinar e entender os desafios de aprendizagem, bem como ter uma disciplina didática para atender as demandas dessa modalidade de ensino. Ele define a Educação a Distância como uma modalidade educacional inclusiva que, “apesar de existir entre alunos e professores uma separação física, temos a temporalidade presente no ambiente. Um estudo direcionado e que vem atendendo especificidades de muitos alunos, mas que tem como foco uma formação igualitária, democrática”. A sua avaliação sobre a construção da disciplina-piloto

foi positiva, ao caracterizar a atividade como dinâmica e muito bem direcionada e que teve a participação significativa dos/as participantes.

A partir do que foi dito pelos/as participantes em resposta ao questionário semiaberto, podemos observar algumas características desse contexto de ensino aprendizagem da EaD e alguns pontos em comum sobre essa modalidade por meio das seguintes análises:

Gráfico 1: Faixa etária dos/as licenciandos/as participantes da pesquisa

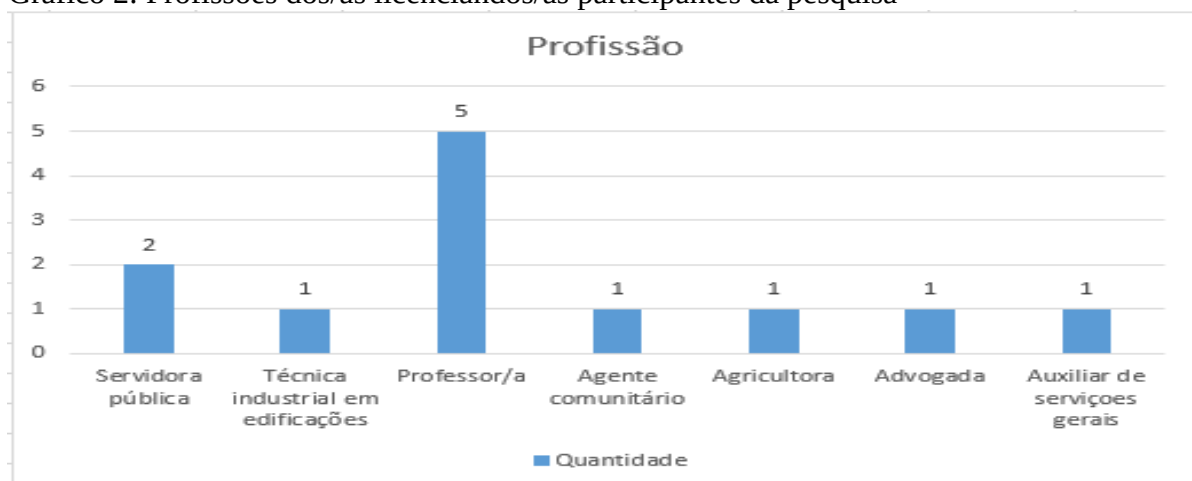


Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as respostas ao questionário

O gráfico 1 apresenta as faixas etárias com as quantidade de participantes da pesquisa por idade que ingressaram na EaD de uma amostra de 12 discentes. Como podemos observar, as faixas etárias que apresentaram maior quantidade de alunos/as ingressantes nessa modalidade foram entre 25 a 40 anos, com 50%, e entre 40 a 60 anos, com 33 % do total de alunos/a que responderam ao questionário da pesquisa, ou seja, 2/3 terços do total, representam um público mais adulto na faixa etária entre 25 a 60 anos aproximadamente.

Dos doze alunos/as, cinco dizem apresentar alguma dificuldade relacionada ao letramento digital, sendo 60% (3 dos 5 alunos) pertencentes à faixa etária entre 40 a 60 anos e 40% (2 dos 5 alunos) pertencentes à faixa etária entre 25 a 40 anos.

Gráfico 2: Profissões dos/as licenciandos/as participantes da pesquisa



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora de acordo com as respostas ao questionário

O gráfico 2 nos mostra que os/as participantes já atuam no mercado de trabalho em diferentes profissões. Podemos observar também que dos/as 12 alunos/as que responderam ao questionário, cinco são professores/as que atuam na educação infantil e ensino fundamental, representando 42% dos que ingressaram na EaD para obterem uma graduação em Letras/Português.

Gráfico 3: Experiência em sala de aula



Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as respostas ao questionário

Ao serem questionados se já tiveram alguma experiência como docente, 50% responderam que sim, como nos aponta o gráfico 3, ou seja, além dos/as cinco que já exercem a profissão docente, apenas licencianda Elisângela, que hoje atua como auxiliar administrativo federal, lecionou por um ano, conforme dito no início desta subseção.

Gráfico 4: Curso de Letras na EaD como segunda graduação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com as respostas ao questionário

O gráfico nos mostra que três alunas já possuíam graduação (Química, Pedagogia e Direito) antes de ingressarem na Educação a Distância, representando 25% dos/as participantes que escolheram essa modalidade para cursarem uma segunda graduação. Salientamos também que a aluna Graziela, que era formada em direito, foi aprovada, no período em que participou da pesquisa, e, portanto, no final da graduação em Letras EaD (UAB/IFAL), no Programa de Pós-Graduação em Letras e Literatura (PPGLL) para cursar o mestrado, oferecido pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Além das características dos/as participantes apresentadas nos gráficos acima, consideramos destacar também alguns pontos sobre essa modalidade e sobre o que é ser professor, sinalizados pelos/as participantes/as no questionário semiaberto, a saber:

Quadro 8: Respostas dos/as licenciandos/as à sexta e décima quarta questões do questionário

Participantes-Licenciandos/as	Características da EaD	Ser professor na EaD
1. Alícia	“É fundamental para a democratização do acesso ao ensino superior público”	“É, antes de tudo, estar disposto a aprender ao longo da vida.” “Um incentivador de seus alunos para que esses abram as suas próprias trilhas na construção de seus conhecimentos.” “Ensinar utilizando TDICs é transmitir falando a língua dessas novas gerações.”
2. Elisângela	“Exige disciplina e foco enquanto aluno ... muitos diminuem a forma de ensino à distância por achar que é um ‘passar direto’”	“É poder se colocar no lugar do aluno, você deve prevê no momento de construção do ambiente quais as dificuldades que seu aluno poderá ter e como você poderia ajudá-lo.”
3. Júlia	“É uma modalidade que funciona dependendo da seriedade e compromisso dos envolvidos.”	“É ser professor e articulador criativo para conseguir estimular o pensamento livre e crítico do aluno. Para isso tem de

		ser fazer uma boa curadoria de material e planejar bem atividades”.
4. Eliane	“Sem essa modalidade muitas pessoas não teriam como fazer um Ensino Superior.”	“Se reinventar. Fazer uma disciplina atrativa, reflexiva e objetiva.”
5. Ariano	“A EaD é tal como a água que, na educação, se adequa aos espaços e tempos do aprendiz”	“O professor de EaD é, acima de tudo, um inovador. Ele viveu na prática, em urgência, o que será o cotidiano do futuro.”
6. Patrício	“É importantíssima, uma vez que disponibiliza de forma abrangente para todos aqueles que tiverem interesse de estudar e adquirir conhecimentos.”	“Auxiliar o aluno, seja no momento de solucionar dúvidas, seja em correção de trabalhos e tarefas ...e manter-se atualizado”.
7. Angélica	“Rompe as barreiras espaço-temporais e permite que o conhecimento chegue aos alunos de forma eficiente”.	“Ser professor atuante na educação a distância é estar disposto a apaziguar as barreiras espaciais existentes entre alunos e professores, é manter o compromisso com uma prática reflexiva”.
8. Clarice	“Alvo de preconceitos e olhares desconfiados. Ao longo dos anos, tem demonstrado que veio para ficar e ser determinante como alternativa de ensino de qualidade”	“Um elo entre o educando e as várias possibilidades de aprendizado, que tem como pilar a sala de aula, mas pode estar além das paredes da escola.”
9. Mariana	Não respondeu	“É sempre um desafio, é sempre descobrir o novo. O professor de EaD precisa ter capacidade de desenvolver suas atividades e suas aulas a partir da plataforma online e conseguir alcançar a aprendizagem dos seus alunos.
10. Geovana	“É um paradigma de educação que ao contrário do que se pensa, é um ensino que exige bastante dedicação e necessita de organização.”	“Deve ter uma visão crítica construtiva, interage e promovem pensamentos, interações com os cursistas para que eles se desenvolvam nas atividades propostas.”
11. Zélia	“Uma ótima oportunidade para quem não pode ir todos os dias, porém é muito reduzido de conteúdo”.	“Um professor que apareça sempre no ambiente. As vezes ficamos dias sem obter respostas, se não fosse os colegas, talvez as atividades não seriam feitas.”
12. Graziela	“Acho uma modalidade de ensino muito boa, mas para funcionar (assim como tudo na educação) é preciso que haja uma boa coordenação, com adequada seleção dos docentes e empenho por parte do aluno, senão, não funciona.”	“Ser professor de EAD é ser alguém que conhece muito bem os desafios que os alunos enfrentam nessa modalidade.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Quadro 9: Respostas dos professores à terceira e décima questões do questionário

Participantes - professores	Características da EaD	Ser professor na EaD
--------------------------------	------------------------	----------------------

Marcos	“É uma modalidade educacional inclusiva que, apesar de existir entre alunos e professores uma separação física, temos a temporalidade presente no ambiente. Um estudo direcionado e que vem atendendo especificidades de muitos alunos, mas que tem como foco uma formação igualitária, democrática.”	“Gostar de ensinar e entender os desafios de aprendizagem que ele vai encontrar. Dificuldades de todo tipo de aprendizagem, disciplina didática.”
Rodrigo	“Uma modalidade de ensino na qual professores e alunos estão separados física e temporalmente e, por essa razão, as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) são essenciais.”	“Ser bastante antenado com as novidades e as tendências educacionais ligadas ao ensino on-line.” “Deve ser muito organizado em relação ao cumprimento das demandas exigidas por essa modalidade de ensino.”

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Observamos que as respostas dos/as licenciandos/as e professores sobre a concepção de Educação a Distância sinalizam dois aspectos importantes. O primeiro diz respeito ao discurso sobre a falta de valorização da EaD, como destacada em três das respostas do quadro 8: “alvo de preconceitos”, “por achar que um ‘passar direto’”, mostrando o preconceito ainda destinado a essa modalidade e a expressão “que funciona” para contrapor a esse preconceito, destacando a efetividade e qualidade da EaD.

O segundo diz respeito tanto às características específicas da EaD, enfatizando a possibilidade de romper a barreira espaço-temporal por meio de organização e utilização das TDIC para promover uma educação virtual, como também evidenciando sua contribuição para uma educação cidadã, ao possibilitar o acesso ao ensino superior para aqueles/as que não podem fazer uma graduação na modalidade presencial, seja por motivos familiares, profissionais ou distância dos centros acadêmicos.

Já sobre o que é ser professor/as que atua na EaD, os/as participantes e professores nos quadros 8 e 9, além de destacarem as características relacionadas a uma prática pedagógica própria do ambiente virtual de aprendizagem como: articulador criativo, inovador, antenado, atuante, que seleciona e organiza seus materiais e atividades a partir das plataformas virtuais, apontam características voltadas para uma postura de ensino e aprendizagem crítico-reflexiva (repetição dos adjetivos atrativa, reflexiva, crítica), ao enfatizarem a necessidade de conhecer a realidade do/a aluno/a dessa modalidade, em auxiliá-los para superem possíveis dificuldades, bem como promover práticas que extrapolem o contexto da sala de aula, revelando assim práticas constitutivas de uma mediação dialógica implicada.

Acreditamos que os dizeres apresentados tanto na caracterização de cada um no início dessa subseção como nos gráficos e quadros são materialidades discursivas que reverberam construtos identitários desses/as alunos/as em formação inicial na Educação a Distância, pois nos mostram quem é o público dessa modalidade: licenciandos/as mais adultos, que já possuem uma profissão na maioria distante da docência, alguns/mas com experiência em sala de aula, que consideram a EaD como uma modalidade que, apesar de ainda existirem preconceitos, oferece um ensino de qualidade e é fundamental para democratização do ensino superior. Eles/as acreditam que o professor/a nessa modalidade de ensino precisa priorizar a interação, precisa estar disposto a orientar, apoiar, ajudar, a dividir o ensino aprendizagem.

Salientamos também que a atividade de construção da disciplina-piloto para eles/as foi significativa, importante e produtiva, pois possibilitou a experiência do que é ser professor/a da Educação a Distância e de pensar a construção do AVA de acordo com o público-alvo.

Para a conclusão dessa seção sobre a metodologia, a partir dos principais aspectos apresentados por Barbier (2004), resumimos as seguintes características que envolve a pesquisa em questão como uma estratégia metodológica da pesquisa social:

- O problema nasce na comunidade que o define, o analisa e o resolve. No nosso estudo, o problema nasceu da necessidade de se refletir sobre a formação profissional docente no Programa Universidade Aberta do Brasil do Instituto Federal de Alagoas.
- A meta da pesquisa é a transformação da realidade social e a melhoria de vida das pessoas nela envolvidas, reportando para uma formação mais completa que envolve não apenas a preparação para a prática docente na modalidade presencial, mas também na modalidade a distância, contribuindo para a inserção desse profissional docente no contexto atual que apresenta um crescimento da EaD nos diversos níveis educacionais, tendo como beneficiários da pesquisa, portanto, os próprios membros da comunidade.
- A pesquisa exige uma participação mais ativa da comunidade durante o processo da investigação. No estudo em questão, houve uma participação efetiva na aceitação do projeto e no planejamento das ações (diretor e vice-diretora da UAB, do coordenador do curso de Letras e dos professores da disciplina Estágio Curricular Supervisionado), na execução das ações (professores, pesquisadora e alunos/as).
- O procedimento da pesquisa pode suscitar nos/as participantes uma melhor conscientização de seus próprios recursos e mobilizá-los/as de maneira a prepará-

los/as para um desenvolvimento endógeno, ou seja, a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento dos saberes docentes a partir da construção de uma disciplina na modalidade a distância como uma prática pedagógica.

- Trata-se de um método de pesquisa em que a participação da comunidade facilita uma análise mais precisa e mais autêntica da realidade. Em outras palavras, os discursos dos/as alunos/as nos mostram que esse método os/as instigou a pensar sobre a prática pedagógica na modalidade a distância agora no papel de docente a partir da ação proposta na pesquisa, permitindo também uma reflexão sobre a construção identitária do/a aluno/a em formação inicial.
- O/a pesquisador/a é um/a participante engajado/a. Ele/ela aprende durante a pesquisa e se envolve em vez de procurar uma atitude de indiferença. No estudo em questão, a pesquisadora participou de todo o processo: formulação do problema, planejamento das ações, acompanhamento e interação da construção da ação pedagógica como professora-tutora, na aplicação do questionário e na análise dos dados coletados.

Podemos perceber por meio dos aspectos acima apontados que a pesquisa-ação conduz para as dimensões “existencial, pessoal e comunitária, e até mesmo transpessoal no momento em que a pesquisa se torna mais interna, permanecendo, contudo, coletiva” (Barbier, 2004, p. 61).

Reportando essa característica descrita por Barbier (2004) para a nossa pesquisa podemos dizer que: a) ela ao mesmo tempo promove uma mudança interna, no que diz respeito a aquisição de desenvolvimento de saberes experienciais, didáticos, curriculares, emocionais na modalidade a distância, entre outros; b) ela proporciona uma mudança coletiva, pois induz a um repensar sobre a forma como está sendo conduzida a formação docente na modalidade a distância, voltando um olhar não apenas para a prática presencial docente, como era o foco até o momento da pesquisa, mas tentando mobilizar saberes para a prática profissional responsiva do/a docente na EaD.

Discorremos a seguir sobre o aporte teórico que adotamos para embasar esse estudo. Para tal intento, optamos por usar a voz dos participantes da pesquisa como forma de exemplificar as teorias e concepções apresentadas.

3 LÍNGUA/LINGUAGEM: CONCEPÇÕES, GÊNEROS E ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA MATERNA

Nesta seção, faremos uma discussão sobre a concepção de língua/linguagem (Bakhtin/Volochinóv, 2014), destacando o aspecto interacional e o gênero discursivo com o intuito de refletir sobre como esses aspectos contribuem para a construção identitária dos/as alunos/as em formação inicial docente e suas implicações para a sua futura atuação profissional docente.

3.1 Dialogando sobre as concepções de língua/linguagem

Como esse trabalho tem como principal objetivo refletir sobre construção identitária por meio das práticas linguístico-discursivas do ambiente virtual de aprendizagem da Educação a Distância, ressaltamos a importância de assumir nesse estudo a concepção de língua/linguagem não como um sistema abstrato, mas como um fenômeno que reflete/refrata índices e valores sociais construídos historicamente por um grupo social, de acordo com as concepções de Bakhtin/Volóchinov (2014).

Para esses autores, a linguagem é vista como uma prática social e a materialização da experiência vivida. E essa materialização é feita a partir de enunciados que carregam em si uma dimensão axiológica, uma vez que foram construídos por sujeitos que são constituídos social e historicamente. A realidade, de acordo com os autores, nunca nos é dada de forma direta e crua, ela sempre nos é apresentada por meio de posicionamentos sociais e valorativos adquiridos ao longo da vida e concretizados nas palavras. Nesse viés, a palavra, como importante componente da comunicação verbal, é vista não como algo neutro ou estável, mas como um meio ativo e mutável, pois

ela não basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para o outro, de um grupo social para o outro, de uma geração para a outra. Nesse processo, ela não perde seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. (Bakhtin, 2015, p. 232)

Desse modo, se somos constituídos pela linguagem a qual é um produto da interação entre discursos/enunciados, refletir sobre a linguagem como prática social “é um processo intersubjetivo, dialógico e relacional, pois os efeitos de sentidos criados estão sempre submetidos ao olhar do outro, sendo afetados pelo contexto emergente” (Fabrício; Moita Lopes, 2002, p. 17). Nesse sentido, a palavra, como Bakhtin (2014) defende, é “o modo mais puro e sensível da relação social”, pois a diversidade de valores construídos pelos sujeitos na comunicação dialógica é fruto das trocas e experiências concretizadas na linguagem. Assim, quando a linguagem está em estudo, o que deve ser levado em consideração é o aspecto heterogêneo da língua, uma vez que é constituída pelo contexto real, pelo fenômeno social e pela interação verbal (Bakhtin/Volóchinov, 2014).

Seguindo essa perspectiva, ao relacionarmos essa concepção ao contexto do processo de ensino aprendizagem da EaD, destacamos a relevância de pensarmos sobre as práticas linguístico-discursivas ali apresentadas, pois representam um produto de interações sociais que refletem e refratam os dizeres e significações dos sujeitos que constituem o contexto de ensino-aprendizagem, visto que

os enunciados produzidos pelos/as professores/as na relação com seus/as interlocutores(as)/alunos(as) serão atravessados por valorações e interesses sociais marcados pela posição que cada um/a ocupa nesse contexto educacional (Luz, 2017, p. 19).

Essa posição axiológica se concretiza na linguagem e, dessa forma, o sujeito, aqui o/a professor/a em formação inicial, constitui-se identitariamente através de suas escolhas as quais se relacionam com os valores e vozes sociais resultantes da experiência da vida e da relação com outro, por isso concordamos com Souto Maior (2020) quando ela salienta que

estender cada vez mais o estudo sobre os discursos e aprofundar as reflexões sobre o que determinado dizer significa no processo interacional que se opera em um determinado espaço, que tem contexto geográfico, nacional e cultural, se torna imprescindível para que as relações sociais sejam compreendidas e para que se possa agir sobre elas. (Souto Maior, 2020, p. 18)

Desse modo, podemos assumir diferentes posições de acordo com os diferentes contextos sociais (pais, filhos, professores, amigos) e é através do processo discursivo que podemos nos posicionar como sujeitos inseridos nesses contextos. Destacamos para esse estudo, segundo a perspectiva bakhtiniana, algumas características do discurso, visto

como “a língua em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 2015, p. 207), e por isso, características importantes para uma análise discursiva:

a) **O discurso não é uma organização situada apenas na frase, ou um agrupamentos de formas linguísticas**, uma vez que “o que importa é aquilo que a forma linguística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (Bakhtin/Volochinóv, 2014, p. 96). O que nos leva à segunda característica a seguir.

b) **O discurso exige uma contextualização**, uma vez que “não se pode atribuir um sentido a um enunciado fora de contexto” (Maingueneau, 2004, p. 54). Ele não foi criado do nada, pois o gesto de construção de um enunciado se faz a partir das escolhas de palavras para expressarem sentidos de acordo com o contexto das enunciações, assim, o discurso estará sempre carregado de um sentido ideológico ou vivencial, pois é construído por sujeitos socialmente constituídos (Bakhtin/Volóchinov, 2014). O que nos remete a posição do sujeito nesse discurso.

c) **O discurso é assumido por um sujeito que se coloca como responsável pelo que diz**, pois a palavra não é de ninguém, segundo Bakhtin (2011, p. 289), e “só funcionando como um enunciado pleno, ela se torna expressão da posição do falante individual em uma situação concreta de comunicação discursiva”. De acordo com o autor, para o sujeito falante, a palavra existe em três aspectos: como a palavra neutra (unidade da língua), como palavra alheia dos outros e como palavra do sujeito, uma vez que esse sujeito utiliza a palavra em uma determinada situação discursiva, imprime aí uma intenção discursiva, através de palavras compenetradas de uma posição valorativa individual.

Desse modo, no contexto educacional em um curso de licenciatura, as práticas linguístico-discursivas construídas pelos/as licenciandos/as nas diversas situações de interações e atividades virtuais configuram uma seleção de palavras que vão expressar os sentidos e significações que esses sujeitos querem imprimir ao seu enunciado.

Essas escolhas podem dar pistas de como o/a licenciando está construindo sua prática pedagógica, à vista disso, o/a professor/a responsável por esses/as licenciandos/as, ao entrar em contato com essas práticas, pode contribuir com essa construção através das mediações dialógicas estabelecidas no ambiente virtual. Assim, “o discurso só é discurso enquanto remete a um sujeito, um EU, que se coloca como fonte de referências pessoais, temporais, espaciais e, ao mesmo tempo, indica que atitude está tomando em relação àquilo que diz e em relação a seu co-enunciador”. (Maingueneau, 2004, p. 55).

Ao relacionarmos essa característica do discurso ao contexto da sala de aula virtual, o/a docente quando constrói a sua consígnia, por exemplo, assume uma posição de sujeito responsável por esse enunciado, o qual se configura como a sua voz nesse processo de ensino aprendizagem, promovendo a interação entre professor/a e aluno/a e uma construção dialógica de conhecimentos. Nesse processo de construção discursiva, o/a docente chama a presença de autores e pesquisadores para referendar o seu enunciado, visto que “o seu interlocutor (o/a aluno/a) assume, nesse ambiente virtual de aprendizagem, uma posição de aprendente que tem as consígnias como auxílio e encaminhamento para o estudo e pesquisas necessárias ao seu processo de aprendizagem” (Luz, 2017, p. 21). Esse aspecto nos leva a considerar a multiplicidade de vozes que traz consigo um enunciado que veremos a seguir.

d) Sendo o discurso o espaço onde esses sentidos e essas significações são produzidas, temos aqui a quarta característica: a heterogeneidade discursiva, a presença do outro na construção discursiva. Para explicar melhor, apresentamos as palavras de Todorov (2011), no prefácio que escreveu sobre o livro *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 2011), ao discorrer sobre a concepção de análise discursiva, quando esse diz que:

reduzir o outro (aqui o autor estudado) a um objeto é ignorar-lhe a característica principal: a saber, que é justamente um sujeito, ou seja alguém que fala – como estou fazendo ao discorrer sobre ele [Bakhtin]. Mas como dar-lhe de novo a palavra? Reconhecendo o parentesco de nossos discursos, vendo em justaposição, não a da metalinguagem e da linguagem-objeto, mas o exemplo de uma forma discursiva muito mais familiar: o diálogo. (Todorov, 2011, p XXXI, *grifo nosso*)

Essa concepção se torna importante para os estudos sobre construção identitária dos/as alunos/as em formação inicial em um contexto educacional, por tentar refletir sobre a forma como as vozes do/a outro/a se misturam à voz do sujeito explícito da enunciação, visto que se constitui como uma ponte lançada entre duas pessoas (Bakhtin, 2011).

Sobre esse aspecto, Bakhtin (2015) defende a ideia de que na prática cotidiana nós ouvimos todas as nuances presentes nos discursos daqueles que nos rodeiam como também trabalhamos com essas nuances, pois, segundo ele:

percebemos de modo muito sensível o mais ínfimo deslocamento da entonação, a mais leve descontinuidade de vozes no discurso cotidiano do outro, essencial para nós. Todas essas precauções verbais, ressalvas, evasivas, insinuações e ataques são registrados pelos nossos ouvidos e são familiares aos nossos próprios lábios. (Bakhtin, 2015, p. 231)

Assim, no que diz respeito ao estudo e análise discursiva, é necessário levar em consideração não apenas os enunciados postos, mas o contexto em que foram produzidos, as posições axiológicas desses sujeitos que foram concretizadas nesses enunciados e as relações dialógicas ali estabelecidas. Desse modo, ignorar a heterogeneidade discursiva implica desconsiderar as inter-relações que podem contrair as vozes dentro do discurso (Bakhtin, 2015). Por esse motivo, só podemos conferir sentido a um discurso a partir da inter-relação com outros contextos e com outros discursos, pois “é necessário relacioná-lo a muitos outros – outros enunciados que são comentados, parodiados, citados, etc” (Mainguenu, 2004, p. 55).

Relacionando essa característica ao contexto da construção identitária docente no curso de licenciatura em EaD, podemos dizer que os/as licenciandos/as, ao longo do seu curso, vão construindo saberes, por meio dessa heterogeneidade discursiva, por suas vivências e saberes que contribuirão para a sua prática pedagógica que são refletidas e refratadas nas práticas linguístico-discursivas no ambiente virtual de aprendizagem, pois

o/a professor/a ao construir a consígnia se vale de toda uma bagagem de discursos adquirida no percorrer de sua vida social, acadêmica e profissional para construir enunciados que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem e, às vezes, vale-se também de vozes de outros autores para referendar o seu enunciado, como argumento de autoridade. (Luz, 2017, p. 22)

Esperamos que essa pesquisa, por meio das análises linguístico-discursivas dos chats, fóruns, whatsapp e consígnias produzidas pelos alunos/as do curso de Letras EAD/IFAL, traga contribuições para as discussões sobre a construção identitária do/a professor/a em formação inicial na EaD, sobre a forma como se tem desenvolvido a formação docente no ambiente virtual dos curso em licenciatura na modalidade a distância, bem como sobre as implicações dessas construções identitárias reveladas para o processo de ensino aprendizagem de língua materna, visto que, segundo Brait (1998), existe um processo colaborativo na construção de um enunciado,

que implica a situação específica de interação verbal e uma certa ordem de valores culturais, herdados e transmitidos socialmente e que estão aí reproduzidos pelos interlocutores nos turnos que vão sendo alternados, dimensionando a reapropriação desses elementos culturais no desenvolvimento da interação. (Brait, 1998, p. 88)

Consideramos que esse estudo também nos permite refletir sobre como são construídas as interações entre professor/a e aluno/a, mostrando-se assim um espaço de

avaliação de posturas que se constroem e reconstroem nesse contexto tão fluido e instável da nossa contemporaneidade, visando também “compreender o cenário em estudo, (...) as práticas sociais e as normas de interação que governam o comportamento das pessoas e o ambiente sociocultural objeto da pesquisa” (Fritzen, 2012, p. 59). Assim, essas reflexões nos remete à quinta característica do discurso: o endereçamento discursivo sobre o qual discorreremos a seguir.

e) O discurso é orientado para alguém ou para algum lugar. Para Bakhtin (2014), a construção do enunciado é sempre um produto da interação entre o locutor e seu interlocutor, uma vez que tanto procede de alguém como se dirige a alguém. E esse endereçamento discursivo sinaliza o modo como construímos o nosso enunciado para que a compreensão aconteça, já que o/a interlocutor/a para o/a qual o nosso discurso está sendo direcionado é determinado/a pelo campo de atividade a que o enunciado se refere, pois, para o autor, “essa intenção discursiva se dá porque toda informação dirige-se a alguém, é suscitada por alguma coisa, tem algum objetivo, ou seja, é um elo real na cadeia da comunicação discursiva em determinado campo da atividade humana da vida.” (Bakhtin, 2011, p. 288).

Podemos perceber que essa interação eu/tu da comunicação discursiva sempre é retratada através da palavra “elo” ou “ponte” por Bakhtin (2011, 2014), para destacar a intrínseca ligação entre os sujeitos envolvidos no discurso e o quanto essa relação dialógica determina a construção do enunciado, bem como gera atitudes responsivas. Sobre esse ponto, o autor coloca em destaque o papel do/s outro/s na construção discursiva, visto como participantes ativos, uma vez que

a quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente o estilo do enunciado. (Bakhtin, 2011, p. 301)

Assim, a produção do enunciado e a escolha de todos os recursos linguísticos estão condicionados a maior ou menor influência do/a destinatário/a e da sua resposta antecipada, uma vez que essa antecipação está relacionada a uma certa previsão da percepção do/a interlocutor/a. Sobre esse “projeto de dizer” na concepção bakhtiniana, Geraldi (2007, p. 16) esclarece que, em cada enunciação, há “uma orientação discursiva resultante da situação social mais imediata da interlocução e de sua inserção no horizonte social mais amplo, tal como o concebe”. No contexto educacional na EaD, essa situação

mais imediata de interlocução se dá por meio das interações estabelecidas pelas práticas linguístico-discursivas no ambiente virtual de aprendizagem que podem servir de base para discussões sobre a construção identitária docente em um curso de formação inicial como situação social mais ampla.

Segundo Geraldi (1996), para a produção do discurso deve-se levar em consideração as seguintes condições: para quem está escrevendo, para que dizer, como dizer, o que dizer. Sendo assim, no contexto da sala de aula virtual de um curso de formação inicial docente, o ato enunciativo do/a professor/a está condicionado ao fato de que ele/a está escrevendo para o/a seu/sua interlocutor/a-aluno/a, com a finalidade de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem. Daí a necessidade de termos sempre uma preocupação em como dizer, utilizando-se da adequação da linguagem para que esse ambiente virtual de aprendizagem possa atender a um público bem diversificado como o da EaD, bem como a adequação do conteúdo a ser trabalhado a partir do projeto do curso a ser ministrado. Sobre essa perspectiva discursiva, concordamos com Souto Maior (2018, p. 135), ao considerar o acontecimento discursivo como

um conjunto de práticas macro e microsociais que comportam: a) o espaço de representações de mundo que estão no cotidiano dos/as interlocutores/as; b) os discursos que dão base a essas representações de mundo; e c) os dispositivos retórico-linguísticos que surgem nos discursos e co-validam essas representações.

Nesse viés, essa dialogicidade discursiva está ancorada na interação verbal estabelecida por uma dinâmica de vozes sociais ali constituídas, bem como nas relações entre pessoas organizadas socialmente, materializadas na linguagem em forma de gêneros discursivos, que apresentam forma linguística, tema e estilo. Esses gêneros, de acordo com Bakhtin (2011), representam um repertório de formas de discurso na comunicação sociológica de cada época e de cada grupo social.

Desse modo, tomando como base as discussões acima apresentadas, refletiremos a seguir sobre a natureza dialógica dos gêneros discursivos e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem, bem como para a construção da identidade docente dos/as alunos/as do curso de Letras/Português em EaD: o chat e fórum como gêneros que auxiliam no processo da prática pedagógica proposta (construção de uma disciplina-piloto no ambiente Moodle) e a consígnia como gênero que apresenta a concretização da proposta acima apontada.

3.2 Aspectos relevantes dos gêneros discursivos virtuais para o processo de ensino aprendizagem em cursos de licenciaturas

Como sabemos, somos seres sociais e utilizamos a linguagem como a verbalização de todas as experiências vivenciadas através de enunciados. Desse modo, a língua com todo o seu arsenal de recursos linguísticos, segundo Bakhtin (2011, p. 265), “passa a integrar a vida através dos enunciados”, uma vez que a escolha desses recursos linguísticos para a construção do projeto discursivo do sujeito está vinculada a uma situação real e a um campo da atividade humana.

Assim, esses enunciados, denominados por Bakhtin (2011) de gêneros do discurso, apresentam, ao mesmo tempo, um caráter individual a partir da dimensão axiológica que o sujeito imprime em suas práticas linguístico-discursivas, como também coletivo, visto que estão condicionados às especificidades e às finalidades de cada campo da atividade humana, constituindo-se, desse modo, tipos relativamente estáveis de enunciados.

Para o autor, essa relativa estabilidade de enunciados se dá porque os gêneros discursivos, para atender as situações interacionais de uma determinada esfera social, são constituídos por três elementos composicionais: a) o conteúdo que se refere ao tema, ao objeto do discurso e ao sentido; b) o estilo da linguagem, ou seja, a escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais de uma língua; e c) a construção composicional ligada à organização dos discursos.

Essa relação entre os gêneros e a esfera social determinada pela atividade humana é condição essencial para a constituição e funcionamento dos gêneros, o que nos leva a um outro ponto destacado por Bakhtin que é a grande variedade de gêneros. Segundo o autor,

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. (Bakhtin, 2011, p. 262)

Essa variedade, como bem salientada pelo autor, faz com que os gêneros não apresentem uma forma fixa, mas uma relativa estabilidade, dada a dinamicidade e transformações das atividades humanas. Assim, os gêneros têm a capacidade de adequar-se às propriedades estáveis que lhes são inerentes às transformações, fluidez e

plasticidades que os diversos campos da atividade humana apresentam à proporção que se desenvolvem.

Em virtude dessa diversidade e fluidez, Bakhtin (2011) chama a atenção para a hibridização dos gêneros, pois os diversos gêneros primários (que são formados na situação de comunicação, menos sistematizada, como conversas sobre temas do cotidiano) são assimilados e reelaborados pelos gêneros secundários (que se constituem em um convívio cultural mais complexo no âmbito das esferas científica, artística, sociopolítica, palestra, tese, etc.).

Diante dessa característica dos gêneros, o autor adverte para a necessidade de se refletir sobre a natureza geral e das particularidades dos diferentes tipos de enunciados. Para ele,

o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gêneros do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. (Bakhtin, 2011, p. 265)

Percebemos aqui a concepção dialógica do gênero discursivo (Bakhtin, 2011), uma vez que há uma relação entre língua, contexto sócio-histórico e ideologia, perspectiva indispensável para estudos que refletem sobre construção identitária docente na EaD que é estabelecida também pela relação professor/a-aluno/a e contexto educacional por meio de diferentes gêneros.

Na educação a Distância, o ambiente virtual de aprendizagem, correspondente à sala de aula presencial. No caso da nossa pesquisa, a Plataforma Moodle incorporou vários recursos e gêneros para que o processo de ensino aprendizagem aconteça a distância. Podemos chamar esses gêneros discursivos de gêneros virtuais, de acordo Marcuschi (2010, p. 37), porque “esses gêneros são mediados pela tecnologia computacional que oferece um programa de base (ferramenta conceitual) [...] São diversificados em seus formatos e possibilidades e dependem do software para sua produção”. Características essas que nos remetem a hibridez e multimodalidade desses gêneros, por poder reunir em um só meio diferentes formas de expressão como texto, som e imagem, o que possibilita a “incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo na natureza dos recursos linguísticos utilizados” (Marcuschi, 2010, p. 16).

Assim como Marcuschi (2010), Santaella (2014) vê os ambientes virtuais como o ápice da hibridez, não só porque surgem em um ambiente bastante diversificado e que está em constante transformação, como também porque nas redes há uma quebra de

fronteiras da discursividade estritamente verbal e linear, dada a necessidade de utilizar o hipertexto e a mistura de diversas linguagens (texto, som, imagem).

Reportando para a nossa pesquisa, destacamos os gêneros consígnias, fóruns e chat individual que constituem as práticas linguístico-discursivas responsáveis pela mediação dialógica implicada a serem analisadas em nosso estudo e que são exemplos dessa hibridização, pois surgiram a partir da remodelagem de diferentes gêneros para o ambiente virtual de aprendizagem, atendendo uma demanda provocada pelas transformações tecnológicas nos diversos campos da atividade humana, o que possibilita a junção de diferentes práticas sociais no contexto educacional da EaD.

Outro ponto importante desses gêneros para a nossa pesquisa é o fato de que eles também são fonte de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem na EaD, visto que é através deles que podemos analisar as dificuldades dos/as alunos/as, o seu desempenho acadêmico, as formas de interação entre os colegas (Kenski, 2010).

Desse modo, ressaltamos a necessidade de fazer uma breve discussão sobre a estrutura, funcionamento e características dos gêneros consígnia, fórum e chat individual do ambiente virtual da EaD/IFAL, através da Plataforma Moodle, que serviram de base para as reflexões sobre as identidades dos/as alunos/as em formação inicial docente, fontes também de interação e aprendizagem nesse contexto educacional.

3.2.1 O gênero consígnia

A palavra consígnia é de origem francesa e significa orientação para determinada atividade ou assunto. É um termo usado pelos profissionais como coordenadores, professores, tutores e equipe disciplinar dos cursos de graduação do sistema EaD/UAB/IFAL para fazer referência aos enunciados de abertura das disciplinas e das atividades, funcionando assim como a “voz” do/a docente no ambiente virtual de aprendizagem como forma de interação e orientação entre professores/as-alunos/as (Luz, 2017). Característica relevante que impulsiona a preocupação e o cuidado desses profissionais com a construção desses enunciados porque é basicamente por meio deles que a ação pedagógica é conduzida.

Por esse motivo, apresentaremos de forma mais detalhada as características e categorização das consígnias no ambiente virtual Moodle da UAB/IFAL, com intuito de

mostrar a estrutura e a função desse gênero para a sala de aula online, uma vez que as práticas linguístico-discursivas ali produzidas serviram de base para as reflexões sobre a construção identitária dos/as alunos/as em formação inicial docente nesta pesquisa.

As transformações que ocorreram na Educação a Distância, a partir das interações online proporcionaram também mudanças e ressignificações nas práticas linguístico-discursivas nos ambientes de aprendizagem da EaD, provocando assim o surgimento de gêneros virtuais, posto que esses gêneros emergem desse contexto e refletem, por ser um fenômeno ideológico por natureza, as mudanças e alterações sociais (Bakhtin/Volochinóv, 2014).

Um ponto importante na comunicação mediada por computadores é a nova relação que esses gêneros virtuais estabelecem com os usos da linguagem, pois, segundo Marcuschi (2005, p. 21) o contexto das mais diversas mídias dão origem a formas de comunicação e criam formas comunicativas próprias apresentando “um certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua”. Vejamos alguns exemplos dessa hibridez nas consígnias construídas pelos/as licenciandos¹⁸:

Figura 6: Consígnia de apresentação da semana I da disciplina da aluna Geovana¹⁹

SEMANA I - 13 A 21 DE OUTUBRO/2020	
NARRADOR	Aquele que narra a história
ENREDO	Sucessão dos acontecimentos
PERSONAGENS	Principais e secundárias
TEMPO	Época dos fatos
ESPAÇO	Local dos episódios

<https://beduka.com/blog/wp-content/uploads/2019/06/tabela.png>

Nessa semana vamos abordar os elementos da narrativa. Leiam e assistam os materiais na plataforma! Qualquer dúvida, entre em contato! Faça o glossário e o mapa conceitual daquela forma que mostrei na aula pelo o google meet.

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

¹⁸ A fim de mostrar esses aspectos teóricos apresentados pelos autores sobre os gêneros, achei pertinente utilizar exemplos desses gêneros construídos pelos/as alunos/as, sujeitos dessa pesquisa, para compor a disciplina-piloto como atividade da pesquisa e do componente curricular Estágio II.

¹⁹ Para preservar a identidade dos colaboradores da pesquisa, os nomes dos alunos/as e professores são fictícios.

Figura 7: Infográfico com animações criado pela aluna Geovana como consígnia da atividade complementar



Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Figura 8: Consígnia de abertura da disciplina da aluna Júlia²⁰



Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

²⁰ Como é possível notar, a imagem contida na consígnia destacada consiste em um vídeo em que a aluna faz a apresentação da disciplina, ou seja, a consígnia de abertura da disciplina foi composta por um vídeo e um texto.

Como exemplo dessa hibridez, temos as consígnias supracitadas, visto que o seu uso generalizado no ambiente virtual de aprendizagem, os seus aspectos formais e funcionais têm origem nos gêneros já existentes como carta, bilhete como forma de interação (com suas saudações e despedidas: “Olá, turma!”, tabela com os principais elementos da narrativa, na figura 1), um infográfico com orientações da atividade com injunções (“Grave lendo o texto narrativo que você redigiu”), informações sobre prazos (data da entrega) e uma mensagem de incentivo (“Qualquer dúvida entre em contato!”, “Acredite na sua força interior”) na figura 2 e vídeos com boas vindas e explicações sobre a disciplina (figura 3) para uma prática discursiva e interativa no ambiente educacional online, como também uma revisão de conceitos tradicionais da textualidade e da relação entre oralidade e escrita, uma vez que as orientações podem ser estabelecidas com textos, sons, imagens e vídeos em forma de infográfico animado.

Outro aspecto das consígnias é o fato de estabelecer uma interação com o/a aluno/a, a partir da escolha da linguagem utilizada (formal ou informal), para uma perspectiva de aproximação ou não entre professor/a e aluno/a, como traços característicos identitários desse profissional, não se restringindo apenas a passar instruções, mas uma forma de diálogo para construção colaborativa do conhecimento (Luz, 2017). Desse modo, as práticas linguístico-discursivas desse gênero “nos permitem discutir sobre a identidade desse/a professor/a, além de analisar quais características desse profissional possibilitam a interação, aspecto fundamental no processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade de ensino” (Luz, 2017, p 62).

Nesse viés, as consígnias apresentam as seguintes características, segundo Luz (2017):

a) **Registro da “voz” do/a docente no ambiente virtual de aprendizagem:** como sabemos a modalidade a distância, além lidar com um público bastante diversificado, apresenta um distanciamento espaço-temporal entre professor/a e aluno/a. Para estabelecer a interação entre os sujeitos envolvidos nesse contexto educacional e superar esse distanciamento, as consígnias se revelam, a partir do uso da multimodalidade (escrita, sons, imagens), como a “voz” do/a docente no ambiente virtual de aprendizagem. Como vimos nos exemplos das consígnias acima apresentadas;

b) **Espaço de entrecruzamento da modalidade escrita e falada:** para Luz (2017), o gênero consígnia é um espaço para a multimodalidade, apresentando assim características da modalidade escrita como também da modalidade falada, de acordo com a função e contexto de sua produção, posto que “os sentidos e as respectivas formas de

organizações linguísticas dos textos se dão no uso da língua como atividade situada” (Marcuschi, 2003, p. 43). Vejamos:

Figura 9: Consígnia de apresentação da disciplina da aluna Alícia

O_PRO_ENS_APR_EAD_ARA...

Participantes

Competências

Notas

Painel

Página inicial do site

Calendário

Arquivos privados

Banco de conteúdo

Meus cursos

Língua Portuguesa e Literatura Brasileira III

Olá, queridas/os estudantes! Como estão? Que saudade daquele "antigo normal", não é?

Bem, enquanto durar esse período de distanciamento social, vamos prosseguir nosso aprendizado através da Educação a Distância - EaD, utilizando meios virtuais e digitais. Nessas duas semanas de disciplina, falaremos sobre Modernismo Brasileiro e suas três gerações. Já em Gramática, estudaremos os Termos Essenciais e Integrantes da Oração. Os Termos Acessórios ficarão para outro momento.

Preparei um material com resumo básico da matéria da semana para vocês. Atendem para leitura antecipada do material disposto aqui, pois usaremos a metodologia da Sala de Aula Invertida (na qual vocês precisam estudar previamente o assunto, e assim comentarmos e tirarmos dúvidas durante os encontros virtuais e fóruns). Mas, como alunos curiosos do 3º ano do Curso de Informática do Campus Arapiraca, incentivo a todas/os a pesquisarem em outras fontes além das que colocarei aqui no ambiente, certo? :)

Ah! Nesse momento de distanciamento social, vamos exercitar a empatia? Caso algum(a) dos/as colegas tenha dificuldades em acessar o ambiente, gostaria que vocês se comunicassem e me avisassem a fim de que possamos ajudar uns aos outros para que o ensino-aprendizagem chegue a todas/os, mesmo que seja através de materiais impressos ou WhatsApp. Certo?

Abrços cordiais. Contem comigo! :)

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Podemos perceber, nessa consígnia, características da modalidade escrita, nos trechos em que há a apresentação dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina e a forma como será conduzida a aula virtual, com aspectos de textos descritivos e injuntivos, como também marcas da oralidade nas interpelações utilizadas para promover uma interação com os/as alunos/as “Olá, queridos/as alunos/as”, “Como estão?”, “não é?”; “certo?”; “Ah!”; “Contem comigo! :)”. Nesse último exemplo, há também a utilização da linguagem típica do ambiente virtual “:)”, a junção entre os dois-pontos e o parênteses para simbolizar uma carinha de sorriso, acentuando-se, de acordo com Geraldi (1996), a visão do movimento histórico e social da constituição das modalidades linguísticas e do entrecruzamento de variedades como uma constante social, podendo assim “formular um projeto de correlação entre variedades linguísticas e ensino que tenha no horizonte este processo de contínua mudança das formas verbais” (Geraldi, 1996, p. 60).

A partir do exposto, a consígnia é um exemplo de reacentuação, traço característico dos gêneros discursivos, defendido por Bakhtin (2011), dada a natureza

flexível e plástica que é determinada “pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação” (Bakhtin, 2011, p. 283). Assim, o gênero consígnia, baseado nas características apresentadas por Bakhtin sobre a flexibilidade e plasticidade dos gêneros discursivos,

têm como base a situação real de produção (o distanciamento espaço-temporal da modalidade de ensino a distância), a posição social dos sujeitos desse processo de ensino-aprendizagem (o/a professor/a da EaD que é alvo de constantes mudanças tanto sociais quanto profissionais e o/a aluno/a com características bastantes diversificadas) e as relações pessoais de reciprocidade entre os participantes (o/a professor/a com sua escolha de estilo para tentar estabelecer uma relação com esse/a aluno/a a partir do enunciado produzido). (Luz, 2017, p. 83)

Em virtude dessa possibilidade de absorver diferentes características das modalidades da linguagem, as consígnias podem ser construídas utilizando diferentes sequências tipológicas, segundo Luz (2017), característica que veremos no item seguinte.

c) **Heterogeneidade tipológica:** para Marcuschi (2008), em virtude da dinamicidade dos gêneros ligada às transformações das práticas sociais e saberes socioculturais, os enunciados podem ser compostos por diferentes sequências tipológicas. Assim, as consígnias, como exemplo dessas transformações, constituem enunciados que visam promover a interação e contribuir com o processo de ensino aprendizagem da sala de sala virtual e podem apresentar, segundo Luz (2017, p. 83-84):

- uma **dimensão injuntiva**, através de aberturas (“Olá, queridos/as estudantes!”), de despedidas (“Abraços cordiais! Contem comigo! :)”), de interpelações (Como estão? Que saudade daquele ‘antigo normal’, não é? ”) como forma de estabelecer o diálogo entre professor/a-aluno/a e de orientações de como fazer a atividade (“Atendem para leitura antecipada do material disposto aqui”).

- uma **dimensão expositiva**, quando o/a professor/a apresenta informações ou explicações sobre assuntos relacionados à disciplina (“usaremos a metodologia da Sala de Aula Invertida (na qual vocês precisam estudar previamente o assunto, e assim comentarmos e tirarmos dúvidas durante os encontros virtuais e fóruns”).

- uma **dimensão argumentativa**, quando há uma tentativa de conseguir a adesão do/a aluno/a para algum aspecto levantado ou assunto abordado (“Mas, como alunos curiosos do 3º ano do Curso de Informática do Campus Arapiraca, incentivo a todas/os a pesquisarem em outras fontes além das que colocarei aqui no ambiente, certo? ;)”).

-uma **dimensão descritiva**, ao enumerar, apresentar características ou detalhes de situações, objetos ou situações, com o intuito de contribuir para o processo de ensino aprendizagem, a partir dos detalhes das ações a serem executadas pelos alunos/as (“Nessas duas semanas de disciplina, falaremos sobre Modernismo Brasileiro e suas três gerações. Já em Gramática, estudaremos os Termos Essenciais e Integrantes da Oração. Os Termos Acessórios ficarão para outro momento”).

Partindo desse olhar para a constituição das consígnias, destacamos a característica plástica desse gênero em virtude de sua função comunicativa por refletir e refratar as mudanças ocorridas da EaD e a necessidade de utilização da multimodalidade linguística como recursos para suprir a ausência física do/a docente no momento das ações as quais o/a discente precisa executar durante o processo de ensino aprendizagem, como forma de quebrar a barreira espaço-temporal dessa modalidade de ensino.

Com base nessas características, de acordo com Luz (2017), o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, utilizado no sistema EaD/IFAL, apresenta uma estrutura e organização que devem ser levadas em consideração, ao se construir uma disciplina, a partir de categorias e tipos de consígnias que veremos a seguir:

a) **Consígnia de abertura da disciplina:** como primeiro contato do/a discente com o professor/a, funciona como a apresentação do/a professor/a e da disciplina com temas, objetivos, metodologias e avaliações, no primeiro dia de aula presencial, porém no ambiente virtual, revelando assim características da disciplina, a escolha da linguagem utilizada e a abordagem pedagógica escolhida pelo/a docente, práticas linguístico-discursivas que revelam indícios identitários do/a professor/a.

b) **Consígnia de abertura da semana:** o ambiente virtual Moodle da EaD/IFAL é dividido em semanas. Desse modo, é necessária a consígnia de abertura de cada semana, contendo uma orientação sobre a ação pedagógica planejada pelo/a docente com os procedimentos, metodologia, conteúdos que os alunos/as estudarão durante a semana.

c) **Consígnia das atividades propostas:** as atividades propostas pelos/as professores/as são recursos que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem, como uma forma de colocar em prática a teoria estudada.

Ressaltamos aqui a necessidade de se ter uma preocupação com a construção das consígnias das atividades propostas, as quais devem ser objetivas, esclarecendo o que o/a aluno/a deverá estudar e como deverá realizar a atividade. De acordo com Luz (2017), essas consígnias podem vir com uma pequena contextualização dos conteúdos para a

introdução das orientações, ou apenas vir com a apresentação dos encaminhamentos para a realização das consígnias.

d) **Consígnia de orientação para estudo:** essa consígnia consiste em apresentar a relevância dos materiais escolhidos pelo/o professor/a para o estudo do conteúdo proposto em sua disciplina. Esse material pode ser textos em PDF, vídeos, podcasts, entre outros. Não é uma consígnia obrigatória, uma vez que há a possibilidade de ocultar o espaço para esses enunciados.

Salientamos também nos exemplos de consígnias, o entrelaçamento das modalidades fala e escrita como uma forma “de atender a necessidade da interação reclamada pelo ambiente online de aprendizagem numa tentativa de representar no virtual o tempo real da interação entre professor/a e aluno/a no ensino presencial” (Luz, 2017p. 98-99).

3.2.2 O gênero chat

Para superar a distância espaço-temporal da EaD, o ambiente virtual de aprendizagem Moodle disponibiliza uma caixa de mensagem como um canal de comunicação e diálogo entre os/as discentes, professores/as e equipe pedagógica. Essa caixa de mensagem apresenta como principais características: a possibilidade de conversar individualmente com o interlocutor (alunos/as, docentes e equipe pedagógica), esclarecer dúvidas, fazer comentários ou sugestões sobre atividades propostas etc.

Nessa pesquisa, usaremos o termo chat individual para nos referirmos ao recurso de caixa de mensagens do ambiente da plataforma Moodle, por entendermos que esse espaço funciona como um bate-papo, usando a tradução do termo em inglês, como um meio de iniciar um diálogo síncrono ou não entre dois sujeitos, no caso da pesquisa em questão, entre professor/a e aluno/a em uma interação individualizada.

Como sabemos, educar em ambiente virtuais implica estabelecer uma relação entre espaço, tempo e comunicação com os alunos/as (Moran, 2011), bem como a necessidade de um acompanhamento e uma orientação virtual do processo de ensino-aprendizagem do/a discente, que se dá através da mediação dialógica implicada estabelecida pelos/as professores e tutores/as.

Essa mediação e acompanhamento podem ser estabelecidos pelos diversos recursos e gêneros do ambiente virtual e aprendizagem com o intuito de viabilizar a comunicação, propor alternativas de construção de conhecimento, intervenções e feedback de forma dialógica acerca do seu desempenho. Como exemplo, destacamos o chat individual por proporcionar um contato mais individual e próximo, principalmente para aqueles/as discentes que sentem dificuldade de se expressar em um gênero de interação mais coletiva como um fórum de dúvidas, posto que na Educação a Distância, em virtude da distância espaço-temporal, o acompanhamento contínuo é crucial para evitar que esse/a aluno/a, por apresentar dificuldades de compreensão dos conteúdos ou das atividades, desista de fazê-las. Destacamos a fala da participante da pesquisa Angélica que apresenta como estratégias de interação relevantes na EaD:

os “fóruns de dúvidas” e as interações “professor-alunos”/“tutor-alunos” que acontecem no chat da plataforma on-line (Moodle). Essas estratégias permitem uma maior aproximação dos alunos com o professor(a), algo que gera maior segurança e aproveitamento dos estudos, uma vez que surgem dúvidas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem; o que faz carecer um suporte mediador dos conteúdos para os alunos. (Resposta da aluna Angélica à pergunta 7 do questionário semiaberto)

Desse modo, a forma como essa mediação é estabelecida pode afastar ou não o/a aluno/a, posto que existe, de acordo com Moore (2002), há um conjunto de indicadores de coerência que interferem na abordagem dialógica entre professor/a-aluno/a os quais contribuem para a distância transacional. Para o autor, o que pode interferir no processo de ensino aprendizagem na EaD não é apenas a distância física entre docente e discente, mas as relações psicológicas e pedagógicas estabelecidas naquele ambiente educacional, portanto, “independentemente da distância espacial ou temporal, os professores e os alunos podem estar mais ou menos distantes em EaD, do ponto de vista transacional” (Maia, 2007, p.15), como também, segundo Luz (2017), da disponibilidade de estabelecer uma mediação dialógica atenta às dúvidas e dificuldades dos alunos/as.

Reportando para a nossa pesquisa, a atividade proposta solicitava dos/as aluno/as a construção de uma disciplina no ambiente Moodle, uma atividade nova para eles/elas como parte da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II. Essa atividade, além de requerer um letramento digital para construção dos ambientes da disciplina-piloto, propunha um repensar sobre a prática pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem. O que demandava um acompanhamento mais pontual exigindo do/a professor/a-tutor/a, um feedback enviado corretamente, uma vez que, de acordo com Abreu-e-Lima e Alves

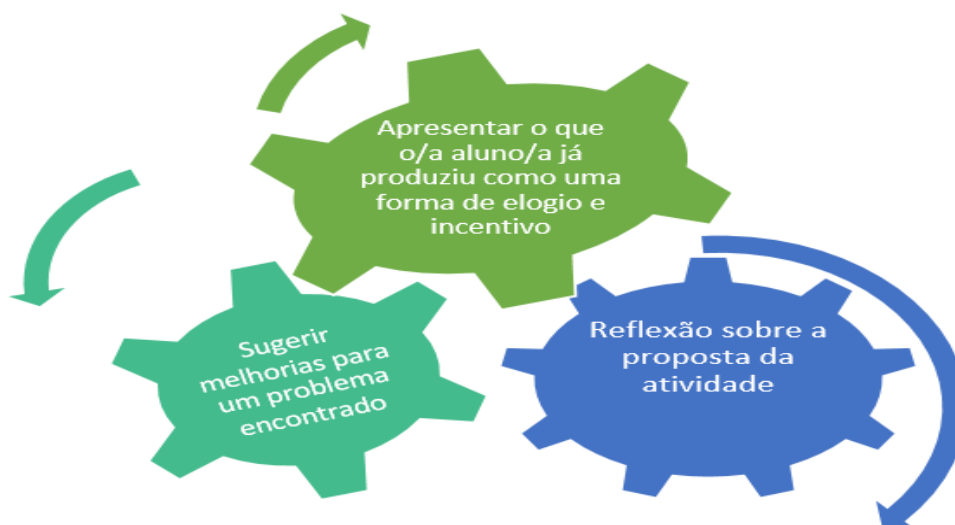
(2011, p. 193), fatores como tempo, quantidade de informação e, sobretudo, linguagem utilizada, são cruciais para definir o que significa corretamente. Para esses autores, sem esse feedback, os/as discentes não podem ter consciência de qual conteúdo específico eles/elas necessitam investir, quais já estão conseguindo acompanhar e, a partir disso, já empregar esse conhecimento em outras circunstâncias.

Outro ponto importante nessas interações no chat individual é a forma como usamos a nossa linguagem, visto que essas interações síncronas ou assíncronas utilizam basicamente a linguagem escrita e muitos elementos extraverbais da comunicação (gestões, tom de voz, postura facial) não aparecem, o que pode provocar interpretações indesejadas.

Bakhtin (2014, p. 122) aponta que, ao construirmos uma enunciação, “a orientação social à qual ela se submete adquire maior complexidade graças à exigência”. Desse modo, é muito importante também ficar atento à forma como é construída essa interação, pois ela pode sinalizar marcas linguístico-discursivas entre formalidade e informalidade, marcas de aproximação e ou distanciamentos entre professor/a e aluno/a.

Sobre esse aspecto, Abreu-e-lima e Alves (2011) apontam algumas estratégias que podem ajudar a estabelecer uma interação e evitar o distanciamento ou possíveis erros de interpretação, tais como: a) utilizar um tom agradável como a possibilidade de uso da linguagem informal com uso de internetês ou *emoticon* em algumas situações, apresentar a dimensão analítica e norteadora sobre pontos da disciplina; b) usar clareza e objetividade em seus textos, evitando usar palavras com um certo rebuscamento e fora do contexto dos/as estudantes; c) usar o bom senso com as netiquetas, como são regras de etiqueta e ética na internet, é importante compreender que essas regras surgem em um dado contexto e meios de utilização. Além dessas estratégias, é importante ressaltar formas de interação e/ou intervenção tais como:

Figura 10: Estratégias de Interação



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora

Sobre essa intervenção escrita, Souto Maior (2018) ressalta que essa prática pedagógica possibilita a construção de sentido estabelecida entre docente e discente, como também é uma forma de registro de encaminhamentos e avaliação do/a professor/a sobre a atividade proposta. Ela destaca ainda que para essa intervenção poder funcionar de forma efetiva e objetiva “é preciso que o/a docente não só encaminhe o próximo passo da etapa a ser cumprida, mas também registre o que já foi alcançado e elogie o que está bom.” (Souto Maior, 2018, p. 162).

Reforçamos aqui as etapas acima apresentadas por Souto Maior (2018), trazendo em evidência a avaliação positiva, principalmente, porque há uma tendência a acentuar o erro nos processos de avaliação na escola e na sociedade. É importante estabelecer uma mediação dialógica implicada em que se observe não só o que o aluno errou, mas também o que o aluno fez de positivo e verbalizar essa construção para que ele se sinta motivado, acolhido e estimulado a participar das interações e dos processos de ensino-aprendizagem no ambiente virtual.

Corroborando etapas trazidas por Souto Maior (2018), Abreu e Lima (2011 p. 200) apresentam formas de intervenção que consideramos importantes para a construção da dialogicidade no AVA, principalmente mediadas pelo chats individuais, tais como: “apontar primeiro o que o estudante já conseguiu fazer; dar dicas de como melhorar o que já foi feito; e, em seguida, problematizar o que foi exposto, para exercitar o processo de

pensar e refletir do estudante”. Vejamos um exemplo desse tipo de mediação/intervenção feita pela pesquisadora/tutora no período da construção dos ambientes das disciplinas-piloto.

Quadro 10: Exemplo de mediação implicada no chat individual

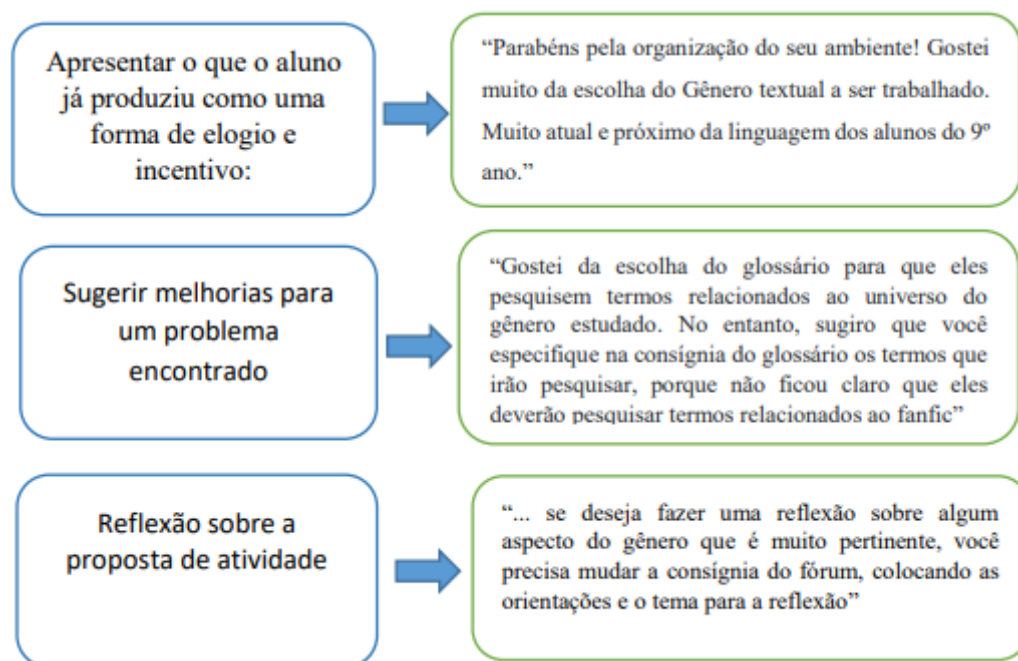
Parabéns pela organização do seu ambiente! Gostei muito da escolha do gênero textual a ser trabalhado. Muito atual e próximo da linguagem dos alunos do 9º ano. Gostaria de te dar algumas sugestões. Vi que no seu plano você colocou uma atividade de pesquisa sobre fanfic, mas o ambiente você esqueceu de colocar. Gostei da escolha do glossário para que eles pesquisem termos relacionados ao universo do gênero estudado. No entanto, sugiro que você especifique na consígnia do glossário os termos que irão pesquisar, porque não ficou claro que eles deverão pesquisar termos relacionados ao gênero fanfic. No fórum da primeira semana, você colocou como fórum de discussão, mas a consígnia indica um fórum de dúvidas. Você pode apenas mudar o nome do fórum de dúvidas ou, se deseja fazer uma reflexão sobre algum aspecto do gênero que é muito pertinente, você precisa mudar a consígnia do fórum colocando as orientações e o tema para a reflexão.

Mais uma vez parabênizo a construção do seu ambiente.

Fonte: Ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Podemos perceber que essa intervenção segue as orientações de Souto Maior (2018), posto que aponta para o aluno o que ele já produziu de forma adequada, trazendo um incentivo, uma avaliação positiva e um olhar para o seu desempenho de acordo com o que foi proposto na atividade “Parabéns pela organização do seu ambiente!” (aspecto da organização da sala de aula online), “Muito atual e próximo da linguagem dos alunos do 9º ano” (adequação do conteúdo ao público alvo), como também apresenta sugestões de melhorias para um problema encontrado: “No entanto, sugiro que você especifique na consígnia do glossário os termos que irão pesquisar, porque não ficou claro que eles deverão pesquisar termos relacionados ao fanfic.”, além de utilizar o que o aluno produziu para fazê-lo refletir se a proposta de atividade que ele pensou levaria à reflexão de temas, ação tão importante na construção do conhecimento “... se deseja fazer uma reflexão sobre algum aspecto do gênero que é muito pertinente, você precisa mudar a consígnia do fórum, colocando as orientações e o tema para a reflexão.”, conforme descrição das etapas na figura a seguir:

Figura 11: Etapas da intervenção da pesquisadora



Fonte: Figura elaborada pela pesquisadora

Destacamos aqui que não há uma estrutura única dessas mediações, uma vez que os enunciados ali produzidos são frutos das relações estabelecidas entre docente e discente. O importante é promover esses espaços para pensar sobre como esses enunciados são produzidos e quais as implicações desses dizeres para o processo de ensino aprendizagem. Assim, nesse processo de mediação dialógica implicada dois aspectos devem ser considerados:

a) a possibilidade de promoção de propostas responsivas ativas, visto que todo dizer é orientado para uma resposta (Bakhtin, 2011). Desse modo, o processos de refletir sobre os dizeres produzidos sobre uma prática pedagógica (disciplina-piloto), que no AVA foi direcionado para uma resposta do/a futuro/a aluno/a, possibilitou, ao mesmo tempo, reflexões sobre as implicações didático-pedagógicas, bem como sobre as escolhas das estratégias para a construção de um conhecimento (conteúdo programático para a série) entre licenciando/a e professor/a tutora, o que leva ao segundo ponto:

b) o endereçamento do discurso direciona a forma, a expressão e o estilo como o enunciado será construído para que a compreensão discursiva aconteça. Desse modo, essas mediações nos chats possibilitaram refletir sobre a forma como foi construída o ambiente virtual de aprendizagem pelos/as licenciados/as direcionados aos/as seus/suas futuros/as alunos/as, como também sobre a forma como construímos nossos enunciados para uma avaliação de uma atividade proposta.

Nesse sentido, essa mediação dialógica implicada nos permite discutir sobre as ações pedagógicas construídas a partir de saberes experienciais e didático-pedagógicos adquiridos na sua formação docente que contribuem para a reflexão de uma atuação docente futura. Uma mediação que reflete sobre o antes (os saberes docentes trabalhados durante a formação), o presente (no processo de mediação dialógica como acompanhamento da construção da atividade proposta) com um olhar para a futura atuação pedagógica com o objetivo de construir uma aprendizagem reflexiva e crítica.

Esses espaços de discussão são importantes porque podem promover mudanças tanto na concepção de construção de conhecimento do/a aluno/a como também pode propiciar momentos de reflexão sobre a construção identitária docente e sua futura atuação na modalidade EaD, uma vez que é na “compreensão do que realmente faz e de seus significados que leva o professor ao entendimento dos interesses que embasam as ações diárias da sala de aula, isto é, das significações que estão sendo negociadas e/ou transmitidas”. (Magalhães, 2004, p. 78).

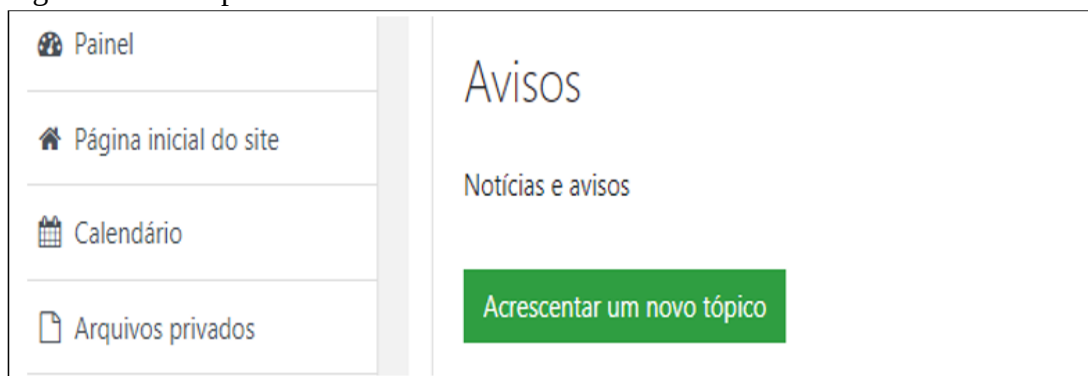
3.2.3 O gênero fórum

O fórum é um gênero discursivo importante para a construção de saberes no ambiente virtual Moodle, pois possibilita a interação entre os sujeitos envolvidos no contexto educacional. Funcionando como quadro de mensagens, de forma assíncrona, os/as alunos/as e professores/as podem refletir sobre determinado tema, posto que “são espaços interativos nos quais existe um mediador e os demais seguidores, todos visualizando os textos postados e com possibilidade de intervir discursivamente” (Lima, 2019).

Os cursos a distância da EaD/IFAL apresentam em seus ambientes virtuais de aprendizagem três tipos de fóruns:

a) **Fórum social:** consiste em um espaço reservado para os informes e avisos institucionais e são administrados pela gestão do curso (coordenadores e diretoria).

Figura 12: Exemplo de fórum social – Cursos UAB/IFAL



Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

b) Fórum de discussão: esse tipo de fórum geralmente é administrado pelo/a professor/a e tem como principal objetivo a discussão de aspectos relacionados aos conteúdos da disciplina, através da mediação do/a docente e/ou do tutor/a. Por ter essa característica de interação entre os/as participantes, é um dos gêneros do ambiente virtual de aprendizagem que promove uma aprendizagem dialógica, uma vez que possibilita a troca de conhecimentos e saberes entre professores/as, tutores/as e alunos/as. Como gênero multimodal, é possível introduzir vídeos e imagens para auxiliar as discussões propostas.

No entanto, salientamos também que a contribuição desse tipo de gênero para a construção do conhecimento dependerá da mediação feita pelo/a professor/a ou tutor/a ao estimular o questionamento e as reflexões sobre os temas discutidos, para que não fique, como bem alerta Lima (2019, p. 60), um repositório de postagens, “não privilegiando suas potencialidades como um espaço de dialogicidade inerente à construção do conhecimento”.

Figura 13: Consígnia do Fórum de discussão como atividade da semana I Disciplina Estágio Curricular Supervisionado

ASPECTOS LEGAIS QUE EMBASAM OS ESTÁGIOS
segunda-feira, 24 ago, 2020, 14:00

Pessoal, esperamos que tod@s estejam bem.

Esta semana vocês irão ler com muita atenção às leis, pareceres e artigos e leis que embasam a Prática de Estágio nos cursos de Licenciaturas. Vocês devem realizar uma discussão ampla e com comentários recorrentes no ambiente!

Há nesta semana o livro Estágio curricular supervisionado, organizado pelas professoras Lori Maria Frantz e Maridalva Bonfanti Maldaner. – Ijuí : Ed. Unijuí, 2018, que ajudará na leitura. Atenção especial às páginas 16 a 18.

Como avaliação das produções, os/as professores/as irão observar se o/a aluno/a:

Foi capaz de realizar uma interação crítica; Se houve interação recorrente; Se seus argumentos solidificam coerentemente seu posicionamento crítico.

Boas discussões!!!

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Figura 14: Exemplo de discussões no fórum da semana I – Disciplina Estágio curricular Supervisionado

Re: ASPECTOS LEGAIS QUE EMBASAM OS ESTÁGIOS
por **Marcos** - quarta, 2 Set 2020, 22:24

Você fala e falou muito bem das habilidades, **rsrsrsrs**

Aproveito para fazer uma indagação: Vocês acreditam que a LDB/1996 ainda reflete a educação NA CONTEMPORANEIDADE, visto que todo direcionamento de perspectivas educacionais foram propostos na década de 90?

Soma das avaliações: - [Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Re: ASPECTOS LEGAIS QUE EMBASAM OS ESTÁGIOS
por **Neyla** - quinta, 3 Set 2020, 16:55

Professor **Marcos** demais colegas, eu acredito que a LDB 9394/96 representou um avanço na educação na década de 1990, porém penso que novas necessidades surgiram no século XXI, que merecem nossa atenção. Portanto, a LDB já necessitaria de uma revisão/adequação aos novos desafios que vêm surgindo dia após dia.

Se pudermos citar, fatores como os desafios tecnológicos e a nova formação profissional, as novas habilidades que se fazem necessárias e urgentes serem desenvolvidas por profissionais, escolas e estudantes para acompanhar os novos tempos, são alguns dos exemplos que precisariam ser revistos na Lei que rege a educação brasileira.

Soma das avaliações: - [Link direto](#) [Mostrar principal](#) [Editar](#) [Excluir](#) [Responder](#)

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Como podemos observar, as orientações do professor contidas na consígnia da figura 13 destacam a interação crítica, embasada no material escolhido para a discussão do conteúdo proposto (aspectos legais que embasam os estágios), uma forma de construção de conhecimento a partir da teoria apresentada que também promove uma articulação de argumentos críticos e entrecruzamento de vozes dos sujeitos ali envolvidos.

Percebemos esse entrecruzamento de vozes e intercâmbio de saberes na interação entre o professor Marcos e a discente apresentada na figura 14. O docente, utilizando-se da postagem anterior de um aluno que fala sobre a prática pedagógica, lançou uma pergunta sobre LDB/1996, uma das leis que fundamenta o ensino-aprendizagem no Brasil, conteúdo importante para os licenciandos/as, o que provocou uma reflexão crítica sobre essa lei e o nosso contexto atual educacional, como vimos na fala da aluna Neyla, acima apresentada.

c) Fórum de dúvidas: é um espaço para os/as alunos/as apresentarem suas dúvidas e questionamentos sobre os conteúdos ou atividades propostas, uma vez que “na educação a distância, uma pessoa – o aluno – deliberadamente põe-se a estudar e é auxiliado por outra pessoa – o professor –, que também de forma deliberada desenvolve formas de ajudar o aluno a aprender” (Moore e Kearsley, 2008, p. 3).

Figura 15: Exemplo de fórum de dúvidas – ambiente virtual da disciplina-piloto



Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Como em todo processo de ensino-aprendizagem, o acompanhamento do/a aluno/a deve ser um aspecto priorizado. O fórum de dúvida é mais um canal de escuta dos/as discentes, uma vez que as dúvidas e dificuldades desses/as discentes são respostas ativas (Bakhtin, 2011) das ações pedagógicas propostas, servindo de base também para a reflexão de como esse/a aluno/a está construindo o seu conhecimento.

A partir da discussão sobre os fóruns acima apontadas, esse gênero discursivo apresenta as seguintes vantagens ao ser escolhido para o contexto educacional da EaD:

aprofundamento e reflexão de ideias e conceitos, desenvolvimento das funções cognitivas (observar, identificar, relacionar, analisar, inferir, concordar, discordar, sintetizar, generalizar, etc), possibilidade de mediação mais direcionada por parte do professor, registro do processo de construção do conhecimento. (Luz, 2017, p. 55)

Diante do exposto, consideramos o fórum, bem como os demais gêneros aqui apresentados como materialidades discursivas que promovem a mediação implicada e a construção dialógica do conhecimento em um contexto educacional que tem como principal característica a distância espaço-temporal, como também importantes recursos para a discussão sobre os indícios identitários dos/a alunos/as dos cursos de Licenciatura em Letras.

Por considerar esses aspectos desses gêneros discursivos da Educação a Distância, discutiremos no tópico a seguir sobre o ensino aprendizagem de línguas, pelo fato de estarmos discutindo a construção identitária docente do/a aluno/a do curso de Licenciatura em Letras.

3.3 Ensino aprendizagem de língua materna

Para iniciar as nossas discussões sobre ensino-aprendizagem de língua materna, apresentamos a fala de Bakhtin (2011, p. 283). Para ele, a língua materna “não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam”, posto que as formas da língua são assimiladas através das formas de enunciados (os gêneros do discurso), mostrando assim a estreita relação de dependência entre essas duas formas e a sua crítica à concepção de língua apenas como um sistema abstrato, pois “aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas)” (Bakhtin, 2011, p. 283).

Acreditamos que a sala de aula é um espaço de reflexão e, portanto, também um espaço para pensar a língua e como a ação pedagógica pode auxiliar os/as alunos/as a terem uma atuação social por meio do uso da língua. O que nos leva a considerar o ensino de língua materna não como uma forma desarticulada com a realidade vivida, mas considerá-lo como um espaço de interação verbal “com o objetivo de se construir um

conhecimento sólido sobre os diferentes usos da língua em contextos diversos de comunicação, tanto na modalidade oral como na escrita” (Dutra, 2018, p. 187).

Nesse viés, em virtude do aspecto contingente tão característico de qualquer língua e de qualquer sociedade, consideramos a importância da perspectiva da Linguística Aplicada para a discussão sobre o ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que, segundo Fabrício (2006), os estudos contemporâneos em LA focalizam a linguagem como práticas sociais, que estão imbricadas a fatores contextuais, objetivam observar essas práticas em uso, refletindo sobre as implicações de sentidos apresentadas e tendo a compreensão de que

- 1) se a linguagem é uma prática social, ao estudarmos a linguagem estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva;
- 2) nossas práticas discursivas não são neutras, e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social;
- 3) há na contemporaneidade uma multiplicidade de sistemas semióticos em jogo no processo de construção de sentidos. (Fabrício, 2006, p. 48)

Diante do exposto, é nítida a necessidade de pensarmos em propostas de ensino de língua portuguesa cujos objetivos, segundo Zozzoli (2018, p. 137) “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”.

Infelizmente, mesmo com vários estudos e pesquisas, ainda nos deparamos com a concepção de aula de língua materna como aula de processos gramaticais por meio de sentenças ou frases abstratas, tendo como consequência a visão de que “as vivências e os conhecimentos proporcionados pela instituição escolar ao aluno são artificiais, sem interesse para a vida prática fora do quadro institucional” (Zozzoli, 2018, p. 136).

Uma das formas de quebrar essa barreira entre o diálogo com a sala de aula e o cotidiano do aluno, defendido por vários autores como Geraldi (2014) e Zozzoli, (2016), é desenvolver um trabalho de análise discursiva abrangendo os diversos gêneros de diversas categorias, a partir da perspectiva dialógica (Bakhtin, 2011), e levando em consideração o enunciado como unidade concreta que tem como característica a alternância dos sujeitos do discurso e a dimensão axiológica. Desse modo, trabalhar classificações de assuntos gramaticais de forma isolada, com intuito de memorização pode até servir para a verificação em avaliações, mas não garantirá um desempenho efetivo nas diversas situações e práticas sociais (Zozzoli, 2018).

Sobre esses aspectos, os documentos oficiais que apresentam diretrizes para o ensino de língua materna como é o caso da BNCC (2018), cujo foco principal é a formação e aprendizagem do/a aluno/a, ao longo das etapas e modalidades de Educação Básica, a fim de que “tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2018, p. 7), sugerem um ensino de língua contextualizado, centrado no uso da língua em práticas sociais, em seus diferentes campos de atuação e que influenciam tanto a organização dos currículos escolares como também a escolha de práticas pedagógicas para a sua implementação na sala de aula.

Nessa perspectiva, consideramos que o ensino de língua portuguesa não deve priorizar apenas os estudos de natureza teórica e metalinguística acerca da língua, das variedades linguísticas, da literatura e da norma padrão, mas oferecer aos/as alunos/as situações de discussões e reflexões sobre o uso da língua em práticas sociais, através de ações dialógicas e alteritárias no contexto da sala de aula, que promovam o conhecimento construído coletivamente na relação eu-outro, a partir de uma mediação dialógica implicada com atuação discursiva e ativa nos estudos que ecoam responsabilidades pela vida social e política, uma vez que esse envolvimento e compreensão

não é uma leitura decodificada de sentidos dados, explícitos, ao contrário, trata-se de um esboço resultante de um circuito de compreensão que, ao mesmo tempo que narra as atividades discursivas/textuais dos/as participantes, constroem-nas com responsividade. (Souto Maior, 2022a, p. 516)

Para esse fim, pensar na construção de práticas pedagógicas a partir dos campos de atuação pode orientar a escolha dos gêneros, atividades, metodologias e procedimentos que promovam essa aprendizagem baseada em uma postura dialógica entre professores/as e alunos/as, contribuindo, assim, para que a produção de conhecimentos dos/as alunos/as seja de forma ativa a partir das interações estabelecidas entre discente e docente, como também entre alunos/as e situações de construção de conhecimento tecidas na relação de alteridade (Bakhtin, 2013).

O ótica bakhtiniana coloca a comunicação dialógica como o verdadeiro campo da vida da linguagem, pois “toda a vida da linguagem, seja ele qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, et.) está impregnada de relações dialógicas” (Bakhtin, 2015, p. 209). Relacionando esse aspecto à construção da prática pedagógica em língua portuguesa, podemos destacar a estrita relação entre os gêneros discursivos que pertencem aos campos de atuação e como é rica a reflexão e

discussão sobre a construção de sentidos sobre essa relação. Por exemplo, o trabalho com tirinhas, ou tira de jornal, apresenta tanto características do campo jornalístico-midiático como do campo literário, possibilitando assim um olhar mais amplo sobre as diversas formas de trabalhar a linguagem em situações de uso, pois

compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (Brasil, 2018, p. 85).

A partir dessas discussões, destacamos aqui a reflexão sobre o ensino aprendizagem em ambientes virtuais, em virtude da emergente cultura digital, uma vez que cotidianamente lidamos com ambientes interativos, adivinhos da tecnologia digital e da internet e que são organizados a partir de gêneros discursivos que se transformam e se moldam de acordo com a complexidade e transformação do determinado campo de atividade humana (Bakhtin, 2011).

Seguindo essa perspectiva, no ambiente virtual de aprendizagem, os gêneros discursivos e sua possibilidade de apresentar a multimodalidade ali presentes podem apresentar diferentes perspectivas e posições ideológicas que se confluem na construção do diálogo, como podemos observar nas resenhas produzidas pelos alunos/as, ao colocar a voz do autor analisado, como também outros autores para contribuir na discussão e sua voz do aluno ao refletir sobre o texto, como também nas discussões nos fóruns coletivos sobre as temáticas propostas pelos/as professores/as.

Nesse sentido, a forma como se estrutura o ambiente, a escolha dos gêneros discursivos virtuais, da metodologia e do tipo de avaliação pode contribuir para uma aprendizagem mais agentiva do/a aluno/a, de modo a não ficar na reprodução linear e tradicional de transmissão do conhecimento, a partir da escolha de, por exemplo, apenas questionários como atividade e avaliação e exposição de slides e artigos para o trabalho com o conteúdo da disciplina. Isso demanda para o/a professor/a um conhecimento sobre esses gêneros e sobre o letramento digital que pode ser adquirido na formação docente inicial ou continuada.

Para um melhor aprofundamento dessa temática, consideramos importante refletir sobre como a formação inicial docente pode contribuir para as discussões sobre questões identitárias aqui enfatizadas.

4 CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO/A PROFESSOR/A EM FORMAÇÃO INICIAL: SABERES DOCENTES, LETRAMENTO DIGITAL E MEDIAÇÃO DIALÓGICA IMPLICADA

Nessa seção, faremos uma discussão sobre conceitos e características da identidade (Bauman, 2001; Hall, 2014), sobre formação e saberes docente (Tardif, 2014, Pimenta, 2012) no contexto da Educação a Distância (Maia, 2007; Moore, 2002; Moran 2009, 2011; Schlemmer, 2010) e sobre práticas de letramento digital (Kleiman, 2008, Rojo, 2007; Buzato, 2006) categorias que serviram de base para as reflexões sobre a mediação dialógica implicada e sua relação com a construção identitária do/a aluno/a em formação inicial docente na EaD.

4.1 Construções identitárias: concepções e características

A construção identitária dos/as alunos/as em formação inicial docente na modalidade a distância no contexto da contemporaneidade está intrinsecamente ligada aos aspectos de incompletude e indeterminação, por se configurar como identidades sociais, em virtude dos significados e características sociais da profissão docente que se constituem a partir do dinamismo, da multiplicidade e a contradição (Moita Lopes, 2002).

Ao pensar sobre a construção identitária, Hall (2006) fez uma caracterização sobre três concepções de sujeitos: a primeira diz respeito ao sujeito do iluminismo, centrado na razão e unificado; a segunda descreve o sujeito como sociológico que reflete a complexidade do mundo moderno e a terceira como sujeito pós-moderno que apresenta diferentes identidades não unificadas em torno de um “eu coerente”, mas dotada de uma multiplicidade de identificações a partir das constantes transformações sócio-históricas.

Assim como Hall (20026), Bauman (2001) apresenta concepção semelhante de sujeito do início século passado impregnada pelo totalitarismo, influenciada principalmente pelo modelo fordista que propiciava a exclusão da iniciativa espontânea e individual, o incentivo à obediência e à mecanicidade, o que provocava a sensação de estabilidade e segurança dessa época denominada por ele de moderna.

Essa noção de sujeito unificado deu lugar, segundo Bauman (2011), no século XXI, à transição e fluidez das identidades, visto que é uma época marcada por uma valorização da produtividade, da competitividade e do consumismo excessivo, comportamentos esses influenciados pelas transformações tecnológicas, pela instabilidade do mercado, pelo movimento migratório e pela globalização. Para Bauman (2001, p. 155), a sociedade globalizada e sua complexidade é o resultado

principalmente da dificuldade de se manter fiel a qualquer identidade por muito tempo, da virtual impossibilidade de achar uma forma de expressão da identidade que tenha boa probabilidade de reconhecimento vitalício, e a resultante necessidade de não adotar nenhuma identidade com excessiva firmeza, a fim de poder abandoná-la de uma hora para outra, se for preciso.

Assim, quando vistas de relance, segundo o autor supracitado, as identidades parecem sólidas e fixas, mas quando adentramos na experiência biográfica de cada sujeito, percebemos que os aspectos de contingência, de instabilidade, de transformações próprios do ser humano e das relações sociais, expõem a fluidez e incompletude dos processos de identificação e de como o sujeito se vê no mundo.

Como podemos observar que o conceito de identidade sofreu modificações ao longo do tempo. Desse modo, situamos essa pesquisa no conceito de identidade que traz a complexidade, a fragmentação (Hall, 2006) e a fluidez (Bauman, 2001) como principais características oriundas das transformações sociais, econômicas, políticas e tecnológicas na contemporaneidade.

Para essas discussões, é importante pontuar sobre o contexto da contemporaneidade que trouxe mudanças globais nas instâncias políticas, econômicas, sociais e culturais, influenciadas pelo fenômeno da globalização e as transformações tecnológicas que nos fizeram ressignificar noções de tempo, espaço e presencialidade.

Como dito anteriormente, diante dessas mudanças, a natureza estável do sujeito da modernidade foi substituído pelo caráter flutuante e instável da identidade, por isso, segundo Hall (2006), não é adequado falar em identidade, mas em multiplicidade de identificações, pois somos constantemente chamados a nos identificar ao menos temporariamente a uma diversidade de sistemas de significações e representações culturais que se multiplicam motivadas pelas transformações acima apresentadas.

Hall (2006) e Bauman (2001, 2005) apontam a partir dessas características a noção de multiplicidade identitária, em virtude dos diversos processos de identificação, uma vez que, nos contextos sociais em que somos inseridos/as, somos convidados/as a ocupar um

lugar (professor/a, aluno/a, amigo/a, filho/a, pai, mãe) e, desse modo, assumir posições sociais, econômicas, culturais (Woodward, 2014, p. 31).

Desse modo, esse processo nunca está completo, porque ele se constitui na relação com o outro e conforme as posições sociais, familiares, econômicas, culturais de acordo com o lugar que ocupamos nos diferentes contextos sociais (Woodward, 2014). Esse lugar de incompletude e indeterminação da identidade construído pela escolhas e contextos, segundo Bauman (2001), vem carregado de fluidez, pois

a eventual solidez que pode ter quando contemplada de dentro da própria experiência biográfica parece frágil, vulnerável e constantemente dilacerada por forças que expõem sua fluidez e por contracorrentes que ameaçam fazê-la em pedaços desmanchar qualquer forma que possa ter adquirido. (Bauman, 2001, p. 98)

Nessa perspectiva, a consciência identitária está intimamente ligada ao caráter social que evoca, na relação com o outro, questionamentos sobre quem somos, que lugar ocupamos no âmbito familiar, profissional, social e econômico, já que “a identidade geralmente é resenhada para se descobrir a respeito de sua trama nas relações sociais” (Frank; Conceição, 2021).

O que nos remete ao aspecto da alteridade como parte interagente da constituição do sujeito (Bakhtin, 2011) e conseqüentemente da construção identitária que se articula por meio de práticas de linguagem que materializa a forma como as pessoas veem o mundo, como elas se posicionam, como se estabelece as relações de poder, dado o caráter axiológico da linguagem.

Assim, acreditamos que o dinamismo e contingência a partir as transformações sociais e tecnológicas e as novas formas de vida social da contemporaneidade atribuem à reflexão sobre identidade o caráter de construção, dada à inter-relação com o contexto sócio, econômico e cultural, à fluidez dos acontecimentos, aos valores culturais, às relações dialógicas estabelecidas.

A partir das discussões sobre os aspectos relacionados à noção de identidade, veremos a seguir, reflexões sobre a construção identitária dos professores/as em formação inicial na Educação a Distância.

4.2 A constituição identitária do/a aluno/a em formação inicial docente na EaD

É importante salientar que, para pensar sobre a identidade docente, é necessário entendermos o conceito de identidade situado hoje no contexto da contemporaneidade, que se caracteriza pela fricção mais acirrada entre a solidez da modernidade e fluidez e o movimento do contexto social da atualidade.

Tomando como base essas discussões sobre a construção identitária do sujeito, reportamos à construção das identidades dos/as professores/as que também acompanha as transformações dos significados da educação e por consequência da profissão docente. Essa construção se dá na relação estabelecida entre os sujeitos inseridos no contexto educacional, em especial, o/a professor/a e o aluno/a, que, segundo Coracini (2000), são constituídos por uma multiplicidade de vozes o que faz com que seja possível flagrar momentos de identificação, dada a natureza complexa, heterogênea e em constante movimento.

Partindo desses aspectos, apresentamos para a discussão as contribuições dos estudos de Santos (2010) sobre a articulação de novas configurações de conhecimentos e do reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, em virtude do atual contexto da contemporaneidade, uma vez que estamos refletindo sobre identidade a partir de um espaço de construção de conhecimentos como os cursos de formação docente.

O autor defende o termo ecologia de saberes por assentar o reconhecimento da pluralidade, da autonomia e articulação dos saberes heterogêneos, em virtude do atual contexto da contemporaneidade. Entre as teses que ele defende sobre a ecologia dos saberes, ressaltamos a sexta: “a ecologia de saberes é uma epistemologia simultânea construtivista e realista”, pelo fato de colocar em destaque a compatibilidade entre valores cognitivos e valores ético-políticos. O adjetivo “simultânea” aponta para a posição dessa epistemologia que não defende a hierarquia de saberes, mas a construção destes baseada na equidade. Já os adjetivos “construtivista” e “realista” remete a forma de conhecermos o real que, para ele, deve ser a partir da articulação entre conceitos, teorias e da própria linguagem.

Esse conhecimento que construímos, de acordo com Santos (2010), intervém na realidade e tem consequências. Portanto, entendemos que essa intervenção tem implicações na credibilidade da construção do conhecimento que questiona formas de

pensar e propõe diferentes formas de olhar a sociedade e de atuação efetiva, por meio de uma mediação dialógica implicada.

Consideramos essencial para a nossa reflexão trazer também o conceito de língua/ linguagem bakhtiniana, expresso em seções anteriores, que apresenta a alteridade como aspecto basilar para a constituição do sujeito e, portanto, para a construção identitária, visto que os sujeitos constroem essas relações através da linguagem e suas significações (Bakhtin, 2015).

Nesse viés argumentativo sobre identidade e linguagem, adotamos, assim como Moita Lopes (2006), a perspectiva sociointeracionista segundo a qual as identidades sociais são construídas e reconstruídas por meio de processos discursivos. O autor também relaciona os processos de identificação para caracterizar a identidade profissional docente como multifacetada por apresentar traços de sua identidade de raça, religião, gênero, sexualidade, idade, classe social, entre outras que estão em constante processo de transformação a partir de processos discursivos. E é por meio desses processos que os diversos fragmentos das nossas identidades, segundo o autor supracitado, tomam forma tanto para nós mesmos como para quem estabelecemos interação profissionalmente.

Seguindo essa perspectiva, Pimenta (2012) ressalta que a construção da identidade profissional docente se dá a partir de um processo em que o sujeito historicamente situado tenta responder às demandas requeridas pelo contexto e momento histórico, daí o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. Segundo a autora, a identidade profissional docente se constrói a partir dos seguintes aspectos: significação social da profissão; revisão constante dos significados da profissão; revisão das tradições; reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas; análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes; construção de novas teorias; rede de relações do/a professor/a com seus colegas, nas escolas e em outros espaços.

Nóvoa (2013), sobre essa natureza contingente e em construção, acrescenta que a identidade docente é um espaço de construção da maneira de ser (aspecto pessoal) e de estar na profissão (aspecto social), portanto um lugar de lutas e conflitos, destacando três aspectos que fazem a sustentação do processo identitário: a adesão, a ação e a autoconsciência. O primeiro aspecto diz respeito ao fato de que para ser um docente é preciso apoiar-se a valores, princípios e projetos. O segundo refere-se à tomada de decisões pessoais e profissionais para a sua prática pedagógica, que, de acordo com o autor, podem ou não dar certo. Já o terceiro aspecto, o da autoconsciência, relaciona-se à reflexão que o/a professor/a faz ou deve fazer sobre a sua ação que pode provocar

mudanças e inovações na sua prática pedagógica. Assim, o processo identitário docente não é um produto, por isso é preciso tempo “para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (Nóvoa, 2013, p. 16).

Ainda sobre a constituição da identidade docente, Nóvoa (2013) apresenta um conceito mais líquido por acreditar que ela tem um sentido cultural e que a profissionalidade docente se constrói no interior da personalidade do/a professor/a.

Ao defender que a profissionalidade docente se constrói no interior da personalidade do professor/a, o autor destaca cinco disposições essenciais para a construção da identidade profissional do professor/a:

a) Estar sempre em busca do **conhecimento**, pois o trabalho do/a professor/a consiste em procurar construir práticas docentes que contribuam para a aprendizagem dos/as alunos/as.

b) Construir uma **cultura profissional** e aprender a profissão a partir da compreensão dos sentidos da instituição educativa, da integração com os/as colegas, pois segundo o autor, “o registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão” (Nóvoa, 2009, p. 27).

c) Ter o **tato pedagógico** no intuito de cumprir o ato de educar a partir da relação da comunicação, da capacidade de se dar ao respeito e conquistar os/as alunos/as para o trabalho escolar, pois a tarefa de conduzir o/a aluno/a para o conhecimento não é simples e exige sempre o entrecruzamento das dimensões profissionais e pessoais.

d) Estar disposto para o **trabalho em equipe**, pois, para o autor, o exercício profissional na atualidade se constrói em comunidades de práticas, pois “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projetos educativos de escola” (2009, p. 27).

e) Ter como meta o **compromisso social**, com o objetivo de proporcionar aos/as alunos/as a possibilidade de ultrapassar as fronteiras impostas como destino pelo nascimento, família ou sociedade. Isso implica ir além da escola, desenvolver princípios, valores, diversidade cultural e inclusão social.

Reportando essas discussões para o contexto da educação a distância, a construção identitária do docente em formação inicial perpassa pelo fato da resignificação das características do/a docente antes visto como uma entidade individual e senhor do saber para a dimensão coletiva que promove uma aprendizagem colaborativa, autônoma e

interativa (Kenski, 2010; Belloni, 2008), em virtude dos novos desafios e funções que esses futuros/as docentes por meio das tecnologias digitais e virtuais têm que passar com o intuito de superar o distanciamento espacial, temporal, pedagógico e de interação e promover uma aprendizagem menos excludente. Isso implica também considerar os diferentes espaços tempos simultâneos (pessoal, doméstico, familiar, afetivo, profissional, educacional) em que estão inseridos a maioria dos/as alunos/as da EaD.

Se relacionarmos para o contexto dos cursos de licenciatura em Letras na EaD, esse estudo propõe pensar em dois movimentos que também contribuem para a construção identitária desse/a licenciando/a: uma formação que, além de proporcionar uma formação para a atuação na modalidade presencial, também promove uma formação para a construção de práticas pedagógicas próprias da EaD que podem ser utilizadas no contexto do ensino presencial de forma articulada, com a utilização das tecnologias virtuais e digitais, visto que, na contemporaneidade, segundo Schlemmer (2008, p. 6),

o professor que irá atuar “para” a EaD, vivencie um processo de formação “em” EaD. É por meio da experiência, num processo de ação e reflexão “em” EaD (seja como aluno, monitor, tutor), que este futuro professor desenvolverá as competências e as compreensões necessárias para ajudar os alunos a aprender, instigando para o estabelecimento de relações, provocando a articulação entre diferentes conhecimentos com o suporte dos ambientes criados com o uso das TDVEs (*Tecnologias Digitais Virtuais e Emergentes - grifo nosso*).

Diante desse contexto da EaD, em que a relação entre professores/as e alunos/as se dá em espaço e tempos distintos, na construção do conhecimento e aprendizagem, os olhares e reações imediatas na modalidade presencial são substituídos pela relação com discente através do computador e suas tecnologias, o que demanda tanto do/a professor/a quanto do/a aluno/a comportamentos, competências e habilidades diferenciadas.

Essas demandas diferenciadas provocam também, de acordo com Schlemmer (2008), transformações das concepções, como falado anteriormente, de professor/a que passa a ser mediador deixando de lado a imagem de detentor do conhecimento e de aluno/a como sujeito que busca informações, interage com o objeto de estudo e busca construir sua autonomia.

A autora destaca como uma das principais funções do/a docente na EaD é a promover diversas formas de interação no ambiente virtual de aprendizagem: discente-docente, discente-discente, docente-docente, discente-informação, discente-tecnologia, docente-informação, docente-tecnologia, visto que

estes diferentes tipos de interação em conjunto permitem a construção do conhecimento de forma colaborativa, alunos, professores, informação e tecnologia, entrelaçados e focalizados na solução de dúvidas, na resolução de problemas, na busca da aprendizagem. É uma rede que precisa ser tecida para dar conta das necessidades que surgem durante as atividades realizadas nos processos formativos na modalidade a distância. Necessidades que vão além de questões de conteúdo, atividades ou relação entre o aluno e o professor, mas também de humanização dos processos de aprendizagem. (Schlemmer, 2008, p. 9)

Desse modo, fica claro que, para que essas interações sejam significativas, é preciso criar práticas pedagógicas que estimulem nos ambientes de formação docente as ações e reflexões dessas ações que contribuem para a construção identitária docente e que podem ser utilizadas na sua futura atuação profissional voltada para uma aprendizagem responsiva ativa (Bakhtin, 2011) com questionamentos, discussões e mediações dialógicas implicadas.

Sobre essas ações, Moran (2011) destaca as constantes transformações da sociedade em virtude da presença da tecnologia em nossas vidas e a necessidade de revisão dos processos de organização educacional, de flexibilização dos seus currículos e adaptação para as novas situações e de uma formação que propiciem a articulação com as tecnologias.

Ao refletir sobre esse desafio de aprender a gerenciar o processo de ensino aprendizagem tanto na educação presencial como a distância, o autor destaca a utilização de programas e plataformas virtuais para facilitar esse processo de aprendizagem, pois estes permitem uma interação mais efetiva entre professores/as e alunos/as e apresentam algumas ações tais como: organização dos cursos pelos/as docentes para que aconteça de forma interativa a orientação dos/as alunos/as, o incentivo à pesquisa individual e em grupo, discussão de assuntos em fóruns ou chats. Para Moran (2011, p. 5),

com o aumento do acesso dos alunos à internet, poderemos flexibilizar bem mais o curriculum, combinando momentos de encontro numa sala de aula, com outros de aprendizagem individual e grupal. Aprender a ensinar e a aprender integrando ambientes presenciais e virtuais é um dos grandes desafios que estamos enfrentando atualmente na educação no mundo inteiro.

Nesse sentido, o autor assevera que, na Educação a Distância, o/a professor/a precisa ter uma dedicação maior, porque exige mais tempo para a preparação do ambiente virtual e um acompanhamento mais efetivo dos/as alunos/as e que essa postura proporciona para o/a discente um ganho, visto que propicia uma personalização da aprendizagem e uma adaptação ao ritmo de vida desse/a discente. Exige também a

utilização de recursos por parte dos/as docentes e das instituições como a integração de dinâmicas tradicionais significativas com as inovadoras, a escrita com os recursos audiovisuais, o texto com o hipertexto, o encontro presencial com o virtual.

E assim como Schlemmer (2008), Moran (2011) questiona e reflete sobre a mudança do papel do/a professor/a diante dos desafios com as dimensões tempo, espaço e comunicação. Para o autor, há uma ampliação do espaço de trocas no virtual, do tempo de enviar e receber informações, por poder ser feito durante a semana toda e do processo de comunicação, por poder ser feita na sala de aula, na internet, no e-mail, no chat, nos fóruns, características que exigem do/a professor/a, muita flexibilidade, atenção, sensibilidade, atenção e domínio tecnológico, visto que “é um papel que combina alguns momentos do professor convencional – às vezes é importante dar uma bela aula expositiva com mais momentos de gerente de pesquisa, de estimulador de busca, de coordenador dos resultados” (Moran, 2011, p. 5).

Nesse viés argumentativo, podemos dizer que a identidade profissional docente do/a aluno/a em formação inicial é construída por meio

da significação social dessa profissão numa época em que a tecnologia está em evidência, da revisão das fronteiras entre a modalidade presencial (representante das tradições) e a modalidade a distância (caracterizada pelo aspecto emergente e virtual). Pode ser construída também através do significado que cada professor/a atribui à sua prática docente a partir de suas crenças e valores. (Luz, 2017, p. 35)

E esse significado que cada professor/a atribui à sua prática docente, se relacionarmos ao contexto do ensino aprendizagem de línguas na EaD, emerge nas práticas linguístico-discursivas como práticas de mediação implicada a qual “suscitam uma contextualização do que está estudando e reflexão sobre a importância desse conhecimento para a vida” (Souto Maior; Silva; Luz, 2021, p. 4).

Desse modo, a oferta de construção de uma ambiente virtual para uma disciplina-piloto se mostra como uma oportunidade de preparação de uma futura atuação profissional e de construção identitária docente desse/a aluno/a em formação inicial, visto que todo o processo de construção das consígnias (como a voz do/a professor/a no ambiente virtual de aprendizagem), das interações nos chats individuais e das narrativas construídas nos questionários como práticas linguístico-discursivas pode revelar as escolhas pedagógicas, as posturas que o docente imprime na sua prática, o

desenvolvimento dos saberes docentes e como eles estão sendo empregados para a construção de uma postura mais reflexiva, crítica e ética no fazer profissional.

Entendemos como postura crítica e reflexiva aquela que considera a dimensão social, que proporciona atitudes responsivas ativas dos sujeitos envolvidos e que questiona a responsabilidade de suas ações para o processo de ensino aprendizagem e suas implicações para sua atuação no mundo, uma vez que,

perguntar e refletir sobre essa prática de nomear as coisas do mundo, interpretá-las e demonstrá-las sistematicamente como se assim elas estivessem na observação, possibilita o olhar de novo para os valores instituídos e a assunção do estado lacunar das certezas estabelecidas. Esse outro dizer, consequentemente, possibilita a desnaturalização de práticas. (Souto Maior, 2013, p. 46)

O que nos leva a postura ética, a qual nos evoca a considerarmos os efeitos dessas construções para uma vida melhor, pois, segundo, Fabrício (2006, p. 62), a postura ética se evidencia na articulação entre o discurso e a ação, visto que as posições e juízos éticos “nos impele a hierarquizar os discursos e as formas de vida com base na análise de suas implicações, motivações e resultados para o mundo social”.

Assim, refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância a partir das práticas linguístico-discursivas ali construídas nos processos de interações e mediações dialógicas implicadas significa considerar a unicidade de cada sujeito (professor/a em formação inicial), ao imprimir suas significações para a prática docente em cada situação de aula virtual, bem como considerar a dimensão alteritária da constituição desses sujeitos construídas pelas relações dialógicas ali vivenciadas.

Todo esse movimento implica pensar sobre a formação do/a licenciando/a. Formação essa que tem como principal objetivo a construção identitária da profissão docente e sua potencial contribuição para o desenvolvimento de um/a futuro/a aluno/a-cidadão/ã consciente e ativo na sociedade. Discorreremos a seguir sobre esse processo de formação docente na contemporaneidade.

4.3 Formação profissional docente no contexto da contemporaneidade

Começamos a sessão destacando a íntima relação entre esse caráter cambiante da profissão docente e o seu papel no contexto sócio-histórico de uma sociedade, uma vez que a educação, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), dá ao sujeito a oportunidade de inserção social e a possibilidade de responder aos desafios e às demandas apresentadas pelo contexto em que está inserido.

Diante desse caráter cambiante da profissão docente, é importante pensar como ele é trabalhado nos cursos de licenciatura a distância, pois se espera que o/a aluno/a-professor/a em formação inicial dessa modalidade estará sendo preparado para atuar tanto na modalidade presencial como a distância que está em constante atualização, apontando, assim, para uma formação identitária híbrida e fluída, uma vez que ainda vemos nos discursos e práticas a solidez e conceitos tradicionais sobre língua, ensino e processos de formação docente.

Para essa discussão acerca das implicações da formação inicial docente que visa à promoção de um ensino-aprendizagem que propicie o desenvolvimento do/a aluno/a para lidar com as demandas sociais, alinhamo-nos à perspectiva da Linguística Aplicada defendidas por Miller (2013) que, diante da urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento na contemporaneidade, sugere que busquemos formar um/a professor/a crítico/a-reflexivo/a, ético/a e que investigue sua formação. Souto Maior (2022a, p. 514) corrobora essa perspectiva, ao defender estudos em LA que “se comprometem com a necessária construção de uma sociedade mais democrática, responsável com a coletividade e socialmente mais implicada”.

De acordo com Miller (2013), é preciso pensar em novas formas de atuação em sala de aula e em pesquisas sobre formação inicial e continuada, através de vivências éticas, reflexão crítica e conscientização pedagógica tanto dos/as alunos/as em formação quanto os/as professores/as formadores/as, visto que esse tipo de estudo demanda “simultaneamente a reinvenção de modos de interrogação, a proximidade entre sujeito e objeto de pesquisa, e a implicação do/a pesquisador/a com o processo de produção de conhecimento” (Moita Lopes; Fabrício, 2019, p. 712).

Para esse fim, é preciso ouvir as vozes dos/as que estão à margem (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 2013), as vozes dos/as licenciandos/as por meio de mediações e práticas pedagógicas que possibilitem essa escuta e que “promovam a integração das pessoas

(professores/as, futuros/as professores/as, alunos/as e formadores/as de professores/as ou outros/as profissionais) e de suas atividades na busca de entendimentos da vida em sala de aula, na escola, ou em outros contextos” (Miller, 2013, p. 111).

Partindo dessa perspectiva, a proposta da pesquisa em estudo apresenta a possibilidade de, através da construção de uma disciplina no ambiente virtual de aprendizagem, incentivar o/a licenciando/a a refletir sobre a prática pedagógica na EaD, usando a prática como palco de criação de reflexões teóricas, uma vez que “a teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática” (Rajagopalan, 2011, p. 103).

Zabala (2010) também defende essa análise da prática e sua dependência do aspecto teórico como ponto inseparável de quatro aspectos ligados ao processo de ensino aprendizagem: a) a inovação, porque, para chegar a esse objetivo, é necessário identificar as dificuldades e carências do que se deseja mudar; b) a formação, pois, enquanto profissionais, só podemos avançar se compreendermos e fundamentarmos a nossa prática na busca reflexiva sobre a nossa atuação docente; c) os marcos referenciais que possibilitam fazer essas análises não apenas para a constatação do que se faz, mas como forma de avaliar sua pertinência e adequação; d) a ação conjunta e trabalho em equipe.

Alinhando-se a essa perspectiva, Nóvoa (2009), ao refletir sobre a formação de professores/as construída na profissão, destaca o aspecto líquido da produção identitária docente a partir da relação entre as dimensões pessoais e profissionais, o que implica pensar sobre a prática pedagógica, a partilha de conhecimentos e interações e o público alvo do processo de ensino-aprendizagem. Para alcançar esse objetivo, a formação de professores/as, segundo o autor deve:

a) assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos/as alunos/as e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Segundo o autor, a profissão docente é caracterizada por um lugar em que as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico e que, por isso, “a formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa” (Nóvoa, 2009, p. 29).

b) passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Segundo o autor, a fase mais sensível na formação docente é o período em que transitamos entre aluno/a e professor/a, sendo necessário

“consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (Nóvoa, 2009, p. 30).

c) **dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tato pedagógico**, dada a impossibilidade de separar as dimensões pessoais e profissionais, pois “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (Nóvoa, 2009, p. 30). Desse modo, o autor sugere, junto dos/as futuros/as professores/as e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, de conhecimento pessoal, de momentos que permitam a construção sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional, uma vez que a profissão docente se constrói não somente com matrizes científicas ou pedagógicas, mas também com a dimensão subjetiva, aspectos esses basilares para a constituição identitária docente.

d) **valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos educativos de escola**. Como o espaço educativo é bastante complexo, o autor pontua a necessidade de se olhar para o aspecto da ética profissional e da competência coletiva por meio da soma de competências individuais e de modos de produção coletiva, de espaços para análise e partilha das práticas, regulação do trabalho e do diálogo com os/as colegas. Essas ações podem ajudar a superar os desafios e dilemas que surgem no contexto escolar bastante marcado pela heterogeneidade e diversidade cultural, econômica e social dos/as alunos/as.

e) **estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação**. Sobre esse ponto, Nóvoa (2009) alerta para a necessidade de visibilidade social e prestígio da profissão docente, pois, para ele, os/as professores/as estão diante de uma questão decisiva, posto que não devemos nos preocupar apenas com a qualidade do trabalho que se faz no interior das escolas e instituições de ensino, mas também com a capacidade de intervenção da profissão docente no espaço público da educação.

Reconhecemos, assim como os autores acima citados, a necessidade de ampliar nos cursos de licenciatura as ações pedagógicas que levem os/as docentes a estabelecerem novas relações entre teoria e prática, para não incorrer no erro de muitos cursos de licenciatura, que é de acreditar que neles “podem ser produzidas teorias sem práticas, conhecimentos sem ações, saberes sem enraizamento em atores e em sua subjetividade” (Tardif, 2014, p. 236).

Ampliando esse olhar para as dimensões da formação docente, Freire e Leffa (2013) indicam a necessidade de desenvolvimento intelectual, afetivo, político, histórico, ético e moral dos/as alunos/as, a partir de quatro dimensões: ação, sujeito, objeto e relações, destacando a formação tecnológica do/a docente em virtude das demandas de uma sociedade cada vez mais virtual e digitalizada. Desse modo, refletiremos a seguir sobre a formação docente na educação a distância.

4.3.1 O contexto da formação docente na Educação a Distância

A Educação a Distância no momento atual está numa fase de consolidação e regulação, em especial, no ensino superior. A implementação do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, permitiu a expansão dessa modalidade com a integração entre o Ministério da Educação- MEC, as universidades públicas e Institutos Federais, com o objetivo de proporcionar a educação superior, em especial, a formação de professores/as às cidades distantes dos centros universitários e às comunidades carentes.

Como resultados dessa consolidação, atualmente, de acordo com o MEC²¹, a UAB abrange 425 cursos de graduação, bacharelado e tecnólogo, sequencial e de pós-graduação, distribuídos nos 26 estados da Federação e no Distrito Federal, além de estar inserida como política pública o que lhe proporciona mais recursos, apoio, ações possibilitando assim a aumento de alunos/as ingressantes no ensino superior gratuito.

A EaD, de acordo com Moran (2009), mesmo sendo ainda alvo de preconceitos, vista como uma forma de solucionar problemas pontuais principalmente ligados a perfis de alunos/as como pessoas mais adultas que necessitam de um horário mais flexíveis em virtude de já estar no mercado de trabalho ou que moram em cidades distantes dos centros universitários, é uma modalidade fundamental para os processos de ensino aprendizagem atual se relacionarmos à complexidade e contingência da sociedade atual cada vez mais tecnológica.

²¹ Dados retirados do site do MEC: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/189-perguntas-frequentes-911936531/uab-1536337748/12837-quantos-cursos-sao-ofertados-pela-uab>. Acesso em: 22/11/2022

Destacamos também não só a dimensão educacional, mas também a dimensão social, econômica e profissional da EaD, visto que é por meio dessa modalidade de ensino que muitas pessoas têm acesso ao ensino superior a partir da interiorização dos cursos de graduação e de pós-graduação. O que nos dá a compreensão do quanto a Educação a distância é importante para a profissionalização de estudantes por todo o Brasil, o quanto ela muda a vida de pessoas por dar a oportunidade de ter uma profissão e de ter um emprego melhor, diante da desigualdade que é ainda latente em nosso país. Desigualdade essa que também prejudica o desenvolvimento educacional da EaD, uma vez que a falta de conectividade por questões econômicas ou até por investimentos em recursos e bons sinais de transmissão acabam por prejudicar também essa formação profissional.

Diante das transformações da sociedade contemporânea, a EaD também cresce e se modifica para atender à rápida evolução das redes, à mobilidade tecnológica e a abrangência de comunicação digital, como bem caracterizou o participante da pesquisa Ariano, ao caracterizar a EaD como “água que, na educação, se adequa aos espaços e tempos do aprendiz. A EaD é um espaço de respeito e, além de tudo o que foi falado, é uma educação de futuro praticada no presente, em constante transformação” (resposta do aluno à pergunta 14 do questionário semiaberto).

Outro ponto a ser enfatizado é que o principal objetivo dessas transformações é a oferta de um ensino de qualidade, com projetos pedagógicos consistentes que propiciem uma aprendizagem ativa do/a aluno/a e não a quantidade de alunos/as com interesses apenas econômicos e mercadológicos. Moran (2009, p. 31) alerta, em virtude desse interesse econômico, que

há certa apropriação das tecnologias avançadas para a multiplicação de processos conservadores, focados no conteúdo transmitido ou disponibilizado, pela substituição do professor pelo “tutor” (mais barato) e pelo enxugamento de custos e maximização de lucros.

Nesse viés, para os cursos de formação docente na modalidade a distância, são imprescindíveis as práticas pedagógicas que contemplem a agentividade dos sujeitos em formação na construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva, através do contato, da seleção, do armazenamento e das interpretações mediadas pelas interfaces, pelas práticas e linguagens do ambiente virtual de aprendizagem, pois é preciso criar oportunidades para que “os sujeitos se tornem objeto de seu processo formativo, atuem uns com os outros nessa direção e interajam reciprocamente com o meio para que possam se educar tecnologicamente (Freire; Leffa, 2013, p. 76.).

Concordamos com Moran (2009) quando ele aponta que a integração entre o ensino presencial e a distância está cada vez mais solicitada diante da realidade e presença virtual em nossas vidas. Segundo ele, essa necessidade de flexibilidade já é sentida nas instituições educacionais com a inserção de cursos que podem ser na modalidade presencial e a distância.

Percebemos também essa inserção do caráter virtual e tecnológico também nos cursos presenciais. Essa flexibilidade se dá com a utilização de TDIC, gêneros virtuais, atividades assíncronas ou utilização de plataformas virtuais como complementos e estratégias para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e atividades, visto que,

num mundo mais complexo, com tecnologias móveis, em rede, caminhamos para uma integração progressiva e profunda entre cursos presenciais e a distância com muito mais flexibilidade curricular, metodológica, espacial e temporal, com ênfase no aluno como protagonista, pesquisador, individual e grupal, com a mediação competente de educadores bem preparados e remunerados. Só assim a educação superior cumprirá o desafio de preparar mais pessoas capazes de efetuar melhores escolhas pessoais e profissionais, que contribuam para tornar nossa sociedade mais justa, fraterna e realizadora. (Moran, 2009, p. 34)

Essa flexibilidade e inserção do virtual nos processos de ensino aprendizagem que estava sendo aplicada paulatinamente foi surpreendida e se tornou urgência no cenário mundial e em especial aqui no Brasil, em virtude do caráter emergencial que a pandemia do Covid 19 nos impôs entre os anos de 2020 a 2022. Essa urgência se deu por ser um vírus desconhecido e de fácil contaminação por vias aéreas, o que provocou a necessidade de distanciamento e isolamento social.

4.3.2 O período pandêmico e a urgência da inserção do virtual nos processos de ensino aprendizagem

Diante do cenário da pandemia da COVID 19 (2020-2023), a sociedade teve que se adaptar a essa realidade e tentar formas de lidar com questões de insegurança, desafios econômicos, psicológicos e sociais. Não diferente, a educação também teve que rever sua prática pedagógica. Desse modo, as instituições educacionais, dada a impossibilidade de aulas presenciais, tiveram que repensar o processo de ensino aprendizagem, adotando

algumas características de modelos de ensino online, virtual e a distância e criando o ensino remoto emergencial.

Esse período foi marcado por uma busca incessante de professores/as para adaptar suas práticas pedagógicas ao mundo virtual, aprender a utilizar as TDIC nas suas ações em sala de aula virtual, além de ter de usar seu espaço domiciliar como espaço de trabalho e muitas vezes utilizar seus objetos pessoais como notebook, tablets e celulares como ferramentas de trabalho. As instituições tiveram que investir em equipamentos, plataformas virtuais de ensino e cursos de formação para garantir as aulas de forma remota. Por outro lado, os/as estudantes esforçavam-se

para se reconectar com os seus professores e com as suas escolas, enfrentando, para tanto, dificuldades de ordem material como a ausência de espaços adequados aos estudos em suas residências, a carência de equipamentos tecnológicos (computadores, celulares, tablets etc.) e a precariedade do acesso à internet, com conexões lentas e instáveis, bem como desafios de ordem emocional como a busca por motivação para continuar seus estudos (Fernandes; Mercado, 2022, p. 118).

Em face de todos esses desafios, acreditamos que o período pandêmico nos fez ressignificar a nossa relação com o outro, o nosso olhar para a vida. Diante dessa ressignificação a partir da relação com a tecnologia, Moran (2022) diz que “podemos replicar a maior parte das atividades da nossa vida em diferentes plataformas e aplicativos: comunicar-nos, comprar, ensinar, aprender, trabalhar remotamente, fazer consultas médicas, tomar decisões colegiadas em diversas instâncias.”

Essa ressignificação também toca o campo educacional e nos possibilita oportunidades de refletir sobre quais processos e modelos de ensino aprendizagem deveremos adotar para que os/as nossos/as alunos/as tenham uma educação de qualidade e a partir daí possibilidades de inserção social, posto que

o confinamento aguçou nosso olhar para a educação como encontro vivo entre pessoas – todos os envolvidos - que desenvolvem competências cognitivas, socioemocionais e éticas. Mostrou a importância da empatia, da resiliência, do acolhimento, da escuta ativa, do estabelecimento de vínculos, do compartilhamento de saberes, da flexibilidade para entender que a situação e necessidades de cada um são diferentes. Muitos perceberam a fragilidade da vida, a importância do afeto, de valorizar-se, de desenvolver projetos interessantes, de gostar de aprender e de viver de forma mais simples. (Moran, 2022, p. 2-3)

Ressaltamos aqui as implicações dessas experiências do período pandêmico para uma redefinição também nos cursos de formação docente, no tocante a oferecer aos/as

licenciandos/as atividades e práticas multimodais que pudessem construir saberes docentes para serem utilizados com seus/suas futuros/a alunos/as, pois ficou evidente que a noção de espaço, de tempo e mediação pedagógica relacionada ao contexto da educação formal foi modificada, uma vez que a aprendizagem pode acontecer através de espaços físicos, digitais, formais e informais, de momentos síncronos e assíncronos, de forma coletiva, individual ou com tutoriais.

Moran (2022) ressalta ainda que o período pós-pandêmico, a partir de todas as transformações exigidas, nos fez voltar novamente os nossos olhares para a forma inadequada, muito conteudística e de pouca participação ativa dos/as alunos/as da maioria das instituições de ensino, visto que

em relação às arquiteturas didáticas, enquanto alguns só fizeram transposições de aulas presenciais para ambientes digitais - focadas mais na fala do professor - muitos outros aprenderam a combinar dinâmicas diferentes: aulas gravadas, ao vivo, com dinâmicas individuais e outras bem participativas, que antes não lhes eram familiares no digital (trabalho em grupos simultâneos, desenvolvimento de projetos, metodologias ágeis) com apresentação e discussão de resultados e novas sínteses. (Moran, 2022, p. 2)

O autor também sugere um movimento de transformação na educação a partir da associação de três componentes: a) metodologias ativas que tem como principal foco a participação ativa e reflexiva dos/as alunos/as com a orientação do/a docente; b) modelos flexíveis/híbridos que reúne o que as principais características da presença física e digital; e c) competências digitais que possibilita a flexibilidade e a inserção na cultura digital por meio do domínio de aplicativos e linguagens multimodais.

Sobre esses aspectos, Bohn (2013), ao refletir sobre a formação docente, revela a sua preocupação sobre como o mundo digital está sendo visto e suas implicações para a prática pedagógica docente. E aqui ampliamos para o contexto da educação a distância. Para o autor, as novas concepções de linguagens e as identidades construídas nesse contexto de contingências da contemporaneidade reverbera também em exigências sobre os sujeitos envolvidos no contexto educacional.

Colocamos em destaque também a necessidade de formar professores/as que consigam, através das telas, do mar de informações, da infinita possibilidade de links, de aplicativos, desenvolver saberes, competências e conhecimentos a partir de processos reflexivos, para também aplicá-los no processo de ensino-aprendizagem de seus/as futuros/as alunos/as, pois,

o digital permite tanto a transmissão como a experimentação, com algumas adaptações. O problema não está em aprendermos ou não em plataformas e aplicativos digitais; está na falta de autonomia na formação de cada estudante, no domínio deficiente das competências básicas (saber pesquisar, analisar, avaliar...) e também na gestão paternalista das aulas, da forma de ensinar: Tudo é dado pronto, como receita fechada, prato feito, com pouca autonomia, participação e envolvimento dos aprendizes. (Moran, 2022, p. 4),

Desse modo, é importante proporcionar atividades como a proposta nessa pesquisa de fazer com que os/as licenciandos/as criem uma disciplina no AVA Moodle, vivenciem a posição sujeito-professor/a da modalidade a distância, pensem e aprendam como funcionam os recursos, gêneros e atividades desse ambiente virtual e todas as nuances dessa prática pedagógica, pois esse processo pode ajudá-los/as a pensar também, na sua sala de aula presencial, em utilizar as TDIC, gêneros e atividades de plataformas virtuais e aplicativos, que apresentam objetivos e funções semelhantes das do Moodle como metodologias para promover uma aprendizagem ativa nos/as seus/suas futuros/as alunos/as.

Para essa preparação, o componente Estágio Curricular Supervisionado constitui um espaço para que haja a reflexão da prática docente que, em virtude das transformações histórico-sociais da educação e da concepção da profissão docente, também sofreu mudanças, como veremos na seção a seguir.

4.3.3 A disciplina Estágio Curricular Supervisionado e articulação entre teoria e prática para a construção identitária docente

Para refletir sobre a constituição identitária do/a aluno/a em preparação para o magistério, é necessário pensar no lugar que o estágio ocupa nos cursos de licenciatura como espaço para a articulação entre teoria e prática.

Segundo Pimenta (2010), os diferentes sentidos que o estágio tem para a formação docente vem sofrendo variações de acordo com os objetivos histórico-sociais que são atribuídos ao papel do/a professor/a e à educação, conforme: a) a constituição do público alvo dos cursos de magistério que era preferencialmente feminino; b) o desenvolvimento teórico das disciplinas profissionalizantes como a didática e as metodologias de ensino; c) a valorização/desvalorização social e econômica do/a professor/a primário; d) a deterioração do ensino e, por consequência, da formação docente e das condições de

trabalho dos/as professores/as; e) o movimento de educadores/as nos anos 80 para revitalizar a antiga Escola Normal, com o objetivo de organizar a escola e os currículos de formação para que o/a docente veja a sua prática profissional como prática social.

De acordo com a autora, foi a partir desse movimento dos anos 80 que a concepção política da prática docente que propõe a indissociabilidade entre as dimensões teoria e a prática começou a ganhar mais espaço. A disciplina Estágio, como um dos principais espaços para articulação dessas dimensões, pode contribuir para a apreensão da realidade que exige recursos adequados os quais envolvem a construção de saberes derivados das ações de observar, registrar, descrever, interpretar e problematizar a realidade (Pimenta, 2012) no intuito de construir alternativas de intervenção para as situações no processo de ensino aprendizagem.

Para esse fim, Pimenta (2012) apresenta algumas reflexões para serem trabalhadas no componente Estágio: a) reflexão sobre o sujeito-aluno-futuro/a professor/a na escola; b) sobre a concepção de sala de aula; c) sobre como essas reflexões sobre o sujeito e a sala de aula podem contribuir para a intervenção na sala de aula, como lugar onde a teoria e prática estão em evidência.

Sobre a forma como o estágio supervisionado é desenvolvido na maioria dos cursos de formação docente, Lüdke (2013) elenca alguns problemas enfrentados, tais como: a) professores/as que se prontificam em assinar as frequências dos/as alunos/as sem estar presentes na sala de aula, preferem ficar um pouco livre, em virtude da grande carga de trabalho ou porque não atribuem significado ao estágio; b) estagiários/as que são vistos/as como meros/as observadores/as no fundo da sala de aula; c) docentes que recebem os/as estagiários/as não se veem como coformador/a; e d) a falta de diálogo entre a universidade e as instituições de ensino.

Como possibilidade para melhorar esse quadro, Lüdke e Ivenicki (2022), a partir de estudos qualitativos sobre a formação de professores/as desenvolvidos no Brasil, na Escócia e na Inglaterra, apontam como sugestão a articulação entre universidade e escola com a finalidade de reduzir a visão restrita ainda existente em boa parte dos cursos de licenciatura a qual atribui ao estágio na escola a função de ser responsável pela prática docente e à universidade a responsabilidade pela formação teórica, visto que

a contribuição fundamental dos professores da escola nessa perspectiva é, em geral, desconsiderada, ou mesmo desconhecida, no planejamento do trabalho do estagiário, feito pela universidade, reservando ao professor supervisor que o recebe na escola a responsabilidade de avaliar seu trabalho, que não passa,

em geral, da observação do que se passa em uma sala de aula. (Lüdke; Ivenicki, 2022, p. 587)

As autoras apresentam como exemplo o curso de professores/as na Escócia que já a partir do primeiro ano os/as alunos/as começam sua experiência na escola, fazendo planejamentos e observações com os/as professores/as da escola até chegar ao momento de assumir a responsabilidade de planejar, implementar e avaliar os programas em todas as áreas curriculares nos anos finais do curso. Essa articulação entre universidade, escola e estagiários/as assegura “a possibilidade de familiarização dos estudantes em formação com a realidade dos alunos que os esperam na escola, o ambiente em que iniciam a fase fundamental de sua própria formação” (Lüdke; Ivenicki, 2022, p. 585).

Visando a essa articulação no contexto brasileiro, discorreremos, devido ao nosso objetivo, sem muito aprofundamento sobre alguns marcos legais relativos à formação de professores como a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores/as da Educação Básica que se baseia nas Resoluções CNE/CP N° 02/2017. Neste documento encontramos a seguinte afirmação:

Na perspectiva de valorização e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8º 603 do art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com o art. 11 da Lei No 13.415/2017. (Brasil, 2018, p. 13)

Essa adequação à BNCC apresenta como principal objetivo promover o desenvolvimento de competências dos/as estudantes nas dimensões intelectual, física, social, emocional e cultural para lidarem com os desafios do contexto da nossa sociedade. Podemos aproximar essa reflexão à perspectiva pós-moderna com a sua fluidez (Bauman, 2001) e avanços tecnológicos (Levy, 1999), o que demanda utilizar competências híbridas.

No entanto, segundo Szundy (2019), a versão aprovada da BNCC pelo CNE apresenta um fundo neoliberal ao adotar um modelo de educação baseado no desenvolvimento de competências e habilidades para atender ao mercado de trabalho. Como forma de contraposição a essa ideologia, de acordo com a autora,

é fundamental que os/as professores/as se apropriem de instrumentos metassetióticos para preparar, selecionar e/ou adaptar recursos didáticos que superem as limitações estabelecidas pelas competências e habilidades da BNCC. Essa superação demanda especialmente a seleção e/ou preparação de atividades que formem analistas de discursos capazes de

compreender que os recursos semióticos que mobilizamos em práticas de letramento diversas refratam posicionamentos sempre orientados politicamente e, portanto, perpassados por relações de poder. (Szundy, 2019, 148. **Grifo nosso**)

Todos esses aspectos nos fazem pensar sobre as implicações desse contexto para a formação de professores/as, uma vez que o desenvolvimento dessas ações é alicerçado pelos saberes e fazeres docentes que são complexos e com o objetivo de superar a dicotomia entre teoria e prática, escola e universidade, caminhando para a articulação dessas instâncias. Sobre essa articulação, evidenciamos cinco princípios de organização curricular dos cursos de formação docente dos onze apresentados no documento BNC para formação de professores, a saber:

- (I) A formação de professores exige um conjunto de saberes, conhecimentos, e habilidades que são inerentemente alicerçadas na prática. A prática na formação docente deve ir muito além do momento de estágio obrigatório ou outras formas de prática pedagógica. Ela deve estar presente ao longo de toda sua formação;
- (V) O fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes para serem responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional;
- (VI) A articulação entre teoria e prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos quanto no que se refere aos conhecimentos específicos da área de conhecimento ou componente curricular que será objeto do ensino do futuro professor;
- (VII) A centralidade da prática por meio de efetivos estágios, residências pedagógicas ou práticas clínicas, que enfoquem a regência de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes, orientados pela IES e em acordo com o campo de prática;
- (IX) O envolvimento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no acompanhamento das atividades de estágio, residências pedagógicas ou práticas clínicas; (Brasil, 2019, p. 19).

Esses princípios colocam como protagonistas, a universidade, os/as estagiários/as, a escola e professores/as que recebem os/as licenciandos/as, com o foco para o desenvolvimento das três competências profissionais docentes enfatizadas no documento em estudo: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

Entretanto, conforme Souto Maior e Borges (2022) apontam, o documento apresenta uma ênfase na prática, porém, ao deixar de fazer referência às demais políticas públicas que precisam acompanhar a formação docente, a prática do contexto de ensino é colocada em segundo plano. Elas também advertem que o documento apresenta o docente como o elemento mais importante do processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando que o contexto sócio-histórico das/os alunos/as possuem impacto significativo no processo de ensino.

Reportando ao contexto da nossa pesquisa, essa articulação teoria e prática está presente ao longo do curso Letras/Português UAB/IFAL, através de monitorias, atividades de iniciação à docência, como o PIBID²² (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), o estágio, o programa Residência Pedagógica²³ e prática clínica.

Outro ponto a ser destacado é sobre a importância dessa articulação entre teoria e prática, a turma em que foi realizada essa pesquisa seguia o PPC do ano de 2012 que só apresentava a estrutura do componente curricular Estágio Supervisionado em três etapas (Estágio I, Estágio II, Estágio III) que abrangia a prática pedagógica para os níveis Ensino fundamental e Ensino Médio e o incentivo de participar de pesquisa, projetos de extensão e PIBID.

No entanto, houve em 2020 a atualização do PPC do curso de Letras/Português da EaD (UAB/IFAL), em virtude da necessidade de abranger a preparação dos/as futuros/as docentes promovendo uma preparação mais inclusiva. Nessa nova versão, para os alunos/as ingressantes a partir desse referido ano, foi acrescentada a disciplina Estágio IV, que contempla a experiência de práticas educativas nas seguintes modalidades de ensino: Educação a Distância, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola. Foi também ofertado o programa de Residência Pedagógica.

De acordo com essa versão atualizada, o Estágio Curricular Supervisionado, sob a orientação do/a professor/a da disciplina compreende

observação em salas de aula do Ensino Fundamental e Médio; engajamento no projeto educativo da escola; análise do contexto escolar; planejamento de aulas; análise de material didático; produção de material didático; regência de aula sob supervisão do professor responsável pela sala de aula; elaboração de diário de campo; correção de exercícios; elaboração de relatório técnico. (PPC, 2020, p. 51)

²² O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira que visa “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2016)

²³ O Programa Residência Pedagógica visa “aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias” (BRASIL, 2018)

Nesse componente curricular, de acordo com o documento, busca-se, por meio dessas ações, ampliar os conhecimentos e as experiências do/a licenciando/a na articulação entre teoria e prática ao proporcionar um trabalho disciplinar e (inter)institucional.

Ao relacionarmos o objetivo acima apresentado ao contexto da pesquisa em questão, apontamos a necessidade de oferecer ao/a aluno/a de licenciatura em EaD a oportunidade de pensar em sua prática docente em um ambiente virtual de aprendizagem como forma de preparação para a sua futura atuação profissional que também demandará competências para lidar com os recursos, gêneros, aplicativos e plataformas virtuais que, de certa forma, se constitui como uma experiência semelhante à prática clínica apontada na BNC. Para ilustrar esse aspecto, apresentamos a resposta de uma licencianda participante da pesquisa em questão, ao relatar sobre os tipos de atividades no curso que promoveram reflexão sobre a prática docente:

A confecção de portfólio sobre Metodologias Ativas foi bastante marcante para a reflexão sobre a prática docente. Permitiu aos graduandos pesquisar sobre as novas práticas de letramento e didática, bem como nos tornou promotores do nosso próprio conhecimento, quando fomos pesquisadores e investigadores sobre as temáticas das aulas. Outro fato importante foi a possibilidade de construirmos um ambiente no AVA/Moodle, com nossas metodologias e planos de ensino e de aulas. Essa prática nos fez vislumbrar uma parte importante da tarefa de ser professor, no que se refere a planejamento de aulas, curadoria de conteúdos e escolha e aplicação de metodologias com nossos alunos. (Resposta da aluna Alícia a 4ª questão do questionário de pesquisa).

Podemos observar que a aluna destaca duas atividades: portfólio sobre Metodologias Ativas e a construção da disciplina no AVA Moodle, atividade proposta por essa pesquisa. A primeira, de acordo com a discente, instigou a autonomia e o valor de também serem pesquisadores/as em busca de novas formas de letramento e didática. Já a segunda proporcionou uma ressignificação das metodologias e práticas pedagógicas no ambiente virtual de aprendizagem ao “vislumbrar uma parte importante da tarefa de ser professor, no que se refere a planejamento de aulas, curadoria de conteúdos e escolha e aplicação de metodologias com nossos alunos”, conforme a licencianda afirmou acima.

Defendemos, desse modo, que atividades como a construção da disciplina-piloto no AVA, que possibilita uma experiência que promove a articulação entre teoria e prática como docentes da modalidade a distância e a reflexão sobre os sentidos sociais da profissão docente, possam acontecer sempre na interação estabelecida no contexto das formações docentes, uma vez que, ao longo do curso, o/a licenciando/a vai construído

uma teia de significações a partir das experiências estabelecidas e apresentadas nas atividades e práticas pedagógicas de cada componente curricular.

No ambiente virtual de aprendizagem, esses movimentos de viver, ler, ouvir, refletir, pesquisar são concretizados e mediados por meio das práticas linguístico-discursivas estabelecidas por professores/as e alunos/as. Por isso, a necessidade de se oferecer aos/às discentes práticas pedagógicas que instiguem a reflexão e criticidade para construir nesse/a aluno/a concepções de ensino de língua voltados para uma concepção dialógica de linguagem. O que implica pensar em uma formação que prepare o/a docente a fim de que em suas ações pedagógicas futuras exista sempre o intuito de propiciar ao/a seu/sua aluno/a uma aprendizagem em que ele seja protagonista de sua aprendizagem, de estabelecer uma mediação dialógica implicada nesse processo de construção de conhecimento.

Todo esse processo da construção da prática pedagógica mobiliza saberes docentes necessários para a atuação em sala de aula virtual ou presencial como veremos a seguir:

4.4 Saberes docentes e a prática pedagógica

O saber docente está intimamente ligado à identidade, à experiência de vida e ao aspecto profissional dos sujeitos que fazem parte do processo educacional, numa articulação entre o individual e o social, a partir da significação e ressignificação da profissão docente.

Tardif (2014) associa o saber ensinar, fundamentado na ação, a uma pluralidade de saberes que são lançados no contexto da sala de aula para realizar a sua prática pedagógica, bem como para solucionar os diversos problemas e dificuldades advindos desse contexto. Para esse fim, segundo o autor (2014, p. 210), o/a docente deve ser capaz de:

- a) assimilar uma tradição pedagógica transformada em hábito, rotinas e truques do ofício; b) possuir uma competência cultural proveniente da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seu/suas alunos/as; c) discutir com eles/as; d) expressa-se com uma certa autenticidade diante dos/as alunos/as; e) gerir uma classe de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que negocia o seu papel; f) ser capaz de identificar certos comportamentos e de modificá-los numa certa medida, etc.

Para o autor, pensar em saberes dos/as professores/as é refletir sobre a natureza plural dos saberes, visto que são constituídos a partir da dimensão social e pessoal desses sujeitos e de sua profissão. Assim, o/a docente para construir sua prática pedagógica mobiliza saberes da formação profissional, pedagógicos, curriculares, disciplinares e experienciais.

Os **saberes da formação profissional**, de acordo com Tardif (2014), são um conjunto de saberes produzidos pelas Ciências Sociais e Ciências da Educação que tem como finalidade a articulação entre teoria e prática docente. Sobre esses saberes, Pimenta (2012) considera que os cursos de formação tenham como finalidade desenvolver nos/as licenciando/as “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (Pimenta, 2012, p. 18), em virtude da natureza do trabalho docente, que se relaciona com o processo de humanização dos/as alunos/as que é historicamente situado.

Esses saberes-fazer que a autora destaca relaciona-se aos **saberes pedagógicos**, apontados por Tardif (2014, p. 37), como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.

Pimenta (2012) defende que os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática a partir da mobilização desses saberes teóricos para resolver os problemas apresentados na prática, enfatizando assim a contribuição da teoria pedagógica para o estudo, investigação e reflexão do fazer. Para esse fim, de acordo com a autora, é preciso desenvolver nos/as alunos/as em formação inicial a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes, colocando assim a pesquisa como princípio formativo da docência, pois a tentativa de colaborar para a construção uma identidade profissional está intimamente ligada às ações de:

conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas em que o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferi os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores. (Pimenta, 2012, p. 31)

Além dos saberes pedagógicos e da formação, a prática docente requer o conhecimento dos **saberes disciplinares**, que, segundo Tardif (2012), correspondem aos diversos campos de conhecimento, são provenientes da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes, como as universidades, e se apresentam como disciplinas (matemática, história, literatura, etc.).

Sobre esses saberes, Pimenta (2012) questiona a forma como eles são trabalhados nas formações de professores/as e nas instituições de ensino, as quais muitas vezes enxergam o conhecimento como apenas informação. Concordamos com a autora, quando ela, a partir desses questionamentos, propõe que as instituições de ensino desenvolvam esse saber trabalhando as informações por meio de classificações, análises e contextualizações, pois numa sociedade em que as mídias tecnológicas difundem constantemente um mar de informações, é preciso promover “a mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes pelo desenvolvimento da reflexão adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano” (Pimenta, 2012, p. 24).

Os **saberes curriculares** se apresentam como uma das formas de fazer essa articulação acima citada, pois, para Tardif (2014), esses saberes se apresentam na forma dos programas escolares definidos pelas instituições escolares com seus objetivos, metodologias, conteúdos que os/as professores/as devem aprender a aplicá-los em sua prática docente.

Chegamos aos **saberes da experiência**, que, de acordo com Tardif (2014), constituem o núcleo vital do saber docente, pois provêm da experiência quando eram alunos/as, bem como da prática cotidiana ao serem confrontados com as condições da profissão, retraduzindo os outros saberes (disciplinares, curriculares e da formação profissional) para se adequarem a sua realidade vivida na sala de aula.

Nos cursos de Licenciatura, de acordo com a sua experiência no ensino básico, os/as alunos/as já chegam com uma concepção do que é ser professor/a, tomando como base sua posição de sujeito-aluno/a, o que muitas vezes se constitui uma base para a sua construção identitária. Para Pimenta (2012, p. 21), o desafio dos cursos de formação inicial é o de promover “a passagem dos alunos *de seu ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*”, colaborando assim para a construção de sua identidade de professor/a.

Para a concretização dessa passagem, consideramos o papel das múltiplas interações requeridas no exercício da docência, que envolvem não apenas a mobilização

de “conhecimentos adquiridos na sua formação inicial e continuada relativos às ciência da educação e à pedagogia, como também o conhecimento de sua disciplina e de seu programa escolar” (Luz, 2017, p. 41), além de uma rede de interações a partir de mediações dialógicas com seu pares, com os/as alunos/as, com a escola e com os pais/mães. Desse modo, os saberes experienciais podem oferecer aos/as docentes certezas relativas ao seu contexto de sala de aula de uma forma integradora e possuem, segundo Tardif (2014, p. 50), três objetos que se traduzem como condições de produção:

a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com mais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Sobre o aspecto interacional, Tardif (2014) aponta também para o cunho afetivo e emocional do trabalho docente, visto que a ação pedagógica é voltada para o aspecto humano do/a aluno/a que apresenta capacidades sociais e pessoais heterogêneas, o que leva a basear o seu trabalho docente “em emoções, em afetos, na capacidade de não somente pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos” (Tardif, 2014, p. 130).

Diante do exposto, o/a discente em formação para a prática docente precisa vivenciar essas interações no contexto do curso através de atividades e práticas que proporcionem essa sensibilidade frente aos problemas, a promoção para o diálogo, a escuta das inquietações ou dificuldades, mediadas por ações implicadas em (re)descobrir formas de desenvolver o processo de ensino aprendizagem.

Assim, os questionamentos e reflexões sobre a construção da identidade docente reverberam em uma necessidade de ressignificar a articulação entre os saberes docentes nas formações inicial e continuada a partir da relação entre ensino, pesquisa e política profissional, com “uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos/as professores/as e das instituições escolares, principalmente por estarmos em uma sociedade multimídia e multicultural” (Pimenta, 2012, p. 35). Desse modo, veremos no tópico a seguir, como essas discussões se relacionam com o contexto da modalidade a distância.

4.4.1 Os saberes docentes na EaD

Para colaborar com as discussões sobre a construção identitária do/a professor/a em formação inicial na modalidade a distância, é necessário relacioná-las também à construção da prática pedagógica a partir do desenvolvimento dos saberes docentes no contexto da EaD. Toda essa prática nessa modalidade de ensino se dá através dos gêneros e recursos digitais das plataformas virtuais de aprendizagem e discursos ali construídos que juntos constituem a sala de aula online.

Destacamos também um aspecto muito importante para o processo de ensino-aprendizagem na EaD que é lidar com a barreira espaço-temporal tão característica dessa modalidade e que pode ou não provocar uma distância transacional (Moore, 2002) a depender de como você articula a sua prática pedagógica.

Esse novo espaço de aprendizagem requer uma interação entre professores/as e alunos/as não mais centrada na presença física em que as expressões, olhares e gestos e respostas e questionamentos imediatos dos/as alunos/as às nossas ações em sala de aula nos ajudavam a compreender o processo de ensino-aprendizagem em que eles/as se encontravam. Características que, segundo Souza (2005, p. 73), demanda para o/a docente uma ressignificação didático-pedagógica e de interações para a aprendizagem virtual e o desenvolvimento de saberes a partir da consideração de diferentes variáveis na EaD, tais como: tipos de recursos disponíveis; acessibilidade aos recursos necessários; tipo de orientação pedagógica; características sócio-culturais dos/as participantes (alunos/as); nível de articulação entre a dimensão técnica, pedagógica e administrativa.

Além dessas características, enfatizamos o desenvolvimento da mediação implicada, visto que para a construção do conhecimento é preciso uma articulação entre os saberes, as vivências, os fatores ideológicos, culturais e situacionais dos/as alunos/as em formação e as estruturas teóricas das disciplinas, colocando, desse modo, em evidência, a reflexão dessa articulação para promover outros caminhos do saber.

Schlemmer (2010) acrescenta que os espaços de desenvolvimento dos processos de ensino aprendizagem em virtude dos avanços sócio-culturais e tecnológicos podem acontecer em contextos presenciais e digitais virtuais. Ela destaca a presença de diferentes tecnologias baseadas em ambientes web para o desenvolvimento de espaços dinâmicos e interacionais, que possibilitam diferentes tipos e níveis de presença digital virtual, visto que a possibilidade de “‘estar junto digital virtual’, a ‘proximidade relacional’ minimiza

a ‘falta de presença’, entendida enquanto presença física, bem como o sentimento de distância” (Schlemmer, 2010, p. 82).

No entanto, com todas essas inovações e possibilidades que os avanços tecnológicos nos proporcionam, ainda nos deparamos com alguns desafios relacionados a construção pedagógica nesses ambientes virtuais de aprendizagem tais como: posturas pedagógicas tradicionais que têm como a figura central do processo de ensino aprendizagem o/a professor/a, privilegiando a aprendizagem linear, com procedimentos didáticos; ausência de recursos interativos, transpondo para a EaD as aulas cansativas e expositivas, não apresentando para o/a aluno/a meios para a construção de uma aprendizagem ativa e reflexiva, que, por meio de uma mediação implicada, propicie práticas pedagógicas que possibilitem o confronto com o desconhecido para construção de novos conhecimentos.

Desafios como esses nos levam a refletir sobre a forma como estão construídos os cursos de formação na EaD a partir do seguinte questionamento: “como inovar sem estar imerso, percebendo, sentindo esses ambientes, compreendendo suas limitações, buscando alternativas, entendendo suas potencialidades, enfim, vivendo e convivendo nesses diferentes espaços?” (Schlemmer, 2010, p. 71).

Esses desafios e problemas acima descritos, de acordo com Schlemmer (2008, 2010, 2019), têm relação com os processos de formação desenvolvidos na modalidade a distância tanto no âmbito do/a docente quanto dos/as alunos/as das licenciaturas. Sobre os/as professores/as, ela destaca que muitos pertencem à geração analógica e provavelmente nunca vivenciaram um processo de formação na modalidade a distância e nunca tiveram na posição de aluno/a dessa modalidade “de forma que pudessem ‘experienciar’ a situação, refletir sobre o que sentem e como se sentem aprendendo por meio dessa modalidade.” (Schlemmer, 2010, p. 72).

Já os/as alunos/as das licenciaturas, segundo a autora, em sua grande maioria pertencem a uma geração digital, virtual e terão como seus/suas futuros/as alunos/as sujeitos mergulhados no mundo tecnológico digital. Além dessas características, trazemos também um perfil dos/as alunos/as da EaD, segundo a experiência e reflexão do professor Marcos, participante da nossa pesquisa, são alunos/as que apresentam “dificuldades de aprendizagem e de organização dos estudos. Dificuldades como adaptação ao ambiente, atrasos nos envios das atividades, e a não realização e reenvio das atividades com feedbacks feito pelos professores” (Resposta à questão 11 do questionário da pesquisa).

Destacamos aqui que o público alvo da maioria dos cursos de licenciatura na EaD e da pesquisa em questão também é composto por alunos/as pertencentes a geração analógica e que, por isso, a necessidade de desenvolvimento desses saberes e letramentos digitais durante essa formação. O desafio é fazê-los ‘pensar com’ as tecnologias durante essa formação para saber lidar com seus/as futuros/as alunos/as que cresceram com as tecnologias digitais e virtuais e que aprendem através dos cliques e interações da cibercultura (Levy, 1999).

Desse modo, acreditamos que essa realidade exige saberes não só do campo específico do conhecimento referente a área de atuação docente, mas a articulação entre esses saberes com os saberes tecnológico e digitais, resultando, de acordo com Souza (2005, p. 69) em uma ampla demanda para os/as professores/as tais como: “planejar de forma meticulosa e com antecedência, acompanhar todo o processo de aprendizagem do aluno, dominar alternativas de produção e disponibilização de materiais, como o hipertexto e hipermídia, incentivar o proporcionar a autonomia, manter a coesão e integração grupal”.

Nesse sentido, entendemos que o desenvolvimento desses saberes para a atuação na modalidade a distância e para um processo educativo que envolva a interatividade e a multimodalidade requer a promoção de práticas que também propiciem o letramento digital, para atender às necessidades do público bastante heterogêneo da EaD e às constantes atualizações das tecnologias virtuais e digitais. Sobre essa necessidade de ressignificação das formações e saberes docentes, Schlemmer (2019) propõe um currículo que

integre múltiplos espaços geográficos e digitais, tempos síncronos e assíncronos, tecnologias analógicas e digitais, presenças plurais, construindo práticas pedagógicas que rompam com os limites geográficos das instituições oportunizando às crianças e adolescentes habitar a cidade, compreender e apropriar-se da cultura em que se encontram inseridos e, desta forma, promovendo a cidadania. (Schlemmer, 2019, p. 134)

Assim, não basta propiciar apenas o letramento digital, ter fluências nas tecnologias, mas, é preciso, para não reproduzir práticas lineares e tradicionais, oferecer práticas que propiciem os saberes necessários para uma mediação dialógica implicada, para o desenvolvimento de metodologias de ensino que abordem a aprendizagem ativa, para a utilização de jogos, aplicativos e plataformas digitais virtuais, tecnologias da web 3D com a possibilidade de gamificação para a construção de conhecimento.

Desse modo, são ações como as propostas pela pesquisa em questão (construção de uma disciplina no AVA) que contribuem para a reconfiguração da cultura da formação docente, para a superação da dicotomia entre teoria e prática, analógico e digital e para uma concepção teórico-metodológica que incentive atitudes docentes de interação, autonomia, autogestão visando uma aprendizagem significativa, cooperativa e colaborativa, avaliação processual e mediadora (Souza, 2005, p. 76).

Nesse sentido, é válido ressaltar que essa construção da prática pedagógica acima apresentada mobiliza nesses/as alunos/as em formação diferentes saberes docentes (Pimenta, 2012; Tardif, 2014) advindos da experiência adquirida antes e durante o curso em que estão inseridos, revelando também as posturas escolhidas por esses sujeitos, aspectos relevantes para a discussão identitária em questão.

Como o contexto dessa pesquisa é a formação inicial docente na EaD, se faz necessário um olhar para os diferentes letramentos como preparação da prática docente dos/as licenciandos/as para atuação na modalidade a distância.

4.5 Letramentos na prática profissional da EaD

O percurso da Educação a Distância, como modalidade de ensino, é marcado por transformações relacionadas aos meios, metodologias e formas de interações responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem. Segundo Moore e Kearsley (2007), a EaD passou por uma evolução ao longo de cinco gerações:

- a) a primeira, denominada estudo por correspondência, teve início no final do século XIX;
- b) a segunda, caracterizada pela transmissão por rádio e televisão, ocorreu no início do século XX;
- c) a terceira, ancorada por uma abordagem sistêmica, foi advinda do Projeto Mídia de Instrução Articulada (AIM – Articulated Instructional Media Project), financiado pela Carnegie Corporation de 1964 a 1968 e dirigido por Charles Wedemeyer, da University of Wisconsin em Madison, cujo objetivo era unir várias tecnologias de comunicação como guias de estudo impresso e orientação por correspondência, transmissão por rádio e televisão, audiotapes gravados, conferências por telefone, kits para experiência em casa e recursos

de uma biblioteca local, com o intuito de ofertar um ensino de alta qualidade e custo reduzido. Tomando como base o projeto AIM, a Universidade Aberta (UA), em 1969, começou a se concretizar em Londres e se expandiu internacionalmente;

- d) a quarta geração foi marcada pela transmissão direta por satélite, propiciando uma evolução que passou de transmissão em que os participantes podiam ver ou ouvir os ensinamentos do local do emissor, mas não podiam responder por áudio, para uma videoconferência em dois sentidos com vídeos mostrados nos computadores pessoais, iniciada por Michael G. Moore, da Penn State University em 1986. Esse processo se deu graças ao desenvolvimento do sistema de telefonia por fibra óptica, que possibilitou a transmissão de um número maior de dados;
- e) a quinta geração, o modelo contemporâneo, surgiu com o desenvolvimento das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) e que tem como principal característica a utilização da internet como meio de proporcionar um estudo mais interativo e autônomo, em um mundo globalizado.

No Brasil, a Educação a Distância até os anos 90 ofertava cursos supletivos e profissionalizantes. A expansão e consolidação ocorreu em virtude da democratização do ensino e da formação profissional abrangendo cursos de várias áreas e níveis de conhecimento através do Decreto n.º 5.622/2005 caracterizando a Educação a Distância como modalidade educacional cujos processos de ensino e aprendizagem ocorrem por meio de tecnologias de informação e comunicação (Brasil, 2005).

Essas transformações da EaD acompanham as mudanças sócio-políticas e econômicas do mundo globalizado, que cada vez mais provocam modificações na organização de trabalhos, motivadas pelas inovações tecnológicas e interesses capitalistas (Levy, 1999), aspectos que reclamam uma constante requalificação, o que suscita uma “necessidade de investimentos em educação para promover uma força de trabalho mais competitiva no mercado cada vez mais globalizado, através da expansão, democratização e acesso do ensino superior” (Luz, 2017).

Para atender essa demanda, foi criado no Brasil, o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (contexto da pesquisa em questão), como política de expansão, democratização e interiorização do ensino superior, fundamentada na modalidade de ensino a distância (Brasil, 2005).

Nesse viés, há sempre uma necessidade de se repensar a concepção de educação contemporânea e suas formas de proporcionar aprendizagens através de processos interativos e dialógicos com a utilização das TDIC na EaD, a partir da articulação defendida por Levy (1999) entre tecnologia, informação e cultura.

Para esse fim, a adoção da concepção de linguagem como práticas sociais a partir da realização de diferentes atividades e práticas de letramento é essencial, principalmente, se estamos falando de cursos de licenciatura em Letras em EaD, cujo foco principal é o ensino de língua materna.

Desse modo, podemos considerar essas práticas, como sinaliza Buzato (2006, p. 153) como “práticas sociais, plurais e situadas, que combinam oralidade e escrita de formas diferentes em eventos de natureza diferente, e cujos efeitos ou consequências são condicionados pelo tipo de prática e pelas finalidades específicas a que se destinam” (Buzato, 2006, p. 153).

Desse modo, defendemos o letramento na perspectiva ideológica concebida por Street (2007) por reconhecer a multiplicidade de práticas de letramentos que estão relacionadas com os sentidos e usos dessas práticas em contextos culturais específicos. O autor, ao discutir as concepções interculturais das práticas de letramentos, argumenta que “quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar” (Street, 2007, p. 466), salientando, assim, o fato de que as práticas de letramentos são constitutivas de pessoalidades e identidades.

Nesse sentido, o aspecto ideológico permeia todas as discussões, isso implica considerar que essas práticas de letramento: a) propicia olhar para além da escola; b) as práticas letradas falam muito sobre quem são os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, que é heterogêneo, híbrido e que podem a partir dessas práticas ter uma resposta responsiva ativa (Bakhtin, 2011); c) o professor como agente de letramento enxerga o/a aluno/a como um ser social que sofre influências sócio-histórico-cultural ao longo de sua vida.

Assim, essas práticas podem promover uma efetiva atuação social, a partir respostas responsivas ativas, concordando, discordando, refletindo, criticando etc., uma vez que essas práticas discursivas possibilitam uma leitura crítica da realidade e se constituem “como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação (Freire, 1991, p. 68).

Nesse sentido, precisamos sempre nos questionar sobre que espaços são abertos para que o/a aluno/a seja sujeito agente no processo de ensino aprendizagem? Isso implica a criação de ações e eventos de letramentos. Se, por exemplo, o/a professor/a acredita no tipo de avaliação voltada estritamente para a materialidade linguística, ele geralmente vai promover eventos de letramentos que visam apenas ao resultado. Se ele tem a conduta voltada para a dialogicidade, o foco é no processo a partir da promoção de uma atitude responsiva ativa e de interação que problematiza, instiga, provoca no aluno a criticidade e posição de sujeito ativo na construção do conhecimento, uma vez que

a visão do letramento como necessariamente vivenciado pelo homem da prática de linguagem se torna fundamental visto que essa ação é vivência do acabamento do outro em mim, considerando que, nas práticas de letramento, vivencio quem sou diante dessa condição letrada que adquiro pela visão do outro que assim me fez. (Lima; Santos; Souto Maior, 2014, p. 113)

Nesse viés, é importante, primeiramente, considerar o contexto, a experiência e a realidade do/a aluno/a, tentando responder aos seguintes questionamentos: que práticas de letramentos fazem; o que eles leem, a que assistem, como um levantamento diagnóstico. A partir dessa experiência, construir possibilidades de letramento com o outro, promover práticas que visem não apenas à sua realidade, mas propiciar contrapontos com outras realidades, para que esse sujeito tenha um alcance e uma reflexão de sua realidade a partir de outras realidades, outros tipos de letramentos.

Podemos perceber que essas práticas de letramento como práticas sociais são historicamente situadas e associadas às condições de produção e, por isso, sofrem mutações. Assim, quanto mais se complexifica a sociedade, mais se observa uma multiplicidade de gêneros discursivos que podemos utilizar para atuarmos nos diferentes campos e esferas da comunicação social (Bakhtin, 2011).

De acordo com Geraldi (2014, p 28-29), essa complexidade se estende às práticas letradas, pois “somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos, dependendo de nossos campos de atividade e de nossa circulação pelos diferentes campos de atividade.” Para o autor, nunca circulamos por todas as esferas com a mesma habilidade, é necessário uma apropriação adequada das diversas facetas do letramento requeridas a depender das demandas sociais a que somos chamados.

Desse modo, a partir do contexto de um curso de licenciatura em Letras na modalidade a distância, refletiremos sobre letramento digital como, dentre outras práticas, importantes para a construção identitária do/a aluno/a em formação inicial docente, uma vez que esse campo de atuação requer usos específicos de leitura e escrita no contexto

acadêmico na EaD, que podem contribuir para a prática docente nessa modalidade de ensino.

4.5.1 Letramento digital

As transformações tecnológicas cada vez mais presentes no cotidiano, devido à crescente utilização de recursos, ferramentas e gêneros digitais nas práticas sociais, têm modificado a vida moderna. Tais transformações também provocam um repensar sobre o processo de ensino aprendizagem e usos de linguagem, uma vez que as interações verbais, mediadas pela utilização das tecnologias digitais e das redes de comunicação em rede evidenciam também a sua relação com o saber (Levy, 1999).

Nessa perspectiva, Blommaert (2019, p. 13) destaca que hoje estamos atravessados pelo universo online-offline que nos apresenta novas formas de organização de vidas sociais, “planejamos, projetamos, usamos emojis, usamos memes, usamos smileys formados com um ponto, uma vírgula, ponto e vírgula e assim por diante, coisas que nós mesmos criamos”. Ele alerta também que diante do número expressivo de atividades realizadas por nossos/as alunos/as, o grande desafio é reconhecer a importância desses instrumentos e daí pensar em utilizá-los no ambiente de aprendizagem.

Buzato (2006) alerta que a relação entre sociedade e tecnologia ao ser associada à educação deve tomar como pressuposto o fato de que a tecnologia, assim como a linguagem, pode influenciar a forma como as pessoas se relacionam. Como exemplo, temos as interações entre professores/as, alunos/as e autores/as que podem ser “moldada por essas mesmas forças quando alunos/as, autores/as e professores/as, através de seus usos, modificam a linguagem” (2006, p. 4). Por esse motivo, há uma atenção por parte dos estudiosos para os letramentos digitais, que, segundo o autor supracitado,

são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (Buzato, 2006, p. 10)

Ressaltamos aqui a importância dos recursos e gêneros digitais para a interação exigida nas práticas sociais virtuais. Sobre esse ponto, Rojo (2007) entende que os atos de ler e escrever se tornaram ainda mais fundamentais na interação virtual, visto que os

ambientes virtuais são construídos por textos multissemióticos, multimodais, a partir da multiplicidade de linguagens (imagens, sons, links, vídeos, cores), exigindo, assim, a necessidade de compreensão dessas práticas para o uso efetivo como requisitos para atuar no mundo do trabalho e a para cidadania.

Assim como Rojo (2007), Xavier (2010) salienta que, diante dessa realidade, o hipertexto²⁴ e a internet instigam os/as educadores/as e pesquisadores/as da linguagem a refletir acerca das propostas pedagógicas, das metodologias e dos objetivos educacionais. Sobre essas implicações pedagógicas, infelizmente, muitas vezes, a relação educação/tecnologia não gera mudanças na concepção de ensino, quando a prioridade é apenas a inserção de equipamentos tecnológicos na escola, ou transportar a concepção de práticas pedagógicas ditas tradicionais, considerando o conceito de letramento digital apenas por seu aspecto técnico, deixando de lado os aspectos sociais e cognitivos, pois, como defende Buzato (2006, p. 07),

o que se espera do cidadão, do professor e do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que "pratique" as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes "gêneros digitais" que estão sendo construídos sócio-historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação.

Buzato também alerta que, diante da culturalização e da socialização das máquinas e dos avanços científicos, a tecnologia está envolta por formas de exclusão e de inclusão, no entanto as novas tecnologias de informação e de comunicação podem possibilitar a interação, a colaboração, a representação, a pesquisa e expressão de identidades, possibilidades essas que só eram concedidas às elites culturais, acadêmicas e econômicas.

Diante do exposto, destacamos a relevância de pensar sobre o lugar do/a professor/a em cursos de licenciatura, do/a aluno/a em formação inicial e da instituição educativa como sujeitos inseridos nesse processo de transformações, no tocante ao letramento digital em contextos de EaD.

Começamos trazendo as reflexões de Buzato (2006) sobre o papel do/a formador/a de professor/a e da instituição de ensino. Para ele, além de construir projetos pedagógicos que utilizem a internet de forma significativa, de compatibilizar materiais e recursos como formas de interação no ambiente virtual, de negociar as ações institucionais necessárias

²⁴ Xavier (2010, p. 208) define hipertexto como “uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e acondiciona à sua superfície formas outras de textualidade”.

como frequência, avaliações, certificações, etc. como recursos necessário na modalidade a distância, falta também

a necessidade que esse professor tem e terá de conhecer, valorizar e compatibilizar as práticas, linguagens, conteúdos e ferramentas que os alunos trazem para a escola quando chegam do seu cotidiano on-line e off-line, o que, muitas vezes não decorre simplesmente das diferenças de idade entre professores e alunos, mas do tipo de prática de escrita e leitura que caracteriza o cotidiano desses dois grupos sociais. (Buzato, 2006, p. 3)

Esses aspectos são um convite para a reflexão sobre a reorganização do ensino de língua materna, numa ótica sócio-histórica e cultural, sobre as práticas sociais de escrita e leitura nos diversos contextos de circulação escolar e seu elo com a vida. Ou seja, as relações sociais e de construção de conhecimento estabelecidas pelas múltiplas linguagens nos mostram que o letramento não fica apenas no âmbito escolar, pois elas refletem também situações a que somos expostos cotidianamente em contextos extraescolares.

Nesse viés, é necessário deixar de lado a ideia de que o/a professor/a é o senhor do conhecimento em aspecto linear, uma vez que o contexto em que estamos inseridos e as transformações tecnológicas nos impulsionam a olhar o processo de ensino aprendizagem como um conjunto de práticas entrelaçadas e mutuamente construídas que exige um ensinar aprendendo e um aprendendo ensinando, colocando como principal objetivo, no processo de ensino-aprendizagem e na formação de docentes, a construção dialógica entre professores/as e alunos/a, através das TIC, de uma mediação implicada preocupada em proporcionar formas de aprender juntos, de desaprender para aprender, de descobrir como se chega àquele conhecimento de forma a alcançar o que a sociedade espera das instituições escolares, como também contribuir para uma sociedade menos desigual e excludente.

Esse processo dialógico, segundo Rojo (2007), pode ser construído através de atividades que propiciem uma resposta responsiva ativa dos/as alunos/as em formação com um alto grau de interatividade, da utilização da multimodalidade de textos, de produção textual e de intertextualidade das propostas didáticas.

Desse modo, atividades como a proposta nesta pesquisa dá voz ao/a aluno/a, visto que ele/a vivencia como aluno/a do curso, discute com os/as colegas e professores/as através de diferentes gêneros virtuais presentes no AVA e interações e, ao mesmo tempo, pensa sobre sua futura prática pedagógica, agora assumindo, por meio dessas mediações

dialogicas implicadas, o lugar de futuro/a docente para construir o ambiente virtual de sua disciplina-piloto. Essa realidade e complexidade resultante desses espaços virtuais de interlocução demanda que

a construção dessas ações requer criatividade metodológica ancorada na reflexão, análise das situações vivenciadas e articulação entre teoria e prática, as quais podem ser desenvolvidas em práticas de letramento. Ou seja, práticas pedagógicas que visam não apenas ao conhecimento sobre a língua, mas à preparação para atuar em um contexto de diversidade social, cultural e linguística e de constantes transformações tecnológicas²⁵ (Lima, Luz e Correia, 2021, p. 1223, tradução nossa).

Nesse sentido, toda prática de letramento se dá em um momento, como foi dito, histórico, a partir de aspectos de ordem social, político, econômico e associado às condições de produção, o que exige, no contexto de ensino aprendizagem de língua, “um ensino pautado nas demandas de uma leitura multissemiótica que propiciem um trabalho com os mais diferentes textos multimodais (Oliveira; Lins, Dias, 2020), por isso, é importante pensar para quem produzimos, com que produzimos e como produzimos.

Ao relacionarmos essas questões ao contexto da Educação a Distância e, em especial, ao contexto da presente pesquisa, a oferta na disciplina-piloto no componente curricular Estágio Curricular Supervisionado, como evento de letramento, é produzida pelo/a professor/a para os licenciandos/as com o intuito de fazê-los/as refletir sobre a prática docente ao construir seu ambiente virtual (disciplina-piloto).

Destacamos que essa pesquisa se voltou para a plataforma Moodle e todos os recursos e gêneros ali disponibilizados para a construção da aprendizagem. Esse contexto nos leva ao letramento da plataforma que, segundo Carrigan e Sylvia (2022, p. 04, tradução nossa), visa apoiar “o ensino sobre pensamento computacional e algoritmos na educação, bem como fornecer uma estrutura na qual as considerações do cenário da plataforma em que estamos operando possam ser incorporadas ao ensino de forma mais ampla”.²⁶

²⁵ Tradução nossa. No original: “The construction of these actions requires methodological creativity anchored in reflection, analysis of situations experienced and articulation between theory and practice, which can be developed in literacy practices. In other words, pedagogical practices that aim not only at language knowledge, but also at the preparation to act in a context of social, cultural and linguistic diversity and constant technological changes.”

²⁶ Tradução nossa. No original: to support teaching about computational thinking and algorithms in education, as well as to provide a framework within which considerations of the platform landscape we are operating within can be incorporated into teaching more broadly.

Esse processo nos faz pensar sobre o perfil do/a aluno/a em EaD, sua natureza heterogênea e seu grau de letramento digital para a realização da atividade proposta, visto que alguns/mas apresentaram muita facilidade em utilizar as TIC outros/as não, mas, em sua maioria, não tinham utilizados os gêneros do ambiente virtual de aprendizagem Moodle do curso da UAB como futuros/as professores/as, o que demanda refletir sobre essa posição sujeito para a construção da sua prática pedagógica. Dessa forma, não basta só saber usar tecnicamente os recursos e gêneros virtuais do AVA, mas pensar na sua aplicação para a construção e desenvolvimento do conhecimento do/a seu/sua futuro/a aluno/a.

Percebemos assim que a instituição educativa (EaD/IFAL), através dos cursos, aqui reportando ao curso de Letras, como agência de letramento, pode proporcionar práticas de letramentos que saiam da sua instância para contextos mais amplos, ou seja, a partir de atividades como a relatada acima que podem ser usadas no contexto da docência futura dos alunos/a em formação.

O que nos reporta para a reflexão sobre o universo online-offline (Blommaert, 2019), em que estamos atravessado, sobre o papel do pensamento computacional e dos algoritmos em nossas vidas, sobre como esses aspectos estão contribuindo para a aceleração da desinformação, para a permanência das bolhas ideológicas, uma vez que

o reconhecimento de que existe uma lógica situacional confrontando os usuários da plataforma, na qual algumas ações são mais propícias do que outras às recompensas que a plataforma oferece, apenas consolida a assimetria epistêmica sob a qual os usuários estão operando. A plataforma é um mecanismo de intervenção comportamental que oferece aos usuários apenas os insights mais fugazes sobre suas consequências, baseando-se em inferências de sua própria experiência e de outras pessoas, em vez de fornecer qualquer oportunidade de olhar sob o capô. Isso enfatiza o caráter cotidiano da manipulação, ao mesmo tempo em que torna extraordinariamente difícil obter insights confiáveis sobre quem, por que e como está gerando esses resultados. (Carrigan, Sylvia, 2022, p. 12, tradução nossa)²⁷.

Desse modo, promover nos cursos de formação docente o letramento das plataformas e dos algoritmos como parte da agência dos/as educadores traz implicações

²⁷ Tradução nossa. No original: “the recognition that there is a situational logic confronting users of the platform, in which some actions are more conducive than others to the rewards which the platform offers, only entrenches the epistemic asymmetry which users are operating under. The platform is a machinery of behavioral intervention which offers users only the most fleeting insights into its consequences, relying on inferences from their own experience and that of others rather than providing any opportunity to look under the hood. This emphasizes the everyday character of manipulation while making it extraordinarily difficult to gain authoritative insights into who, why and how is driving these outcomes”.

para a conscientização sobre os problemas relacionados a essas plataformas, uma vez que esses/as professores/as em formação de posse desses letramentos podem também proporcionar a seus/suas futuros/as alunos/as um conhecimento sobre vigilância digital, sobre bolhas de filtro e sobre publicidade direcionada, ações essas que podem trazer impactos sociais, econômicos e políticos, como alerta Blommaert (2019, p. 18), ao discorrer sobre alguns aplicativos como Facebook:

eles criam todo tipo de coisas. Eles criaram e estão criando uma nova realidade política na qual, por algumas centenas de dólares, você pode comprar mil ou um milhão de curtidas e se tornar muito importante, muito grande, muito visível, muito influente, de uma maneira que não tem nada a ver com aquele tipo de apoio popular de base. Esses são os fatos que desafiam o antigo imaginário da democracia como sendo constituída por um governo, de um lado, e pelo indivíduo, do outro, permeados pela esfera pública. Bem, a esfera pública está sendo profundamente manipulada por esses operadores. E, com isso, o sistema democrático inteiro é afetado.

Concordamos com o autor supracitado, quando ele defende a ideia de se aprofundar sobre essas questões e como esse conhecimento pode ser usado na aprendizagem. Desse modo, diante da complexidade do contexto online-offline e da multiplataforma em que estamos inseridos, acreditamos ser importante no processo de formação docente pensar em práticas pedagógicas que abordem de forma mais crítica sobre o uso das plataformas, sobre o letramento algoritmo, para que esses/as futuros/as docentes também proporcionem essas práticas para seus/suas futuros/as alunos/as, contribuindo assim para uma educação implicada socialmente.

Seguindo essa perspectiva, a partir da articulação entre saberes docentes, formação inicial e construção identitária, refletiremos a seguir como são estabelecidas as mediações dialógicas implicadas a partir dos gêneros discursivos virtuais como parte das reflexões sobre o processo de ensino aprendizagem de línguas e sobre a construção identitária docente dos/as licenciandos/as.

4.6 A mediação dialógica implicada no processo formativo docente

Nessa pesquisa, pensar sobre o aspecto interacional estabelecido entre os sujeitos envolvidos no contexto da Educação a Distância e suas implicações para a construção da

prática e saberes docentes através dos diferentes gêneros discursivos do ambiente virtual de aprendizagem pode nos proporcionar um aprofundamento sobre a construção identitária docente no contexto da formação inicial.

Segundo Bakhtin (2011), a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações que é “um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (Bakhtin, 2011, p. 126).

Nessa perspectiva dialógica, queremos destacar que a categoria mediação dialógica implicada surgiu e foi sendo construída no decorrer do processo de produção discursiva dessa pesquisa em questão, em virtude da natureza desse estudo, situado no campo da LA (Fabrício, 2006, Moita Lopes, 2006, Souto Maior, 2022) e da pesquisa-ação (Flick, 2009, Barbier, 2004, Thiollent, 1986, André, 1995) que instiga um mergulho na própria realidade, a reflexão sobre essa realidade e, assim, poder transformá-la. Desse modo, a necessidade desse tipo de mediação foi surgindo como contribuição para a construção identitária desses/as alunos/as em formação docente e principalmente para lidar com os desafios do ensino-aprendizagem de língua materna em um ambiente virtual de aprendizagem.

Dessa forma, defendamos a mediação dialógica implicada como necessária para o contexto da construção identitária docente nos cursos de licenciatura na Educação a Distância como ação que instiga a reflexão sobre as implicações de sentidos que podem reverberar na futura atuação profissional docente, uma vez que

dentro dessa construção de pensamento, a perspectiva textual-discursiva implementa, além do movimento de escutas e respostas do eu e do outro, uma ferramenta de organização da compreensão, pela qual as consciências dispõem de trocas axiológicas discursivas da vida cotidiana. Com esse entendimento, forma-se no ambiente a possibilidade de re-construção de sentidos (Souto Maior; Santos; Santos, 2020 p. 84)

Assim, o conceito de mediação dialógica implicada procede de duas dimensões que estão presentes em contextos interacionais: a dialogicidade (Bakhtin, 2011) e as pesquisas em LA denominadas Discursivas ou Implicadas (Souto Maior, 2022a).

Bakhtin (2011), ao discutir sobre a dialogicidade discursiva, advoga a favor da concepção de linguagem como materialização das experiências humanas que são construídas socialmente e marcadas por posicionamentos axiológicos construídos a partir

das relações dialógicas. Desse modo, a construção identitária de um sujeito é um produto da inter-relação social, pois, para esse sujeito, “todo itinerário que leva da atividade mental (o ‘conteúdo a exprimir’) à sua objetivação externa (a ‘enunciação’) situa-se completamente em território social” (Bakhtin/Volóchinov, 2014, p. 121-122).

No processo de ensino aprendizagem na EaD, numa concepção de mediação dialógica implicada, esses aspectos interacionais nos reportam para a construção dos enunciados nesse contexto educacional que se efetiva a partir das interações à medida que o sujeito (professor/a ou aluno/a) usa a linguagem (verbal ou não verbal) para estabelecer relações dialógicas com o/a seu/sua interlocutor/a, constituindo-se assim como produto de uma relação de alteridade, uma vez que

nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos. (Bakhtin, 2011, p. 294 e 295)

Essa relação alteritária como produto da interação verbal nos leva para a construção sistêmica e implicada das mediações dialógicas ancorada na concepção da Linguística Aplicada Implicada, defendida por Souto Maior (2022a, p. 516) como

uma área de pesquisa que, inserida no campo das Ciências Humanas e Sociais, tem natureza interdisciplinar, desenvolve estudos com viés qualitativo e apresenta uma agenda de atuação política. Desse modo, entendemos que ela se volta para as investigações dos usos “situados” da linguagem no sentido de pretender observar possíveis implicações dos sentidos que estão sendo estudados com futuras ações das pessoas no mundo, com a re/organização social das interações e com os significados dessas interações nas comunidades.

De acordo com a autora, os resultados parciais ou finais desse tipo de pesquisa resultam de uma elaboração de discursos impregnados de uma rede de sentidos de mundo que promove “espaços de avaliação das práticas de linguagem para uma ação contínua na vida social política e acadêmica do entorno das pesquisas” (Souto Maior, p. 516).

O termo implicada remete ao fato de que as práticas linguístico-discursivas que compõem as interações construídas pelas práticas pedagógicas estão impregnadas por um entrecruzamentos de sentidos dos sujeitos envolvidos construídos ao longo de sua vida e que podem reverberar nas ações docentes futuras voltadas para a construção de uma ética profissional e uma aprendizagem crítica e reflexiva.

Assim, implicar-se pressupõe duas ações semanticamente semelhantes: envolver-se e comprometer-se. Ao relacionarmos essa característica ao contexto da Educação a Distância, no processo de ensino-aprendizagem virtual, essas ações estão intimamente ligadas à promoção das interações entre o/a professor/a e aluno/a, visto que o envolvimento aponta para o cuidado como a relação estabelecida entre professor/a-aluno/a, para a utilização dos meios ou recursos virtuais para a promoção dessa interação, para o acompanhamento da construção do conhecimento e aprendizagem do/a aluno/a. Ações essas que direcionam para o comprometimento com um processo de ensino aprendizagem emancipatório que seja capaz de promover nesses/as discentes uma atuação efetiva e engajada na sociedade.

Nesse viés argumentativo, a experiência vivenciada na pesquisa em questão a partir da proposta de proporcionar aos/a licenciandos/as a reflexão sobre a prática pedagógica na EaD, por meio da construção de uma disciplina virtual, das interações nos chats e fóruns, não constitui uma mediação apenas para o ensino aprendizagem no sentido de promover um saber disciplinar, mas também para a possibilidade de esse/a aluno/a, a partir dessas experiências, poder assumir uma mediação dialógica em sua atuação docente futura e, por isso, é implicada e também voltada para a dialogicidade.

Entendemos, desse modo, que a mediação dialógica implicada possibilita a mobilização e articulação da pluralidade de saberes necessária para prática docente (Tardif, 2014). Há, nesse processo, uma articulação entre o saber da experiência (construção da disciplina), o saber didático-pedagógico e o saber disciplinar (conteúdos, estratégias, metodologias, atividades e avaliações escolhidas). Temos assim o próprio conteúdo concebido a partir da interação a qual se faz presente desde o início da formação até a práxis em sala de aula.

Desse modo, destacamos a necessidade de refletir como essas interações são estabelecidas no ambiente virtual de aprendizagem, uma vez que, nesse contexto educacional, a forma como a linguagem é trabalhada pode ou não contribuir para diminuir a barreira espaço-temporal da modalidade a distância e promover uma formação crítica.

Sobre o primeiro aspecto, Moore (2002) defende a teoria da Distância Transacional, segundo a qual a Educação a Distância não é apenas a separação geográfica ou temporal entre docentes e discentes, mas acima de tudo a articulação entre três componentes desse campo de atividade: a estrutura dos programas, a interação entre os sujeitos envolvidos nesse contexto educacional e o grau de autonomia do/a aluno/a. A

transação que Moore (2002, p. 02) relaciona à Educação a Distância é a transação entre professores/as e alunos/as,

num ambiente que possui como característica especial a separação entre alunos e professores. Esta separação conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores. A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional.”

Assim, podemos dizer que a interação na EaD, auxiliada pelas TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) tem um papel de destaque no processo de ensino aprendizagem e pode ocorrer por três diferentes processos, segundo Moore e Kearsley (2008), a saber:

a) **A interação do/a aluno/a com o conteúdo:** esse tipo de interação representa uma das essências da educação, uma vez que o processo de ensino aprendizagem, acontece a partir de um planejamento para que o acesso ao conhecimento seja facilitado. Na EaD, esse planejamento é amparado pela tecnologia, recursos e gêneros discursivos presentes no ambiente virtual de aprendizagem adotado por cada instituição de ensino.

Reportando para a nossa pesquisa, por meio da mediação dialógica implicada, criar atividades no curso de formação de professores/as que promovam uma reflexão sobre a forma como se organiza o ambiente, sobre a forma como os conteúdos podem ser abordados, como a construção da disciplina-piloto, a partir da interação aluno-conteúdo, é uma maneira de proporcionar ao/à licenciando/a formas de pensar sobre sua prática pedagógica e sobre como ele/a poderá ajudar seu/sua futuro/a aluno/a a interagir com o conteúdo e transformá-lo em conhecimento pessoal.

b) **A interação do/a aluno/a como o/a professor/a ou tutor/a:** essa interação consiste no modo como os/as professores/as e tutores/as podem auxiliar os/as alunos/as a interagirem com o conteúdo a ser estudado. Segundo Moore e Kearsley (2008, p. 153), uma das formas de alcançar esse objetivo é “pelo estímulo do interesse dos alunos pela matéria e da motivação que têm para aprender. Em seguida, ajudam os/as alunos/as a aplicar aquilo que estão aprendendo, à medida que colocam em prática aptidões”. Essas interações, segundo os autores, podem vir em forma de conselhos, correções, apoio e incentivos para cada aluno/a, cuja extensão e natureza pode ser variada de acordo com o nível educacional e grau de autonomia dos/as discentes, com a personalidade do/a docente e com aspectos situacionais e organizações.

Ao discorrer sobre a interação entre docente e discente na modalidade a distância, Moore (2002) considera que a distância transacional não é provocada pela distância espaço-temporal, mas pela forma como são estabelecidos os espaços de diálogos entre docentes e discentes e pela maneira como são organizadas as ações pedagógicas. Como exemplos desses espaços, temos os gêneros discursivos da plataforma Moodle, em destaque nessa pesquisa, as consígnias, os fóruns e o chat individual.

c) **A interação entre alunos/as:** essa terceira dimensão de interação pode ser estabelecida através dos momentos síncronos proporcionada por plataformas como Zoom, Meet, Teams, como espaços de sala de aula virtuais, como também por ambientes online que propiciem momentos de aprendizagem de forma assíncrona como os fóruns ou chats coletivos, presentes no AVA Moodle ou grupos virtuais através de aplicativos como Whatsapp. De acordo com Moore e Kearsley (2008, p. 153), essa interação entre colegas é motivadora e estimulante, pois “as discussões entre os alunos são extremamente valiosas como um modo para ajudá-los a refletir sobre o conteúdo que foi apresentado e testá-lo, seja qual for o meio de apresentação”.

Maia (2007) também defende a utilização dos gêneros e recursos das mídias para ampliar e dinamizar o diálogo e a interação entre os participantes do processo de ensino aprendizagem, pois podem proporcionar a diminuição da distância transacional e a sensação psicológica de separação, promovendo desse modo um senso de comunidade. A autora ainda destaca alguns fatores que podem influenciar a distância transacional, como: a quantidade de alunos/as por professor/a, a frequência das interações, o ambiente físico disponibilizado para a interação, o conteúdo a ser ensinado, o ambiente emocional e a personalidade do/a docente e dos/as discentes.

Nessa perspectiva dialógica, trago para somar às discussões a intermediação sensível, categoria defendida por Lima (2019) e derivada de outras duas categorias: a) a escuta sensível (Barbier, 2002 *apud* Lima 2019, p. 27) a qual, apoiando-se na empatia, aponta para a necessidade de o/a professor/a procurar “sentir o universo do outro para compreender comportamentos, ideias, valores e crenças, os quais, efetivamente, se relacionam com a atuação em dado contexto”; b) a pedagogia culturalmente sensível (Erickson, 1987 *apud* Lima, 2019, p. 27) que propõe “que haja, por parte da escola e, conseqüentemente, por partes dos professores o empreendimento de ações que, no processo interacional, minimizem as dificuldades enfrentadas pelos alunos”.

Assim, amparada por esses aspectos, a intermediação sensível (Lima, 2019) consiste em uma prática pedagógica em que, além do aspecto afetivo, denotada pelo termo

sensível, na interação entre professor/a-aluno/a, a sensibilidade aponta também para um “professor/a atento/a” que observa as dificuldades apresentadas no processo de ensino e aprendizagem, reflete sobre e tenta construir saídas para os problemas encontrados de acordo com as necessidades e especificidades apresentadas pelos/as alunos/as. Para Lima (2019, p. 28), esse tipo de intermediação nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) que “se realiza sensivelmente contribui para minimizar ações excludentes em sala de aula, uma vez que a empatia pode possibilitar ao/à professor/a à reflexão sobre o seu fazer a partir da consideração dos conhecimentos prévios dos/as alunos/as”.

Nesse sentido, defendemos, no contexto do ensino aprendizagem da modalidade a distância, a utilização da mediação dialógica implicada como forma de proporcionar a construção do conhecimento através do diálogo, da troca de experiência entre docente e discente e da possibilidade de reflexão e debates como aspectos essenciais e constitutivos da Educação a Distância, estabelecidos através das práticas linguístico-discursivas utilizadas no ambiente virtual, tais como:

a) os enunciados construídos nas consígnias como forma de orientar, direcionar os/as alunos/as, encaminhar as atividades e estabelecer a interação entre professor/a e aluno/a, como um modo de substituição da interação face a face na modalidade presencial, considerando aspectos como clareza, objetividade, adequação da linguagem ao público alvo;

b) as discussões promovidas nos fóruns, como forma de reflexão coletiva de um assunto, como troca de saberes, como transmissão de informações (avisos, reclamações, etc.) bem como instrumento de avaliação, constituindo-se assim como “espaços interativos nos quais existe um mediador e os demais seguidores, todos visualizando os textos postados e com possibilidade de intervir discursivamente” (Lima, 2019, p. 60).

c) a mediação estabelecida nos chat individual como forma de acompanhar, de orientar, esclarecer dúvidas, oferecendo um contato individualizado com o/a aluno/a, construindo “linguagens que circulam na sala de aula, que constituem as atividades que ali se desenvolvem e que apontam para contextos mais amplos, que extrapolam a situação focalizada” (Brait, 2006, p. 52).

Nesse sentido, acreditamos que esses gêneros acima apontados constituem meios que possibilitam esse trabalho dialógico e podem também sinalizar para a construção identitária do/a professor/a em formação inicial, para a construção de diferentes relações sociais entre os sujeitos envolvidos nesse contexto educacional, revelando marcas linguístico-discursivas entre a formalidade e informalidade e a construção de uma

subjetividade mais assimétrica ou não em relação ao/à aluno/a com a promoção de aproximações ou distanciamentos entre esses sujeitos (Luz, 2017).

Discorreremos na seção a seguir sobre o processo da construção da disciplina, momento de escuta dos/as alunos/as, de mediação dialógica implicada nos fóruns e chats como um espaço em que cada discente imprimiu em sua prática pedagógica indícios identitários de um/a aluno/a em formação docente na EaD.

5 CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE NA EAD E MEDIAÇÃO DIALÓGICA IMPLICADA: INTERAÇÕES, SABERES, LETRAMENTO DIGITAL E GÊNEROS DISCURSIVOS

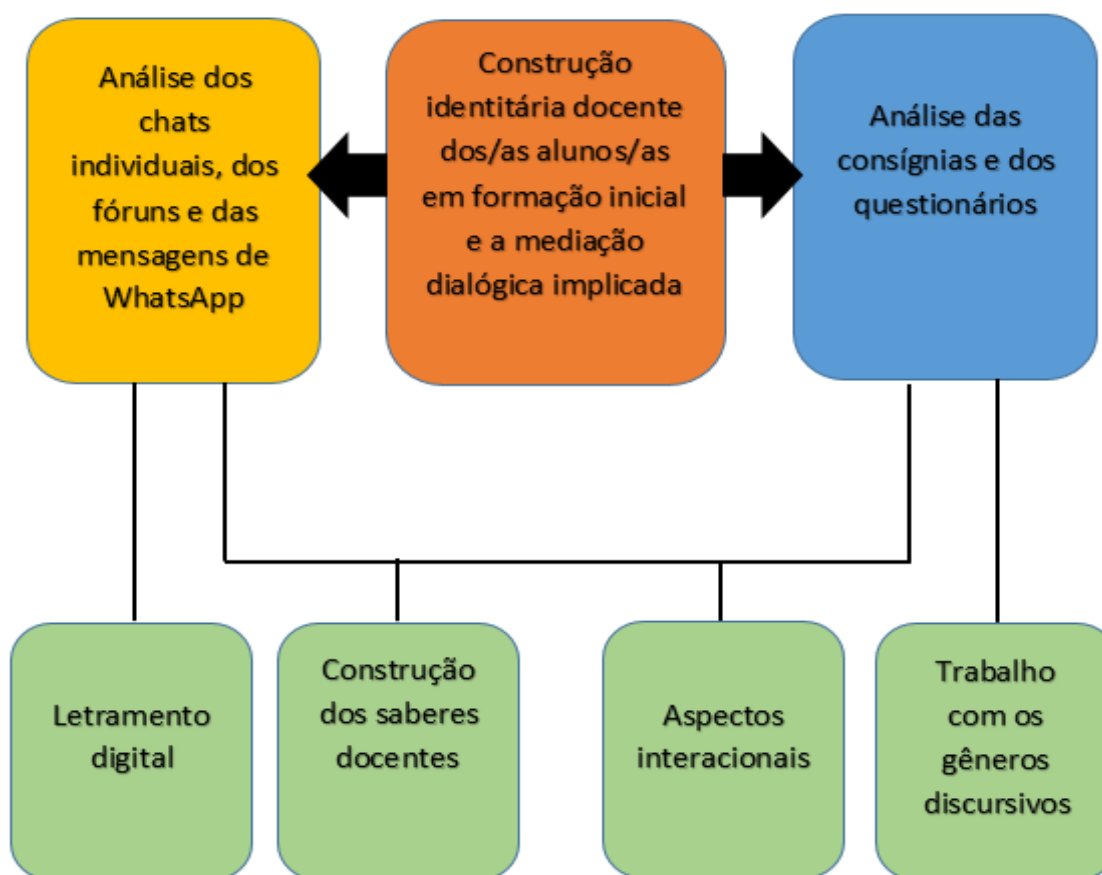
Conforme apresentado anteriormente, o ponto central dessa pesquisa é uma reflexão mais aprofundada sobre a construção da identidade do/a aluno/a em formação inicial para a prática docente na modalidade a distância. A fim de conseguir esse intuito, na seção anterior definimos o conceito de construção identitária na EaD e da mediação dialógica implicada e, nesta seção, apresentaremos inicialmente uma discussão sobre os aspectos interacionais importantes para a construção do ambiente virtual da disciplina-piloto a partir das práticas linguístico-discursivas produzidas pelos professores da disciplina Estágio Supervisionado II e a pesquisadora.

Em seguida, faremos uma análise da mediação dialógica implicada ocorrida no chat individual, no fórum de dúvidas e no aplicativo Whatsapp. Para essa discussão, apresentamos as falas de alguns/mas alunos/as, dos professores da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II e da pesquisadora que representam os principais pontos observados e levantados nesse momento, a saber: a importância da interação entre professor/a e aluno/a no ambiente virtual de aprendizagem, do letramento digital e da construção dos saberes docentes.

Após esse primeiro momento, apresentaremos a análise das consígnias produzidas nos ambientes das disciplinas-piloto, a partir dos seguintes aspectos: a) o aspecto interacional apresentado nas consígnias; b) a mobilização dos saberes docentes para a construção da prática pedagógica; c) O olhar dos/as professores/as em formação inicial na EaD para o trabalho com gêneros discursivos; e d) a construção identitária do aluno/a em formação inicial na EaD.

De forma articulada com a análise das consígnias, refletiremos sobre as narrativas construídas nos questionários aplicados aos/às discentes e aos professores com o objetivo de discutir, após a realização da atividade proposta na pesquisa, quais são os olhares desses sujeitos de pesquisa sobre o processo de ensino aprendizagem de língua materna e sobre a formação docente na EaD, como práticas linguístico-discursivas importantes para a reflexão sobre o processo de construção da identidade docente do/a aluno/a do curso de Licenciatura na modalidade a distância no contexto da UAB/IFAL. Representamos a seguir como se deu essa triangulação de dados:

Figura 16: Triangulação de dados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A escolha dos/as alunos/as para participarem desse momento de análise dos chats e fórum foi condicionada às práticas linguístico-discursivas que apresentavam construtos para a reflexão das categorias de análises acima descritas. Já a escolha dos/as discentes para o momento da análise das consígnias foi condicionada aos discentes que responderam aos questionários (doze alunos/as) com o intuito de fazer a triangulação de dados e articulação entre essas práticas, como critério de recorte.

5.1 Aspectos interacionais na construção do ambiente virtual da disciplina-piloto

Como sabemos, na EaD, segundo Moore (2002), a separação entre professores/as e alunos/as não é simplesmente geográfica, mas se configura um espaço pedagógico e psicológico, se comparado à educação tradicional e que, por essa natureza, a comunicação

ocorre de forma diferente, exigindo uma nova “transação”, pois “conduz a padrões especiais de comportamento de alunos e professores” (Moore, 2002, p. 2). Por esse motivo, concordamos com o autor, quando ele apresenta a necessidade de se reduzir a distância transacional nessa modalidade de ensino a partir da articulação entre três variáveis de ensino e aprendizagem: o diálogo, a estrutura dos programas educacionais e o grau de autonomia do/a aluno/a.

Destacamos aqui a importância de se discorrer inicialmente sobre o plano de ensino que apresenta os objetivos, metodologia da atividade de construção da disciplina-piloto, como recurso que pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, pois é uma forma de estabelecer a interação entre professor/a e aluno/a a partir da apresentação das intenções educacionais na definição dos conteúdos de aprendizagem e o papel das atividades propostas.

Desse modo, expomos, no primeiro momento de encontro síncrono com a turma, todas as etapas do planejamento da ação pedagógica e oferecemos aos/às alunos/as um espaço para a reflexão dessas etapas, por acreditarmos que esse espaço poderia fazer com eles/as se sentissem mais seguros e partícipes desse processo, diminuindo assim, a distância transacional.

Figura 17: Plano de ensino da disciplina-piloto²⁸

Plano de Ensino SEMANA V

Disciplina: Estágio Supervisionado II
Ano: 2020

Atividade: Construção de uma disciplina fictícia de língua portuguesa em EAD

Cronograma de atividades Primeira semana

1. Construir uma consigna de apresentação da disciplina e do professor. É momento em que vocês vão conversar com os alunos, dar boas-vindas, fazer um pouco de vocês e de como será a disciplina. Vocês, além de escrever, podem gravar um vídeo com essas informações.
2. Disponibilizar no ambiente, através do recurso arquivo, o plano de aula dessas duas semanas e o guia do estudante.
3. Colocar as atividades e recursos que vocês escolherem para trabalhar os conteúdos dessa semana. É importante que vocês usem os diversos recursos e atividades da Moodle para a realização de seu planejamento.
4. É indispensável as consignas para cada atividade e recurso como forma de orientação para a realização do que foi planejado, uma vez que a consigna é o voz do professor no ambiente virtual de aprendizagem (LUZ, 2017).

Ementa

O processo de ensino aprendizagem para alunos em EaD. As consignas como gênero de orientação e interação entre professor e aluno. Ferramentas tecnológicas do ambiente Moodle. Planejamento das ações pedagógicas do docente de Língua Portuguesa do ensino Fundamental II.

Cronograma de atividades Segunda semana

- I. Fazer a consigna de apresentação da semana;
- II. Colocar as atividades e recursos que vocês escolherem para trabalhar os conteúdos dessa semana. É importante que vocês usem os diversos recursos e atividades da Moodle para a realização de seu planejamento.

OBJETIVO GERAL

Refletir sobre a ação pedagógica dos docentes de língua portuguesa na EaD, no intuito de proporcionar uma aproximação com a realidade na qual poderá atuar e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância.

Recursos metodológicos

- Materiais disponibilizados, conteúdo textos artigos sobre a temática da semana
- Manual de Produção de Material Didático EAD;
- Fóruns de dúvidas – espaço para interagir na resolução de dúvidas ou dificuldades na construção do ambiente.
- Ferramentas e gêneros da Plataforma Moodle
- Plataforma Google Meet para o momento síncrono
- Tutoriais sobre a configuração das ferramentas e gêneros da Moodle

Objetivos Específicos

Construir um ambiente de uma disciplina fictícia de Língua Portuguesa no ambiente virtual Moodle;

Proporcionar o estudo e a análise de situações diversas de ensinar e aprender na modalidade a distância.

Promover um espaço para planejar, elaborar e avaliar propostas de ensino EaD.

Avaliação

A avaliação acontecerá por meio da construção do ambiente da disciplina fictícia de língua portuguesa a partir das seguintes critérios:

- a) organização do ambiente;
- b) construção de uma ação pedagógica que envolva métodos, estratégias de ensinar em diversas situações, numa relação entre teoria e prática;
- c) a linguagem e formas de interação entre professor e aluno nas consignas tanto de abertura das semanas como nas consignas das atividades e materiais propostos;
- d) aplicação de diversas ferramentas e gêneros da Moodle para o desenvolvimento das atividades da disciplina.

METODOLOGIA

A disciplina nessa semana terá um momento síncrono para apresentar a atividade de construção da disciplina no ambiente virtual e para fazer uma breve explanação sobre a configuração das ferramentas e gênero do Moodle e de alguns aplicativos que podem ser utilizados na EaD.

Para o momento assíncrono, os alunos deverão construir seu ambiente da disciplina Língua Portuguesa com uma atenção para o planejamento de uma disciplina, os objetivos, a linguagem empregada, escolha dos gêneros do ambiente Moodle e atividades de avaliação. É um momento para a reflexão sobre a sua ação pedagógica como futuro professor da modalidade a distância, numa interação, reorganização e resignificação dos saberes docentes (PIMENTA, 2006).

Bibliografia básica

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999

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

MAIA, Carmem. *ABC da EaD*. São Paulo: Pearson Pimenta, 2007.

SCHLEIMER, Eliane, MORGADO, Leonel Cosentino e MOREIRA, José Antônio Marques. Educação e transformação digital: o habitat do ensinar e do aprender, epistemologias intersetoriais e ecossistemas de inovação. *Interface (B)* Educação Interfases da Educação, Paranaíba, v.18, n.32, p. 744 - 790, 2020.

PETERA, Joseane Maria da Silva e SILVA, Maria Marinho da. *Manual para Produção de Material Didático Online*. Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFAL), 2015. Disponível em: <http://moodle.ufal.edu.br/>

PIMENTA, S. G. O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Saberes pedagógicos e atividade docente. in: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

Fonte: Construído pela pesquisadora e postado no ambiente da disciplina (Moodle)

²⁸ Disponibilizamos o plano de ensino em formato de Word no apêndice C.

Além desses espaços para questionamentos e dúvidas, a forma como se organiza e se estrutura o ambiente virtual de aprendizagem para a disciplina também é um condicionante que pode ou não contribuir para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, a depender da escolha da linguagem empregada para a interação entre docente e discente nas consígnias, dos materiais para o estudo, das atividades e do designer do AVA, como recursos que podem levar ou não a uma participação ativa do aluno/a na construção do conhecimento.

Diante do exposto, pensando em auxiliar os/as alunos/as nesse processo de construção, organizamos o AVA para a produção da disciplina-piloto da seguinte forma²⁹:

a) Consígnia de abertura da disciplina

As consígnias de abertura consistem no espaço no qual o/ professor/a apresentará a sua disciplina estabelecendo a interação entre o/a docente e o/a aluno/a (interlocutor/a) da modalidade de ensino a distância em que há o distanciamento espaço temporal com um público bastante diversificado, com o intuito de expor a finalidade, os objetivos e orientação da ação pedagógica, como também uma forma do diálogo, da interação, da construção colaborativa do conhecimento, por meio de enunciados (Luz; Souto Maior, 2019). Se fizermos uma comparação com a modalidade presencial, as consígnias funcionam como uma apresentação do/a docente e da disciplina no primeiro dia de aula, estabelecendo assim a primeira interação entre professor/a e aluno/a (Luz, 2017).

Vejamos a consígnia que abre o ambiente destinado para a construção das disciplinas-piloto:

Quadro 11: Consígnia de abertura da disciplina

Olá, queridos e queridas!

Este ambiente faz parte de uma atividade integrante da disciplina Estágio II com o objetivo de refletir e desenvolver a ação pedagógica do professor na modalidade a distância. Para que haja essa atividade, é necessário um ambiente em que vocês, alunos/as em formação, tenham o perfil de professor/a como uma forma de desenvolvimento da prática profissional do docente em formação inicial para atuar na EaD.

Assim, vamos começar uma nova etapa da nossa disciplina. Agora, vocês mudarão de papel, serão professores/as na modalidade EaD, ou seja, até o presente vocês estavam experienciando as ferramentas e gêneros do ambiente Moodle como alunos, a partir desse momento, começarão a pensar como professores na modalidade a distância. Não é maravilhoso ter uma formação que pense também nessa modalidade!?

Iremos pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem para alunos/as da

²⁹ Como o ambiente do Moodle funciona com barra de rolagem não foi possível utilizar um único print do espaço inicial de apresentação da disciplina-piloto. Resolvemos colocar recortes desse ambiente na sequência em que aparecem no AVA.

Educação a Distância a partir da construção de uma disciplina-piloto de Língua Portuguesa no ambiente virtual *Moodle*. Sabemos que a disciplina Estágio tem por objetivo principal preparar o aluno (professor em formação) por meio da compreensão da prática de ensino de Português, através da articulação entre a aprendizagem teórica e o contexto da realidade profissional, uma vez que "estágio curricular supervisionado é um momento de formação profissional do formando, seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado" (Parecer CNE/CP 09/01).

Desse modo, o intuito é construir um ambiente de uma disciplina-piloto no ambiente virtual com toda a preocupação **com o planejamento de uma disciplina, com os objetivos, a linguagem empregada, escolha dos gêneros do ambiente Moodle e atividades de avaliação**. Assim, esse é um espaço para vocês refletirem sobre seu lugar como futuro/a professor/a que poderão atuar não só na modalidade presencial, mas também na modalidade a distância, lançando mão de seus saberes didático-pedagógicos (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2002, 2012) adquiridos durante o curso e/ou durante a sua vida, não só da modalidade presencial, mas também da modalidade a distância, tão evidente em nosso momento atual.

Abraços,
Prof. Dr. Marcos e Prof. Rodrigo

Fonte: Texto construído pela pesquisadora em conjunto com os professores e postado no ambiente da disciplina (Moodle)

Pensando nesses aspectos que proporcionam a interação entre esses sujeitos, a consígnia acima foi construída com o intuito de:

1) estabelecer uma relação mais próxima dos/as alunos/as, a partir da escolha da primeira expressão: uso de uma interjeição que visa uma aproximação “Olá” e um vocativo construído a partir da substantivação do adjetivo “queridos e queridas”.

2) destacar o papel ativo que os/as alunos/as irão exercer, com o uso da interpelação através do uso do pronome “vocês” junto com as ações que irão fazer: “é necessário um ambiente em que vocês, alunos/as em formação, tenham o perfil de professor/a como uma forma de desenvolvimento da prática profissional responsiva-ativa do docente em formação inicial para atuar na EaD.”, “vocês mudarão de papel, serão professores/as na modalidade EaD”; “começarão a pensar como professores na modalidade a distância”. Além de utilizar uma frase interrogativa para estabelecer esse diálogo e destacar o objetivo da atividade proposta: “Não é maravilhoso ter uma formação que pense também nessa modalidade!?”

3) indicar, por meio do uso da primeira pessoa do plural, uma ação colaborativa de refletir e pensar sobre a atividade proposta (“Iremos pensar sobre o processo de ensino e aprendizagem para alunos da Educação a Distância”) e sua relação com o objetivo da

disciplina Estágio Curricular Supervisionado (“Sabemos que a disciplina Estágio tem por objetivo principal preparar o aluno (professor em formação”) por meio da compreensão da prática de ensino de Português, através da articulação entre a aprendizagem teórica e o contexto da realidade profissional;

4) enfatizar, através do uso do negrito, as principais ações que devem ser tratadas com atenção ao se planejar e construir um uma disciplina para a EaD: “toda a preocupação **com o planejamento de uma disciplina, com os objetivos, a linguagem empregada, escolha dos gêneros do ambiente Moodle e atividades de avaliação.**”

Podemos perceber que as dimensões injuntivas, explicativas e argumentativas das consígnias utilizadas nessa consígnia de abertura como práticas linguístico-discursivas que compõem a mediação dialógica, além de tentar estabelecer uma relação de proximidade virtual com os/as licenciandos/as, apresentam aspectos relevantes da disciplina e ressaltam ações que podem reverberar na futura prática docente e suas implicações para a construção de uma aprendizagem crítica e reflexiva.

Salientamos a importância desse tipo de consígnia, uma vez que, ao abrir o ambiente de qualquer disciplina, o primeiro contato que os/as alunos/as irão ter será com esses enunciados, pois

o/a professor/a, a partir desse gênero discursivo, apresenta a sua disciplina com o intuito de contribuir para aprendizagem do/a interlocutor/a-aluno/a. E, ao mesmo tempo, com o intuito de apresentar-se identitariamente. É um jogo de apresentação de si mesmo, do que ele/a espera de seu/sua interlocutor/a, de como anseia a interação ali prestes a se estabelecer. (Luz, 2017, p. 80-81)

b) Um infográfico com orientações para a construção da disciplina

Segundo Pereira e Pinto, (2010), o planejamento do material didático para a EaD demanda um cuidado com os seguintes aspectos: o designer das aulas online, a harmonia entre os conteúdos didáticos e a utilização das mídias e as possibilidades de navegação e interatividade de forma coerente, equilibrada e inteligível.

Pensando nessas características, escolhemos o infográfico para apresentar as orientações sobre a construção da disciplina-piloto pelo fato de o infográfico ser um gênero multimodal que consegue capturar a atenção do interlocutor por utilizar os aspectos visuais (cores, imagens, tabelas, ícones, etc.) e textuais que propiciam chamar a atenção para os passos da construção da disciplina de forma rápida, concisa e dinâmica.

Figura 18: Infográficos com orientações para a construção da disciplina



Fonte: Gênero construído pela pesquisadora e postado no ambiente da disciplina (Moodle)

c) Um fórum de dúvidas e um espaço para avisos

A interação entre os interlocutores no processo de ensino aprendizagem depende também de que gêneros o/a docente escolhe para estabelecer o diálogo e sanar possíveis dúvidas e dificuldades que porventura venham a existir no percurso do curso. Um dos gêneros de que dispõe o ambiente do Moodle para esse fim é o fórum, um espaço

construído para discussões de forma assíncrona como também um espaço para questionamentos, dúvidas e avisos.

Figura 19: Fórum de dúvidas e avisos

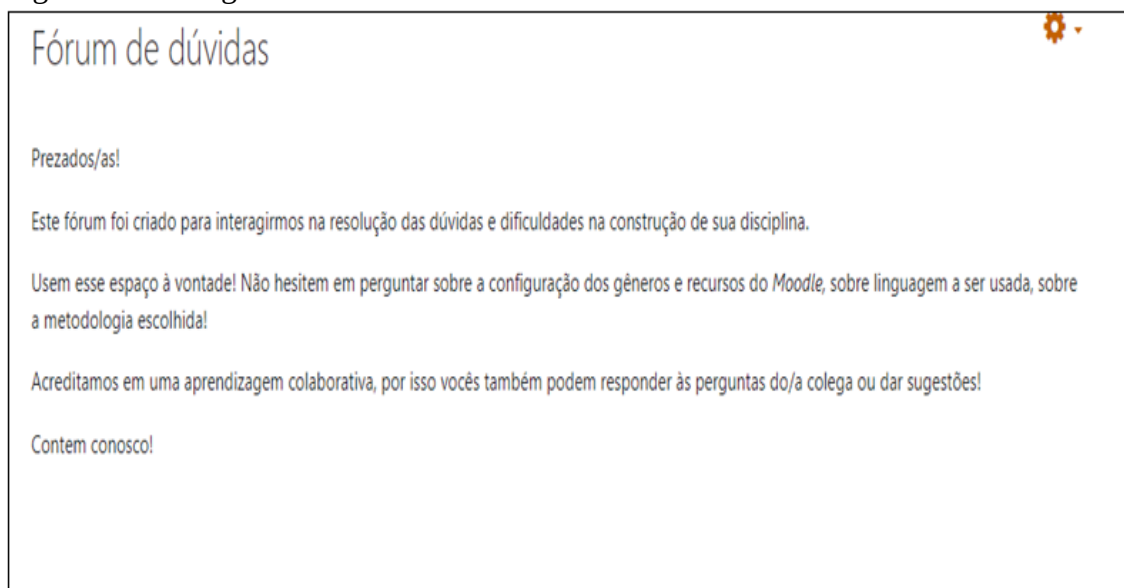


Fonte: Construído pela pesquisadora e postado no ambiente da disciplina (Moodle)

Como a atividade proposta tinha como principal ação a construção de um ambiente virtual de uma disciplina de língua portuguesa, os/as alunos/as precisariam de um espaço para dúvidas e questionamentos tanto relacionados com a mudança de papéis (seriam professores/as naquele ambiente virtual de aprendizagem), quanto relacionados ao letramento digital para a inserção de gêneros e recursos digitais do Moodle para atender ao planejamento de sua disciplina-piloto.

Assim, colocamos um fórum de dúvidas com o intuito de abrir um espaço para essa interação entre professor/a, tutor/a e alunos/as e reduzir a distância transacional (Moore, 2002; Maia, 2007) da EaD, uma vez que a natureza interativa do meio de comunicação, no nosso caso, o gênero fórum, contribui para o diálogo no ambiente de ensino-aprendizagem nessa modalidade (Moore, 2002). Seguindo essa perspectiva de uma aprendizagem colaborativa, construímos a seguinte consígnia para o fórum de dúvidas:

Figura 20: Consígnia do fórum de dúvidas



Fonte: Construído pela pesquisadora e postado no ambiente da disciplina (Moodle)

Esse espaço, como apresentado na consígnia acima, seria tanto para estabelecer um diálogo com os/as discentes como também para oportunizar a troca de conhecimento entre alunos/as-professores/as e alunos/as-alunos/as. No entanto, esse tipo de gênero não foi muito utilizado pelos/as alunos/as. Houve apenas 4 postagens no polo Palmeira e uma no Polo Arapiraca, se compararmos a mais de 200 postagens no chat individual entre setembro e novembro. Para esse diálogo, os/as alunos/as preferiram o chat individual. Uma reflexão que fazemos sobre a baixa procura para essa interação no fórum seria o fato de o chat individual possibilitar um contato mais direto e mais próximo com o/a professor/a sem o perigo de expor determinadas dificuldades e problemas encontrados em cada ambiente construído.

d) Uso de tópicos

O ambiente virtual de aprendizagem, em virtude dessa separação tempo-espço, precisa ser organizado de forma clara, objetiva para que o acesso ao conteúdo e materiais seja autoinstrucional. Uma das formas de atingir esse intuito é a utilização dos tópicos. No AVA que foi destinado para a atividade da pesquisa, utilizamos tópicos para os materiais de estudo e pesquisa e para tutoriais sobre edição de recursos e gêneros do Moodle, conforme a figura seguinte:

Figura 21: Organização do ambiente virtual por tópicos



Fonte: Construído pela pesquisadora e postado no ambiente da disciplina (Moodle)

A nossa preocupação era apresentar aos/as alunos/as materiais curriculares com diferentes funções e finalidades para a construção do processo de ensino aprendizagem de forma organizada através dos tópicos a fim de facilitar a localização e a compreensão no ambiente virtual de aprendizagem e contribuir para a aprendizagem autônoma a partir dos seguintes objetivos:

- 1) Orientar: Orientações para a construção das duas semanas como as etapas e ações que devem ser feitas;
- 2) Guiar: Manual de Produção de Material Didático EaD;
- 3) Exemplificar: Modelos de plano de ensino;
- 4) Propor: Plano de ensino com o detalhamento da proposta da atividade através da ementa, objetivos, metodologia, cronograma e avaliação;
- 5) Ilustrar: Tutoriais para a inserção dos recursos e gêneros do Moodle e gravação dos momentos síncronos. Esse material tem sua importância, principalmente para os/as alunos/as que não estão familiarizados com o AVA do Moodle, contribuindo para o letramento digital necessário para o ensino a distância.

Ressaltamos que tivemos uma formação nos momentos síncronos, mas é necessário disponibilizar os materiais para a consulta assíncrona, além do acompanhamento no chat individual.

Entendemos a importância da escolha desses materiais por acreditar que a atividade proposta que possibilita a compreensão da prática pedagógica na EaD, o estabelecimento de relações e o aprendizado a partir de situações diversas necessita de uma utilização de múltiplos recursos para estudo e orientação através de uma linguagem multimodal (textos escritos e audiovisuais), como também uma forma de superar o distanciamento espaço-temporal tão característico da educação a distância, através da “integração entre os meios de comunicação e o conteúdo a ser ministrado, levando em consideração as características do alunado” (Luz, 2017, p. 44).

Considerar todos esses aspectos implica compreender também essa relação entre o contexto em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos e a linguagem estabelecida através da construção desse ambiente virtual para favorecer uma compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 2011) do processo de ensino aprendizagem do/a aluno/a em formação inicial. Isto implica também considerar, concordando com Bakhtin (2011), que essa compreensão apresenta um traço essencial que é o endereçamento do discurso, representado/a pelo/a interlocutor/a inserido/a no campo da atividade em dado contexto e pela forma que é construída essa compreensão. Daí a necessidade de uma articulação entre a interação estabelecida entre os sujeitos da pesquisa e a construção do projeto pedagógico, aspectos que refletiremos na seção a seguir.

5.2 Análise da interação no chat, no fórum e Whatsapp como espaços discursivos para a mediação dialógica implicada e constituição identitária docente na EaD

Começamos essa seção destacando os desafios que a educação a distância propõe à prática pedagógica, como fonte de experiências transformadoras para o/a professor/a que a vivencia, uma vez que ela sempre nos instiga a um repensar sobre a formação docente, sobre a construção de saberes e, principalmente, sobre a identidade do/a docente que atua nessa modalidade de ensino.

Sobre esses aspectos, alinhamo-nos com a preocupação de Nóvoa (1997) ao destacar a necessidade de uma formação que se preocupe tanto com o desenvolvimento pessoal como também profissional do/a professor/a, em uma relação entre o aspecto individual e coletivo em que essa profissão está associada. Ele também defende que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas),

mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1997, p. 13).

A partir dessas considerações, a inserção de vivências como a construção de uma disciplina-piloto na disciplina Estágio Curricular Supervisionado II se constitui uma oportunidade de proporcionar aos/as licenciandos/as uma aproximação entre teoria e prática, familiarizando-os com o contexto da futura atuação profissional, possibilitando situações inerentes ao contexto da sala de aula na modalidade a distância, gerando assim aprendizagens significativas em um ambiente de interação, como uma oportunidade de passar por um processo de reflexão sobre as práticas de ensino, como professores/as e colaboradores da pesquisa, ao atuar mais ativamente no processo de investigação.

Para a efetivação de atividades como essa, é necessário uma mediação dialógica implicada entre professor/a, tutor/a e alunos/as em formação, em que os aspectos socioculturais do contexto em que esses sujeitos estão inseridos, as dificuldades encontradas nesse processo de construção e os saberes ali reclamados sejam aspectos considerados e trabalhados para que haja um desenvolvimento do aprendizado que repercuta na sua futura atuação docente.

Considerando os aspectos acima apresentados, essa subseção visa refletir sobre o aspecto interacional a partir da mediação dialógica implicada nos momentos síncronos e assíncronos no contexto da Educação a Distância, pois nos proporciona um *locus* de discussão sobre a construção de saberes e sobre os indícios identitários do/a docente em formação inicial.

Para dialogar sobre a mediação dialógica implicada, como já explicitado na seção 4.6, apresentamos a concepção das pesquisas em LA implicada, segundo Souto Maior (2022a, p. 527), a qual pondera que

os discursos penetram na subjetividade e fazem subjetividades da mesma forma que subjetividades vão enlaçando novas palavras e as reconduzindo para espaços plurais de sentidos. Esse fenômeno ocorre nos mais diversos espaços de interação humana.

Dialogamos também com as reflexões de Santos Lima (2019, p. 27) que defende a intermediação sensível como “uma prática pedagógica na qual o professor é sensível aos diversos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem”. O autor, ao explicar o uso do termo sensível referente à intermediação entre professor/a-tutor/a-alunos/as, salienta que, além do aspecto afetivo que já constitui a palavra, esse termo significa

também um “professor/a atento/a” que observa e reflete sobre o processo pedagógico em que estão inseridos.

Um dos principais responsáveis por essa mediação na EaD é o professor/a-tutor/a, aquele que tem como maior característica coordenar discussões e dar feedback das atividades propostas. No contexto da pesquisa, além de pesquisadora, assumi ³⁰o papel de professora-tutora no ambiente virtual para a construção das disciplinas, como “responsável por acompanhar, orientar, estimular e provocar o estudante a construir o seu próprio saber, desenvolver processos reflexivos e ‘criar’ um pronunciamento marcadamente pessoal” (Mill et all, 2008, p. 114).

Pensando nesse papel e na responsabilidade que ele requer e para que a atividade que estávamos propondo aos/as alunos/as (criação de uma disciplina-piloto na modalidade EaD) se constituísse como uma prática pedagógica que propiciasse a reflexão e a atuação dos/as alunos/as de forma significativa para a sua formação docente, seria necessário estabelecer uma mediação.

Para tanto, era preciso oferecer uma mediação implicada por meio de uma relação de escuta e de acompanhamento nos momentos do chat individual e do fórum que propiciasse um processo de ensino-aprendizagem a partir das experiências, dos saberes e das aspirações ali vivenciadas, uma vez que, como muitos/as só tinham experimentado a atuação na modalidade a distância apenas como alunos/as (como já estavam acostumados/as), a ação de se colocar no papel de professores/as se constituiria um desafio pelo seu caráter dinâmico e também pela quebra de alguns paradigmas educacionais alicerçados pela modalidade presencial e pelas concepções de ensino tradicional.

Acordado com os professores da disciplina, iniciamos a proposta da atividade com um momento síncrono com os/as alunos/as dos três polos, no dia 26 de setembro de 2021 que foi organizado da seguinte forma:

1. Apresentação da proposta da pesquisa, da atividade e do meu papel tanto como pesquisadora, quanto como professora-tutora;
2. Pequena formação sobre como inserir as ferramentas e recursos e gêneros do Moodle e suas respectivas funções pedagógicas;
3. Espaço para os questionamentos e sugestões para a atividade proposta.

³⁰ Como forma de apresentar a minha avaliação e vivência nesse processo de construção identitária, utilizarei em alguns momentos desse capítulo de análise a primeira pessoa do singular.

Resolvemos deixar gravado para consultas posteriores e para ajudar também os/as alunos/as que não puderam comparecer ao encontro. Colocamos no ambiente da disciplina-piloto logo após os materiais de orientação e estudo para a realização da atividade proposta.

Registramos aqui também que esse primeiro momento de apresentação da proposta, mesmo depois do planejamento e organização, foi marcado pela ansiedade em saber como a proposta seria aceita pelos/a alunos/a, pois, como todo início de projeto, há sempre o comprometimento de realizar a ação planejada, mas há também a necessidade de que essa ação seja aceita e abraçada, para isso a pesquisadora e os professores envolvidos precisariam conquistar e apresentar a proposta de forma clara e objetiva, constituindo um misto de sentimentos de ansiedade e de medo.

Ao mesmo tempo, a vontade de contribuir para a formação nos impulsionou para a defesa da proposta e para a tentativa de fazer o possível para dar certo, encarando esse projeto como um processo de construção e de reconstrução, de fazer e refazer constante, uma vez que estamos envolvidos com desenvolvimento de aprendizagem e formação profissional docente.

Percebemos que os/as alunos/as após a explanação aceitaram a proposta. Houve alguns questionamentos com relação ao tempo da atividade e sobre como seria o acompanhamento. Deixamos claro que eles/as teriam um espaço para interagir, para questionar e para discutir, tanto no fórum de dúvidas, quanto no chat individual, pois estávamos cientes de que aquele momento síncrono não seria suficiente para sanar as dúvidas e dificuldades dos/as discentes relacionadas tanto ao planejamento da disciplina quanto à forma de lidar com o ambiente Moodle para inserir de material e atividades, pois a ação pedagógica é marcada por condicionantes que correspondem “àquilo que pode se fazer levando em conta a globalidade do contexto educacional em que se desenvolve a prática educativa” (Zabala, 2010, p. 23).

Iniciaremos a seguir a análise das práticas linguístico-discursivas nos chats e fóruns a partir dos aspectos: a mediação dialógica implicada entre docente e discentes; o letramento digital e a construção dos saberes docentes.

5.2.1 O chat individual e o fórum: lócus para a mediação dialógica implicada

Além do cuidado com a estruturação e organização do ambiente virtual da atividade proposta, para superar a distância transacional, segundo Moore (2002), é necessário criar oportunidades adequadas para o diálogo e interação entre professor/a e aluno/a, uma vez que, “o que é adequado varia de acordo com o conteúdo, o nível de ensino e as características do aluno, e principalmente com a sua autonomia” (Moore, 2002, p. 6). Para o autor,

muito esforço criativo, bem como a compreensão das características de aprendizagem do público-alvo, devem ser empregados para identificar o quanto de estrutura é necessário em qualquer programa, e para projetar adequadamente interações e apresentações estruturadas. (Moore, 2002, p. 6)

Considerando esses aspectos, a atenção sobre qual a melhor forma de promover uma mediação dialógica implicada com um público-alvo bastante diversificado da EaD no que refere à autonomia para os estudos, aos aspectos sociais e econômicos, ao letramento digital, bem como, no caso da nossa pesquisa, a inserção dos materiais no AVA como professores/as, demandou também uma mudança de olhar para o ambiente em que estavam acostumados/as como alunos/as e agora teriam que pensar pedagogicamente e identitariamente de forma diferente.

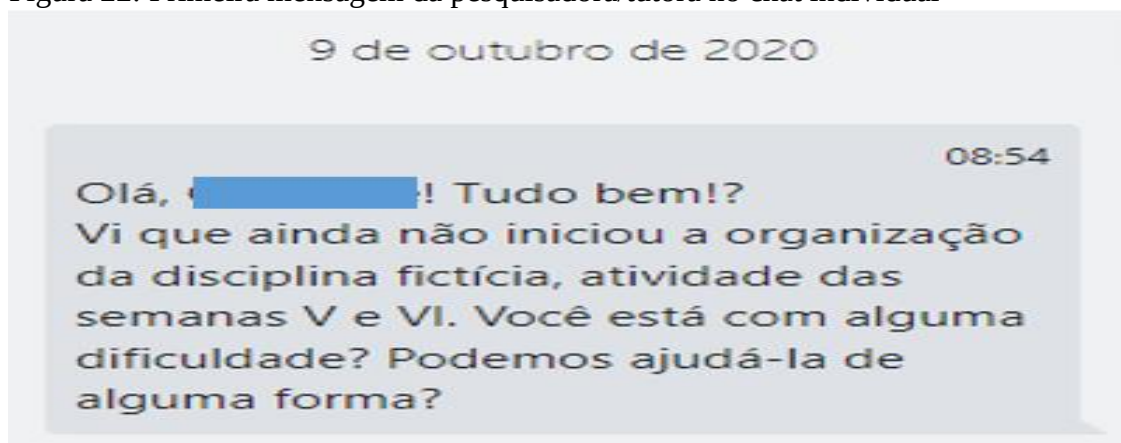
Logo após o primeiro momento assíncrono e a observação do espaço em que estavam construindo a disciplina-piloto, o chat foi um meio que consegui uma melhor interlocução com o/a aluno/a, porque percebi que eles/as se sentiram mais à vontade para expor suas dúvidas e dificuldades, além de estabelecer uma certa confiança entre mim (pesquisadora/professora-tutora) e o/a aluno/a e, ao mesmo tempo, colaborador/a da pesquisa.

Como a atividade tinha como característica um planejamento e uma pesquisa de materiais para construção da disciplina, os/as alunos/as precisariam de uma prazo maior para as primeiras postagens no espaço disponibilizado para cada um. Fiquei observando o ambiente cotidianamente, porém, uma semana após o momento síncrono, percebi que no Polo Maceió, não havia postagem e no Polo Arapiraca e Palmeira alguns/mas alunos/as tinham começado a sua disciplina. Conversei com o professor Marcos sobre a minha preocupação com o polo Maceió. Ele também disse que havia percebido e por esse motivo postou um aviso no ambiente da disciplina Estágio II, lembrando aos/às alunos/as a

atividade, além de colocar o link do nosso encontro síncrono que trazia as orientações sobre a atividade proposta.

Na EaD, por não estarmos face a face com o/a aluno/a, o acompanhamento é crucial para que ele/a não perca o estímulo, bem como para detectar possíveis dificuldades e tentar saná-las. Dessa forma, três dias após essa mensagem, notando que muitos/as alunos/as ainda não tinham começado a atividade proposta, resolvi enviar uma mensagem no chat individual de cada aluno/a que não havia começado a atividade com o intuito de começar um contato mais pessoal, perguntando se eles/as estavam tendo alguma dificuldade e deixando claro a abertura de um espaço de interação e contribuição para a construção da disciplina, conforme a figura abaixo.

Figura 22: Primeira mensagem da pesquisadora/tutora no chat individual



Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Estávamos curiosos/as para saber o porquê de ainda não terem começado, se era porque estavam com dificuldade para lidar com as ferramentas do Moodle, se era porque não tinham entendido a proposta, se foi a forma como explicamos no momento síncrono, ou foi porque eles/as não estavam presentes e não assistiram à gravação desse momento.

Esse movimento de produzir o enunciado foi construído a partir de um problema detectado no processo de construção da atividade que tem seu endereçamento discursivo (Bakhtin, 2013): alunos/as que não produziram ainda a atividade com intenção de compreender essa ausência (*Você está com alguma dificuldade?*) e a partir daí tentar ajudá-lo no processo (*Podemos ajudá-lo de alguma forma*). Com esses enunciados, queríamos quebrar com essa distância transacional e abrir o diálogo com o/a aluno/a, fazendo com que percebessem que ali teriam um espaço para expor suas dificuldades ou

problemas com uma intervenção mais pontual, individual, sensível, como ações de uma mediação dialógica implicada.

Para ter esse feedback, optamos para a utilização do chat individual, um gênero que nos proporciona um contato e uma intervenção mais individual e pontual, principalmente para aqueles/as alunos/as que tem uma certa dificuldade de se expor em um gênero de intervenção mais coletiva como o fórum. O intuito desse tipo de mediação dialógica (Souto Maior, *et al*, 2021; Souto Maior, *et al*, 2020) e intermediação sensível (Lima, 2019), foi tentar evitar que os/as alunos/as desistissem de fazer a atividade, por não terem tido uma abertura para conversar sobre a atividade e expor seus medos e dificuldades.

Desse modo, percebemos que a aplicação da atividade por si só não garante a compreensão ou desenvolvimento dessas práticas, principalmente em um ambiente de formação docente na EaD, em que a distância transacional é evidente e precisa ser evitada. Se faz necessário a “intermediação sensível, dando ênfase ao processo interacional, na prática do ensino, utilizando recursos apropriados em cada modalidade, dando relevância à voz (saber do outro) e a considerando na construção do conhecimento” (Lima, 2019, p. 101).

Como profissional da educação e partícipe desse contexto de formação docente, percebi que esse processo de pesquisa e construção de uma atividade com foco no desenvolvimento da identidade docente em EaD no contexto de uma formação inicial do/a a partir de uma disciplina que coloca em evidência a prática educativa ofereceu um grande estímulo para que eu considerasse ainda mais a importância do papel da educação, da interação e a mediação implicada entre professor-a/tutor-a e aluno/a como aspectos contribuintes para a construção do conhecimento e da profissão docente na modalidade a distância.

Esses aspectos também podem ser aplicados na modalidade presencial em virtude da necessidade também de uma mediação dialógica implicada e sensível nesse processo de ensino-aprendizagem em que os sujeitos envolvidos na pesquisa “vivenciam situações pessoais e sociais (interações) que as fazem ir tecendo novos olhares e perspectivas sobre si e sobre o mundo e, agindo diferentemente, vão se modificando” (Azambuja, 2020), em um movimento de construção identitária docente.

O interessante e fascinante nesse processo proporcionado pela pesquisa foi a reflexão dos papéis assumidos nesse contexto, aqui reporto a minha posição, ao mesmo tempo, de colaboradora na disciplina Estágio II como professora-tutora e de pesquisadora.

Mesmo estando ali com o papel de pesquisadora, agora refletindo, a partir dos registros e memórias, naquele momento o que estava aflorando era a professora-tutora imersa no contexto da sala de aula virtual, lidando com os/as alunos/as da disciplina nos três polos e interagindo com todos/as eles/as e não apenas com os/as que aceitaram ser sujeitos de pesquisa.

Como professora-tutora, no dia a dia da sala de aula, aqui virtual, observava as dificuldades dos/as dos alunos/as para a construção da atividade proposta e nessa dinâmica lançava mão de saberes experienciais e pedagógicos para tentar sanar essas dificuldades e/ou empecilhos de caráter pedagógico, interacional ou emocional que surgiam.

Destaco aqui a importância e o cuidado de lidar com as questões subjetivas próprias desse ambiente, por envolver sujeitos que têm sua história e seu contexto evidenciados muitas vezes pelos desafios impostos pelas práticas pedagógicas que lhes são oferecidas.

Já o processo de avaliação e reflexão da ação construída da pesquisa me trouxe um olhar mais crítico e reflexivo de pesquisadora quando parei para escrever e refletir sobre os dados de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativista os quais não podem ser analisados apenas quantitativamente, mas, principalmente, qualitativamente, considerando a relação entre sujeitos que apresentam aspectos sócio, histórico, econômico e culturais que devem ser levado em conta e a situação de estudo, por ser um encontro de muitas vozes, numa perspectiva dialógica (Bakhtin, 2013).

Percebi que, quando estamos no contexto da prática pedagógica, os nossos objetivos, ações, mediações e avaliações devem estar embasadas sob o nosso olhar não apenas para o coletivo, mas e, principalmente, para o contexto e a aprendizagem de cada aluno/a, dada a característica heterogêneo do público dessa modalidade.

Ressalto também a necessidade da reflexão e avaliação após a prática concluída. Esse movimento que fiz é importante que seja uma prática constante no contexto educacional para rever aspectos que deram certo, aspectos que poderiam ser melhorados, principalmente considerando os aspectos sociais, culturais, econômicos de cada aluno/a.

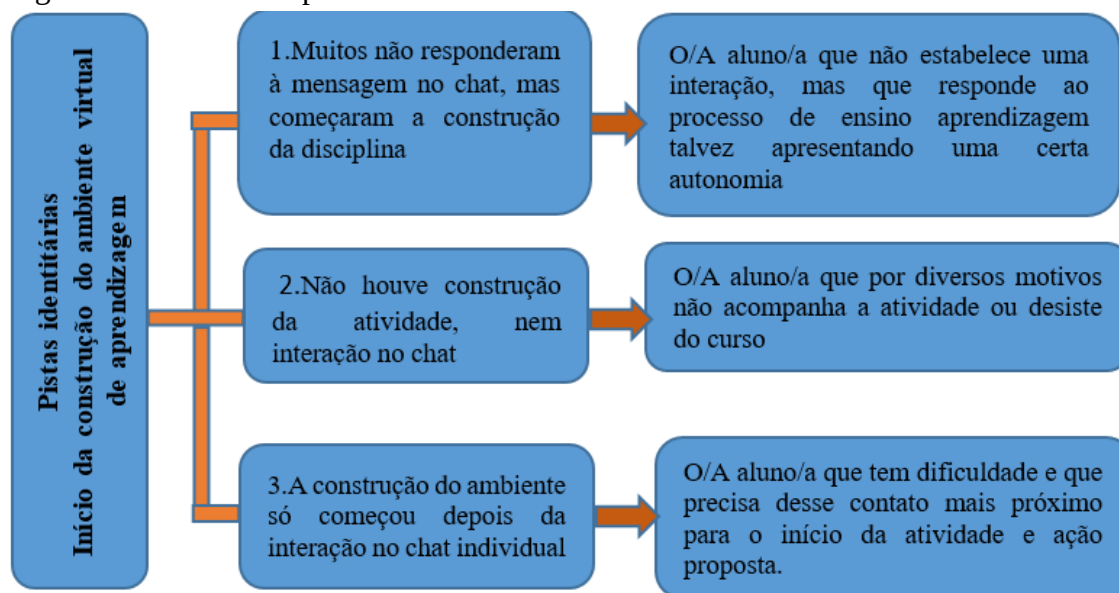
Nesse sentido, Freitas (2003, p. 29) defende que considerar a pessoa investigada “implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa”.

Reportando essa perspectiva para essa experiência vivida na pesquisa, tentei trilhar o caminho não de uma observadora passiva, mas, concordando com a autora supracitada, de uma observadora que defende a dimensão da alteridade discursiva na qual

o pesquisador ao participar do evento observado constitui-se parte dele (*com o papel de professora-tutora*), mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro. E é este encontro que ele procura descrever no seu texto, no qual revela outros textos e contextos. (Freitas. 2003, p. 32- *grifo nosso*)

Seguindo esse viés analítico, nessa interlocução estabelecida no chat individual, constituindo assim um campo de esfera social de circulação de discursos e de mediação dialógica implicada, deparei-me com três tipos de atitude responsiva ativa dos/as alunos/as, após o envio das mensagens convidando para a construção do ambiente da disciplina, que também nos revela pistas identitárias desses/as discentes que estão em formação inicial na EaD:

Figura 23: Atitudes responsivas ativas dos/as alunos/as no AVA



Fonte: Elaborada pela pesquisadora

A mediação dialógica implicada estabelecida no chat se deu com os/as alunos/as que apresentavam as características descritas no último balão para auxiliá-los/as na construção do ambiente virtual da disciplina com sugestões e reflexões a partir do que eles/elas apresentavam no ambiente virtual de sua disciplina.

Vejamos algumas práticas linguístico-discursivas que revelaram alguns pontos característicos do perfil de alunos/as da modalidade a distância em formação inicial docente. Essas interações me proporcionaram entender um pouco mais como cada um tinha recebido a proposta e quais as dificuldades que eles/as estavam enfrentando:

Quadro 12: Interações no chat individual³¹

1: Enunciado produzido pela professora-tutora/pesquisadora	Olá! Tudo bem!? Vi que ainda não iniciou a organização da disciplina fictícia, atividade das semanas V e VI. Você está com alguma dificuldade? Podemos ajudá-la de alguma forma?
2- Resposta da aluna Alana	17 outubro Alana: (11h 30) Oi, Profa, Lilian!! Desculpa a demora em responder. Estive bem ocupada nos últimos dias com as demais disciplinas. Mas, essa semana vou organizar a disciplina fictícia. Qualquer dúvida que contatarei a senhora. P/P ³² : (14h 28) Entendo. Vivemos com muitos afazeres, mas quando começar a construir, pode me procurar, se tiver dúvidas. Alana:(18h 56) Obrigada, profa Lilian!!! Consegui finalizar as duas semanas do ambiente virtual de aprendizagem!! Abraços! Sucesso em sua pesquisa!!! P/P: (19h07) Parabéns, Alana!! Foi rápida! Gostei da sua organização. Em breve os professores farão a avaliação.
3- Resposta da aluna Geovana	10 outubro Geovana: Olá, Lilian! Já comecei, porque teve uns dias que o Moodle não estava dando acesso. Obrigada mesmo assim! Verifique se é assim que vocês querem.
4: Resposta da aluna Graziela	10 outubro Graziela: Oi profa! Bom dia! Iniciei sim, mas não no ambiente. Acho q até sexta sai! Tive uma dúvida mas prof Marcos tirou. Obg!
5: Resposta da aluna Zélia	10 outubro Zélia: BOA NOITE PROFESSORA, COM TODAS AS DIFICULDADES DO MUNDO. NÃO SEI ORGANIZAR ESSA DISCIPLINA E AINDA ESTOU SOBRECARGADA COM AS OUTRAS E OUTRAS COISAS DO MEU DIA A DIA. NÃO SEI SE FAREI ESSAS ATIVIDADES.
6: Resposta da aluna Janaína	2 outubro Janaina: Muito obrigada, prof, assim que eu tiver um tempinho tentarei.
7: Resposta da aluna Eliane	1 de novembro Eliane: Não inseri antes porque minha bebê estava doente, aí fiquei na correria, só consegui agora.

Fonte: Dados da pesquisa – recorte da caixa de mensagem (AVA Moodle UAB/IFAL)

Esses dizeres representam um discurso polifônico alicerçado pelo contexto dessas alunas, concretizados ali no momento de uma mediação e sensibilidade. Essa

³¹ Embora as alunas Alana e Janaína não terem respondido ao questionário, mas assinaram o TCLE, achamos pertinente a sua fala para as discussões sobre as interações nos chats individuais

³² A sigla P/P significa professora/pesquisadora

sensibilidade passa também por perceber a história de cada uma, a qual nos aponta para aspectos identitários do contexto da EaD. Público esse diversificado, apresentando uma porcentagem maior de alunos/as que trabalham, que são pais e mães que por esses aspectos precisam lidar com falta de tempo para o estudo, afazeres domésticos, familiares e comunitários (Balbé, 2003).

A fala da aluna Alana (“Estive bem ocupada nos últimos dias com as demais disciplinas”) nos remete ao fator organização do tempo para a execução das atividades a distância. Esse gerenciamento entre tempo, afazeres pessoais e profissionais e estudo é importantíssimo para esse tipo de modalidade, no entanto, pode também configurar um dos aspectos que levam a desistência ou desmotivação, uma vez que

muitos/as estudantes de graduação a distância sentem dificuldades em lidar com as peculiaridades da modalidade, como adequação do tempo para fazer as leituras, as atividades solicitadas, as intervenções, os posicionamentos, as reuniões etc.; manejo com as ferramentas próprias do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). Provavelmente, esses são alguns dos motivos que podem levar, inclusive, o/a estudante a desistir do curso. (Azambuja, 2021, p. 19)

O que nos reporta novamente a importância de um acompanhamento mais pontual do/a professor/a e do/a tutor/a na modalidade a distância e desse olhar para essas dificuldades. Observamos que a atitude responsiva ativa da aluna a minha mensagem, além de externar o motivo da demora na construção da atividade, apresenta uma vontade de concretizar a atividade e de estabelecer o diálogo “Mas, essa semana vou organizar a disciplina fictícia. Qualquer dúvida que contatarei a senhora.”

Outro ponto interessante dessa interlocução é que a aluna indicou um prazo para a conclusão da atividade “essa semana”, porém ela se dispôs a terminar no mesmo dia, como podemos observar nos momentos desses diálogos: ela iniciou o diálogo às 11h 30, recebeu minha resposta às 14h 28, às 18h 56 agradeceu a minha mensagem e avisou que já havia terminado de construir o ambiente das duas semanas, revelando uma certa disposição para concluir a atividade.

Já as respostas das alunas Geovana e Graziela nos mostram que elas haviam iniciado a atividade, porém não haviam postado. A justificativa da Geovana retrata um problema bem comum no universo virtual: as adversidades enfrentadas por problemas de ordem técnica (“Olá, Lilian! Já comecei, porque teve uns dias que o Moodle não estava dando acesso. Obrigada mesmo assim!”).

Porém, a Graziela preferiu postar a atividade só depois de concluída, além de também contar com a ajuda do professor Marcos (“Oi profa! Bom dia! Iniciei sim, mas no ambiente. Acho q até sexta sai! Tive uma dúvida mas prof Marcos tirou. Obg!”), o que nos revela a importância de trabalho colaborativo entre professores/as e alunos/as ao oferecer canais de interação e feedback.

Além desses aspectos tão característicos no ambiente virtual de aprendizagem acima descritos, os dizeres da aluna Zélia: “Boa noite professora, com todas as dificuldades do mundo. Não sei organizar essa disciplina...” como resposta a minha pergunta “Você está com alguma dificuldade?” nos mostra que a ausência ou não do início da atividade pode constituir um problema de compreensão da proposta da atividade.

Essa dificuldade foi destacada e intensificada com a utilização da hipérbole “todas as dificuldades do mundo” e o uso do advérbio de negação para as duas ações destacadas por ela: saber organizar e fazer atividade (“não sei organizar essa disciplina” e “não sei se farei essas atividades”). Essas três expressões nos chamam atenção por sua intensidade de externar uma dificuldade para a realização da proposta que também nos aponta para um outro ponto tão característico desse contexto de ensino aprendizagem, em virtude de estarmos lidando com sujeitos que são dotados de características individuais e sociais: muitos/as alunos/as quando se deparam com dificuldades, tende a desistir de tentar fazer a atividade. O que nos reporta para o cunho afetivo e emocional da docência, ao perceber suas emoções, seus temores e inquietações, lançando mão do saber da humanização (Marcelo, 2009) e sua capacidade de promover o diálogo e escuta sensível frente aos problemas enfrentados pelos alunos/as.

Problemas esses que podem não ser apenas de ordem pedagógica ou cognitiva, mas também de ordem social e pessoal, como apresentado pela aluna Zélia, ao relatar o excesso de atividade do dia a dia, aqui acentuado com o uso dos termos “ainda” e “sobrecarregada”, pela aluna Janaína, ao utilizar o termo “tempinho” (“assim que eu tiver um tempinho, tentarei”) e pela aluna Eliane, que aqui também tem que lidar com as adversidades da maternidade (“porque minha bebê estava doente, aí fiquei na correria”).

Esses aspectos levantados por esses dizeres das alunas supracitadas nos dão pistas identitárias dos/as discentes dessa modalidade de ensino. São alunos/as que precisam estabelecer uma organização que articule o tempo, as demandas pessoais e profissionais, outros que precisam de um acompanhamento mais individualizado em virtude das dificuldades de aprendizagem.

Essa experiência nos proporcionou entrar em contato com o universo de cada aluno/a que se dispôs a construir essa mediação dialógica, a perceber as implicações da nossa responsabilidade como professores/as, tutores/as e pesquisadores/as que somos continuamente “levados a situações complexas, evidenciadas pelo caráter instável e particular de seus/as alunos/as” (Luz, 2017, p. 42), uma vez que, conforme Tardif (2014) defende, a ação pedagógica como prática educativa sempre está voltada para sujeitos que são constituídos de características individuais e sociais ao mesmo tempo.

Levando para o contexto da EaD, Mill et al (2008) também destaca que

é no processo de interação que o tutor dará o feedback para o aluno, auxiliando-o a ter a compreensão necessária para o assunto abordado. Este feedback, entretanto, não pode ser dado de qualquer forma. Ele precisa ser completo e específico o suficiente para mostrar ao estudante se ele está no caminho certo ou não. Educandos inexperientes, que estão iniciando na EaD, parecem precisar muito mais dessa orientação para se manterem conectados. (MIL *et al*, 2008, p. 122)

Nesse viés, salientamos também que o cuidado com a linguagem utilizada nas mensagens e feedback nos chats individuais em questão, objetivou criar uma atmosfera, a partir do respeito ao contexto de cada um, com incentivos para que esse/a aluno/a não desistisse diante das dificuldades acima levantadas, além de buscar responder de forma rápida para que essa resposta tão esperada pelo/a discente, ao expor suas dúvidas, não fosse transformada em frustração. Essa ação contribuiu para que os/as alunos/as expusessem suas inquietações e conseguissem concluir o processo de construção da disciplina.

Entre essas inquietações e dúvidas nesse processo de construção da atividade, a que mais se destacou foi a dificuldade de lidar com os recursos e gêneros do Moodle que discutiremos a seguir.

5.2.2 Mediação dialógica implicada: interações e letramento digital

Mesmo com toda a tecnologia existente e com a facilidade de acesso a ela, lidar com os gêneros e recursos tecnológicos de um ambiente virtual de aprendizagem requer um processo de aprendizagem pelas características que cada ambiente apresenta. Esse processo de aprendizagem também se estende aos gêneros por apresentarem estrutura,

estilo e composição pertencentes a esse AVA, além do fato de que cada gênero desse ambiente demanda um certo letramento digital, em virtude das práticas sociais ali vivenciadas de forma virtual.

Nesse sentido, o letramento digital é necessário, principalmente, se voltado para a educação a distância, a qual lida com as ferramentas e recursos como partícipes para o desenvolvimento do ensino aprendizagem. Há sempre uma necessidade de uma formação mais completa que contemple as diversas esferas do ensino de língua nas diferentes modalidades, por isso a proposta da construção da disciplina-piloto, apresentada por essa pesquisa para o contexto da EaD/IFAL como uma forma de incluir uma formação também para a atuação na modalidade a distância.

Essa necessidade foi intensificada no momento da aplicação dessa proposta, em virtude da pandemia da Covid 19, como dito anteriormente. É sabido que as ferramentas e recursos tecnológicos voltados para o ensino aprendizagem já eram conhecidos e tinham seu lugar no processo educacional, porém ainda não tinham sido introduzidos de uma forma mais efetiva na sala de aula por diversos motivos: incentivo das instituições, ausência de formação, resistência de professores/as, entre outros. Porém, com a pandemia de 2020-2023, esses recursos pedagógicos que antes eram considerados como acessórios se tornaram essenciais para que o processo de ensino aprendizagem acontecesse em virtude da necessidade do distanciamento social para o combate da pandemia, o que resultou na adoção do ensino remoto emergencial, conforme a portaria que nº 544, de junho de 2020 que em seu artigo 1º resolve

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em cursos regularmente autorizados, por atividades letivas que utilizem recursos educacionais digitais, tecnologias de informação e comunicação ou outros meios convencionais, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (Brasil, 2020, p. 62)

Nesse momento, os olhares se voltaram para as modalidades de ensino virtual e para o letramento digital, surgindo também vários problemas e dificuldades em lidar com as especificidades de cada modalidade de ensino adotada pelas instituições educacionais, sendo as mais frequentes: ensino remoto emergencial, educação a distância, ensino online.

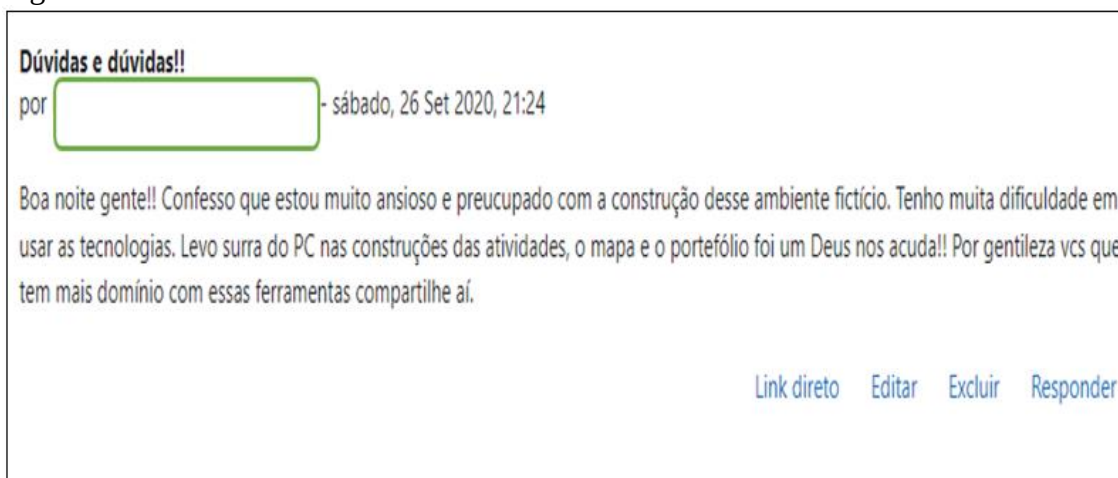
Agora, refletindo sobre o letramento digital na EaD, no contexto da EaD/IFAL nesse momento pandêmico, a atividade de construção da disciplina teve a sua

contribuição, pois os/as alunos/as, em virtude da atividade prática exigida pela disciplina Estágio Curricular II, tiveram que construir sua prática pedagógica de regência em sala de aula voltada para o ensino remoto emergencial que embora não seja igual à EaD, apresenta algumas semelhanças, principalmente a necessidade de um letramento digital para lidar com os recursos tecnológicos e aplicá-los pedagogicamente.

É importante também lembrar que os/as alunos/as dessa disciplina já vivenciaram o processo do letramento digital para o uso das ferramentas como aluno/a. No entanto, com a mudança de papel, de aluno/a para professor/a, provocada pela atividade de construção da disciplina, esse letramento se voltou para a aprendizagem da construção e inserção dos gêneros e ferramentas disponíveis no Moodle que demandam atenção e aprendizagem dos passos para essa inserção, além de provocar um repensar sobre a função pedagógica de cada gênero ou recurso para adequá-la ao seu planejamento/prática pedagógica.

Após a aula síncrona, a partir da construção da disciplina, alguns problemas ligados ao letramento digital aconteceram. Sabíamos, como dito anteriormente, que a formação, nesse momento síncrono, sobre a função de cada gênero do Moodle e a forma de inserção no espaço destinado para cada aluno/a não seria suficiente, por isso disponibilizamos a gravação dessa aula e os vídeos tutoriais. Mas percebemos que as dúvidas e dificuldades com essa inserção foi um dos problemas relatados nas interações do chat e do fórum, principalmente por alunos/as que não haviam assistido a aula síncrona e também por alunos/as que já tinham uma certa dificuldade em lidar com os recursos digitais, como podemos perceber na fala do aluno Patrício:

Figura 24: Fala do aluno Patrício no fórum de dúvidas



Fonte: Plataforma Moodle do curso de letras – UAB/IFAL, 2020

Ao analisar a fala do aluno, percebemos que a escolha do verbo “confessar” relacionado com os adjetivos “ansioso e preocupado” revelam a sua inquietação em virtude da dificuldade com as ferramentas digitais. Ele, ao descrever alguns momentos em que esteve diante dessas dificuldades provocadas por atividades solicitadas por outras disciplinas (o mapa e o portfólio), intensifica seu desconforto ao usar expressões “levo uma surra no PC” e “foi um Deus nos acuda”. Além de mostrar essa dificuldade, ele também pede ajuda aos colegas “Por gentileza vcs que tem domínio com essas ferramentas compartilha aí”. Essa última fala nos mostra também o aspecto de uma aprendizagem colaborativa que a EaD pode proporcionar através do gênero fórum que abre espaço para essa colaboração.

A postagem do aluno acima foi no mesmo dia do nosso momento síncrono e representa uma dificuldade bastante comum e um traço identitário de alguns dos/as alunos/as da EaD: lidar com as TIC, principalmente aqueles/as que fazem parte de uma geração que não cresceu juntamente com a revolução digital. É preciso uma atenção também para essa dificuldade uma vez que o letramento digital pode contribuir para a inserção no mundo globalizado que cada vez mais utiliza as tecnologias. O contexto educacional também acompanha essa tendência principalmente se estamos falando de alunos/as em formação inicial docente, uma vez que ser letrado digitalmente

pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital. (Xavier, 2005, p. 02)

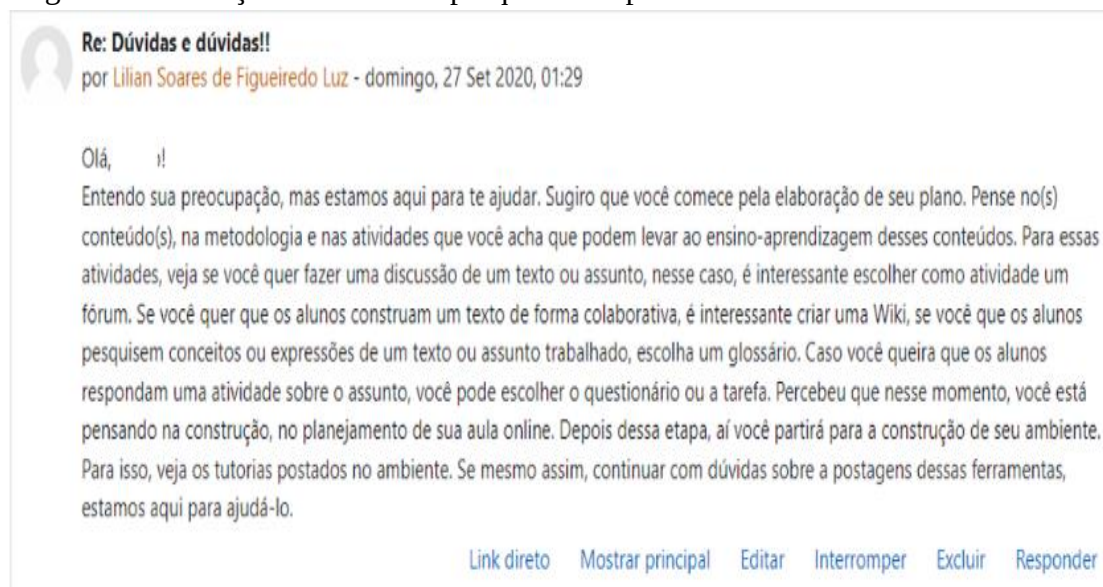
A necessidade de alunos/as em formação na EAD adquirirem esse tipo de letramento se dar por estarem em um contexto educacional que exige conhecimentos e apropriação dos mecanismos, das funções e objetivos dos gêneros, dos recursos do AVA (plataforma Moodle) e das práticas de inserção desses recursos para a composição da ação pedagógica planejada com todas as especificidades existentes, uma vez que “preparar o aluno para o seu trabalho em espaços sociais mais amplos requer um conhecimento sobre como compreender, produzir e ter postura crítica diante de textos multimodais” (Leal; Gonçalves, 2020).

Aqui, reportamos ao caráter cambiante e fluido do letramento condicionado a diversos fatores relacionados ao contexto social e histórico em que ele se dá e no caso da pesquisa ao contexto da disciplina Estágio Supervisionado II que provocou, através dessa atividade, uma preparação para a atuação docente futura na EaD, uma vez que práticas de

letramento digital “exigem outras competências, geram eventos de letramento novos e demandam gêneros próprios que precisam ser sistematizados, para sua melhor compreensão e utilização” (Xavier, 2005, p. 7).

Sobre esses aspectos, construí a seguinte resposta ao pedido de ajuda do aluno supracitado:

Figura 25: Interação no fórum da pesquisadora/professora-tutora



Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Para tentar amenizar essa insegurança diante da proposta da atividade por sua dificuldade com as TDIC, como professora formadora, ciente de que também temos a função de “demarcarmos os limites, mas sobretudo, as interfaces potencializadoras dos saberes teóricos e a prática social no ensino de língua escrita” (Kleiman, 2008, p.512) e, ao mesmo tempo, de ser incentivadora, através de uma mediação dialógica implicada, tentei mostrar as várias opções de gêneros e recursos de que dispunha o Moodle, aliadas às suas respectivas possibilidades de prática pedagógica que poderiam se adequar à proposta de disciplina que ele estava construindo (“Para essas atividades, veja se você quer fazer uma discussão de um texto ou assunto, nesse caso, é interessante escolher como atividade um fórum”).

O intuito era fazer com que ele percebesse que a atividade seria muito mais uma forma de planejamento de ações pedagógicas do que apenas a inserção de recursos no AVA: “Sugiro que você comece pela elaboração de seu plano. Pense no(s) conteúdo(s), na metodologia e nas atividades que você acha que podem levar ao ensino-aprendizagem

desses conteúdos”; “Percebeu que nesse momento, você está pensando na construção, no planejamento de sua aula online”, uma vez que

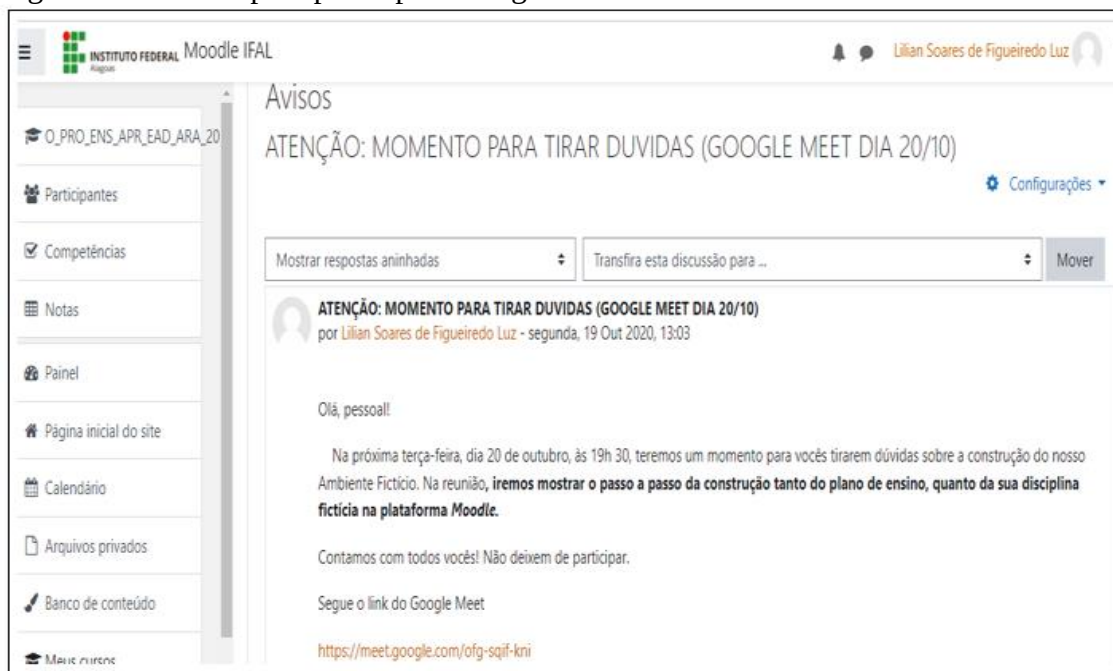
o trabalho com o letramento em contextos de ensino pode destacar o próprio processo de estabelecimento das condições de produção para o seu desenvolvimento ao serem instituídas estratégias de fortalecimento para seu ensino, que podem ser executadas com uma intermediação sensível. (Lima, 2019, p. 37)

E, para tentar ajudar sanar essa dificuldade com as TDIC, direcionei as suas ações para os tutoriais, porém os tutoriais ainda não são suficientes para alguns/mas alunos/as que, às vezes, precisam ou pedem uma interlocução mais pontual e direta, por isso me dispus a ajudá-lo: “Depois dessa etapa, aí você partirá para a construção de seu ambiente. Para isso, veja os tutoriais postados no ambiente. Se mesmo assim, continuar com dúvidas sobre a postagens dessas ferramentas, estamos aqui para ajudá-lo”, pois, segundo Kleiman (2008, p. 512),

a ação de um docente que busca desenvolver, cotidianamente, estratégias que lhe permitam a necessária autonomia para transitar de uma prática a outra, com segurança, não pelo fato de já conhecer todos os potenciais gêneros com que irá se deparar numa situação comunicativa qualquer, mas pode mobilizar as capacidades, recursos, tecnologias que conhece de outras situações para essa nova situação e, assim, continuar seu processo de letramento ao longo da vida.

Como o aluno Patrício, outros/as também estavam com essas inquietações e dificuldades e, de certa forma, estavam retardando a construção da disciplina-piloto. Por meio de uma avaliação do andamento da atividade e da pesquisa, decidimos (o professor Marcos, o professor Rodrigo e eu), a partir dessa observação, redefinir o planejamento para tentar encontrar soluções para o problema encontrado (Barbier, 2004). Nesse caso, as interações no chat e os questionamentos tanto para mim como para os professores da disciplina fizeram com que incluíssemos um outro encontro síncrono para atender as demandas da atividade:

Figura 26: Convite para participar do segundo momento síncrono



Fonte: Plataforma Moodle do curso de letras – UAB/IFAL, 2020

Foi um encontro muito produtivo com a participação de muitos/as alunos/as que expuseram suas dúvidas tanto sobre a construção da atividade em si como também da inserção dos gêneros e recursos do Moodle. Como resultado, tivemos a produção do ambiente da disciplina mais intensificada e as dúvidas relativas ao letramento digital ficaram apenas sobre questões mais pontuais como inserção de rótulos para separar as semanas e organizar os materiais que eles tinham selecionado, inserir um material ou outro no ambiente.

Acreditamos que esse processo dialógico oportunizado por esses momentos síncronos como também pelo chat individual pôde oferecer aos/as alunos/as conhecimentos e uma postura reflexiva que contribuíram para o fazer pedagógico e para a constituição identitária dos/as discentes em formação inicial, em virtude do contexto e das necessidades educacionais na EaD. Assim, a multimodalidade de gêneros dessa modalidade requer desses sujeitos múltiplas maneiras de ler e produzir seus textos para atender ao seu planejamento.

É nesse ponto que devemos também refletir sobre como estamos contribuindo para atender às múltiplas situações educacionais o que demanda também um olhar para os diferentes graus de autonomia dos/as alunos/as, tanto no contexto presencial como no contexto da educação a distância, pois há alunos/as que

- a) apresentam mais autonomia do que outros/as e conseguem responder às propostas pedagógicas com uma aprendizagem mais independente, apenas usando os materiais e gêneros, atendendo as orientações postas no AVA sem precisar de uma mediação do/a professor/a ou tutor/a.
- b) apresentam uma certa dificuldade, mas com um pequeno auxílio dos/as professores/as e tutores/as conseguem desenvolver uma aprendizagem, como foi o caso do aluno Patrício, a partir da interação no fórum e do segundo encontro síncrono, conseguiu organizar a atividade sem um acompanhamento mais intenso.
- c) precisam de um acompanhamento mais individualizado, que por dificuldades cognitivas ou tecnológicas necessitam de uma mediação mais cuidadosa.

Como exemplo dessa última característica identitária discente temos a aluna Mariana que, mesmo com o segundo encontro síncrono, representou um grupo de alunos/as que não conseguiam fazer a atividade por apresentar uma certa dificuldade em construir a atividade, agravada principalmente pela dificuldade de lidar com os gêneros multimodais do ambiente Moodle, agora na função de futura professora. Saliento que foi significativo esse espaço de mediação dialógica para que ela e os outros/as alunos/as superassem esse problema e conseguissem finalizar a atividade. Vejamos como se deu esses momentos de interação no chat individual:

Trecho 1: Fala da aluna Mariana

13 outubro

11:10

Bom dia. Sou Mariana aluna do curso de letras do polo Palmeira dos Índios. Gostaria de ajuda na criação da disciplina, não consegui abrir os vídeos

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Podemos observar nessa primeira mensagem, em resposta a minha mensagem anteriormente apresentada, que há um pedido (“gostaria de ajuda na criação da disciplina”) e logo em seguida uma justificativa para esse pedido (“não consegui abrir os vídeos”). A minha fala nesse momento, como foi na interlocução com o Patrício, estava direcionada para contribuir para o planejamento da disciplina antes da inserção das atividades no Moodle, seguindo uma estrutura para a orientação: a) construção do plano de aula, com a escolha dos conteúdos, dos materiais que iriam utilizar para a construção

da sua sala de aula virtual e as atividades; b) construção das consígnias de apresentação da disciplina, das semanas e das atividades para estabelecer a interação com os/as futuros/as alunos/as ; c) e a inserção dos materiais, consígnias e atividades no AVA. O intuito foi mostrar que na EaD, não basta apenas conhecer os gêneros e recursos digitais do ambiente de aprendizagem, é preciso construir um planejamento da ação pedagógica com objetivos a que se quer chegar, levando em consideração o contexto educacional aliado ao uso das TIC, pois

em qualquer situação, é importante considerar as possíveis dificuldades de alunos e professores em relação ao uso das TIC, e minimizá-las por meio de ambientes mais amigáveis, acessíveis, de fácil utilização, que permitam aos participantes movimentar-se confortavelmente, centrando a atenção na interação, no desenvolvimento do currículo e na aprendizagem (Almeida, 2010, p. 93).

Desse modo, dada a complexidade do processo de ensino-aprendizagem em que envolve o letramento digital e sua relação com a prática pedagógica, podemos ver “que não há uma tecnologia como solução para todas as situações educacionais, assim como não há solução educacional única para atender às múltiplas necessidades de formação, conjugadas com a diversidade cultural e condições locais” (Almeida, 2010, p. 91). Na segunda mensagem enviada, ela repete o mesmo pedido:

Trecho 2: Diálogo entre aluna Mariana e a professora/pesquisadora

Mariana: Boa tarde. Ainda tenho muitas dúvidas sobre como criar a disciplina, não consegui abrir os vídeos que tem no ambiente.

P/P: Olá, Mariana, você quer marcar um dia, pode ser na quinta para fazermos uma chamada de vídeo e eu vou explicando a você como se faz e você vai incluindo no ambiente as atividades, pode ser?

Mariana: Certo. Eu quero aprender porque eu sei que posso precisar depois. A gente usa o Google Meet. Pode ser na quinta à noite

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Nesse momento, percebi que ela também tinha o problema com a conectividade e por isso sugeri uma chamada de vídeo para tentar esclarecer as dúvidas de uma forma mais direta e junto com ela fazer os passos da inserção dos materiais no Moodle e explicando a função de cada um.

A fala da aluna “eu quero aprender porque eu sei que posso precisar depois” nos evidencia dois aspectos no processo de ensino-aprendizagem: o primeiro diz respeito ao

fato de que esse desejo de aprender e essa constante busca por um acompanhamento através do diálogo com a professora-tutora apresentam pistas de que a atividade é significativa para a aluna (“porque sei”) e que contribuirá para a sua formação docente e sua prática pedagógica futura “porque eu sei que posso precisar depois”, visto que “o crescimento pessoal dos alunos implica como objetivo último serem autônomos para atuar de maneira competente nos diversos contextos em que haverão de se desenvolver”, conforme Zabala (2010).

O autor ainda adverte sobre a necessidade de os/as alunos/as, quando estão diante dos entraves que se apresentam ao aprender, pedir ajuda, mas isso na medida em que esses discentes são “capazes de se dar conta do que sabem e do que não sabem e a saber o que podem fazer quando encontram obstáculo” (Zabala, 2010, p. 103). O que nos leva a refletir sobre o segundo aspecto que diz respeito à escolha das atividades propostas e a forma como se dá o processo de sua aplicação.

Podemos dizer que a atividade proposta pela pesquisa proporcionou uma aprendizagem ativa e reflexiva, pois levou ao desejo da aluna de superar suas dificuldades em busca de saberes que lhe servirão no seu exercício profissional tanto na modalidade a distância, quanto no ensino presencial, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico (Nóvoa, 1997, p. 14), proporcionado pela troca de experiências e de partilhas assim como pela oscilação de posições (aluna/professora).

O encontro síncrono pelo Google Meet marcado não foi possível acontecer por imprevistos pessoais da discente, mas utilizamos o aplicativo Whatsapp com o intuito de criar condições que favorecessem o desenvolvimento dessa aluna. Foram momentos de interação que me fizeram perceber que a aluna tinha muita dificuldade e que precisava de um acompanhamento mais pontual e personalizado. Fui mostrando por pequenos vídeos como ela deveria ativar a edição no ambiente, como deveria fazer a inserção dos materiais e atividades e como ela deveria organizar as semanas com os rótulos e mostrando os gêneros e suas funções para ajudá-la a escolher esses recursos para compor a ação pedagógica planejada.

Foram ações construídas através das mediações dialógicas implicadas em promover um olhar mais individualizado para alunos/as que apresentam dificuldades com o intuito de sanadas principalmente em estágios iniciais da atividade proposta, com *feedbacks* construtivos que obedecessem ao tempo necessário para o/a aluno/a se sentir “ouvido/a” e com comentários personalizados.

Desse modo, de posse desse letramento digital, essa licencianda voltaria a sua atenção para a construção do plano de aula, das atividades e das TDIC como práticas pedagógicas que possibilitem um ensino aprendizagem em que seu/ sua o/a futuro/a aluno/a tenha um papel ativo, reflexivo e autônomo na construção e desenvolvimento do seu conhecimento.

A seguir, refletiremos sobre a construção da ação pedagógica proposta pela disciplina Estágio mediada pelas interações no chat individual.

5.2.3 A organização da prática pedagógica: a mobilização de saberes docentes e a construção identitária

As práticas linguístico-discursivas construídas nas consígnias, nas respostas ao questionário e nas interações estabelecidas no chat podem refletir/refratar índices e valores sociais construídos historicamente pelos sujeitos envolvidos no contexto da educação a distância por meio da mobilização de saberes docentes e são, desse modo, importantes aspectos para a constituição identitária desse/a professor/a em formação inicial

Diante do exposto, a linguagem aqui é vista, segundo Fabrício, como práticas cotidianas que sob um olhar do/a investigador/a escoam as amarras da norma, visto que podem vazar, deslizar, e transbordar, pois “a temporalidade e espacialidade ordinárias estão sempre em devir, repetindo, mas também negociando ou reinventando formas de ocupar um certo espaço-tempo social” (Fabrício, 2017 p. 610).

Percebemos, assim, que a construção identitária de professor/a e de aluno/a é complexa, heterogênea e em constante movimento por ser atravessada por uma multiplicidade de vozes com as quais se tem contato durante a sua vida. Desse modo, não é possível marcar uma identidade fechada, mas é possível flagrar momentos de identificação (Coracini, 2000). E todos esses processos identitários são mediados pela linguagem, o que nos leva a pensar sobre os gestos de interpretação no estudo em questão acerca da mobilização de saberes docentes dos participantes da pesquisa.

Para a realização da pesquisa, os/as alunos/as atuaram como professores/as da EaD nessa atividade proposta (construção de uma disciplina) e, portanto, se depararam com essa nova posição sujeito no ambiente virtual, com o intuito de fazê-los/as voltar-se

para as suas próprias ações, de analisá-las, de envolver-se com elas e para com elas aprendessem (Romero, 2004, p. 135). Todas as ações e aspectos da ação pedagógica pretendida (a construção de um plano de curso, escolha dos gêneros a serem trabalhados, atividades e recursos tecnológicos, a elaboração das consígnias para orientação e interação) foram mediados pela linguagem o que nos permitiu pensar na análise dessas práticas linguístico-discursivas de forma dialógica e implicada.

Um dos momentos que proporcionaram aos/às alunos/as esse voltar-se para as suas próprias ações foram os momentos de interações. E, dentre essas formas de interação, gostaríamos, primeiramente, de refletir sobre os dizeres da aluna Mariana em uma conversa com o professor Rodrigo através do aplicativo WhatsApp sobre a construção da disciplina-piloto, no dia do segundo encontro síncrono. Vejamos:

Quadro 13: Reprodução da conversa entre professor Rodrigo e aluna Mariana³³

Mariana: Meu Deus agora tô vendo o quanto vocês professores tem trabalho para dar aula nesse moodle! Eu tô toda perdida 🤔🤔🤔
 Professor: KKKKKK
 Mariana: Dar muito trabalho mesmo
 Rodrigo: Tá vendo
 Mariana: A gente só sabe se colocando no lugar do outro 😊 Criar ambiente, estudar, preparar material, tirar dúvidas, corrigir tarefas, disponibilizar tudo pro aluno Jesus amado!
 Professor: Que reflexão interessante de uma aluna de Palmeira.

Fonte: Dados da pesquisa – recorte de conversa no aplicativo WhatsApp do professor Rodrigo

Começo essa análise a partir da fala do professor reportada a mim, chamando atenção para a interação entre ele e a aluna (“Que reflexão interessante de uma aluna de Palmeira”), destacando uma das principais características da pesquisa-ação que é tentar despertar o envolvimento de todos os sujeitos da pesquisa na ação proposta e como exemplo desse envolvimento, o professor colaborador da pesquisa percebeu que esse momento de interação entre os dois poderia contribuir para a reflexão da pesquisa ao ponto de me enviar a conversa, com a aprovação da aluna.

Aqui, reporto-me a natureza da pesquisa de cunho interpretativista em LA que tem como foco a linguagem em seu processo discursivo (Fabrício, 2006) e como nos

³³ O print da tela do celular do professor tinha como pano de fundo a imagem pessoal, para preservar a identidade do docente, utilizamos o quadro para reproduzir essa interação. O quadro maior representa a tela do professor enviada para mim, contendo o print da conversa representada pela tela menor entre ele e a aluna Mariana.

“possibilita analisar formas de ser do sujeito, de construção de sentido e de produção de conhecimento contemporâneas, bem como responder mais fecundamente às contingências, problematizações e urgências dos nossos tempos” (Fabrício, 2006, p. 63). Assim, esse tipo de estudo nos despertou para as discussões sobre as práticas linguístico-discursivas que surgem das ações de uma pesquisa e o quanto essas práticas podem revelar e nos fazer pensar sobre os sujeitos envolvidos na pesquisa, sobre o objeto em estudo e o seu contexto, atentando para a sua responsabilidade com o social.

Nesse viés, apresento as reflexões de Fabrício (2006, p. 59) para a nossa discussão, porque, ao discorrer sobre os procedimentos metodológicos da LA como espaço que possibilita uma prática problematizadora, ela destaca que é importante “mapear a rede semântica e a episteme em jogo, necessariamente sustentadas por uma multiplicidade de vozes, sistemas de valoração, discursos e regimes de verdades”.

Desse modo, ao debruçarmos para a análise da fala da aluna acima descrita, podemos observar a rede semântica construída sobre a sua concepção de prática pedagógica na EAD que foi desenvolvida através de uma multiplicidade de vozes: a ideia de ação pedagógica na EaD (“dar muito trabalho mesmo”) que ela tinha na posição-sujeito aluna que foi confrontada a partir de uma ação (atividade proposta da disciplina) para a posição-sujeito futura professora (“A gente só sabe se colocando no lugar do outro”) que vem sendo construída por valorações (“dar muito trabalho mesmo”) que, após detectados, esses intertextos “compõem a teia de significados que constroem o objeto” (Fabrício, 2006, p. 59), problematizam sentidos já construídos, contribuindo assim para a constituição identitária docente.

Assim, seguindo essa perspectiva da LA que se preocupa em trazer implicações de sentidos (Souto Maior, 2022a) que os sujeitos imprimem ao produzir seus discursos, proponho refletir sobre as falas da aluna como responsabilidades que foram provocadas pela proposta da pesquisa em questão.

Dentre os muitos aspectos que poderiam ser discutidos, a partir desses dizeres, destacamos os seguintes:

a) **A proposta da pesquisa e sua relação com a formação docente na perspectiva da LA.** Para esse primeiro ponto, concordamos com Pimenta (2010, p. 105), ao destacar o papel da disciplina Estágio como componente que também é responsável pela preparação do exercício da atividade docente, bem como pela construção identitária desse/a aluno/a em formação, uma vez que

- I. “pode ter uma contribuição específica enquanto conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada” que no nosso estudo nos faz pensar sobre a realidade do processo de ensino aprendizagem na modalidade a distância;
- II. “enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (finalidades e direção de sentidos)”, não mais como aluna de um curso, mas refletir sobre as realidades que poderão surgir como futura professora da EaD e sobre todas as implicações pedagógicas e identitárias que essa nova posição sujeito requer;
- III. Daí a tomada de consciência da necessidade de identificação dos desafios e da “criação de condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer”: preparar o/a aluno/a para o exercício da profissão docente.

b) A concepção do fazer pedagógico na modalidade a distância e os discursos envolventes que subjaz nesses dizeres. Podemos perceber que esses dizeres da aluna nos sinalizam, mesmo sob a condição de avaliação do professor, as suas responsabilidades ao apontar para como essa aluna está enxergando esse processo de construção de conhecimento e de prática pedagógica compartilhados no processo de interação.

Podemos problematizar essa fala a partir do questionamento: qual era sua concepção da ação docente na EaD? Observando a primeira expressão dessa interação: “Meu Deus agora tô vendo o quanto vocês professores tem trabalho para dar aula nesse moodle! Eu tô toda perdida”, pensando que “o lugar social do qual falamos marca o discurso com a força da locução que este lugar representa” (Orlandi, 2002, p. 16), a aluna expõe a sua inquietação e sua preocupação com a construção da atividade proposta a partir do lugar de aluna na disciplina de Estágio. Esse lugar marca a sua posição sujeito no processo de ensino aprendizagem e a construção da disciplina suscitou uma reflexão e mudança de como ela, aluna, via a ação do/a professor/a na EaD.

Essa mudança de olhar ou estranhamento foram materializados através da expressão “Meu Deus” como forma de espanto. A expressão “agora que eu estou vendo” reforça essa impressão de estranhamento, através do advérbio “agora”, que pressupõe que antes a concepção do fazer docente no AVA era diferente e que, a partir da atividade proposta, houve uma provocação para um olhar diferenciado.

Nesse caso, esse “ver” foi motivado pela mudança de posição-sujeito naquele contexto de sala de aula, agora ela teria que pensar como professores/as da EaD e

descobrir quais ações, funções e trabalhos que essa função requer. Movimento importantíssimo para a reflexão da construção identitária docente na referida modalidade de ensino, uma vez que, segundo Souto Maior (2013, p. 32), é preciso que se estabeleça, em pesquisas que abordem os estudos da linguagem como as de LA, “determinadas posturas nos encaminhamentos de suas produções e considere, em todo o processo de elaboração de pensamento, a relação intrínseca fundada entre o que se constrói na pesquisa e os sujeitos do mundo comentado nelas”.

A partir desse olhar para o trabalho docente anterior a essa atividade, podemos inferir que, dar aula ou preparar um ambiente virtual de aprendizagem, para ela, não demandava uma preocupação mais atenta com o processo de ensino aprendizagem, uma vez que ao dizer “o quanto vocês têm trabalho para dar aula nesse Moodle”, podemos perceber uma valoração de trabalho fácil.

Voltamos novamente para esses mesmos dizeres, mas apontando para um aspecto que pode ser analisado também como um processo metodológico da LA, defendido por Fabrício (2006) que é “estranhar sentidos cristalizados” e que Souto Maior (2009) enfatiza como problematizar os discursos envolventes. Assim, como Bakhtin (2014) defende, o discurso não é produzido do nada, ou como um ato individual, mas a partir de relação dialógica, por ser fruto de uma interação social, podemos compreender que essa valoração um pouco pejorativa da construção da prática pedagógica da EaD nos remete para um discurso envolvente que permeou e ainda permeia sobre a concepção da Educação à Distância como uma modalidade “fácil”, que não forma adequadamente os/as alunos/as e essa ideia se entende também, como exemplo a fala da aluna, para a concepção da prática docente e conseqüentemente reverbera na construção identitária docente da EaD.

Trazemos também para essa reflexão sobre os discursos envolventes e a concepção da Educação a Distância a fala da aluna Elisângela e do professor disciplina de Estágio Rodrigo e participante da pesquisa:

Não é para todos, exige disciplina e foco enquanto aluno. Assim, depende muito da autonomia do aluno no seu processo de ensino aprendizagem, pois muitos diminuem a forma de ensino a distância por achar que é um “passar direto” e conseguir o diploma fácil, pelo contrário, exige muito mais do aluno porque tudo depende dele, ele deve cumprir agenda, ler material muitas vezes extensivo dentro de um prazo curto, além de demonstrar ser ativo mesmo estando fisicamente longe do professor. (Resposta da aluna Elisângela à questão 14 do questionário semiaberto)

As primeiras impressões sobre o ensino a distância eram as de cunho geral, de que o ensino a distância é “mais fácil”. A partir do contato mais efetivo com as questões que envolvem o ensino a distância, essa percepção logo é

modificada, já que essa modalidade requer um trabalho mais específico, observando suas especificidades no que se refere à aplicação das ferramentas disponíveis para o ensino a distância. (Resposta do professor Rodrigo à questão 2 do questionário semiaberto)

Por fazerem parte do contexto e refletir sobre ele, percebemos o olhar crítico da aluna Elisângela e do professor para os discursos envolventes “passar direto”, “conseguir diploma fácil”, “mais fácil” bem como sua concepção sobre as características do/a aluno/a nessa modalidade “demonstrar ser ativo mesmo estando fisicamente longe do professor”. Vemos também a concepção do professor Rodrigo, destacando um trabalho mais específico para atender às especificidades do contexto virtual de aprendizagem.

Além das reflexões supracitadas, destacamos aqui o papel do momento pandêmico para, de certa forma, ressignificar e desconstruir essa concepção negativa e provocar um olhar de maneira diferente para essa modalidade. É importante que se diga que Ensino Remoto e Educação a Distância são modalidades de ensino distintas, mas elas demandam características e ações semelhantes que foram colocadas em evidência, devido ao caráter emergencial e nos fez repensar também sobre alguns aspectos, tais como: a necessidade do letramento digital que sempre se renova pelo caráter contingente do universo tecnológico; a necessidade de se reciclar e de lançar mecanismos e estratégias para evitar o distanciamento transacional (Moore, 2002; Maia, 2007) provocado pela noção de tempo-espço própria dessas modalidades; e a necessidade de utilizar e pensar os recursos e gêneros desse universo virtual para a prática pedagógica online.

Desse modo, a fala da aluna Mariana representa, de certa forma, o pensamento de muitos/as alunos/as em formação e que foi, para essa aluna, ressignificado a partir de uma vivência na formação a qual provocou uma reflexão sobre esse fazer pedagógico. E agora, reportando essas reflexões da aluna como materialidade discursiva para a pesquisa em questão, salientamos o destaque da autora Souto Maior para o trabalho do/a pesquisador/a em estudos que considera as responsabilidades dos sujeitos envolvidos, uma vez que, para ela, esse trabalho é “uma ação individual/coletiva que reestrutura a revisitação do mundo, abrindo para outras formas de conhecimento da vida, a instituição de outras visões responsivas” (Souto Maior, 2013, p. 44).

c) Os saberes docentes e sua contribuição para a constituição das identidades dos alunos em formação inicial. Para a reflexão desse ponto, relaciono a fala da aluna (“Criar ambiente, estudar, preparar material, tirar dúvidas, corrigir tarefas, disponibilizar tudo pro aluno Jesus amado!”) à íntima relação do saber dos/as professores/as e a sua atuação, defendida por Tardif (2014), ao destacar o caráter multidimensional do trabalho

que une elementos originários da identidade pessoal e profissional do/a professor/a à sua situação socioprofissional, visto que o “saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como meio no trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (Tardif, 2014, p. 17).

A interjeição “Jesus Amado!”, ao mesmo tempo que nos revela o espanto, nos apresenta uma tomada de consciência das ações pedagógicas docentes na modalidade a distância, uma vez que para “criar”, “estudar” e “preparar material”, os/as docentes têm que lançar mão de saberes disciplinares, experienciais e curriculares, além de se ter o cuidado com a aprendizagem do/a aluno/a e a interação entre eles/as e os alunos/as (“tira dúvida, disponibilizar pro aluno”).

Saberes esses que necessitam de um olhar para a didática empregada, para a adequação do currículo, para a experiência e para a relação professor/a-aluno/a, aspectos importantes que contribuem para a construção identitária do/a licenciando/a, pois “o ser e o agir, ou melhor, o que *Eu sou* e o que *Eu faço* ao ensinar, devem ser vistos aqui não como dois polos separados, mas como resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (Tardif, 2014, p. 16, grifo do autor).

A partir do exposto, salientamos que atividades e ações como essas aplicadas como ação de uma pesquisa em uma disciplina de Estágio ajudam a desnaturalizar ou questionar certos posicionamentos ou crenças do fazer docente contribuindo para uma formação mais reflexiva e crítica.

Seguindo esses pressupostos, o/a aluno/a em formação ao construir uma disciplina para a modalidade a distância lança mão de uma pluralidade de saberes adquiridos ao longo de sua vida acadêmica e também de uma prática profissional que funciona, segundo Tardif (2014, p. 210), como “um ‘reservatório’ onde o/a professor/a vai buscar suas certezas, modelos simplificados da realidade, razões, argumentos, motivos, para validar seus próprios julgamentos em função de sua ação” (Tardif, 2014, p. 210).

No entanto, essa tomada de decisão e escolhas para a construção da ação pedagógica apresenta algumas inadequações, sendo necessário assim a intervenção do professor/a nesse contexto de formação docente. E essas intervenções podem promover momentos sucessivos de equilíbrio, desequilíbrio e reequilíbrio (Zabala, 2010, p. 38).

Nesse processo de trocas e de mediação, percebemos como os saberes estavam sendo aplicados e algumas inadequações pedagógicas que impediam uma atuação mais ativa dos/as futuros/as professores na construção do conhecimento apresentado na disciplina-piloto. O objetivo era apresentar os problemas e inadequações de forma

cuidadosa e, ao mesmo tempo, com a intenção de estimular esses/as alunos/as através de uma mediação dialógica implicada tentando ajudá-los da melhor forma possível.

Refletiremos sobre esses problemas a partir das minhas falas na interação com os discentes no chats individuais. Esse momento de reflexão sobre a construção da ação pedagógica dos/as alunos/as será condicionada a dois aspectos: a minha avaliação sobre a atividade feita pelos/as alunos/as durante período da construção da disciplina-piloto, representada nas práticas linguístico-discursivas do chats e a minha avaliação agora como pesquisadora refletindo sobre a minha intervenção nessa ação dos/as alunos/as, tendo como foco as ações da linguagem em que professores/as e pesquisadores/as estejam na negociação e na construção de explicações e compreensões para possíveis contradições entre suas intenções e ações (Magalhães, 2004).

Apresentamos a seguir os problemas mais frequentes sinalizados no momento da construção das disciplinas a partir das minhas intervenções com o intuito de uma mediação dialógica implicada:

1) Ausência ou inadequações no plano de aula.

Tanto na elaboração da proposta da disciplina-piloto apresentada aos/as alunos/as, como nos momentos síncronos, o plano de aula e sua importância para a prática foram destacados. Além desses momentos, as interações no chat individual também serviram de caminho para apresentar a relevância de se planejar, principalmente em se tratando de um ambiente de formação docente. Nas situações em que o/a aluno/a estava com dificuldade de organização e construção da disciplina, tentava mostrar essa relevância de seguinte forma:

Trecho 3: Fala da pesquisadora para a aluna Zélia

Boa noite, Zélia! [...]Mas posso te ajudar. Tente primeiro fazer o plano de ensino dessas duas semanas. Escolha a turma, os conteúdos, os materiais e as atividades. Monte o seu plano. Depois de montar, você me avisa que eu te ajudo com o passo a passo de inserir todos os materiais no ambiente. Você vai perceber que não é difícil. Combinado? Faça primeiro o plano, certo?

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Sabemos que a construção de qualquer prática pedagógica exige antes de tudo um planejamento das ações, como uma etapa em que são pensadas as estratégias ou os melhores caminhos para a efetivação da tarefa desejada, a partir da tomada de decisão, no caso da pesquisa em questão, da “escolha da turma, os conteúdos, os materiais e as

atividades”, por isso, o destaque para a organização do plano (“Faça seu plano primeiro, certo?”), para não incorrer no erro das improvisações muito frequentes em algumas práticas educativas, uma vez que “a própria dinâmica da aula e a complexidade dos processos grupais de ensino/aprendizagem obrigam a dispor previamente de um leque amplo de atividades que ajudem a resolver os diferentes problemas que a prática educativa coloca” (Zabala, 2010, p. 93).

No entanto, mesmo com essa ênfase sobre a importância de se ter o cuidado com a construção do plano de aula, no momento do acompanhamento da produção da disciplina-piloto, observamos que alguns ambientes construídos não apresentavam o plano de ensino. Ainda dentro do prazo para a finalização da disciplina, enviei mensagens alertando essa ausência:

Trecho 4: Fala da pesquisadora sobre ausência de plano de aula

Acho que você esqueceu de colocar o plano de ensino no seu ambiente. É muito importante colocá-lo, não só para essa atividade de Estágio, como para as disciplinas que você lecionará, pois apresenta aos alunos o seu planejamento para que eles se organizem para o que você propõe.

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

É importante que o/a aluno/a tenha clareza das propostas do/a professor/a e dos objetivos a serem atingidos. Salientamos, aqui, que o plano funciona como uma forma de direcionamento e, portanto, é passível de ser modificado, uma vez que a prática educativa envolve diversos fatores e situações que podem promover mudanças no planejamento em virtude do contexto em que são aplicados, pois

superar estas dificuldades exige uma escolha cuidadosa dos meios técnicos, que considere não apenas as facilidades tecnológicas disponíveis, e as condições de acesso dos estudantes à tecnologia escolhida, mas, sobretudo a eficiência com relação aos objetivos pedagógicos (Belloni, 2008, p. 55).

Outro ponto observado diz respeito aos saberes pedagógicos (Pimenta, 2012; Tardif, 2014) que os/as professores/as devem considerar, mais especificamente, a concepção de objetivos gerais e específicos e a sua adequação para a realização da ação pedagógica pretendida, uma vez que faz parte do trabalho docente definir os objetivos de aprendizagem em seu plano de aula “que direcionará o processo de ensino para a escolha adequada de estratégias, métodos, delimitação do conteúdo específico, instrumentos de avaliação e, conseqüentemente, para uma aprendizagem efetiva e duradoura” (Ferraz e

Belhot, 2010, p. 422). Veremos a seguir uma intervenção sobre a construção desses objetivos em um plano de aula da disciplina-piloto:

Trecho 5: Intervenção da pesquisadora acerca dos objetivos gerais e específicos

Olá, Patrício, tudo bem!

Quero parabenizá-lo pela organização do seu ambiente e pelas consígnias de apresentação das semanas.

Gostaria de fazer algumas sugestões. No seu plano de ensino é interessante que reveja o objetivo geral e os objetivos específicos. No objetivo geral, devemos resumir a ideia central e os específicos detalhar essa ideia central. Digo isso, porque você colocou como objetivo geral "Lê com calma, fazer todas as pausas necessárias para que compreendam o estilo da época da obra.". Essa é uma ação mais específica. Já nos objetivos específicos você colocou ações da metodologia, como assistir à minissérie: "assistir a minissérie "Capitu", para que eles compreendam a questão do narrador/personagem e também sobre como Capitu é interpretada enquanto personagem.". Nesse caso, o objetivo aqui seria compreender os elementos da narrativa. Você também pode construir outro objetivo sobre a análise da personagem Capitu.

Já no conteúdo programático você colocou os conteúdos em formato de objetivos.

Qualquer dúvida, estamos à disposição!

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Podemos perceber que o aluno tem uma dificuldade de distinguir quais as particularidades dos objetivos gerais e específicos "Digo isso, porque você colocou como objetivo geral 'Lê com calma, fazer todas as pausas necessárias para que compreendam o estilo da época da obra'. Essa é uma ação mais específica". Além dessa dificuldade de distinção entre esses dois tipos de objetivos, ele também coloca ações da metodologia como objetivos específicos "assistir a minissérie 'Capitu'".

Resolvemos destacar essa fala para fazer parte dessa análise, porque como esse aluno, muitos/as alunos/as e futuros/as professores/as ainda têm dificuldade em definir ou até distinguir os objetivos da aula proposta, bem como as ações da metodologia. A compreensão desses aspectos contribui para uma tomada de decisão sobre que abordagem o/a docente irá apresentar a sua aula e, para isso, a definição dos objetivos, a partir do conteúdo a ser trabalhado, servirá de base para a construção das atividades e para o tipo de avaliação pretendida. Assim, para o/a aluno/a, a apresentação dos objetivos e metodologias pode contribuir para que a aprendizagem aconteça, como uma forma de tornar claro o que está sendo esperado durante o processo de ensino.

Apresentaremos, a seguir, algumas intervenções que abordam o olhar para a organização do AVA e interação entre professor/a e aluno/as. Para esse fim, analisaremos a seguinte fala:

Trecho 6: Fala da professora /pesquisadora sobre organização do AVA

28 outubro

Estamos finalizando a análise dos ambientes das disciplinas. Quero parabenizá-la pela organização do ambiente. Vi que você colocou materiais para estudo vídeos e textos em PDF. Senti falta de um material específico sobre o texto dissertativo, pois você coloca uma atividade de produção de uma dissertação a partir do tema apresentado. Posso dar uma dica? Nas atividades, é muito importante o/a professor/a explicar todos os procedimentos para a efetivação das atividades que são apresentados nas consígnias, como uma orientação de como deve ser produzido o texto, os cuidados que os alunos devem ter com determinadas particularidade desse gênero textual, como você quer que eles postem o material (Word, PDF, escrito e depois tirado foto) etc. Senti falta dessas consígnias detalhadas nas três atividades que você propôs. Seria interessante rever esses pontos.

Qualquer dúvida, estamos à disposição!

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Podemos observar que essa fala destaca tanto o cuidado com a escolha do material para aquisição do conhecimento quanto para as orientações das atividades e interação entre professor/a aluno/a que discutiremos nos dois tópicos a seguir: a escolha do material para estudo e um olhar para as consígnias das atividades.

2) A escolha do material para estudo

É também importante destacar que, mesmo com uma diversidade de recursos tecnológicos, frequentemente o/a docente imprime em sua prática pedagógica ações que não instigam uma construção de conhecimento que leve à reflexão e à crítica, posturas tão criticadas na modalidade presencial que, muitas vezes se repetem também na EaD, tais como:

- a) repetição dos mesmos procedimentos didáticos como textos, exercícios, questionários, uma fonte de pesquisa (apenas o livro-texto ou apostila da disciplina);
- b) utilização insistente de textos escritos formais e instrucionais como forma de substituir o contato face a face. Desse modo, a aula expositiva muitas vezes cansativa e criticada na modalidade presencial repete-se na EaD;
- c) não utilização de recursos tecnológicos mais dinâmicos disponíveis no AVA capaz de quebrar o isolamento do/a aluno/a frente ao computador como um suporte para a aprendizagem como vídeos, powerpoint com audacity, a própria voz do/a professor/a no ambiente virtual;
- d) professor/a que tem postura conservadora também transpõe para a EaD a sua dificuldade de dialogar através das ferramentas disponíveis no ambiente virtual. (Luz, 2017, p. 46)

Algumas dessas posturas foram apresentadas na atividade proposta por essa pesquisa e, portanto, motivos de intervenção no chat individual. Destacamos que são momentos e ações como essas que possibilitam refletir sobre a prática pedagógica e “desenvolver os conhecimentos com base numa metodologia de problematização e análise das situações da prática social de ensinar” (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 78), contribuindo assim para a construção identitária docente.

Em consonância com a perspectiva acima, recorremos às palavras das autoras Souto Maior e Luz (2017) sobre a responsabilidade de promover um ensino-aprendizagem crítico-reflexivo. Segundo elas,

o movimento de criticidade que podemos promover, como docentes, demanda uma reflexão e tomada de posições sobre as instâncias discursivas que assumimos ao planejarmos nossas aulas, desenvolvermos nossos trabalhos educacionais (Souto Maior; Luz, 2018 p. 396).

Se relacionarmos os aspectos destacados pelas autoras com o contexto da EaD, podemos dizer que essa tomada de posições no momento do planejamento e desenvolvimento dos trabalhos educacionais demanda um olhar para o modelo de oferta educacional da modalidade a distância que requer, como já havíamos dito, metodologias e processos de produção e construção de conhecimentos diferenciados, isso inclui a seleção de materiais didáticos para a construção desses conhecimentos e o trabalho com a linguagem. Vejamos a seguinte exemplo de intervenção a partir da mensagem supracitada:

Trecho 7: A escolha de material para estudo

Senti falta de um material específico sobre o texto dissertativo, pois você coloca uma atividade de produção de uma dissertação a partir do tema apresentado

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Nesse viés, a minha intervenção na construção do ambiente da aluna Alícia se deu porque o conteúdo programado era o texto dissertativo, a discente só disponibilizou como material para estudo um arquivo em pdf sobre os tipos textuais, mas não colocou um material mais aprofundado sobre as características, estrutura, estilo que ajudariam o/a aluno/a na construção do seu texto. Levando em consideração a especificidade da modalidade e o processo de estudo do/a aluno/a, uma sala de aula tanto virtual como presencial há alunos/as com diferentes graus de autonomia e, por isso, devemos estar

atentos/as para uma diversidade de materiais como vídeos, pdf, livros, podcasts, links para pesquisas entre outros que possam potencializar a construção do conhecimento de forma autônoma. Mais especificamente sobre a modalidade a distância, Maia (2007, p. 85) fala que o desafio do aprendiz virtual é aprender a aprender em um ambiente de aprendizagem autodirecionada “em que o aluno é o gestor e programador de seu processo de aprendizagem”.

Vejamos outro aspecto a ser destacado na organização da disciplina citada no tópico acima:

Trecho 8: A escolha de material didático diversificado

27 outubro
Olá! Tudo bem!
Estamos finalizando a análise dos ambientes construídos. Parabéns pela organização do ambiente, pela forma de interagir com os alunos por meio das consígnias [...] **Vi que você teve o cuidado de colocar materiais para estudo, vídeos e em formato de PDF na segunda semana, porém não vi na primeira. Será que você esqueceu? Seria interessante acrescentar o material em PDF ou similar, pois há alunos que, por problemas com a conectividade, não conseguem abrir os vídeos.**

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

O trecho em negrito trata de outro ponto importante na escolha do material, uma vez que o material sobre o Modernismo para estudo como base para a realização do fórum foi apenas um vídeo.

Entendemos que, além dos diferentes graus de autonomia, a diversidade do público-alvo nos levam também a pensar nas várias formas de aquisição e construção do conhecimento tomando o cuidado com os/as alunos que, por questões econômicas ou estruturais da cidade em que vivem, têm problemas com a conectividade, por esse motivo é interessante escolher material diversificado para tentar atender a esse público diversificado.

3) Um olhar para as consígnias das atividades

Sobre esse aspecto, trago as palavras de Kenski (2010) quando enfatiza que na modalidade a distância o fracasso na aprendizagem dos/as alunos/as, muitas vezes, se dá pelo descuido ou não adequação das escolhas e organização da sala de aula virtual, e não propriamente do esforço dos estudantes. A autora também destaca que “a interação entre todos é fundamental para que o processo desencadeado seja compreendido por todos, que os feedbacks dos alunos sejam informados e repliquem em ajustes e redefinições dos encaminhamentos propostos” (2010, p. 62). Desse modo, pensando nesses ajustes e

redefinições, apresentamos o trecho da intervenção construída com o intuito de tentar evitar atividades sem consígnias ou sem uma construção claras dessas orientações:

Trecho 9: Fala sobre a construção das consígnias das atividades

Posso dar uma dica? Nas atividades, é muito importante o/a professor/a explicar todos os procedimentos para a efetivação das atividades nas consígnias, como uma orientação de como deve ser produzido o texto, os cuidados que os alunos devem ter com determinadas particularidade desse gênero textual, como você quer que eles postem o material (Word, PDF, escrito e depois tirado foto) etc. Senti falta dessas consígnias detalhadas nas três atividades que você propôs. Seria interessante rever esses pontos.

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

O contexto da EaD necessita de uma orientação clara e objetiva, dada a barreira espaço-temporal dessa modalidade de ensino, por isso que não basta apenas planejar a atividade para o desenvolvimento daquela aprendizagem relacionada ao assunto abordado na disciplina, escolher o recurso tecnológico do AVA para a realização da atividade, sem apresentar consígnias claras e objetivas, em virtude da ausência da presença física ou virtual síncrona do/a professor/a para ajudar em possíveis dúvidas sobre a execução da atividade. O necessário nesse ambiente virtual é “explicar todos os procedimentos para a efetivação das atividades nas consígnias, como uma orientação de como deve ser produzido o texto, os cuidados que os/as alunos/as devem ter com determinadas particularidades desse gênero textual, como você quer que eles/as postem o material[..]”, uma vez que

as consígnias têm o propósito comunicativo ou função de motivar, sistematizar, esclarecer e socializar as práticas pedagógicas construídas pelo professor, na maioria das vezes, visando, principalmente, a interação com o/a seu/sua interlocutor/a-aluno/a para o desenvolvimento da aprendizagem (Luz, 2017, p 104)

A partir do exposto, a natureza dialógica da linguagem, segundo Bakhtin (2011), tem como principal foco o/a seu/sua interlocutor/a, que é para ele/a que é direcionada a construção do enunciado. Desse modo, o/a professor/a, ao construir o discurso da sala de aula virtual, materializado também nas consígnias, deve levar em consideração o seu interlocutor (público bastante diversificado) e a construção de sentido para se evitar a distância transacional, considerando o contexto da EaD.

Ressaltamos também a necessidade de haver o aspecto interacional das consígnias, configurada como a “voz” do/a professor/a no ambiente virtual, uma vez que para a construção desses enunciados o/a docente lança mão de posturas e estratégias de

intermediação, orientação e promoção de aproximações e posturas colaborativas com o intuito de mobilizar os/as alunos/as a participar ativamente das atividades propostas³⁴.

4) A escolha das atividades para a construção do conhecimento

Além de um cuidado com a construção das consígnias, o/a professor/a ao planejar sua aula precisa ter um cuidado com a escolha das atividades que contribuirão para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, principalmente para instigar no aluno/a uma postura ativa na construção do seu conhecimento. Por isso, no contexto de aprendizagem virtual, Schlemmer (2010), ao refletir sobre ambientes tecnológicos virtuais para uma educação sem distâncias, salienta que temos como desafio “promover a emancipação digital e desenvolver metodologias e processos de mediação pedagógica capazes de aproveitar as possibilidades que esses novos meios disponibilizam para os processos de ensinar e de aprender” (2010, p 82).

Assim, destacamos a necessidade de uma atenção para a construção da prática pedagógica que instigue refletir sobre as implicações de sentidos das atividades a fim promover formas de (re)descobrir como se chega ao conhecimento desejado, que na pesquisa em questão, está ligado ao ensino aprendizagem. O que pressupõe, nesse estudo, uma articulação entre as mediações dialógicas entre professor/a-aluno/a, as ações que propiciem a construção do conhecimento e os deslocamentos desenvolvidos na organização da disciplina-piloto.

Nesse viés, concordamos com Maia (2007) quando ela alerta para o fato de muitas vezes os ambientes virtuais de aprendizagem são apenas uma versão ‘maquiada’ do ensino tradicional em que as metodologias e os recursos tecnológicos continuam sendo basicamente as mesmas do formato das aulas presenciais, com foco apenas no conteúdo, sem uma mediação implicada, sem atividades que estimulem a autonomia dos/as alunos/as, a aprendizagem ativa e colaborativa, aspectos esses importantes para uma construção dialógica do conhecimento. Vejamos algumas intervenções a esse respeito:

Trecho 10: Escolha das atividades da aluna Eliane

Exemplo 1:

Olá, Eliane!

Vi que você escolheu trabalhar com os gêneros. Parabéns por escolher as atividades de produção. Só senti falta de alguma atividade de discussão coletiva como fórum.

Quero parabenizá-la pela organização do ambiente!

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

³⁴ Analisaremos mais especificamente as consígnias produzidas pelos/as licenciandos/as na seção 5.3 “As práticas linguístico-discursivas nas consígnias

Trecho 11: Fala da professora/pesquisadora sobre a escolha de atividades

Exemplo 2

Olá!

Outra dica: tente também colocar uma ferramenta colaborativa como Wiki ou outro tipo de atividade para não ficar apenas tarefa.

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Destacamos essas intervenções porque elas demonstram alguns problemas muito comuns nos ambientes em construção relacionados à escolha das atividades propostas. Alguns ambientes, como o exemplo 1, apresentam só uma atividade de produção textual individual. Sabemos que é importante permitir que o/a aluno/a tenha um papel ativo na sua aprendizagem ao construir um texto a partir do que foi exposto (teoria) no ambiente virtual e que represente um desafio alcançável, provocando um conflito cognitivo e promovendo a atividade mental, imprescindíveis para que esse/a discente estabeleça relações entre os conteúdos vistos e seus conhecimentos prévios (Zabala, 2010).

No entanto, a aluna não apresentou uma atividade de discussão coletiva como o fórum, uma vez que, segundo Maia (2007, p. 87), o aluno virtual precisa, por exemplo, “aprender a ler as colocações dos outros alunos, não apenas do professor; refletir; postar seus comentários e fazer sugestões de fontes de informação (como artigos, livros, sites, filmes etc.)”, contribuindo assim para que ele tenha uma postura reflexiva e crítica.

Já a intervenção do exemplo 2 se deu porque a aluna priorizou o uso do gênero Tarefa (um mapa conceitual, uma pesquisa) para trabalhar os três primeiros estilos literários brasileiros, por isso a sugestão de uma Wiki por ser um gênero que propicia a construção de um texto de forma colaborativa, uma vez que é importante para a construção do conhecimento “a verbalização também em situações de atividade compartilhada com outros e na resolução de problemas de maneira cooperativa, que permitam a confrontação de ideias, a resolução de dúvidas e o uso funcional em outras ocasiões em que seja necessário” (Zabala, 2010, p. 100).

Assim, para os problemas ou inadequações pedagógicas reconhecidos durante o período de construção, à medida que eram vistos/detectados, como uma forma de avaliação processual, foram feitas as sugestões e discussões no chat individual, com o intuito de fazer os/as alunos/as refletirem sobre o processo de construção, sobre as escolhas pedagógicas, a linguagem empregada e a interação apresentada no ambiente em construção, importantes gestos de mediação dialógica implicada que contribuem para a reapropriação de conhecimentos e a reconstrução de sua prática docente. São aspectos

importantes ligados à construção identitária docente que podem ser refletidos na futura atuação profissional desse/a licenciando/a, bem como na promoção de uma aprendizagem crítica do seu/a futuro/a aluno/a.

Refletiremos a seguir sobre a construção identitária dos alunos/as em formação inicial docente a partir das práticas linguístico-discursivas apresentadas nas consígnias construídas nos ambientes das disciplinas-piloto produzidas pelos/as colaboradores/as da pesquisa, como resultado das mediações dialógicas implicadas.

5.3 Análise das práticas linguístico-discursivas das consígnias e sua interface com os questionários

Essa seção tem o objetivo de refletir sobre os indícios identitários do/a professor/a em formação inicial a partir das práticas linguístico-discursivas apresentadas na consígnias. Para esse fim, de acordo com a pré-análise e, em virtude da quantidade de alunos/as que se dispuseram a participar da pesquisa, precisamos fazer um recorte. Como critérios, decidimos analisar as consígnias dos/as alunos/as que assinaram os TCLES, que primeiro responderam aos questionários e que apresentaram as seguintes características singulares próximas às características do público alvo da Educação a Distância: alunos/as que tinham experiência docente na educação básica e maior familiaridade com o letramento digital; alunos/as com experiência docente na educação básica com dificuldade no letramento digital e alunos/as que não tinham experiência docente e que apresentavam poucas dificuldades com as TDIC. Diante disso, por meio de uma pré-análise, três licenciandas se aproximaram dessas características: a aluna Clarice, a Mariana e a Graziela.

As práticas linguístico-discursivas dos colaboradores/as de pesquisa, pertencentes a esse recorte, foram analisadas levando em consideração a articulação entre as informações dos questionários e as informações apresentadas nas consígnias como fonte de geração de dados que permitem uma abrangência para a compreensão e análise do fenômeno estudado ((TRIVIÑOS, 1987), de acordo com as seguintes categorias como dito anteriormente:

- a) o aspecto interacional apresentado nas consígnias;
- b) a mobilização dos saberes docentes para a construção da prática pedagógica;

c) O olhar dos/as professores/as em formação inicial na EaD para o trabalho com gêneros discursivos;

d) a construção identitária do aluno/a em formação inicial na EaD.

Desse modo, apresentaremos a seguir as análises sobre a construção identitária desses/as alunos/as em formação inicial por meio da interface entre as práticas linguístico-discursivas das consígnias e das respostas aos questionários semiabertos.

5.3.1 Clarice: interações a partir do brincar com a linguagem para uma aprendizagem significativa e prazerosa

Clarice tem 53 anos, é professora do ensino fundamental I e residente do município de Arapiraca-AL, fez o curso de especialização em Linguagens e Práticas Sociais (IFAL – Campus Murici, modalidade remota) logo após a sua graduação. A escolha de fazer uma graduação na EaD se deu por ser um pessoa com deficiência física e morar distante dos centros universitários. Ela confessa que conhecia pouco essa modalidade de ensino e tinha certo preconceito. Para ela, ser estudante da educação a distância a fez mudar a percepção e agora ser defensora, pois a EaD proporciona muitas possibilidades para pessoas como ela. Segundo Clarice, durante a graduação do curso de Letras (durante a qual fez parte dessa pesquisa), participou de dois projetos (um de extensão e outro de forma voluntária) voltados ao público da EJA que tiveram, para ela, muita significação. Essa experiência também foi levada para a disciplina-piloto, objeto de análise em questão, ao escolher como público alvo dessa atividade alunos/as do 2º período da EJA. Nesse sentido, esse saber da experiência (Pimenta, 2012) possibilitou um olhar diferenciado para sua prática pedagógica no ambiente virtual, traço importante para a construção identitária docente. A licencianda se declara ser amante incontida da linguagem escrita e pensa que esse tipo de linguagem é cabível em qualquer modalidade de ensino, desde que haja uma organização do material a ser utilizado e que ela reflita a realidade do/a aluno/a da EaD e o seu cotidiano, pois “quando esse aluno parar para se dedicar ao seu aprendizado, esta tarefa se dará de forma prazerosa”. A Clarice é poetisa e já publicou livros e também já comercializou livros escritos pelo próprio punho.

5.3.1.1 As consígnias como interação entre Clarice e seus futuros/as alunos/as

Por entendermos que a linguagem é um produto de interações sociais e que refletem e refratam as significações dos sujeitos (Bakhtin/Volochínov, 2014), começamos essa seção sobre os aspectos interacionais da Clarice com a resposta à nona pergunta do questionário a qual versava sobre a importância da linguagem escrita no ambiente virtual:

Sou amante incontida da linguagem escrita, então, penso que esta forma de linguagem seja cabível em qualquer modalidade de ensino, desde que se pense em material que vislumbre a realidade do aluno EaD e o seu cotidiano. Assim, quando este aluno parar para se dedicar ao seu aprendizado, esta tarefa se dará de forma prazerosa.

Inicialmente, destacamos o predicativo utilizado “amante incontida da linguagem escrita” para expressar uma característica sua tão presente em seu ambiente, como também para apresentar sua preocupação em como, através da linguagem, é importante que o ambiente virtual de aprendizagem “vislumbre a realidade do aluno EaD e o seu cotidiano”. Esse cuidado com a linguagem está relacionado com o aspecto pedagógico e com a construção do conhecimento de forma que o/a aluno/a encontre significado e prazer nesse aprendizado, ao dizer que “assim, quando este aluno parar para se dedicar ao seu aprendizado, esta tarefa se dará de forma prazerosa”, características importantes no processo de interação verbal. Vejamos como esses indícios identitários são apresentados pela aluna na consígnia de apresentação da disciplina.

Quadro 14: Consígnia de apresentação da disciplina da aluna Clarice

HISTÓRIA DE UM PESCADOR
Teresinha

— Eu nunca vi pescar lampião aceso, João.
— Então diminuí o peso do seu lambari, que eu apago o meu lampião.



Querida turma, sou a professora Clarice.
Que prazer estar com vocês em iniciação às semanas em que nos embrenharemos pelas estradas das histórias de trancoso, aqueles causos que podem ser engraçados, assustadores, mentirosos – embora os autores sempre rechacem essa afirmação da não verdade das suas histórias – e, sobretudo, deliciosos de serem lidos e/ou escutados.

Como base destes estudos, sugiro que degustem as Histórias de Alexandre, livro do nosso conterrâneo Graciliano Ramos, que trata justamente das coisas fantásticas, acontecidas no interior e recontadas por gerações.

Desde crianças sabemos das tais notícias dos malassombros, lobisomens, mulas sem cabeça e outras aberrações que nos impõem medos e curiosidades. Pois bem! Leiam o material, vejam os vídeos, escutem quem desses causos para contar.

Vamos cuidar do que é legitimamente nosso: o passado, a memória, a história que cada um tem, aprendido dos avós e construído dia a dia, à medida em que se vive e convive.

Que sejam semanas de imenso aprendizado e redescobertas para todos nós.

Meu abraço a todos.

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Nesta consígnia de apresentação da disciplina, podemos perceber uma seleção vocabular adequada ao objetivo proposto que demonstra tanto o incentivo à leitura, como também a um aprendizado construído de forma lúdica e prazerosa, ratificada na resposta à questão anteriormente apresentada: nos **embrenharemos** pelas estradas das histórias de trancoso, aqueles causos que podem ser engraçados, assustadores, mentirosos (...) e, sobretudo, **deliciosos** de serem lidos e/ou escutados”, “**degustem** as Histórias de Alexandre, livro do nosso conterrâneo Graciliano Ramos”. O verbo “embrenhar”, por significar avançar para as brenhas e matos, com sua conotação de penetrar para o interior, é aqui também relacionado ao interior das histórias, como gênero narrativo, como também para o interior, local onde surgem a maioria dos causos e história de trancoso. Já o uso do adjetivo “deliciosos” e o verbo “degustar” podem despertar a sensação de prazer típica ao provar comidas aqui relacionada ao ato de ler e escutar os causos.

As interpelações que são feitas para a sugestão de ações e atividades (“Pois bem! Leiam o material, vejam os vídeos, escutem quem desses causos para contar”) que os/as futuros/as alunos/as deverão fazer são respaldadas por explicações e contextualizações que destacam e exaltam a identidade cultural do nosso povo através da memória cultural, os costumes e crenças: “Desde crianças sabemos das tais notícias dos malassombros, lobisomens, mulas sem cabeça e outras aberrações que nos impõem medos e curiosidades”; “Vamos cuidar do que é legitimamente nosso: o passado, a memória, a história que cada um tem, aprendido dos avós e construído dia a dia, à medida em que se vive e convive”. Trazendo para a sua sala de aula “semanas de imenso aprendizado e redescobertas para todos nós”.

No que diz respeito a essa seleção vocabular que contribui para a construção e produção de sentido de sua consígnia de apresentação como práticas linguísticas discursivas para a interação inicial com seus/suas alunos/as, é possível observar que essas informações nos fornecem os primeiros indícios da construção identitária da

docente, bem como sua concepção sobre o contexto das sala de aula e da ação pedagógica. Há um movimento para a escolha da materialidade discursiva com o objetivo de uma interação mais próxima e informal e, ao mesmo tempo, uma constituição temática que traz para a sala de aula a valorização cultural de um gênero discursivo que também é constituído, herdado e transmitido socialmente, possibilitando assim uma (re)apropriação de elementos da nossa cultura através do desenvolvimento dessas interações.

Ao longo das análises das demais consígnias sobre a mobilização dos saberes e sobre o trabalho com os gêneros discursivos, retomaremos algumas expressões e dizeres utilizados por Clarice para a interação entre docente e discentes, como marca identitária da licencianda.

5.3.1.2 A relação entre a prática pedagógica e a mobilização dos saberes docentes durante o processo formativo de Clarice

Iniciaremos essa seção, refletindo sobre a construção do plano de ensino da Clarice, uma vez que essa materialidade discursiva nos permite refletir sobre a relação existente entre a concepção de ensino de língua portuguesa e a construção das ações pedagógicas escolhidas, bem como sobre os indícios identitários presentes nessas práticas linguístico-discursivas.

Quadro 15: Plano de ensino da aluna Clarice

Instituto Federal de Alagoas – IFAL Pró-Reitoria de Ensino Diretoria de Educação a Distância Universidade Aberta do Brasil – UAB	
PLANO DE ENSINO	
DISCIPLINA	Língua Portuguesa
DISCENTE	Milene de Lima Silva
CARGA HORÁRIA SEMANAL	08 horas/aula
ANO/SÉRIE	2º Período/ EJA
EMENTA	
As histórias compartilhadas em ambientes informais, passadas de geração a geração, significam a memória cultural, as, crenças e costumes que precisam ser resgatados para que a tradição não seja absolutamente tomada pelo novo, pela tecnologia, pelo esquecimento.	
OBJETIVO GERAL	
Refletir acerca da identidade cultural dos indivíduos e as suas respectivas comunidades, a partir do gênero textual causo.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	
• Promover reflexão sobre costumes, memórias e identidade sociocultural; • Conhecer estrutura e características do gênero textual causo; • Trabalhar escrita e oralidade; • Enriquecer o conhecimento gramatical; • Produzir textos narrativos a partir das histórias de trancoso (causos).	

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

No seu plano de ensino, a Clarice apresenta como objetivo geral: “refletir acerca da identidade cultural dos indivíduos e as suas respectivas comunidades, a partir do gênero textual causo” e como objetivos específicos: a) promover reflexão sobre costumes, memórias e identidade sociocultural; b) conhecer estrutura e características do gênero textual causo; c) trabalhar escrita e oralidade; d) enriquecer o conhecimento gramatical; e) produzir textos narrativos a partir das histórias de trancoso (causos).

Podemos perceber que o ponto principal das ações pedagógicas apresentadas no plano de ensino da licencianda não é o conteúdo x de gramática ou de literatura, mas o trabalho e a construção de uma identidade cultural entre sujeitos e comunidade através da articulação entre ensino de língua e literatura. O que nos permite observar o uso de uma mediação dialógica implicada ao instigar nos/nas alunos/as a reflexão sobre as implicações de sentidos que os textos (conhecer estrutura e características do gênero textual causo; trabalhar escrita e oralidade), os estudos gramaticais (trabalhar escrita e

oralidade; enriquecer o conhecimento gramatical) e a literatura (produzir textos narrativos a partir das histórias de trancoso (causos) podem reverberar para a construção crítica do conhecimento do/a seu/sua futuro/a aluno/a bem como de sua identidade cultural.

Essa forma de pensar o contexto de ensino-aprendizagem de línguas, a partir das relações estabelecidas entre sujeito e linguagem e como essa relação pode ser apreendida nos discursos que circulam socialmente através do causos, proporciona uma postura responsiva ativa (Bakhtin, 2011) nos/as alunos/as, ao serem instigados/as a pesquisar, a questionar e a organizar suas ideias para uma produção textual sobre a própria cultura e, conseqüentemente, sobre sua identidade cultural, conforme a licencianda defende:

as histórias compartilhadas em ambientes informais, passadas de geração em geração, significam a memória cultural, as crenças que precisam ser resguardadas para que a tradição não seja tomada totalmente pelo novo, pela tecnologia, pelo esquecimento. (Trecho da ementa do plano de aula da disciplina-piloto da aluna Clarice).

Todo esse conhecimento traz implicações na constituição desse sujeito no mundo que, compreendendo a sua própria cultura e a memória cultural de seu povo, passa a preservá-la, contribuindo para a valorização da cidadania, para o respeito da diversidade cultural, bem como para formação de um sujeito reflexivo e crítico.

Antes de apresentar a metodologia aplicada da aluna em seu ambiente virtual para a concretização dos objetivos acima descritos, destacamos sua fala ao responder à quinta questão do questionário que versa sobre a sua avaliação da atividade de construção da disciplina-piloto:

Essa tarefa foi extremamente prazerosa, pois pude conferir, através da prática, que os ambientes virtuais não são inalcançáveis no sentido de possibilidade de configuração. Ou seja, é possível desenvolver um ambiente virtual ainda que não se tenha habilidades másters nesse campo. Enquanto cumpria a missão solicitada, brinquei de criar espaço que possibilitaria aprendizados e isso foi incrível. (Resposta da aluna à questão 5 do questionário)

Ao refletir sobre os saberes docentes, Tardif (2014) pontua que a constituição desses saberes se dá a partir da experiência de vida como também profissional e que compreende a aplicação de metodologias que contribuam para a construção do conhecimento de forma significativa. Nesse sentido, a fala da licencianda ratifica a importância de se ter e proporcionar práticas pedagógicas nas formações quando caracteriza a atividade como “extremamente prazerosa” e justifica essa característica com o fato de, através dessa prática pedagógica, quebrar um certo receio de se trabalhar nos

ambientes virtuais (“os ambientes virtuais não são inalcançáveis no sentido de possibilidade de configuração”).

Destacamos a resposta responsiva ativa à ação de construir uma disciplina aqui representada nos dizeres “enquanto cumpria a missão solicitada, brinquei de criar espaço que possibilitaria aprendizados e isso foi incrível”. É necessário pontuar que essa “missão solicitada”, ou seja, construir um ambiente virtual de aprendizagem, pode trazer ao/à aluno/a em formação docente espaços de construção de saberes docentes e consequentemente construção identitária, que para Clarice foi significativo. Desse modo, é possível observar que a escolha do verbo “brincar” para fazer referência à construção de uma prática pedagógica como uma ação que, embora seja como uma experiência-piloto (daí a escolha do verbo brincar), carrega uma responsabilidade (“possibilitaria aprendizados”), ao ser chamada para refletir sobre sua posição/sujeito docente no questionário.

Assim, esse processo de se colocar no lugar do/a professor/a, pensar na construção dessas metodologias e práticas pedagógicas contribuem para a construção identitária dessa aluna em formação inicial docente. Desse modo, “isso implica considerar que procedimentos, ações, atividades e organização didática farão parte dessa metodologia que poderá influenciar na postura pedagógica adotada na relação entre teoria e prática” (Luz, 2017, p. 116), uma vez que a construção identitária docente se faz através de um processo contínuo formado por meio da articulação entre saberes sociais, familiares, experienciais, disciplinares que reverberam nas ações mediadas pela linguagem em sala de aula tais como: planos de aula, ações pedagógicas, interações entre professor/a e aluno/a.

Veremos a seguir como a licencianda constrói essa relação teoria e prática nas ações que foram apresentadas em seu plano de aula:

Quadro 16: Plano de Ensino – Primeira Semana

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
SEMANA I	• Gênero textual causo: - características; - estrutura. • Significação sociocultural; • Contação de causos. • A variação linguística no causo.
METODOLOGIA	
SEMANA I	Pelo grupo de Whatsapp, será sugerido que a turma faça leitura do material indicado para a semana, bem como escolher um causo do livro Histórias de Alexandre, de Graciliano Ramos, para conversação no encontro a ser realizado pelo Google Meet. Neste encontro, após bate papo sobre o gênero textual causo, analisando características e estrutura, os alunos serão provocados a contarem sobre a história que leram. Após isso, serão questionados sobre as histórias de “trancoso”: se conhecem, de quem as escutou, o que aconteceu durante o tempo para que tais histórias não sejam mais contadas, por que é importante preservar a memória cultural, entre outras possibilidades de questionamentos. Ainda na primeira semana, após prévio estudo de material disponibilizado, o fórum acolherá discussão acerca da variação linguística neste gênero textual, questionando a legitimidade da escrita dos vocábulos, bem como a sua oralidade. Para atividade, os alunos escolherão um causo do supracitado livro de Graciliano Ramos em que selecionarão vocábulos que fogem à escrita padrão e/ou não fazem parte do vocabulário comum. A pesquisa tratará da reescrita dessas palavras conforme a norma padrão, bem como as suas definições.

Quadro 17: Consígnia da primeira semana

PRIMEIRA SEMANA



Fonte: Grupo Editorial Record

Querida turma, vamos começar?

E aí, já mergulharam na maravilha fantástica que são os causos de Graciliano Ramos, em Histórias de Alexandre? Se ainda não, leiam. Vocês não conseguirão ler apenas um, porque todos trazem histórias inimagináveis e deliciosas.

Para a primeira semana, contando que vocês fizeram as leituras sugeridas, teremos um fórum de discussão. Nele, o pretendido é uma discussão sobre o “modo de fala” das

personagens. Vamos conversar sobre o “certo” e o “errado” na língua portuguesa. Será que isso existe? É com vocês, estou ansiosa pela participação de todos.

Por fim da primeira semana, como atividade é solicitado que anotem, dentro das Histórias de Alexandre, possíveis vocábulos escritos em desacordo com a norma padrão e, aproveitando a leitura, anotem também vocábulos que pra vocês são desconhecidos.

Bom trabalho e até mais.

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Podemos observar tanto no plano de aula, como nas consígnias, o posicionamento da aluna sobre a disciplina de língua portuguesa e sua concepção de ensino e de aprendizagem voltados para a construção do conhecimento a partir da relação teoria e prática que não valoriza o trabalho com conceitos e características de forma abstrata, mas a partir de uma construção com base em contextos e textos, através da articulação entre o trabalho com o gênero causo, a significação social e o conteúdo gramatical oral e escrito (contação de contos e variedades linguísticas).

As atividades de Clarice apresentam a concepção de linguagem dialógica ao proporcionar aos/as futuros/as alunos/as estudar a língua como parte de uma história, de uma cultura e, portanto como prática social. Dessa forma, essa concepção de linguagem reverbera para a concepção de sujeito que é social e que é constituída por práticas sociais vivenciadas o que nos aponta para a construção de uma educação cidadã.

Todas essas ações acionadas pela construção de um ambiente virtual de aprendizagem mobilizam uma constituição identitária dessa licencianda que vê nas aulas de língua portuguesa um espaço para a mediação dialógica implicada por promover um ensino aprendizagem que forme alunos/as conscientes, reflexivos e que valorizem sua história e sua cultura. Isso reflete na formação de uma sujeito/cidadão consciente de sua história que assim pode contribuir para uma sociedade mais justa.

Para esse fim, ela disponibilizou material diversificado para estudo (o livro base Histórias de Alexandre, de Graciliano Ramos (PDF), um artigo da revista Mundo Educação sobre preconceito linguístico e variação linguística e um vídeo do Youtube com o título “Histórias de Alexandre coletadas do folclore alagoano”. Todo esse material foi selecionado como base para o estudo dos conteúdos acima apresentado.

Observamos que há uma preocupação em incentivar a leitura do gênero a ser trabalhado. Esse incentivo é observado na seleção das ações pedagógicas da licencianda para o início do trabalho, ao perguntar aos/as alunos/as o que seriam os causos, se eles/as conhecem essas histórias, “de quem as escutou, o que aconteceu durante o tempo para

que tais histórias não sejam mais contadas, por que é importante preservar a memória cultural, entre outras possibilidades de questionamentos”(trecho do plano de aula), como uma forma de levantamento de hipóteses e, ao mesmo tempo, de começar a fazer uma reflexão sobre o significado cultural desse gênero e sobre o papel da linguagem na produção dos causos, utilizando-se de uma sequência bem clara:

- 1) a escolha de um caso para ser discutido em um momento síncrono;
- 2) questionamentos sobre o que é e o significado desse gênero;
- 4) o trabalho sobre contexto, características e estrutura do gênero caso;
- 3) a tarefa de contar o caso escolhido para a turma nesse momento síncrono;
- 4) o estudo gramatical vinculado aos textos e discussões trabalhados a partir de um fórum de discussão para refletir coletivamente “acerca da variação linguística neste gênero textual, questionando a legitimidade da escrita dos vocábulos, bem como a sua oralidade.” (trecho do plano de aula).

5) Uma atividade de seleção vocabular para trabalhar a linguagem padrão das palavras.

Como forma de interação e incentivo para a realização dessas ações, podemos observar a construção da consigna de apresentação da primeira semana com expressões como “mergulharam na maravilha fantasiosa”, “histórias inimagináveis e deliciosas” que caracterizam os causos, aliada à imagem da última capa do livro a ser lido. Já para estimular a discussão linguística do fórum, há a utilização da expressão “modo de fala das personagens”, para se referir às variedades linguísticas, instigando a reflexão sobre um assunto bem frequente “‘o certo’ e ‘o errado’ na língua portuguesa” através da interpelação; “Será que isso existe?”, como uma forma de “contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (Brasil, 2018, p. 16).

Com base nas ações propostas acima, percebemos que há uma preocupação com a compreensão viva da língua (Bakhtin/Volóchinov, 2014), ao trabalhar não somente o conteúdo linguístico, mas atribuir uma significação histórica e social a esse conteúdo a partir da articulação entre linguagem oral e escrita, por meio de um gênero discursivo que, na sua essência, já traz essa articulação, além de promover uma ampliação dos horizontes dos/as futuros/as estudantes acerca de sua cultura e identidade, uma vez que “os diálogos que dão corpo às interações discursivas, nas mais variadas atividades sociais, devem ser levados em conta quando se propõe pensar a complexidade que envolve as

ações de ensinar e aprender uma língua materna ou estrangeira”(Silva Júnior; Zozzoli, 2022, p. 789).

Seguindo essa mesma metodologia e perspectiva, vejamos a organização da segunda semana:

Quadro 18: Consígnia da Segunda Semana

SEGUNDA SEMANA

O terno Emprestado

O primeiro aconteceu quando minha avó era criança. Ela e a família moravam numa fazenda na região de Juiz de Fora. O avô dela, meu trisavô portanto, morava com minha bisavó e bisavô. Era uma pessoa muito simples, que sempre foi trabalhador rural e só usava sapato para ir a missa. Um dia, como todos nós vamos um dia, ele morreu. Como ele não tinha terno, meu bisavô "emprestou" um para ele. Claro que não receber de volta... Bom, só que meu bisavô "derramava" um pouco. É fato conhecido que o interior de Minas produz uma das melhores cachaças do país. E como meu bisavô gostava. Quando ele bebia demais ele se exaltava e falava um monte de besteira. Entre elas estava a pérola que ele jogava na cara da minha bisavó: "E seu pai era um miserável. Eu que tive que dar o terno para o velório".

Uma noite todos os adultos estavam conversando na sala da sede da fazenda e minha avó foi para uma despensa que ficava do lado de fora da casa. Ela não lembra muito bem porque. Mas o que aconteceu depois ela nunca esqueceu. Os adultos ainda conversavam quando ela voltou tremendo de medo, quase chorando e com o cabelo literalmente em pé. Minha bisavó perguntou, preocupada:

- O que foi minha filha ?
- Mamãe, eu vi um velhinho lá atrás com uma roupa no braço.
- Que velhinho, que roupa?
- Acho que era vovô que veio devolver o terno.

Depois dessa meu bisavô nunca mais falou nada do bendito terno. Acho que ele não iria querer usar de novo.

* Site: <http://www.estrinho.com.br/causos-e-lendas-urbanas/79-fantasmas-amigos/3657-o-terno-emprestado.html>

Que maravilha podermos estar, nestas semanas, mergulhando nas maravilhas dos textos da nossa língua interiorana. A cultura do Brasil é tão imensa que transcende o nosso imaginário.

Aí estão os causos para nos mostrar o quão criativos e fantasiosos somos, quando se trata de contar bem contada uma história de mentira bem intencionada, aquela que é para entreter o ouvinte.

Esta semana teremos duas tarefas, as duas igualmente desafiadoras e agradáveis. Primeiro, uma produção coletiva de texto - um caso de malassombro daqueles assustadores. Um vai completando o que o outro escreveu, até termos uma história incrível, combinado? Antes de dar a contribuição, é imprescindível que seja feita a leitura do que já foi postado, pois só assim será possível uma construção coerente e coesa.

Na segunda atividade, é hora de se levantarem das suas cadeiras confortáveis e irem em busca da voz popular. Pergunte ao avô, a avó, a um vizinho velhinho e de boa memória, o que eles têm a dizer sobre os malassombros, lobisomens e outras histórias de arrepiar os cabelos.

Feito isto, é hora de anotarem tudo o que escutaram, organizando um texto que valerá como atividade para esta segunda semana.

Por fim, no encontro que encerrará essas semanas, vocês me contarão as suas próprias histórias arrepiantes, que sabem desde crianças. Prestem atenção ao tom de voz, pois ele é preponderante para que, quem os escute, queira que a história jamais termine. Divirtam-se!

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

A licencianda organiza sua segunda semana apresentando um causo logo no início de sua consígnia como forma de incentivar a leitura desse gênero, uma vez que produzimos conhecimentos e pensamentos a partir de situações que vivenciamos. E para ratificar esse incentivo, os dois primeiros parágrafos da consígnia de apresentação foram reservados para novamente falar sobre a importância da cultura brasileira a partir dos trechos “mergulhando nas maravilhas dos textos da nossa língua interiorana” e “a cultura do Brasil é tão imensa que transcende o nosso imaginário”. Além de exaltar a criatividade do nosso povo brasileiro representada no gênero causo (o quão criativos e fantasiosos somos). Destacamos aqui a forma criativa de conceituar esse gênero “quando se trata de contar bem contada uma história de mentira bem intencionada” e dizer sua finalidade utilizando-se também dessa criatividade tão exaltada: “aquele que é para entreter o ouvinte”.

Pontuamos também a excelente organização e escolha das atividades dessa semana, que, como a licencianda as caracterizou, são “desafiadoras e agradáveis”: 1) uma produção coletiva de um causo; 2) pesquisa sobre o gênero em questão que proporciona a interação entre parentes e vizinhos e a valorização do imaginário coletivo e cultura regional; 3) produção individual; 4) contação de causo, como atividade que desenvolve a expressão oral. São ações pedagógicas que apresentam uma perspectiva dialógica da linguagem, que mediadas pela orientação da licencianda implicam uma formação e educação cidadã para esse/a aluno/a, quando promove uma participação ativa do/a aluno/a através de pesquisa, produção individual e coletiva e interação entre gerações, tendo como pano de fundo a cultura local e também global.

Nesse sentido, percebemos que há na construção dessa prática pedagógica, uma mediação dialógica implicada na medida em que propiciou uma articulação entre o processo de formação e mobilização de saberes para a elaboração de sua aula virtual voltada para o processo de produção de saberes sociais. São ações como essas que contribuem para a construção identitária docente.

Vejamos como foram organizadas as atividades.

Trecho 12: Consígnia da segunda semana – primeiro parágrafo

Primeiro, uma produção coletiva de texto - um caso de malassombro daqueles assustadores. Um vai completando o que o outro escreveu, até termos uma história incrível, combinado? Antes de dar a contribuição, é imprescindível que seja feita a leitura do que já foi postado, pois só assim será possível uma construção coerente e coesa.

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Para essa atividade, a aluna escolheu a construção de uma wiki como gênero que proporciona essa produção coletiva. Se o saber ensinar está intimamente ligado a fazer escolhas mediante as interações estabelecidas com os/as alunos/as, a partir de uma pluralidade de saberes que são acionados para validar suas ações (Tardif, 2014), destacamos, além das interpelações para a interação, a escolha vocabular adequada à temática do estudo da semana (“um malassombro daqueles assustadores”), bem como ao público alvo, alunos/as da EJA, como podemos perceber nos trechos: “um vai completando o outro até termos uma história incrível”, uma forma descontraída e incentivadora de explicar o gênero wiki, destacando o que ele tem de mais relevante que é a construção de um texto de forma partilhada.

Outro ponto é a escolha de uma produção coletiva de um causo antes da produção individual, que estimula a troca de conhecimentos e a interação entre os/as discentes/as, proporcionando, assim, uma atitude responsiva ativa e um grau de ativismo na compreensão e produção textual através das trocas ali apresentadas. Trataremos um pouco mais desse aspecto na seção 5.3.1.3.

Trecho 13: Consígnia da segunda semana – segundo e terceiro parágrafos

Na segunda atividade, é hora de se levantarem das suas cadeiras confortáveis e irem em busca da voz popular. Pergunte ao avô, a avó, a um vizinho velhinho e de boa memória, o que eles têm a dizer sobre os malassombros, lobisomens e outras histórias de arrepiar os cabelos.

Feito isto, é hora de anotarem tudo o que escutaram, organizando um texto que valerá como atividade para esta segunda semana.

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Podemos perceber nessa ação pedagógica a mobilização dos saberes da experiência, a partir de uma “mobilização de conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, advindos de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes” (Tardif, 2014, p. 109), como no contexto da formação acadêmica da licencianda, por já ter feito projetos e, portanto, já ter uma certa experiência com o público da EJA na modalidade presencial, ela apresenta o conceito do que é a pesquisa de maneira mais informal e menos acadêmica.

A licencianda optou pela expressão “é hora de se levantarem das suas cadeiras confortáveis e irem em busca da voz popular”, uma forma divertida, simples e provocativa para explicar a ação de pesquisar sugerida, tornando uma tarefa que poderia ser vista apenas como um atividade a ser cumprida academicamente em uma atividade prazerosa

e com significado, pois proporciona a interação entre gerações, parentes e vizinhos bem como a valorização dessa voz popular que representa também o imaginário coletivo e a cultura regional. Para esse fim, ela escolheu a expressão como “um vizinho velhinho e de boa memória” e “histórias de arrepiar os cabelos”.

Entendemos aqui que a Clarice considera a compreensão do gênero estudado construída num contínuo a partir de ações significativas, como uma pesquisa não em livros, ou consulta na internet, mas na interação como outras pessoas, o que vai proporcionar aos/à alunos/as, além do saber disciplinar, o saber cultural, o respeito a voz dos mais velhos, a capacidade de organizar as informações orais adquiridas nesse contato em um texto escrito. São saberes advindos de uma mediação dialógica implicada com uma educação cidadã.

Trecho 14: Consígnia da segunda semana – quarto parágrafo

Por fim, no encontro que encerrará essas semanas, vocês me contarão as suas próprias histórias arrepiantes, que sabem desde crianças. Prestem atenção ao tom de voz, pois ele é preponderante para que, quem os escute, queira que a história jamais termine. Divirtam-se!

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Na última atividade, os/as alunos/as farão, como produção individual, a retextualização de um dos contos ouvidos na pesquisa de forma escrita e o reconto no momento síncrono de encerramento como atividade que desenvolve a expressão oral. Assim, as experiências adquiridas por meio das atividades anteriores à produção textual individual, podem proporcionar aos/às alunos/as um embasamento teórico e temático para a retextualização do causo escolhido, além de estimular e valorizar a linguagem oral como alicerce para a produção escrita do causo.

Nesse sentido, a licencianda organiza essa semana priorizando atividades semelhantes aos passos de uma pesquisa acadêmica de campo:

Quadro 19: Organização da semana - Clarice

Teoria – parte acadêmica	- Leitura dos causos; - Discussão sobre as características e conceitos do gênero em questão; - Construção coletiva de um causo a partir do que foi discutido.
--------------------------	---

Ação	- Pesquisa de campo – perguntar ao público alvo dessa pesquisa (avós, avôs, vizinhos, parentes) sobre o que eles têm a dizer sobre os causos; - Organização dos dados coletados e registro das pesquisas (“É hora de anotarem o que escutaram”).
Resultado Final - socialização	- Retextualização (produção escrita); - Contação do caso (produção oral).

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Nos processos de formação inicial, segundo Pimenta (2012), para que o/a docente tenha uma prática reflexiva e crítica é necessário criar situações que façam com que o/a professor/a tenha consciência sobre a própria prática. Nesse sentido, podemos dizer que a atividade de construção de uma disciplina virtual propiciou esse olhar para a articulação entre saberes teóricos (os fundamentos de uma pesquisa) e práticos (a escolha de atividades com características de uma pesquisa).

A organização das ações pedagógicas para a sala de aula virtual, desenvolvidas pela Clarice, nos revela um comprometimento em apresentar para os/as alunos/as atividades e orientações significativas, ao possibilitar a oportunidade de entrar em contato de forma mais detalhada com um gênero que para muitos era desconhecido e que não fazia parte de seu contexto social, refletir sobre a linguagem empregada nesses textos, fazer uma pesquisa a partir da interação com outras pessoas, produzir um texto coletivo e fazer um retextualização como produção individual, por meio da utilização dos gêneros e recursos da plataforma virtual de aprendizagem. Tal mediação dialógica implicada se configura como indícios identitários da docente Clarice.

Podemos perceber a preocupação com a linguagem empregada para estabelecer a interação, bem como as ações escolhidas para a mobilização de saberes teóricos e práticos, principalmente no ensino a distância para uma turma de EJA. Esse traço característico identitário é ratificado em seu dizer ao refletir sobre as disciplinas que para ela despertou a reflexão sobre a prática docente na EaD:

A disciplina de Didática Geral cumpriu esse papel de provocar reflexão em nós, enquanto licenciandos, nos fazendo pensar sobre o papel do professor como um dos responsáveis pelo processo educacional, cientes de sermos cidadãos críticos cuja missão é, também, contribuir para a formação de outros cidadãos críticos. (Resposta da aluna Clarice à quinta pergunta do questionário).

A fala da Clarice destaca o papel do/a professor/a como um dos responsáveis pelo desenvolvimento do ensino aprendizagem. Essa responsabilidade foi construída ao longo de sua formação, capaz de propiciar a formação de cidadãos/ãs críticos/as cuja missão pode reverberar na formação de outros/as cidadão/ãs críticos/as (futuros/as alunos/a). Nesse sentido, as experiências vivenciadas pela licencianda na sua formação refletiram na sua prática pedagógica, contribuindo assim para a constituição identitária docente ao promover uma ressignificação didático-pedagógica e interacional para o ambiente de aprendizagem EaD.

São ações que refletem uma mediação dialógica implicada, pois considerando as especificidades do público alvo e a aprendizagem virtual a partir das atividades, houve uma preocupação em propiciar a articulação entre teoria e prática, a interação entre professor/a-aluno/a, aluno/a-aluno/a, aluno/a e comunidade externa, ações que extrapolam os muros da sala de aula, atribuindo significado ao que se propunha estudar e promovendo uma valorização e consciência cultural.

5.3.1.3 O olhar da licencianda Clarice para a produção de gêneros discursivos na EaD

Como dito anteriormente, o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula requer proporcionar práticas que instiguem no/a aluno/a uma participação ativa nos processos de leitura e produção textual, no sentido de “sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (Brasil, 2018, p. 67).

No contexto da EaD, proporcionar esse trabalho significa também ter escolhas de material de estudos, de gêneros virtuais para a produção textual e linguagens que propiciem a interação e mediação com os/as alunos/as e entre eles/as, aspectos importantes e constitutivos da identidade docente.

Primeiramente, vejamos a organização e escolha de material de estudos da licencianda na segunda semana.

Figura 27: Organização do ambiente da segunda semana da aluna Clarice



Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Podemos observar que a aluna apresenta uma diversidade de materiais para leitura e estudo. Primeiro, ela apresenta o podcast O chapéu, o herói e o feio, de Diogo Braga, disponível no site Mundo Podcast³⁵. Essa escolha foi bastante feliz e pertinente, visto que propicia o contato com o gênero causo em sua forma original, ou seja, a linguagem oral, com todas as nuances, acentuações e encantamentos que a fala nos proporciona. Outro ponto a ser destacado foi que esse site também incentiva o envio de histórias e causos para serem lidos e compartilhados, contribuindo assim para a valorização da cultura popular e desse gênero. Do ponto de vista pedagógico, é também um material que contribui para o desenvolvimento de uma das atividades finais que é a contação do causo escolhido.

A aluna também disponibilizou um vídeo do canal Causos de Cordel que apresenta várias pessoas contando suas experiências com a lenda Fogo Corredor/Malassombro da Mata Escura, que também proporciona aos/as alunos/as uma experiência de escutar e ver pessoas comuns, apresentadores e desenhos em cordel contando os causos, incentivando o respeito às diversas manifestações de culturas, de saberes e de identidades. Há também um material em PDF³⁶ com oito lendas presentes no Nordeste como a lenda do Quibungo (BA), do Papa-figo (NE), do Barba Ruiva (PI), do Cabra Cabriola (PE), da Cidade Encantada de Jericoacoara (CE), da Alamoia (Fernando de Noronha –PE), Cabeça de Cuia

³⁵ O site Mundo Podcast é um portal que agrega podcasts, tutoriais, artigos sobre diversos temas. Disponível em: <https://mundopodcast.com.br/casosecausos/1-chapeu-heroi-feio/>

³⁶ Material desenvolvido por Laura Aira, disponível no site: <https://www.todamateria.com.br/lendas-regiao-nordeste/>

(MA e PI), Comadre Fulozinha (AL, PE, PB), mostrando a diversidade cultural dessa região através do folclore, bem como contribuindo para o desenvolvimento da compreensão das linguagens “como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 65).

Além do material disponibilizado para o estudo, na educação a distância é muito importante levar para o/a aluno/a uma proposta de atividade que tenha significação através dos recursos e gêneros presentes na plataforma virtual de aprendizagem. Vejamos como a licencianda construiu cada atividade:

Quadro 20: Atividade – Fórum discursivo

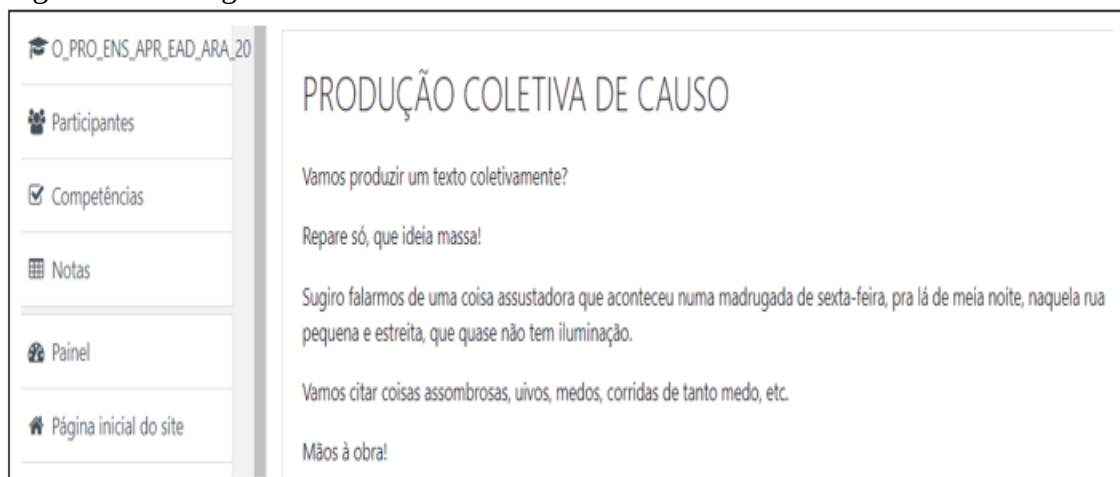
FÓRUM: O que é o "certo" e o "errado" no falar regional?
Tendo lido algum conto do livro referenciado, é possível que já tenham se deparado com alguma palavra escrita de uma forma que a gramática certamente fará careta. O que acham disso? Por que as personagens falam desse jeito que descontenta a gramática padrão? Que influências eles terão tido?
Discutam. Argumentem. Venham.
Abraços.

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

O objetivo do fórum de discussão era refletir sobre as variedades linguísticas. Para esse fim, a licencianda, no lugar de colocar o termo acadêmico variedades linguísticas e norma culta, opta por expressões mais simples e própria no linguajar regional “que já tenham se deparado com alguma palavra escrita de uma forma que a gramática certamente **fará careta**” e de certa forma mais argumentativas, que instigam o/a aluno/a a querer discutir sobre ““O que é o “certo” e o “errado no falar regional?””.

As interpelações tanto incentivam a discussão para a opinião (“o que acham disso?”) não apenas subjetiva, mas também fundamentada no contexto estudado ao questionar o porquê das personagens utilizarem essa linguagem comparando-a à norma padrão, além de pedir que reflitam sobre as influências que elas tiveram, fazendo uma relação entre língua e contexto de uso e adotando uma concepção de ensino que considera a linguagem a partir de sua dimensão axiológica, como materialização da experiência vivida e construída por sujeitos social e historicamente constituídos (Bakhtin/Volóchinov, 2014).

Figura 28: Consígnia da atividade Wiki do ambiente da Clarice



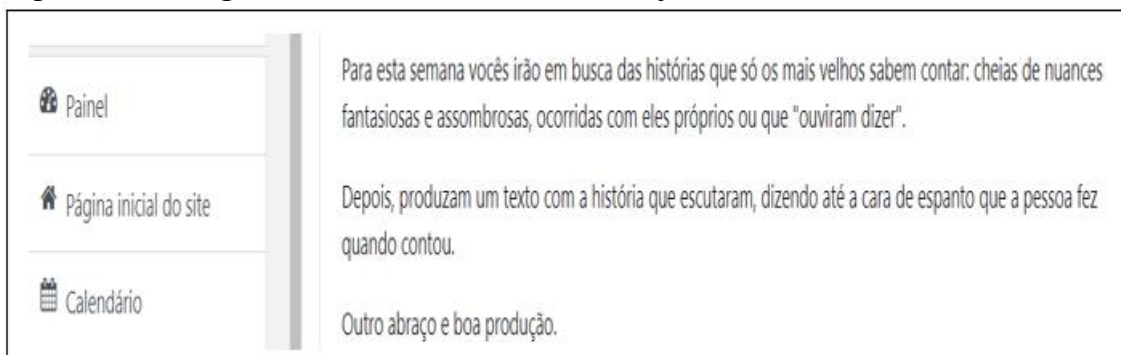
Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

A Clarice já inicia sua consígnia utilizando elementos para a dialogicidade e interação de caráter persuasivo no trecho com a interpelação “Vamos produzir um texto coletivamente?”, a expressão interpelativa típica na linguagem popular “repare só” e a interjeição “que ideia massa”.

Para incitar a participação dos/as alunos/as, a licencianda se insere na produção, ao sugerir o início do texto com elementos próprios do gêneros: “de uma coisa assustadora que aconteceu numa madrugada de sexta-feira, pra lá de meia noite, naquela rua pequena e estreita, que quase não tem iluminação”, “coisas assombrosas, uivos, medos, corridas de tanto medo”.

É interessante ressaltarmos que a atividade 1 da primeira semana que é uma pesquisa de vocabulário proporciona um embasamento para a construção das produções individual e coletiva da semana 2, pois ao pedir que “listem os vocábulos que apontam desacordo com a escrita que a gramática padrão exige e as reescrevam, bem como o significado daquelas que não são conhecidas por vocês”, a licencianda promove o contato com termos e expressões específicos do gênero estudado e das regiões que podem ser utilizados na produção da wiki e da retextualização, bem como uma ampliação vocabular e adequação da linguagem para o gênero a ser construído.

Figura 29: Consigna da atividade 2 – Retextualização – Aluna Clarice



Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Para Matêncio (2006), a atividade de retextualização, em função das novas condições de produção, provoca mudanças no propósito do texto-base, “a (re)construção de conhecimentos acerca das estratégias de leitura e de escrita, assim como o redimensionamento de representações acerca dessas práticas” (Matêncio, 2006, p. 98).

Tomando como referência a atividade proposta por Clarice, além de promover a pesquisa de campo, o contato com a cultura popular através das vozes comuns (avós, vizinhos, “os mais velhos que sabem contar”), como salientado antes, ela chama a atenção para a linguagem a ser empregada ao pontuar “cheias de nuances fantasiosas e assombrosas”, dá significado social e cultural pelo fato de destacar “ocorridas com eles próprios ou ‘ouviram dizer’” e redimensiona a linguagem oral para a escrita, por meio da expressão “dizendo até a cara de espanto que a pessoa fez quando contou”, ao solicitar a reescrita da história ouvida.

Essas práticas de ensino podem fazer com os discentes percebam a importância das experiências extraclasse para as atividades de sala de aula e vice-versa, ou seja, “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que se realizam); é igualmente através dos enunciados que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2011, p. 265).

5.3.1.4 Índícios identitários de Clarice

Como não é possível abranger um estudo completo sobre a identidade de um sujeito, dada o caráter instável, fluido, incompleto e heterogêneo, podemos perceber momentos de representações identitárias por meio das práticas linguístico-discursivas,

posturas e procedimentos pedagógicos que Clarice, em sua formação inicial docente imprime em sua sala de aula, a partir das análises sobre interação, saberes docentes e ação pedagógica. Para esse fim, vejamos a resposta da licencianda a duas questões do questionário, a primeira visa refletir sobre o que é ser professor da EaD e a segunda pergunta sobre quais estratégias de interação são relevantes para o processo de ensino aprendizagem na Educação a Distância:

O professor de ensino a distância atua como elo entre o educando e as várias possibilidades de aprendizado que têm como pilar a sala de aula, mas pode estar além das paredes da escola. (Resposta da aluna à sexta questão do questionário)

Penso que a EaD precisa fazer uso de toda e qualquer ferramenta que conduza o aluno às interações e, sobretudo, ao aprendizado. Assim, as interações possibilitadas pelas redes sociais representam algo muito relevante nesse processo. É preciso que os alunos sejam indivíduos que interajam virtualmente e sejam capazes de utilizar as ferramentas digitais de forma crítica e responsável e, nesse sentido, as estratégias do professor serão determinantes. (Resposta da aluna à sétima questão do questionário)

Podemos notar que a característica do/a professor/a evidenciada pela aluna é ser “elo”, reportando aqui para o papel de mediador e não como o detentor do conhecimento, que compartilha seu conhecimento para levar “as várias possibilidades de aprendizado” que não se restringem ao contexto da sala de aula, mas que ultrapassem “as paredes”. Há também um olhar para o contexto da Educação a Distância, quando ela ressalta o uso das ferramentas digitais para a promoção de interações e aprendizados de forma “crítica e responsável”. Para isso, destaca a ação docente como “determinantes” para proporcionar práticas pedagógicas e interacionais significantes.

No tocante à interação, podemos observar marcas comunicativas utilizadas por Clarice em suas consígnias para estabelecer uma relação mais próxima, mais informal e próxima da temática a ser estudada e adequada ao público alvo (alunos da EJA). Essas marcas também foram sinalizadas ao longo das respostas ao questionário. Percebemos também algumas palavras que pertencem ao mesmo campo semântico foram repetidas como: brinquei, prazerosa, atraente, significativa. Essa escolha vocabular nos remete às estratégias pedagógicas importantes para ela, bem como à característica que ela se atribuiu “sou amante incontida da linguagem escrita” representando uma marca identitária da licencianda, tais como:

- a) Utilização de interpelações que incentivam a participação nas atividades:
 “Vamos conversar sobre o “certo” e o “errado” na língua portuguesa. Será que

isso existe? “um vai completando o outro até termos uma história incrível, combinado?”

- b) Linguagem informal, própria da linguagem oral e relacionada ao tema, como uma forma de valorização da cultura popular: “repare só que ideia massa?” “um caso de malassombro”, “gramática certamente fará careta”
- c) Substituição de termos relacionados à atividade acadêmica como pesquisar por expressões populares “É hora de levantar de suas cadeiras confortáveis e irem em busca da voz popular”.

Percebemos também uma certa correspondência entre as ações pedagógicas em sua disciplina-piloto e o seu discurso sobre a mobilização de saberes docentes por meio dos gêneros discursivos e recursos virtuais ao ser questionada sobre o que os professores devem priorizar para o desenvolvimento da aprendizagem na EaD:

Os professores devem priorizar a disponibilização de material atraente, bem como a prática de atividades que facilitem o contato desse aluno com o mundo tecnológico. É preciso levar em consideração que o aluno de EaD, muitas vezes, é a pessoa que esteve distante do cotidiano escolar durante um bom tempo. Estudar é um reaprendizado deste cotidiano e, assim, as ferramentas tecnológicas podem significar algo novo e, a princípio, complexo (Resposta da aluna Clarice à pergunta 12 do questionário).

Podemos observar, em seu discurso, ao destacar como prioridade a seleção de materiais e práticas de atividades que sejam atraentes levando em consideração o público da EaD e suas dificuldades (“o aluno de EaD, muitas vezes, é a pessoa que esteve distante do cotidiano escolar durante um bom tempo”), o seu posicionamento sobre a concepção de ensino e aprendizagem como um processo contínuo que demanda uma preocupação e cuidado com as diferentes variáveis próprias da EaD, com o intuito de planejar sua prática pedagógica considerando as características sócio-culturais dos/as alunos/as dessa modalidade e de obter uma resposta ativa na compreensão e produção desses/as alunos/as.

Essa marca identitária da licencianda pode ser vista nas escolhas de materiais diversificados e pertinentes à modalidade para estudo e base para as produções, que abrangem as diferentes linguagens, mas com ênfase na linguagem oral (como parte do conteúdo a ser trabalhado) como podcasts, vídeos, artigos em PDF. Como vimos, esses materiais foram atraentes e podem incentivar uma interação entre as modalidades, também como uma marca da Clarice.

Outra característica da Clarice é a organização e orientação das atividades assumindo uma intermediação sensível e preocupada em evitar a distância transacional

entre os participantes desse processo, como marca de sua subjetividade e projeto de prática pedagógica, ao propor uma articulação entre teoria (estudo das variedades linguísticas, das características e estrutura do gênero causo) e prática (atividades individuais, pesquisa, discussões em fórum e produção individual e coletiva), sempre com uma preocupação em utilizar uma linguagem atraente, divertida e adequada ao público alvo (alunos/as de EJA).

Santos (2010) defende uma articulação entre os saberes científicos e saberes outros que não são legitimados mas que apresentam importantes significações para a construção de diferentes formas de olhar o mundo e ter efetiva atuação nele. Podemos perceber como marca da subjetividade da Clarice essa articulação entre esses saberes ao propor atividades interativas entre diferentes gerações e que proporcionam uma valorização de saberes muitas vezes deixados de lado como é o caso da sabedoria e cultura popular, em virtude da presença massiva do virtual e tecnológico, apresentando assim uma concepção de saber pedagógico, por meio de mediações dialógicas implicadas em promover ações de reflexão e criticidade para assuntos sócio-cultural na modalidade a distância.

Assim, as práticas linguístico-discursivas possibilitam a abertura de espaços para seus/as alunos/as e seus lugares sociais a partir de suas produções discursivas, uma vez que “os signos se realizam sempre impregnados de uma rede de sentidos de mundo que o configuram e que reverberam nele diferentes discursos” (Souto maior; Borges, 2023), revelando assim um outro traço de singularidade docente.

5.3.2 Mariana: desafios e descobertas na construção da prática docente na EaD

Mariana, residente do município de Santana de Ipanema- AL, tem 40 anos, é professora da educação infantil e do ensino fundamental há 13 anos. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado de Alagoas (UNEAL) e Letras/Português pelo Instituto Federal de Alagoas (IFAL/UAB).

Como podemos observar, a licencianda já possuía uma graduação em pedagogia e uma certa experiência em sala de aula, antes de iniciar a graduação em Letras/Português na modalidade a distância. Segundo Souto Maior (2022b, p. 18), “as formações dialogam com expectativas de seus/suas participantes, representações sobre si e com os sentidos

dados sobre o acontecimento da formação”. Nesse sentido, ao ser questionada sobre como ela avalia o curso de licenciatura em Letras no quesito preparação para a prática docente, como forma de refletir sobre a sua formação inicial, ela responde que o curso foi ótimo, “mas esperava questões práticas e didáticas em relação à docência”³⁷.

Essa expectativa também foi ratificada na resposta à quarta pergunta do questionário que versava sobre os tipos de atividades que poderiam promover a reflexão sobre a prática do/a professor/a. Para ela, seriam “atividades práticas e didáticas, metodologia, reflexão da prática como ensinar e o que ensinar, algo focando na realidade de sala de aula.”

Observamos que há na resposta uma ênfase dada à prática. O que é natural em virtude da natureza da profissão docente. No entanto, a construção desse saber-fazer deve também ser embasado pela teoria que sustentam essa prática, uma vez que “promover saber não é repassá-lo, mas construí-lo na coletividade, não só na contextualizando-o, mas produzindo-o” (Souto Maior, 2022b, p. 40).

Desse modo, a atividade da construção de uma disciplina no ambiente virtual de aprendizagem possibilitou esse espaço para a reflexão sobre como ensinar e o que ensinar no contexto de uma sala de aula virtual. Espaço esse que propiciou um repensar sobre os saberes docentes adquiridos em sua outra formação e os adquiridos na atual formação, sobre a modalidade de ensino agora inserida e sobre os sentidos da profissão, bem como implicações na construção identitária dessa licencianda.

Vejamos, a seguir, como se deu a interação estabelecida pela licencianda no ambiente construído para a disciplina-piloto.

5.3.2.1 As consígnias como interação entre Mariana e seus futuros/as alunos/as

No contexto da EaD, em virtude, como dito antes, da separação espaço temporal entre professores/as e alunos/as, há uma necessidade de promover a interação entre os interlocutores para evitar a distância transacional (Moore, 2002; Maia, 2007). As consígnias, como enunciados que orientam os/as alunos/as e substituem a interação

³⁷ Resposta à segunda pergunta do questionário aplicado logo após o término da construção da disciplina-piloto.

presencial face a face podem contribuir para que essa distância transacional não ocorra, a partir da concepção de linguagem e do tipo de relação que queremos estabelecer com os/as nossos/as alunos/as. Vejamos como a licencianda estabeleceu essa interação no seu ambiente virtual de aprendizagem:

Quadro 21: Consígnia de apresentação da disciplina da aluna Mariana

Olá, meus queridos!

Estamos iniciando nosso percurso pelo mundo da leitura, do conhecimento do texto e da produção textual. Nossa disciplina é curta mas vocês devem aproveitar ao máximo o material selecionado para o estudo da mesma. Além disso, quero lembrar -lhes que o estudante é um pesquisador, isso quer dizer que vocês podem ir além do que está exposto para vocês, busquem conhecer mais, explorem mais... estamos juntos nesta caminhada para aprendermos juntos. Podem contar comigo!

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Um ponto a ser destacado no ambiente da disciplina da aluna Mariana é o fato de as consígnias de apresentação das semanas serem bem curtas e geralmente voltadas para a descrição das atividades propostas.

Podemos notar, nesta consígnia de apresentação da disciplina, que a licencianda utiliza a 1ª pessoa do plural apontando o desejo de construir uma relação de colaboração no processo de ensino aprendizagem: “**estamos** iniciando o **nosso** percurso pelo mundo da leitura”, “**estamos juntos** nesta caminhada para **aprendermos juntos**”, além de procurar estabelecer uma relação afetiva e interativa por meio da expressão “podem contar comigo”.

A licencianda faz uso das injunções tanto para falar sobre a importância de explorar o material selecionado por ela para o estudo e para a produção textual escolhida: (“vocês **devem aproveitar** ao máximo o material selecionado para o estudo da mesma”), como também para incentivar a pesquisa em outras fontes (“vocês **podem ir além** do que está exposto para vocês”), para ratificar a característica atribuída ao estudante de “ser pesquisador” enfatizada no trecho: “**busquem conhecer** mais, **explorem** mais”, principalmente na modalidade a distância, que exige do/a aluno/a uma certa autonomia para o estudo e para a pesquisa.

Esse incentivo ao estudo e à pesquisa descrito no discurso da Mariana também foi destacado no uso da linguagem não verbal ao relacionar os temas de cada semana a uma imagem que contribui para esse incentivo.

Quadro 22: Escolha da linguagem não-verbal do ambiente da aluna Mariana

Primeira semana	Segunda semana	Terceira semana
		
Leitura e pesquisa	Produção de uma notícia de jornal	Produção de um seminário sobre o conto produzido

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Ficamos felizes ao vermos que essa aluna, por meio da mediação dialógica implicada, conseguiu superar suas dificuldades relacionadas ao letramento digital no início da construção da disciplina, ao construir seu ambiente com a utilização de recursos para a promoção da interação verbal no ambiente virtual: a escolha de multimodalidade de textos (as consígnias e as imagens, a inserção dos recursos e gêneros do ambiente Moodle para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, como fóruns de dúvidas, o recurso tarefas).

Vejamos, a seguir, como se construiu a articulação de saberes na construção de sua prática pedagógica da disciplina-piloto.

5.3.2.2 A relação entre a prática pedagógica e a mobilização dos saberes docentes durante o processo formativo de Mariana

Ao planejar a sua prática pedagógica, o/a docente mobiliza uma pluralidade de saberes advindos de sua experiência de vida, de sua formação acadêmica e de sua atuação profissional (Tardif, 2014, Pimenta, 2012). Se relacionarmos ao contexto educacional da nossa pesquisa, proporcionar uma prática pedagógica que propicie o desenvolvimento do saber ensinar na EaD a partir da mobilização de saberes faz com que os/as licenciandos/as entrem em contato com os problemas e dificuldades advindos desse contexto e, dessa forma, se construam identitariamente, nessa articulação entre as dimensões sociais, individuais e profissionais.

Nesse sentido, diante de todas as dificuldades encontradas na dimensão pessoal (família), profissional (carga horária docente cumprir, uma vez que já atua como professora) e acadêmica (dificuldades em lidar com os recursos do ambiente Moodle na posição de professora), a licencianda construiu sua prática pedagógica na modalidade a distância ancorada nas mediações dialógicas estabelecidas entre ela, os professores da disciplina, a pesquisadora em questão e os saberes disciplinares, pedagógicos ao longo de sua formação inicial em andamento (Letras-EaD), sua formação pedagógica (graduação em Pedagogia) e profissional (professora do ensino fundamental). Para refletirmos sobre esse aspecto, vejamos a articulação entre o plano de ensino e o ambiente virtual da sua disciplina direcionado a alunos/as do 8º ano do ensino fundamental.

Quadro 23: Objetivos e conteúdo programático do plano de ensino

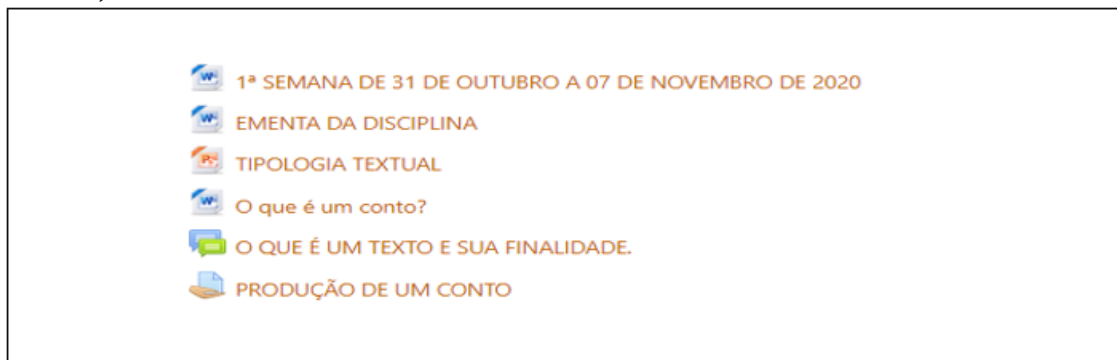
Objetivo Geral	Objetivos Específicos	Conteúdos Programáticos
Trabalhar a leitura e a produção de texto tendo como referências diversos gêneros textuais.	- Conhecer as características de alguns gêneros textuais; -Diferenciar gênero textual e tipologia textual; -Desenvolver de forma criativa um tipo de conto; -Partilhar seu conhecimento sobre texto; -Discutir e interagir com a turma.	1º Semana: - O que é um texto - Gênero e tipologia textual 2º Semana: - Características de um conto; - Notícias de jornal 3º Semana: - Apresentação dos contos como nota final da disciplina

Fonte: Elaborado pela pesquisadora de acordo com o plano de ensino da licencianda Mariana

Para desenvolver o objetivo principal da proposta pedagógica de sua disciplina que é a leitura e produção textual, a licencianda escolhe trabalhar com mais de um gênero discursivo (jornal e conto). A proposta envolveu ações descritas nos objetivos específicos, tais como: conhecer, diferenciar, partilhar, discutir, desenvolver de forma criativa. Percebemos que a escolha desses verbos nos mostra uma compreensão da aluna para pensar a sua aula virtual com ações que contribuem para a promoção de uma aprendizagem ativa responsiva, a partir da leitura, análise e produção textual por meio dos trabalhos com os gêneros: fórum de discussão sobre texto e sua finalidade, a produção de um conto, a análise de uma notícia e a socialização da produção do conto em forma de seminário. São práticas que possibilitam a agentividade do/a futuro/a aluno/a na

construção do seu conhecimento. No entanto, a organização e metodologia adotada para esse fim no ambiente da disciplina-piloto apresentaram algumas lacunas, apontadas na análise a seguir, para o trabalho com as atividades propostas. Vejamos:

Figura 30: Material de estudo e atividades da disciplina da aluna Mariana (primeira semana)



Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

A imagem acima corresponde à organização do material de estudo e atividades propostas para a primeira semana. Para atender aos primeiros objetivos específicos do plano de ensino: conhecer as características de alguns gêneros textuais; diferenciar gênero textual e tipologia textual, objetivos importantes e necessários para um trabalho que visa à leitura e à produção de textos, a aluna apresentou apenas dois arquivos em formato Word sobre o que é texto e gênero textual³⁸ e o que é um conto e um arquivo em PDF sobre tipologia textual, como fonte de estudo para todas as atividades da disciplina.

Dois pontos a serem destacados aqui: o primeiro diz respeito à seleção dos materiais para o trabalho proposto. Como sabemos, a sala de aula tanto presencial, como virtual, geralmente tem como característica a heterogeneidade dos sujeitos que a compõem, os quais apresentam graus de compreensão e autonomia. Essa característica nos aponta para um cuidado que o docente deve ter com a seleção de materiais diversificados e multimodais para atingir essa diversidade de sujeitos e, desse modo, contribuir para a construção do conhecimento. A seleção da aluna coaduna com a concepção de aulas expositivas e a utilização constante de textos escritos (arquivos em Word), uma perspectiva de ensino tradicional. Mesmo a licencianda incentivando a pesquisa (consígnia de apresentação da disciplina) como forma de promover esse

³⁸ Esse material é primeiro arquivo em formato Word da imagem com o título “1ª Semana de 31 de outubro a 07 de novembro de 2020”.

conhecimento, ela não apresenta recursos e materiais diversificados que direcionem para esse aprendizado.

Outro ponto refere-se a como esses materiais vão ser explorados e direcionados para a realização das atividades e construção do conhecimento. Percebemos que há a preocupação em contribuir para a compreensão dos/as seus/suas alunos/as acerca do conceito, características e tipologias textuais, porém esses materiais abordam de maneira bem rápida e superficial o conceito e características desses assuntos escolhidos, privilegiando apenas as características estruturais, deixando de lado mais especificamente as condições de produção, a temática abordada e finalidades dos gêneros discursivos escolhidos. Aspectos que poderiam ser trabalhados no fórum por meio de discussões sobre a análise de um conto escolhido pela professora ou pelos/as alunos/as, bem como discussões e leituras que serviriam de base para a construção do conto que se configura como uma das atividades da primeira semana³⁹.

Essas escolhas e organização também nos revelam implicações pedagógicas e identitárias que surgem “das interações, das significações dessas relações e valores surtidos em atos comunicativos” (Frank; Conceição, 2021, p. 12). Desse modo, podemos inferir sobre essa falta de diversidade de tipos de materiais de pesquisa, ao apresentar apenas material em formato de arquivo, a partir de dois aspectos já levantados: o primeiro diz respeito ao letramento digital da aluna para a inserção dos recursos e gêneros do Moodle e ao tempo para discussão e reflexão sobre a escolha de procedimentos pedagógicos ditos tradicionais e menos dinâmicos para o ambiente virtual de aprendizagem, uma vez que a mediação no chat individual demandou um tempo muito grande destinado para o letramento da plataforma e seus recursos e gêneros; o segundo refere-se aos aspectos familiares e profissionais tão característicos do público da EaD, apresentados também pela aluna.

Vejamos a seguir como a licencianda desenvolveu os dois últimos objetivos específicos de seu plano de ensino:

Quadro 24: Consígnia da segunda e terceira semana da aluna Mariana

Consígnia da segunda semana	Consígnia da terceira semana
Olá, tudo bem com vocês?	A produção de um conto nos permite viajar, nos deixa livres para dar vida à

³⁹ Refletiremos um pouco mais sobre a atividade Fórum e produção de um conto na próxima seção.

Nesta semana, vocês vão fazer análise de um texto. Tendo estudado na semana anterior sobre o texto e tipologia textual, nesta semana, vocês vão escolher um outro tipo de texto, que é a notícia de um jornal, após pesquisar e estudar, irão realizar uma atividade sobre ela. Certo? Boa sorte!	nossa imaginação, criar um novo mundo, dar vida a outros seres, nos permite ampliar nossa linguagem oral e escrita, entre tantas coisas que essa atividade nos proporciona. Espero que você tenha gostado e tenho certeza que capricharam nos seus textos. Portanto, nesta semana vão partilhar com os colegas e a professora os seus textos. Vai ser muito legal! Vamos lá? Afinal essa é nossa última semana, vamos fechar com chave de ouro.
--	--

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

A escolha de uma atividade de análise de um gênero e um seminário para a socialização da produção textual nos aponta para uma rede semântica construída sobre a concepção de prática pedagógica da aluna: a análise da notícia com a intenção de fazer com que os/as alunos/as entrem em contato com mais de um gênero discursivo e o seminário como forma de partilha de um conhecimento adquirido.

Como dito antes, a aluna apresenta indícios de uma concepção de linguagem e de ensino na perspectiva de levar o/a aluno/a a ações ativas como leitura para o embasamento, análise para refletir sobre a constituição e função social de um gênero, produção como forma de construção, autoria textual, socialização e partilha do conhecimento, porém a escolha das ações pedagógicas para esse fim apresentaram alguns problemas.

No que diz respeito a continuidade da proposta da produção, para que houvesse um aprofundamento do estudo de gênero discursivo, pensando numa visão social e histórica, seria interessante que a proposta de análise discursiva da segunda semana fosse direcionada para a reflexão de um conto e ficasse como atividade da primeira semana. E o trabalho com o jornal poderia ser direcionado para outro momento. Acreditamos, desse modo, que os/as alunos/as teriam a oportunidade de ter uma visão holística do conto como subsídios para a produção individual desse gênero, evitando esse trabalho menos fundamentado, apenas com a proposta de construção do conto, numa concepção de que o/a aluno/a já traz consigo o conhecimento de todas as nuances, função social e estrutura do gênero em questão. Analisaremos a seguir como a licencianda estruturou o trabalho com os gêneros acima descrito.

5.3.2.3 O olhar da licencianda Mariana para a produção de gêneros discursivos na EaD

A primeira atividade proposta pela aluna foi um fórum de discussão sobre o texto e sua finalidade:

Quadro 25: Consígnia do fórum de discussão da aluna Mariana

O QUE É UM TEXTO E SUA FINALIDADE?

Olá, turma!

Nesse fórum nós vamos discutir sobre o texto e sua finalidade. Estudem o material da semana, principalmente os assuntos sobre o texto e explique com suas palavras o que é um texto e sua finalidade, podem até citar exemplos. Espero que o debate seja fluente e produtivo para todos.

Vamos lá!

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

O fórum de discussão sobre o conceito e finalidades do texto foi escolhido pela licencianda como atividade para trabalhar os conteúdos iniciais de sua disciplina (tipologia textual e gêneros textuais). Como sabemos, o fórum de discussão é um gênero que promove uma aprendizagem dialógica por possibilitar a troca de conhecimentos e reflexão sobre determinado tema, estimulando uma aprendizagem ativa, porém a construção dessa aprendizagem dependerá também da forma como o/a professor/a estimula as reflexões para não ficar como um espaço ou repositório de postagens.

A intenção de pensar sobre as características e finalidades de um texto por meio de uma reflexão coletiva a partir do gênero fórum estimula a troca de conhecimentos, porém, ao pedir apenas que os/as alunos/as expliquem com suas palavras o que é um texto e sua finalidade e citem exemplos, sem uma discussão ou análise do gênero a ser estudado, no caso um conto, a licencianda apresenta uma concepção de estudo da linguagem próxima ao formalismo e a uma abstração, pois, como Bakhtin (2011, p. 265) adverte: uma investigação linguística que não considera a natureza do enunciado e sua relação com as peculiaridades das diversidades do discurso, “deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida.” Para que houvesse essa relação, seria interessante apresentar um conto para servir de base para essa reflexão, trazendo questionamentos sobre os aspectos sociais, históricos e estruturais desse texto, promovendo assim uma ampliação do horizonte dos/as estudantes.

Além desses questionamentos, é importante estimular a análise e discussão das respostas dos/as colegas como pedir que escolham uma resposta e comentem, apontando aspectos relevantes da resposta do/a colega. Essas orientações podem contribuir para que a atividade não fique apenas como um repositório de postagens ou monólogos, sem a interação e dialogicidade que permeia o gênero fórum de discussão. Toda essa discussão também serviria de fundamentação para a construção da atividade seguinte que seria a produção de um conto. Vejamos como foi articulada essa atividade:

Quadro 26: Consígnia da atividade de produção de um conto – aluna Mariana

Leiam o material sobre as características de um conto, pesquisem alguns exemplos e produzam o seu próprio conto. Observem! Não pode ser muito curto, sigam todas as regras de um conto como começo, meio e fim.

Qualquer dúvida, estou à disposição.

Boa sorte!

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

As orientações apresentadas na consígnia acima para a realização da produção de um conto foram direcionadas apenas para o aspecto estrutural (“Não pode ser curto”, “sigam todas as regras de um conto como começo, meio e fim”). Também como orientação, ela aponta a necessidade da leitura do material das características desse gênero que estão disponibilizados no ambiente da disciplina. No entanto, o material disponibilizado apresenta apenas duas páginas que abordam de forma muito rápida as características do conto, uma relação de tipos de contos (ficção científica, infanto/juvenil, fantástico e fadas) e um trecho do conto Negrinha, de Monteiro Lobato (dois parágrafos).

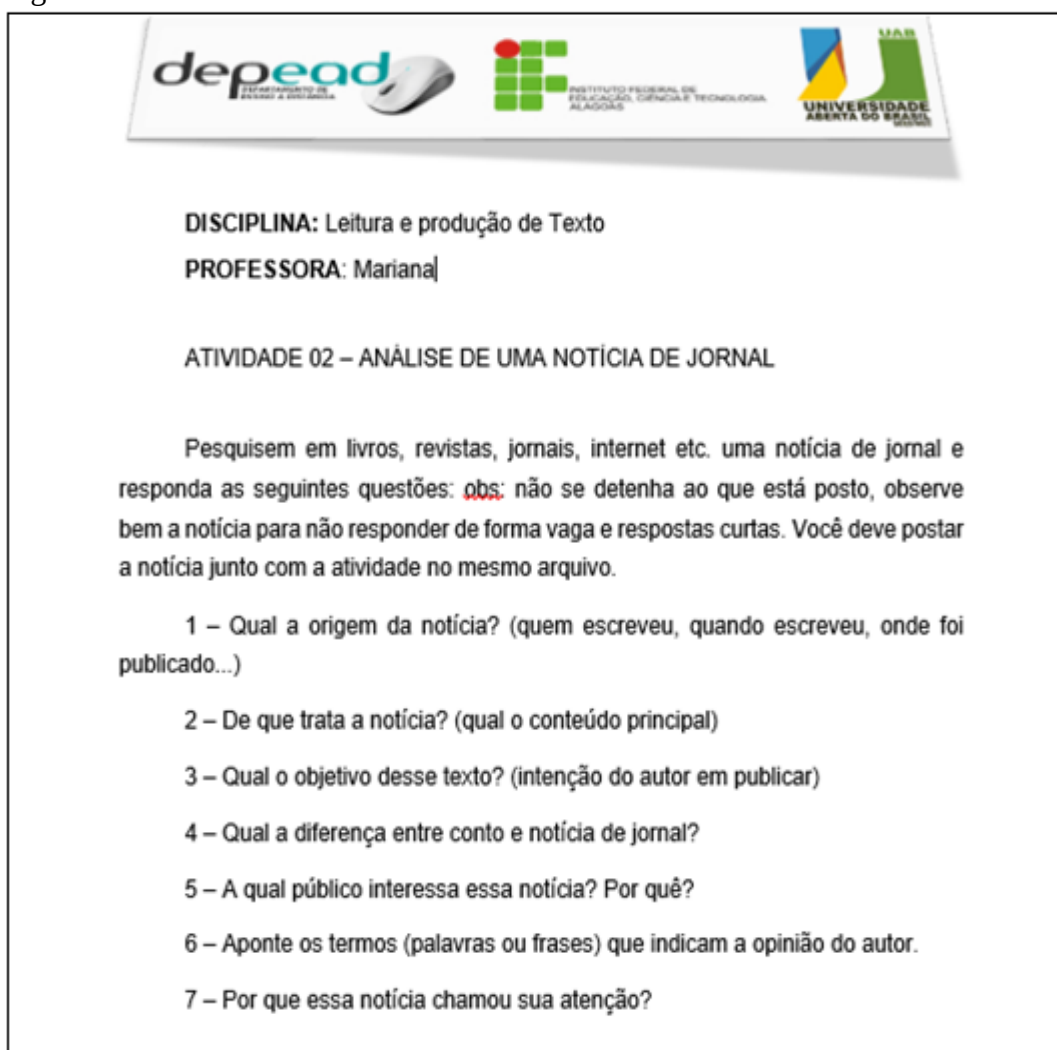
Como a consígnia está um pouco vaga, o aluno pode escolher qualquer desses tipos de conto, sem um trabalho sobre a especificidade de cada tipo. Outro ponto que destacamos é o fato de a aluna não promover um trabalho de análise coletiva e/ou individual de um conto, através do fórum apontado anteriormente ou outro gênero virtual, para que os/as alunos/as refletissem sobre como o tema do conto foi construído, abordando assim o aspecto estrutural, o estilo e a função comunicativa do gênero em questão, bem como uma possível reescrita de um texto trabalhado anteriormente.

Essas ausências podem contribuir para uma produção não muito adequada. Mais uma vez, há uma reprodução muito comum da ideia de que só é necessário ler o conceito para que os/as alunos/as produzam de forma adequada um gênero. Em face desse problema, é necessário que o/a professor/a construa atividades de leitura e análise na EaD

que possibilitem o desenvolvimento de competência e habilidades para a compreensão do gênero que servirão de base para a produção desse gênero, ou seja, há uma relação intrínseca entre a forma como o/a professor/a lida com as propostas de ensino de língua que promova um papel ativo-responsivo do/a aluno/a, a partir de uma mediação dialógica implicada com uma educação cidadã.

Como atividade da segunda semana, a aluna propôs um trabalho com leitura e análise de uma notícia de jornal.

Figura 31: Atividade de análise de uma notícia



depead   INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA ALAGOAS  UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

DISCIPLINA: Leitura e produção de Texto
PROFESSORA: Mariana

ATIVIDADE 02 – ANÁLISE DE UMA NOTÍCIA DE JORNAL

Pesquisem em livros, revistas, jornais, internet etc. uma notícia de jornal e responda as seguintes questões: ~~obs:~~ não se detenha ao que está posto, observe bem a notícia para não responder de forma vaga e respostas curtas. Você deve postar a notícia junto com a atividade no mesmo arquivo.

- 1 – Qual a origem da notícia? (quem escreveu, quando escreveu, onde foi publicado...)
- 2 – De que trata a notícia? (qual o conteúdo principal)
- 3 – Qual o objetivo desse texto? (intenção do autor em publicar)
- 4 – Qual a diferença entre conto e notícia de jornal?
- 5 – A qual público interessa essa notícia? Por quê?
- 6 – Aponte os termos (palavras ou frases) que indicam a opinião do autor.
- 7 – Por que essa notícia chamou sua atenção?

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Como podemos observar, a atividade proposta instiga a/a aluno/a a pesquisar uma notícia. Essa ação já possibilita o contato com vários textos em diferentes modalidades (livros, revistas, internet) para que o/a aluno/a escolha um e, assim, faça uma análise sobre a construção e função desse gênero.

Depois dessa primeira orientação, ela destaca duas ações: “não se detenha ao que está posto”, seguida de uma advertência “observe bem a notícia para não responder de forma vaga e respostas curtas”. A intenção é que os/as alunos/as analisem o texto de forma crítica e não superficial. No entanto, cabe à/ao docente proporcionar meios para que essa análise seja crítica e reflexiva. No que diz respeito a essa condução, a licencianda inicialmente apresenta perguntas que giram em torno de uma interpretação mais superficial do texto, como: “Qual a origem da notícia? (quem escreveu, quando escreveu, onde foi publicado ...)?”, trabalhando aqui o aspecto estrutural do gênero.

Ela também instiga no aluno o olhar para os aspectos composicionais como o tema e o estilo da notícia de forma crítica ao perguntar sobre do que se trata a notícia, a intenção do autor em publicar, tocando aqui em um aspecto muito importante de qualquer gênero, que é a intenção discursiva. Esse aspecto também é abordado no pergunta “a quem interessa essa notícia? Por quê?”. A reflexão sobre o endereçamento do texto não fica apenas em apontar o/a destinatário/a do enunciado, mas na construção da justificativa do porquê dessa escolha, mostrando para o/a aluno/a a influência desse/a destinatário para a construção do enunciado (Bakhtin, 2011).

Ainda sobre a intenção discursiva, na pergunta 6, a licencianda estimula o/as alunos/as a fazerem a articulação entre os aspectos linguísticos e discursivos, ao pedir que apontem a opinião do autor da notícia, mesmo sendo um gênero que preza pela imparcialidade, embora, conforme Bakhtin/Volóchinov (2014) defendem, todo texto carrega em si uma carga axiológica do sujeito.

Percebemos também a intenção de trabalhar a diferença dos aspectos composicionais entre dois gêneros diferentes, como uma resposta ao objetivo geral do plano de ensino da disciplina que era trabalhar a leitura e produção de diversos gêneros, ao pedir a diferença entre o conto e a notícia.

Desse modo, a atividade acima proporciona ao aluno uma visão ampla sobre o gênero, não trabalhando apenas o aspecto estrutural, mas também a sua função social e relação língua e vida (Bakhtin, 2011), a partir de um gênero tão presente em sua vida cotidiana. Acreditamos que atividades com esse objetivo promovem uma significação para os estudos linguísticos trazendo para a sala de aula vivências dos/as alunos/as e reflexões sobre os objetivos e funções desses gêneros nos campos das atividades humanas.

Como atividade final da disciplina, a aluna propôs um seminário para que os/as alunos/as apresentassem os contos produzidos por eles/as:

Quadro 27: Consígnia do seminário – aluna Mariana

Olá! Chegamos ao fim da nossa disciplina e vamos finalizar nossas atividades com o seminário presencial. Observe: o seminário vale a nota da prova, caprichem! Para as apresentações vocês irão montar uns slides com as informações principais sobre o seu conto: - Título
 2 - Personagens
 3 - Trama principal
 4 - Espaço, tempo que acontece a trama
 5 - Como finalizou o conto
 6 - A quem você recomendaria a leitura desse conto?
 7 - Se fosse refazer para publicar, o que mudaria?
 8 - Importância da atividade para você.

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Como podemos perceber, a apresentação do seminário não se restringia apenas ao compartilhamento dos contos criados pelos/as alunos/as, mas também a uma pequena análise do seu próprio texto. Essa proposta é relevante porque faz com que os/as alunos/as se voltem para o seu texto, analise-o e reflita sobre o significado da atividade como uma forma de avaliação (“Importância da atividade para você”) e sobre o processo de construção de um gênero, tanto do ponto de vista estrutural (título, personagens, trama, espaço e tempo) como do ponto de vista da relevância e dialogicidade ao propor que eles/as pensem sobre os seus interlocutores (“A quem recomendaria a leitura desse conto?”; “Se fosse refazer para publicar, o que mudaria?”), uma vez que esse endereçamento direciona a forma como será a construção, a forma de expressão e o estilo textual em prol da compreensão responsiva ativa (Bakhtin, 2011).

É importante ressaltar que essa análise e reflexão só foi proposta no final da disciplina, como estrutura da atividade seminário, e não como orientação e direcionamento para a construção do seu conto, uma vez que “as várias formas de tal direcionamento e as diferentes concepções típicas de destinatários são peculiaridades constitutivas e determinantes dos diferentes gêneros do discurso.” (Bakhtin, 2011, p. 305).

5.3.2.4 Indícios identitários de Mariana

Começamos essa subseção colocando em destaque a fala da aluna Mariana ao ser questionada sobre o que é ser professor/a na modalidade a distância:

“Ser professor sempre é um desafio, é sempre descobrir o novo. O professor de EaD precisa ter a capacidade de desenvolver suas atividades e suas aulas a partir da plataforma online e conseguir alcançar a aprendizagem dos seus alunos” (Resposta da aluna Mariana à sétima pergunta do questionário).

Como dito anteriormente, as pesquisas em LA nos propiciam analisar como a linguagem em seu processo discursivo pode revelar formas de ser do sujeito e construção de sentidos como responsabilidades a ações propostas (Fabrício, 2006; Souto Maior, 2022). Nesse sentido, os predicativos utilizados pela licencianda para caracterizar o ser professor (“desafio” e “descobrir o novo”), reporta-nos a dois aspectos apresentados nos momentos de interações no chat e Whatsapp. O primeiro foi a mudança de perspectiva que a aluna tinha sobre a ação pedagógica docente na EaD, pois esse “desafio” provocado pela atividade da pesquisa (mudança de posição sujeito - de aluna para professora dessa modalidade), propiciou a descoberta de um novo olhar (“A gente só sabe se colocando no lugar do outro”) para a construção da prática pedagógica o que reverbera na construção identitária docente da modalidade a distância dessa aluna em formação inicial.

Podemos notar outra atitude responsiva à ação da pesquisa no trecho: “o professor de EaD precisa ter a capacidade de desenvolver suas atividades e suas aulas a partir da plataforma online e conseguir alcançar a aprendizagem dos seus alunos”. A resposta da licencianda também sinaliza um desafio enfrentado por ela e por alguns/mas alunos/as que não apresentam um certo letramento digital, por isso

é cada vez mais importante pedagogicamente reconhecer que os alunos estão inseridos em um ambiente multiplataforma no qual muitas vezes devem aprender a usar uma determinada plataforma e/ou ferramenta tecnológica ao mesmo tempo em que aprendem o conteúdo de uma disciplina⁴⁰ (Carrigan; Sylvia, 2022, local. 7, tradução nossa).

Mariana destaca como marcas identitárias do/a professor/a da modalidade a distância a articulação entre os saberes do conhecimento, dos saberes pedagógicos e dos saberes tecnológicos. Podemos inferir que esse concepção apontada na fala foi uma resposta a uma atividade de seu curso de formação que possibilitou experienciar e refletir sobre o pensar com as tecnologias, uma vez que a aluna apresentou uma certa falta de

⁴⁰ Tradução nossa. No original: We argue that it is increasingly pedagogically important to acknowledge that students are embedded in a multiplatform environment in which they often must learn how to use a particular platform and/or technological tool while also learning the content of a discipline at the same time.

letramento digital para a construção e inserção dos materiais, recursos digitais e atividades no ambiente da sua disciplina e que, por meio das mediações dialógicas implicadas, ela pôde refletir sobre a sua aprendizagem nesse ambiente virtual e sobre suas escolhas pedagógicas ancoradas pela tecnologias para alcançar as constantes mudanças tanto tecnológicas como do público bastante heterogêneo da EaD.

Após essas análises podemos perceber nuances da construção identitária da licencianda, a partir da concepção do trabalho como gêneros discursivos: uma aluna que se esforçou para superar suas dificuldades relacionadas ao letramento digital e sua importância para a construção de uma prática pedagógica na modalidade a distância; que ressignificou o seu olhar para o que é ser professor em EaD; e que apresenta nuances de uma ação pedagógica pautada na postura tradicional como também um olhar para a necessidade de proporcionar atividades que contribuam para a construção de um conhecimento crítico e reflexivo do seu futuro aluno na modalidade a distância.

5.3.3 Graziela: clareza e acompanhamento nas práticas pedagógicas da EaD

Graziela tem 45 anos, graduou-se em Direito pela Centro Universitário CESMAC em 2002, fez a especialização em Direito privado com habilitação em didática do Ensino Superior (CEAP/ Faculdade Maurício de Nassau), em 2004. Segundo ela, o seu amor pela literatura a impulsionou a querer fazer o mestrado na área, mas achou que precisaria da graduação “para aproveitar melhor o mestrado”, o que a levou para o curso de Licenciatura em Letras/Português oferecido pelo IFAL em 2017, na modalidade EaD. Em 2020, ainda cursando Letras, foi aprovada no mestrado em Estudos Literários oferecido pela Universidade Federal de Alagoas – UFAL. No momento da participação da pesquisa (2020-2021), ela estava no penúltimo ano da graduação e já cursando o mestrado.

É importante destacar que a Graziela no momento da pesquisa nunca tinha exercido a profissão docente. Para refletirmos sobre o ponto da construção da experiência docente, trazemos a fala dela ao ser questionada sobre qual ou quais disciplinas do curso foi possível refletir sobre a prática docente na modalidade presencial e à distância:

Em todas do eixo pedagógico refletimos sobre a prática da modalidade presencial porque alguns alunos já ensinam e traziam a experiência de sala de aula, o que enriquecia as aulas. À distância, que eu lembre, só tivemos o

momento da elaboração da disciplina fictícia. Vimos muito o uso das TDICs em diversas disciplinas, mas não estudamos sobre EaD. (Resposta da aluna Graziela à terceira questão do questionário)

A licencianda destacou a importância de trazer para as discussões sobre a prática docente os sentidos, exemplos e significações de outros/as alunos/as que já possuíam um pouco dessa experiência, propiciando assim a interação discursiva e trazendo para aqueles/as alunos/as, como a Graziela, o contexto da prática docente. Ela também salientou que, nas disciplinas do eixo pedagógico, a discussão era voltada basicamente para a modalidade presencial, no entanto, para a modalidade a distância só ocorreu no momento da nossa pesquisa, mostrando assim a necessidade de se ter esse espaço para refletir sobre a formação inicial para exercer a prática docente na modalidade a distância, visto que a sociedade atual cada vez mais tecnológica nos impulsiona a pensar no uso educacional das TDIC as quais podem trazer “consequências não só para o sistema de ensino, mas também para os sujeitos (professores, alunos, etc.), para a ciência e para a sociedade” (Massmann, 2019).

Veremos a seguir, a partir das práticas linguístico-discursivas nas consígnias, como a Graziela apresenta fios identitários da profissão docente durante esse processo formativo.

5.3.3.1 As consígnias como interação entre Graziela e seus futuros/as alunos/as

Começaremos essa análise fazendo uma articulação entre resposta à sétima pergunta do questionário: “Quais as estratégias de interação que você acha relevante para o processo de ensino aprendizagem na EaD? Justifique” e as consígnias produzidas nos ambientes das disciplinas-piloto. Iniciaremos com a resposta da aluna Graziela:

Assiduidade no ambiente, fazer funcionar os fóruns de dúvidas. Além desse contato constante, seja via fórum de dúvidas, seja por meio das mensagens privadas, acho essencial que o professor saiba explicar bem o que quer nas atividades. Vimos muitos textos truncados, atividades sem todas as especificações necessárias (Resposta da aluna Graziela à sétima pergunta do questionário).

Podemos perceber que a aluna tem uma visão ampla do processo de interação, apresentando duas das três dimensões da interação, defendida por Moore e Kearsley (2008): a) a interação aluno/a-conteúdo, ao destacar a necessidade de “fazer funcionar o fórum de dúvidas” para que a construção do conhecimento seja efetiva, já organizando o seu ambiente com um espaço para que essa ação aconteça; b) a interação professor/a-aluno/a, ao citar ações que contribuem para diminuir a distância transacional (Moore, 2002; Maia, 2007) como a assiduidade no ambiente, tão importante nos AVAs.

Essa importância é enfatizada pela expressão “contato constante” e a sinalização dos meios para que essa ação aconteça: “seja via fórum de dúvidas, seja por meio das mensagens privadas”. Ela aborda uma das reclamações dos/as estudantes dessa modalidade que é a ausência desse tipo de interação por boa parte dos/as professores/as da EaD.

No ambiente de sala de aula virtual ou presencial, o conteúdo é comum a todos, porém cada aluno/a pode responder de forma diferenciada a esse conteúdo. Cabe ao professor/a ou tutor/a, observar essas formas e construir uma aprendizagem por meio de interações, tais como: “para alguns alunos é explicado algo que não foi compreendido, para outros são feitas elaborações, e para terceiros, simplificações; para um aluno são feitas analogias e para outros são sugeridas leituras suplementares” (Moore; Kearsley, 2008, p. 153).

Destacamos também o trecho “acho essencial que o professor saiba explicar bem o que quer nas atividades”. Percebemos aqui a ênfase no cuidado com a construção dos enunciados nas consígnias ao utilizar o adjetivo “essencial”, em virtude de serem esses enunciados a voz do/a professor/a nesse ambiente e um dos meios para as orientações das práticas pedagógicas propostas (Luz, 2017). Essa preocupação se deve pelo fato de ela ter vivenciado “textos truncados” e “atividades sem todas as especificações necessárias”. A análise crítica de sua experiência na posição de aluna permitiu um repensar sobre as ações pedagógicas na sua posição de futura professora, propiciada por uma atividade de pesquisa. Esse movimento que permite uma reflexão, a partir de situações de ensinar próxima à realidade de aula virtual futura, sobre posturas pedagógicas, relação entre professor/a e aluno/a, características que apresentam implicações para a construção identitária docente.

A seguir, apresentamos uma consígnia de apresentação da disciplina criada pela Graziela, com intuito de fazer a articulação com a resposta acima e de refletir sobre o aspecto interacional e sua relação com a construção identitária docente.

Quadro 28: Consígnia de apresentação da disciplina da aluna Graziela

Gênero Textual Crônica

Olá, pessoal! Sejam tod@s bem-vindos ao nosso ambiente virtual de aprendizagem. Espero que se sintam à vontade e aproveitem mais essa ferramenta de estudo. Caso tenham qualquer dúvida, fiquem à vontade para me enviar mensagem privada ou utilizar o fórum de dúvidas. Acesso o ambiente com frequência, então estaremos sempre em contato!

Mas, vamos ao que interessa? Nessa unidade iremos estudar o **gênero textual crônica**, que dividi em duas semanas, na primeira, iremos falar sobre o conceito, origem, características, principais escritores do passado. A avaliação ocorrerá em nosso fórum. Fiquem antent@s aos prazos e regras do fórum. Para auxiliá-los, disponibilizei um vídeo e um material de apoio.

Já na segunda semana iremos aprender como escrever uma crônica e colocaremos a mão na massa! Haverá um vídeo explicativo, modelos de crônica e a atividade será a construção individual de uma crônica. Ah! Teremos também um fórum onde vamos postar crônicas de escritores contemporâneos, participem, pois o fórum também é avaliativo!

Por que estudar crônicas? Porque é um gênero textual que vai apresentar a vocês nossos grandes escritores, assim, quando vocês iniciarem o estudo de Literatura Brasileira já estarão familiarizados com alguns grandes nomes e sua forma de escrever. Ah! Tem mais! Vocês também conhecerão um pouco dos costumes e fatos do passado, mas, principalmente, são textos que ajudarão vocês a desenvolver o senso crítico. Não é legal? Então, divirtam-se!!!!

Profa. Graziela

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

O primeiro parágrafo da consígnia de apresentação da disciplina foi dedicado pela licencianda para destacar, a partir de seu dizer, o registro de um desejo de afetividade e aproximação, como traço identitário voltado para a promoção da interação com os/as alunos/as. Isso traz um diferencial para construção das consígnias de apresentação da disciplina, que se inicia com uma referência ao componente curricular, suas características e conteúdos a ser trabalhado.

Para confirmar esse desejo, ela utiliza de forma contínua uma linguagem informal, como vimos nas interjeições “Olá”, “Ah!”, no vocativo também informal “pessoal”, e uso constante de interpelações para reproduzir um diálogo semelhante ao que fazemos face a face “não é legal?”, “Ah, tem mais”. Há também o uso de expressões descontraídas, como “antenad@s”, muito comum para o público alvo (alunos/as do 8º ano do ensino fundamental).

Destacamos também, nesse primeiro parágrafo, a ratificação da resposta da aluna ao questionamento sobre as estratégias de interação, apresentadas no primeiro parágrafo, e uma preocupação com a mediação dialógica (Luz, 2017; Souto Maior *et al*, 2021; Souto Maior, *et al*, 2020) e o com acompanhamento que, na resposta, foi materializada através dos termos “assiduidade no ambiente” e “contato constante” e, na consígnia de apresentação, por meio do trecho: “Espero que se sintam à vontade e aproveitem mais

essa ferramenta de estudo. Caso tenham qualquer dúvida, fiquem à vontade para me enviar mensagem privada ou utilizar o fórum de dúvidas”.

Como estratégia de aproximação, ela utiliza duas expressões quase idênticas “*sintam à vontade*” e “*fiquem à vontade*”, com a repetição do advérbio de modo “à vontade”, como uma forma de mostrar a seu/ sua o/a aluno/a que ela está acessível para auxiliá-los nos estudos e possíveis dúvidas, evidenciando aqui uma preocupação com a intermediação sensível (Lima, 2019).

Outro aspecto a ser pontuado é que a licencianda apresentou mais de uma forma de interação: individual a partir das mensagens privadas nos chats individuais e coletivas no fórum de dúvidas (fiquem à vontade para me enviar mensagem privada ou utilizar o fórum de dúvidas). Ressaltamos o cuidado com a forma de olhar o caráter heterogêneo do seu público alvo, pensando em alunos/as que são mais tímidos, por isso estabelecer o diálogo mais individual, como também naqueles que já têm uma certa autonomia e conseguem expor sua dúvida nos fóruns.

Podemos inferir, a partir do trecho “Acesso o ambiente com frequência, então estaremos sempre em contato!”, que a aluna, nesses dizeres, marca sua posição de estar sempre acessível para a interação e feedback, através das expressões adverbiais “com frequência” e “sempre em contato”, mostrando assim sua visão de processo de aprendizagem que pode ser colaborativo, dialógico e sensível, como indícios identitários para a sua futura atuação docente, visto que

mesmo estando numa separação espaço-temporal, essas estratégias vão estabelecendo novas representações identitárias que aproximam de certa forma, não no espaço-tempo, mas na perspectiva da afetividade. Esse estímulo na relação, que pode ser aceita ou não, estranhada ou afirmada por seus/suas alunos/as, vai dialogando com a constituição identitária estabelecida por papéis previamente estipulados (aproximações e formalidades) e por papéis que vão se delineando com os novos contextos da modalidade. (Luz, 2017, p. 113)

Após esse destaque para o aspecto interacional e mediação dialógica, há a apresentação do conteúdo a ser trabalhado. Para esse fim, a aluna também utiliza estratégias para estabelecer uma comunicação semelhante à comunicação face a face com a interrogação: “Mas, vamos ao que interessa?”, tão comum na sala de aula presencial. Essa interrogação se apresenta também como uma forma de apontar a organização da disciplina para as duas semanas de estudo.

No segundo e terceiro parágrafos⁴¹, há novamente uma ratificação da sua posição sobre a preocupação com a construção das consígnias ao apresentar orientações objetivas no ambiente virtual, como uma forma de evitar possíveis dúvidas e mal entendido no ambiente, visto que o acesso a essas orientações é feito em tempo e espaços distintos. Para esse fim, após indicar o conteúdo, ela apresenta a forma como será trabalhado esse conteúdo, a forma que será feita a avaliação com indicação para o prazo, os gêneros do Moodle que serão utilizados nessa avaliação, além do material para estudo.

No último parágrafo, houve a interpelação para construir um vínculo com os/as alunos/as por meio das interrogações: “Por que estudar crônica?” como uma forma de chamar atenção para o significado do conteúdo para a vida dos/as estudante e “Não é legal?”, finalizando com a expressão: “Então, divirtam-se !!!” para atribuir um caráter positivo e divertido para o conteúdo, a fim de envolvê-los no próprio aprendizado.

Podemos perceber, a partir dessas práticas linguístico-discursivas, como essa aluna e futura docente ver o processo de ensino aprendizagem por meio da dimensão da interação, adotando a linguagem como um fenômeno social de interação verbal, que, segundo Bakhtin (2014), possuem dimensões e formas determinadas pela situação de enunciação (a sala de aula virtual) e por seu auditório (alunos/as do ensino fundamental), estabelecendo assim uma mediação implicada ao fazer uso de ações pedagógicas que visam à construção do conhecimento de forma compartilhada e à reflexão sobre os sentidos que essas ações e conhecimentos podem contribuir para uma atuação significativa e engajada na sociedade.

Notamos também o uso do entrecruzamento entre oralidade e escrita nas consígnias, em virtude da natureza híbrida do ambiente virtual (Marcuschi, 2003) como possibilidades intencionais para estabelecer a relação mais próxima entre professor/a e aluno/a como traço identitário da licencianda. Na seção seguinte, analisaremos como a aluna mobilizou os saberes docentes para a construção de sua prática pedagógica.

⁴¹ Analisaremos com mais detalhe esses parágrafos na seção 5.3.2 que reflete sobre a mobilização dos saberes docentes para a construção da prática docente.

5.3.3.2 A relação entre a prática pedagógica e a mobilização dos saberes docentes durante o processo formativo de Graziela

Sobre a mobilização de saberes para a prática docente, como aspecto que pode contribuir para a construção identitária docente, trazemos os três últimos parágrafos da consígnia de apresentação da disciplina criada pela aluna Graziela:

Trecho 15: Consígnia de abertura da disciplina da aluna Graziela

Mas, vamos ao que interessa? Nessa unidade iremos estudar o **gênero textual crônica**, que dividi em duas semanas, na primeira, iremos falar sobre o conceito, origem, características, principais escritores do passado. Já na segunda semana iremos aprender como escrever uma crônica e colocaremos a mão na massa! Haverá um vídeo explicativo, modelos de crônica e a atividade será a construção individual de uma crônica. Ah! Teremos também um fórum onde vamos postar crônicas de escritores contemporâneos, participem, pois o fórum também é avaliativo!

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Iniciamos essa análise, retomando a ênfase no cuidado com a objetividade e organização das consígnias no ambiente virtual que a aluna apresentou na resposta ao questionário analisada na subseção anterior. Esse cuidado foi ratificado na organização ao apresentar uma linearidade dos procedimentos e etapas que serão adotadas na disciplina para a construção do conhecimento e desenvolvimento do ensino e aprendizagem de língua portuguesa, além de ajudar na organização dos estudos dos/as seus/suas alunos/as:

- a) **1ª semana:** embasamento teórico sobre o gênero crônica, a partir do conceito, origem, características e principais autores que produziram esse gênero discursivo à medida que liam as crônicas;
- b) **2ª semana:** após o embasamento teórico, essa semana foi reservada para a análise e depois produção do gênero estudado.

Percebemos aqui a articulação dos saberes docentes construídos ao longo de sua experiência no curso nessa modalidade, pois, a partir de uma inquietação sobre o problema da falta de clareza vivenciado por ela na posição de aluna do curso na EaD, considerando essa experiência e a articulação de saberes pedagógicos e didáticos (Tardif,

2014; Pimenta, 2012), ela constrói sua prática pedagógica na disciplina aplicando esse aprendizado com o intuito de evitar tal problema para os/as seus/suas futuros/as alunos/as.

Outro ponto a ser destacado é que a fundamentação teórica para desenvolver o conhecimento sobre o gênero trabalhado foi construída através de recursos diversificados como vídeos explicativos, modelos de crônicas, atividades, fóruns de discussão. Há também uma ênfase em proporcionar atividades que promovam a pesquisa, a discussão do conteúdo (fóruns de discussão) e a produção (construção individual de uma crônica). São ações que desenvolvem saberes disciplinares, que propiciam a construção desses conhecimentos através da agentividade dos/as alunos/as nas atividades e nos apresentam a concepção dialógica de ensino de Língua Portuguesa. Analisaremos a seguir como essa concepção foi articulada no plano de ensino da disciplina-piloto.

Quadro 29: Ementa da disciplina-piloto da aluna Graziela

EMENTA A disciplina de Língua Portuguesa deve ser ministrada de forma que o aluno domine os conteúdos da gramática normativa, desenvolvam a escrita mas, acima de tudo, os conteúdos devem auxiliar o aluno no aprimoramento de seu senso crítico, pois, só assim, serão cidadãos emancipados, como nos ensina Theodor Adorno. Para tanto, utilizar gêneros textuais é essencial, na medida em que o professor pode trabalhar todos os aspectos acima mencionados. Partindo desse pressuposto, trabalharemos em duas semanas o gênero textual crônica.

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Como podemos observar, a aluna destaca o estudo da gramática normativa e o desenvolvimento da escrita, mas atrela a esse destaque o trabalho dos estudos linguísticos por meio do gênero discursivo crônica, ao colocar a expressão “acima de tudo” para apontar como objetivo principal dessa metodologia o aprimoramento do senso crítico e uma educação emancipatória (“serão cidadãos emancipados”), citando Theodor Adorno e afastando-se da visão do objetivismo abstrato, criticada por Bakhtin/Volóchinov (2014).

Essa concepção que se aproxima da visão dialógica da linguagem, defendida por Bakhtin (2014), foi reiterada no trecho da consígnia abaixo:

Trecho 16: Consígnia de abertura da disciplina da aluna Graziela- último parágrafo

Por que estudar crônicas? Porque é um gênero textual que vai apresentar a vocês nossos grandes escritores, assim, quando vocês iniciarem o estudo de Literatura Brasileira já estarão familiarizados com alguns grandes nomes e sua forma de escrever. Ah! Tem mais! Vocês também conhecerão um pouco dos costumes e fatos do passado, mas,

principalmente, são textos que ajudarão vocês a desenvolver o senso crítico. Não é legal? Então, divirtam-se!!!!

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

A licencianda já inicia o parágrafo com uma pergunta: “Por que estudar crônica?”. Esse tipo de questionamento sobre o porquê estudar tal conteúdo é muito recorrente no contexto da sala de aula. Percebemos aqui que a docente lança mão de um saber da experiência para instigar nos/as alunos/as a procura de uma resposta e um movimento reflexivo sobre o processo de ensino aprendizagem, mostrando assim uma concepção de ensino que se aproxima da visão dialógica da linguagem, defendida por Bakhtin (2014).

Essa preocupação em dar esse significado para os estudos, pesquisas e atividades propostas foi construída a partir dos seguintes aspectos:

a) o cuidado com embasamento teórico para os estudos de Literatura Brasileira em séries posteriores e a preocupação em dar significado para as pesquisas e atividades (“quando vocês iniciarem o estudo de Literatura Brasileira já estarão familiarizados com alguns grandes nomes e sua forma de escrever”);

b) a possibilidade de conhecer aspectos sociais e culturais apresentados nas obras (“Ah! Tem mais! Vocês também conhecerão um pouco dos costumes e fatos do passado”). Aqui as interjeições “Ah! Tem mais!” enfatizam de forma positiva esse tipo de conhecimento;

c) o desenvolvimento de uma aprendizagem reflexiva (“principalmente, são textos que ajudarão vocês a desenvolver o senso crítico”). A aluna, ao utilizar o advérbio “principalmente”, mostra esse último aspecto como ponto de destaque de sua proposta pedagógica.

Podemos observar que a aluna apresenta na sua prática pedagógica uma concepção dialógica da linguagem ao fazer a articulação dos aspectos acima apresentados, proporcionando o estudo dos gêneros a partir da perspectiva sociocultural e das relações dialógicas (Bakhtin, 2011), evitando uma visão tradicional de se trabalhar os gêneros discursivos, a qual evidencia apenas os aspectos estruturais sem atribuir um significado para esse estudo. Desse modo, essas articulações entre saberes, concepções de linguagem e experiência vão construindo fios identitários da profissão docente na licencianda.

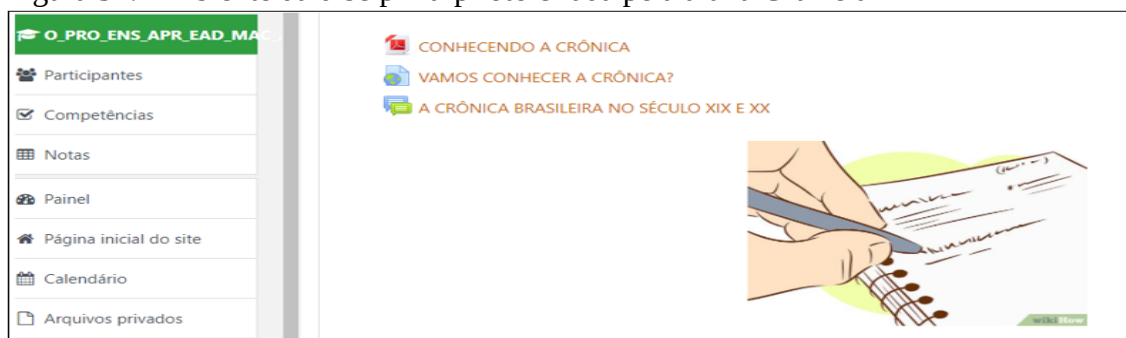
5.3.3.3 O olhar da licenciada Graziela para a produção de gêneros discursivos na EaD

Ao pensarmos sobre a temática da identidade docente no contexto de um curso de licenciatura em Letras, é necessário refletir sobre como a formação docente pode contribuir para o ensino aprendizagem de língua portuguesa. Para esse fim, é preciso pensar a partir do seguinte questionamento: há um olhar para o trabalho com os gêneros em que a concepção de língua/linguagem seja construída como um fenômeno que reflete/refrata índices e valores sociais construídos historicamente por um grupo social (Bakhtin/Volóchinov, 2014)?

Pensando sobre esse aspecto, Souto Maior (2018) assevera que “as características da linguagem, nas aulas de língua, pode ser mais ou menos intensa, a depender da forma como ela, a linguagem, é considerada nas propostas de atividades executadas pelo/a professor/a de língua”. Nesse viés argumentativo, Zozzoli (2016) destaca que o trabalho linguístico formal desvinculado da prática social cria uma ilusão no/a aluno/a de que a língua é neutra, o que contribui para desinteresse por essas questões (Zozzoli, 2016).

Assim, refletir sobre o trabalho com o gênero discursivo no contexto pós-moderno exige colocar no centro das discussões da formação inicial a práxis da sala de aula em que os aspectos da dialogicidade e da reflexão estejam presentes no contexto escolar, desenvolvendo, assim, no/a professor/a em formação inicial, a responsabilidade de propiciar práticas e mediações dialógicas implicadas que levem os/as alunos/as a terem um papel ativo nos processos de leitura e produção textual. Vejamos o trabalho com gênero fórum. Colocamos inicialmente a imagem do ambiente virtual que apresenta essa atividade e, em seguida, reproduzimos as consígnias nos quadros para uma melhor visualização do enunciado.

Figura 32: Ambiente da disciplina-piloto criada pela aluna Graziela



Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

A Graziela utiliza como materiais de estudo um texto escrito em pdf, com o conceito, a origem, as características, principais autores e uma crônica curta de Clarice Lispector. Material bem objetivo e explicativo para o embasamento da atividade da primeira semana que servirá também para as atividades da segunda semana. Além desse material escrito, a aluna também apresentou um vídeo com os mesmos conteúdos do material em pdf, porém com a articulação da fala de um professor e imagens e sons. Uma seleção de materiais multimodais que podem auxiliar nos estudos de uma turma que é marcada pela heterogeneidade.

Quadro 30: Consígnia do Fórum –da Semana 1 da disciplina da aluna Graziela

A CRÔNICA BRASILEIRA NO SÉCULO XIX E XX

Olá, pessoal! Neste fórum vocês irão trazer uma crônica que tenha sido escrita no século XIX ou XX. Cada aluno deverá postar uma crônica e comentar o texto postado por um colega. Nesse comentário você dirá se aquele texto é mesmo uma crônica e justificar com duas características que estejam presentes no texto.

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Sobre a forma de utilização dos fóruns no ambiente virtual de aprendizagem, a aluna salienta que durante o seu período de curso, “nesses anos todos, vimos usos do fórum inadequados à real proposta dele” (resposta à sexta questão). Apesar de não explicitar quais seriam esses usos, a crítica refere-se principalmente à principal característica do fórum que é a discussão e reflexão sobre determinado tema com o intuito de uma troca e compartilhamento de conhecimentos.

Talvez para tentar não cometer esses “usos do fórum inadequados”, situação vivida pela licencianda na posição de aluna de graduação e proporcionar “à real proposta dele”, ou seja, a construção do conhecimento de forma colaborativa, ela, no fórum da segunda semana, propõe as seguintes práticas:

a) uma pesquisa por época para escolha de uma crônica. A discussão sobre o gênero crônica parte de uma pesquisa, que permite uma ampliação do conhecimento sobre esse gênero e sobre sua forma de produção em diferentes épocas anteriores. Essa pesquisa propicia a segunda prática, a seguir:

b) a leitura de várias crônicas para conseguir fazer a escolha. Ao pedir que escolham a crônica que queiram postar, os/as alunos/as são levados a entrarem em contato com várias crônicas, aumentando assim seu universo de leitura, além de estabelecerem

critérios para essa seleção, estimulando assim um ativismo para a realização dessa tarefa, pensando também no objetivo dessa escolha que consiste na ação seguinte:

c) uma análise de uma crônica postada por um/a colega no fórum. A ação de propor que os/as alunos/as escolhessem uma crônica postada por outro/a colega promove a construção do conhecimento de forma colaborativa, porque novamente há o estímulo para que escolham uma crônica e, para essa escolha, eles/as terão que ler mais crônicas, o que proporciona entrar no universo de cada autor, contexto e tema dessas crônicas. São ações responsivas ativas que levam para a próxima prática:

d) a interação entre alunos/as e entre as produções construídas no fórum. A licencianda poderia apenas pedir uma análise individual de uma crônica a partir dos critérios por ela escolhidos, ou escolher uma crônica para que os/as alunos/as analisassem, mas o fato de instigar critérios de escolhas, de leitura e análise de textos de outros/as alunos/as estimula uma atitude responsividade ativa, a partir da interação discursiva ali proposta.

Apesar de essa proposta apresentar aspectos relevantes para a aprendizagem do/a aluno/a como os descritos acima, consideramos que alguns pontos poderiam ser melhorados como o fato de a análise proposta ficar apenas na estrutura do gênero (“justificar com duas características que estejam presentes no texto”), pois há uma ausência da reflexão do tema e sua relação com o contexto em que foi escrito. Dando continuidade à análise, vejamos como foi articulado o fórum da segunda semana.

Quadro 31: Fórum da semana 2 - A crônica brasileira do século XXI

Fórum – Semana 2: A CRÔNICA BRASILEIRA DO SÉCULO XXI

Olá, pessoal! Nesse fórum vocês irão trazer uma crônica que tenha sido escrita no século XXI. Cada aluno deverá postar uma crônica e comentar o texto postado por um colega. Nesse comentário você dirá se concorda ou não com o autor da crônica e justificar. (...)Vamos evitar vários comentários sobre a mesma crônica! A ideia é que todos os textos postados sejam comentados.

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

O trabalho com o gênero crônica na segunda semana foi voltado para as obras do século XXI. Ainda incentivando a reflexão de forma colaborativa, a aluna Graziela propõe a postagem de uma crônica que servirá de base para a análise de outros/as colegas e a reflexão sobre a crônica de outro/a colega. Propostas como essas proporcionam meios para que os/as alunos/as aprendam na prática escolar a fazer escolhas éticas a partir dos discursos em que são produzidos (Rojo, 2008).

A análise aqui foi direcionada para os temas e aspectos abordados pelo autor da crônica, estimulando uma análise crítica com apresentação de argumentos (“Justifique”), porém de uma forma mais geral. Novamente a interação foi colocada em destaque para a construção do conhecimento, enfatizada no trecho “Vamos evitar vários comentários sobre a mesma crônica! A ideia é que todos os textos postados sejam comentados”.

Sabemos que o uso adequado do fórum de discussão dependerá da mediação construída pelo/a docente, estimulando a discussão e a interação entre os/as discentes. Podemos observar que a licencianda apresenta uma compreensão de ensino baseada na interação discursiva e que estimula o desenvolvimento do conhecimento de forma dialógica. Essa mediação proposta por Graziela ratifica a sua reflexão sobre o uso do gênero fórum, como prática pedagógica que partiu de um saber experiencial na posição de aluna em seu curso que reverberou na sua prática pedagógica evidenciada na disciplina-piloto.

É importante salientar que a Graziela até o momento da pesquisa não havia tido experiência de sala de aula como docente. O parâmetro para a comparação de uma ação pedagógica, posturas e concepção de ensino foram a partir de sua posição sujeito-aluno, reflexão proporcionada por uma ação que se aproxima da realidade a qual poderá atuar. São movimentos que proporcionam construtos identitários da licencianda com vista na profissão docente. Vejamos como foi articulada a produção da crônica.

Quadro 32: Semana 2 - Ambiente da disciplina-piloto criada pela aluna Graziela

Ambiente da segunda semana	Consígnia da produção individual da crônica
 COMO ESCREVER UMA CRÔNICA  UMA INSPIRAÇÃO  A CRÔNICA BRASILEIRA DO SÉCULO XXI  PRODUZINDO SUA PRÓPRIA CRÔNICA	Agora vamos produzir! Escreva uma crônica sobre o assunto que for do seu interesse, mas seu texto deve ter no mínimo 15 linhas. Não esqueça de colocar capa e contracapa em seu trabalho. Esteja atent@ à ortografia e faça com que todos entendam sua ideia. Bom trabalho!! Observe o prazo final de postagem, não haverá prorrogação! Se tiver dúvida, entre em contato pelo fórum de dúvidas ou por mensagem privada no ambiente.

Fonte: Dados da pesquisa-recorte do ambiente virtual Moodle – UAB/IFAL

Como podemos observar, a proposta de produção individual da crônica foi construída de forma significativa, por meio do trabalho com a pesquisa, leitura e discussão sobre o gênero crônica nos dois fórum de discussão. Além dessas duas atividades do fórum, ela disponibilizou um material em vídeo sobre como se constrói uma crônica, apresentando para os/as alunos/as as características e elementos composicionais do gênero trabalhado e um material em PDF com exemplo de crônicas escritas, como embasamento teórico para a construção da crônica.

Sabemos que o processo de produção de um gênero discursivo abrange selecionar e organizar o nosso repertório sócio-cultural para que a materialização dessas ideias seja concretizada na escrita. Desse modo, o professor tem como função proporcionar meios para que esse processo aconteça. Nesse sentido, destacamos aqui como a licencianda organizou o material em PDF:

Quadro 33: – Consígnia de apresentação do material de estudo

Uma Inspiração!!

Abaixo transcrevi uma crônica escrita por Rubem Braga (grande cronista carioca do século XX) por ocasião da morte de seu grande amigo Vinicius de Moraes (escritor, poeta e cantor). A crônica foi publicada em 28 de setembro de 1980. Logo abaixo do texto há uma imagem do jornal com a crônica publicada. Em seguida, temos uma crônica publicada na conta do Instagram @cartasdapandemia, publicada em 23 de setembro deste ano, pelo jornalista Felipe Lenhart, que mora há cerca de dois em Angola e, no início da pandemia resolveu criar o perfil @cartasdapandemia, onde publica as quartas e domingos crônicas em forma de cartas, que retratam esse momento tão delicado que estamos vivendo. Reproduzi a crônica e, ao final, seguem as fotos da mesma, como publicada no perfil. Você verá que a crônica produzida por Felipe é inspirada no texto de Rubem Braga, também reproduzido aqui.

Fonte: Dados coletados no ambiente AVA Moodle do curso de Letras UAB/IFAL

Podemos perceber, na consígnia supracitada, que a licencianda teve a preocupação de trazer para os/as alunos/as exemplos de crônicas, em um movimento que se distancia de algumas posturas pedagógicas muito comuns que é levar para a sala de aula a proposta de produção de gênero sem nenhuma explicação ou material sobre os aspectos

composicionais e sobre a sua articulação com os aspectos sociais que permeiam esses gêneros.

Destacamos também a construção desse material. Primeiro o título dado ao material: “Uma inspiração!”. Ele já indica o objetivo que era apresentar um material que pudesse servir de inspiração para a produção de uma crônica. Houve também a preocupação em apresentar esse objetivo com uma consígnia explicativa. Geralmente, vemos apenas a postagem do conto sem essa orientação.

Outro ponto a ser enfatizado foi que houve uma coerência entre a escolha das crônicas e a proposta dos fóruns, ao trazer crônicas de diferentes épocas (uma crônica de século passado e uma crônica do momento em que estava ocorrendo a atividade), ao preocupar-se em apresentar o contexto da produção da crônica de Rubem Braga (“por ocasião da morte de seu grande amigo Vinicius de Moraes”) e da produção da crônica de Felipe Lenhart (“no início da pandemia resolveu criar o perfil @cartasdapandemia, onde publica as quartas e domingos crônicas em forma de cartas, que retratam esse momento tão delicado que estamos vivendo.”). Desse modo, a licencianda apresenta aos/as alunos/as uma concepção de produção de gênero numa perspectiva de práticas linguístico-discursivas que resultam das interações sociais que refletem e refratam dizeres e sentidos dos sujeitos num dado contexto social (Bakhtin/Volóchinov, 2014).

Essa consígnia também aponta para a mediação dialógica implicada empregada ao salientar a heterogeneidade discursiva (Bakhtin, 2011) presente nas crônicas de Felipe Lenhart (“Você verá que a crônica produzida por Felipe é inspirada no texto de Rubem Braga, também reproduzido aqui”), mostrando, desse modo, o texto como uma inter-relação de contextos e discursos, além de trazer para a sala de aula virtual diferentes veículos utilizados para a divulgação das crônicas (jornal impresso, como exemplo de sua origem e o instagram, meio atual e próximo do contexto dos/as alunos/as).

5.3.3.4 Indícios identitários de Graziela

A discussão sobre a construção das identidades está sempre associada ao seu caráter contingencial e, portanto, ao processo de transformação e mudança, que segundo Hall (2014), relaciona-se com a articulação entre os recursos da história, da linguagem

para a produção dos sentidos sobre o que somos e o que nos tornamos. Para ele, esse processo de construção é

o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos “interpelar”, nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares, e por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode ‘falar’. (Hall, 2014. P 111-112).

Relacionando essa reflexão ao contexto da nossa pesquisa, entendemos que as práticas linguístico-discursivas presentes no chat individual, nas consígnias produzidas na disciplina-piloto e nas respostas ao questionário nos permitem inferir sobre as representações que a licencianda Graziela tem de si mesma e de sua futura profissão, logo, sobre o processo de construção identitária. Começaremos essa reflexão a partir da resposta da Graziela à quinta pergunta que solicitava uma avaliação da atividade de construção da disciplina-piloto:

De início tive bastante resistência, achando que seria complicado, mas o ambiente se mostrou intuitivo, então acabou sendo fácil. Foi demorado pela necessidade de pensar, escolher e elaborar o material, mas, como aluna, eu já sabia o que funcionaria e o que não daria certo. Achei importante essa atividade.

Ao pensar qual seria o ponto de encontro ou ponto de sutura no processo de construção identitária docente, temos que primeiro trazer para a discussão a sua história e o contexto ao qual ela foi instigada a participar. Primeiro, como afirmou, ela possui uma formação (Direito) anterior ao ingresso no curso de licenciatura e não tinha experiência de sala de aula. E como sabemos o saber-fazer docente se constrói a partir da articulação entre as práticas sociais e saberes da profissão desenvolvidos inicialmente durante a formação inicial.

Segundo, podemos inferir que os dois lados da “sutura” identitária docente, no contexto da Graziela, são representados primeiro pela atividade de construção de uma disciplina para atuação na modalidade a distância, prática essa responsável por interpelar e convocar a licencianda a pensar o saber-fazer docente nessa modalidade e a assumir seu lugar como sujeito social (Hall, 2014), aqui seu lugar de docente, dada a necessidade, representada no dizer da Graziela de “de pensar, escolher e elaborar o material, mas, como aluna, eu já sabia o que funcionaria e o que não daria certo” e que de início provocou uma certa resistência, mas essa convocação e a prática mudou o seu pensar. Essa interpelação

envolve a articulação do saber da experiência e saberes pedagógicos, como ela não tinha experiência de sala de aula, por ter graduação em Direito, ela lança mão de sua experiência como aluna (“como aluna, eu já sabia o que funcionaria e o que não daria certo”).

Essa fala final da Graziela também nos remete a outro ponto nessa construção identitária, apontado por Hall (2014), como o outro lado da sutura representado pelos processos que produzem subjetividades. Nesse sentido, o saber da experiência na posição-sujeito-aluna contribuiu para a seleção de materiais e de posturas identitárias na sua prática pedagógica no ambiente virtual. São deslocamentos importantes para o processo de construção identitária da licencianda. Essa reflexão sobre deslocamento de posições de sujeitos (aluna - futura professora) também foi apresentado na resposta à sexta questão ao ser questionada sobre o que é ser professor/a na modalidade a distância:

Ser professor de EAD é ser alguém que conhece muito bem os desafios que os alunos enfrentam nessa modalidade. Se ele não tiver essa noção, não saberá conduzir a disciplina. Penso que deveria haver uma formação mais adequada do professor que irá atuar na EAD. Apenas tomando o fórum como exemplo, nesses anos todos, vimos muitos usos do fórum que foram inadequados à real proposta dele.

Podemos inferir que a licencianda, a partir da experiência com os fóruns como aluna durante a sua licenciatura, ao colocar como característica principal do professor em EaD, o conhecimento dos desafios enfrentados pelos/as alunos/as nessa modalidade, preocupa-se primeiramente em conduzir sua prática pedagógica não voltada para o conteúdo, mas para uma mediação dialógica implicada, pensando nas peculiaridades desse tipo de modalidade e em como fazer para sanar as dificuldades e desafios desses/as alunos/as a partir de uma escuta sensível, como observamos na criação de uma fórum de dúvidas para cada semana e em dizeres como “Caso tenham qualquer dúvida, fiquem à vontade para me enviar mensagem privada ou utilizar o fórum de dúvidas. Acesso o ambiente com frequência, então estaremos sempre em contato!” (consígnia de abertura). Notamos uma coerência entre esse dizer e a articulação dos saberes docentes feita na construção dos dois fóruns que, como vimos, podem levar os/as futuros/as alunos a terem uma atitude responsiva ativa para a resolução das atividades ali propostas.

Destacamos também duas falas que também apresentam fios identitários docentes da licencianda:

Uma das coisas mais importantes da EAD é a quantidade de atividades e os prazos curtos que nos forçam a estudar e, principalmente, exercitar a escrita. Acho que a clareza é a principal delas. (Resposta da licencianda à oitava questão sobre as características das atividades da Ead)

Como já falei anteriormente, clareza é essencial, logo, o uso adequado da linguagem é primordial. Tanto para que o professor se faça entender em relação à atividade, quanto para estimular o aluno. Uma consigna extensa, um feedback generalizado, são coisas que desestimulam o aluno. (Resposta da Graziela à nona questão sobre a importância da linguagem escrita)

Nas duas respostas, a palavra clareza se repete e é colocada como destaque nas respostas às duas perguntas. Podemos observar a simetria entre o seu discurso e a clareza na construção de suas atividades e nas orientações nas suas consígnias analisadas nas subseções anteriores, como marca da subjetividade da licencianda. Uma preocupação pertinente dada a natureza da modalidade a distância com sua barreira espaço-temporal e a heterogeneidade do seu público alvo, para que, nos dizeres da aluna “o professor se faça entender em relação à atividade, quanto para estimular o aluno”.

Todos esses momentos de ação, reflexão e mediação dialógica implicada proporcionados na formação inicial funcionam como fios identitários que vão construindo a identidade docente de cada licenciando/a.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo refletir, à luz dos estudos pautados na Linguística Aplicada (Fabrício, 2006; Moita Lopes, 2006; Souto Maior, 2022), sobre a construção identitária do/a professor/a de Língua Portuguesa em formação inicial na modalidade de Ensino a Distância do curso de Letras/Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Com o intuito de compreender esse processo de construção identitária, as seguintes questões nortearam as nossas reflexões: Como se dá o processo de ensino e aprendizagem no AVA (UAB/IFAL) numa proposta com práticas de mediação dialógica implicada? Que construções identitárias dos/as discentes são evidenciadas no desenvolvimento dessas práticas? O que essas identidades observadas podem trazer de implicação para a formação inicial do/a professor/a em EaD?

Como pressupostos metodológicos, assumimos a perspectiva da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (Freitas, 2003, Triviños, 1987, baseada na pesquisa-ação (Thiollent, 1986, Barbier, 2004, André, 1995), em que as interações nos chats individuais, nos fóruns de dúvidas, nas mensagens do aplicativo Whatsapp, no momento de construção da disciplina, nas consígnias das disciplinas-piloto construídas no AVA pelos/as licenciandos/as e nos questionários semiabertos como avaliação do processo, serviram de base para as discussões sobre a construção das identidades docentes dos/as alunos/as em formação inicial, uma vez que essas práticas linguístico-discursivas materializadas nesses gêneros do discurso nos permitiram refletir sobre como cada um/a licenciando/a apresenta suas representações, valores, articulações de saberes e sua forma de situar-se no mundo.

Assim, adotamos nesse trabalho a concepção dialógica da linguagem defendida por Bakhtin (2011, 2014, 2015), por entendermos, assim como esse autor, que os sujeitos são constituídos social e historicamente por uma diversidade de valores que são resultados de trocas e experiências materializadas na/pela linguagem em forma de gêneros discursivos, os quais, por sua vez, são constituídos na articulação entre os aspectos formais e a esfera social em que estão inseridos.

Reportando esses aspectos para o contexto da pesquisa em questão, destacamos a importância da perspectiva da LA para a reflexão sobre uma formação que se preocupa com o ensino-aprendizagem de línguas, pois coloca em destaque a linguagem como prática social e “o desenvolvimento de uma orientação crítico-reflexiva que trabalha na

investigação de como a linguagem opera no mundo social e no exame das questões que afetam diretamente a sociedade contemporânea” (Fabrício, 2006, p. 49).

Desse modo, respondendo à primeira pergunta, a nossa análise voltou-se para a relação educação/tecnologia no contexto da formação inicial docente na Educação a Distância. Nesse sentido, observamos, por meio da investigação desta pesquisadora no seu mestrado (2015-2017), que a maior parte das discussões nos componentes curriculares e da prática pedagógica nos estágios do curso de Letras/Português na instituição pesquisada era voltada para a atuação na modalidade presencial. Esse aspecto que se constitui um dos motivos para a realização da atual pesquisa também foi observado nos relatos dos/as participantes desse estudo e evidenciado de forma mais explícita no dizer da aluna Graziela “(...à distância, que eu me lembre, só tivemos o momento da elaboração da disciplina fictícia”).

Assim, em virtude dessa observação, essa pesquisa enfatizou a importância de se discutir a preparação de alunos/as de licenciatura em Letras da EaD para atuarem como professores/as na modalidade a distância, a qual está numa fase de consolidação e evidência para se adequar à crescente evolução das redes, à mobilidade tecnológica e à evolução da comunicação digital.

Acreditamos que oferecer esse olhar para essa atuação docente na formação inicial se faz necessária, dado o contexto acima apresentado, além de promover uma ressignificação da interação entre professor/a-aluno/a, de posturas didático-pedagógicas, de articulação de saberes para lidar com a barreira espaço-temporal desse ambiente virtual de aprendizagem (Moore, 2002; Moran; 2022; Bohn, 2013; Maia, 2007), aspectos significativos para a construção da identidade docente nessa modalidade. Essa ressignificação que estava sendo construída de forma mais gradual tornou-se mais pontual e atuante em virtude do período pandêmico, momento em que se deu a coleta de dados da nossa pesquisa.

Para a realização da atividade de construção da disciplina-piloto, buscando fazer a articulação entre teoria e prática de uma forma que propiciasse a reflexão e a articulação dos saberes docentes, adotamos a noção de mediação dialógica implicada que tem como objetivo promover, através das interações produzidas nesse contexto, uma construção sistemática entre conteúdos, aspectos didático-pedagógicos e engajamento, pois é um saber concebido pela experiência, pelo saber didático-pedagógico e do próprio conteúdo, bem como pelas interações produzidas por meio da construção de um ambiente virtual de uma disciplina-piloto.

Nessa perspectiva, a mediação dialógica implicada, categoria que foi desenvolvida ao longo desse estudo, se constitui como práticas linguístico-discursivas construídas nas interações entre docentes e discentes as quais instigam a reflexão acerca das implicações de sentidos dos sujeitos envolvidos sobre o processo de ensino e aprendizagem que vise à construção de uma educação crítica e reflexiva, bem como de uma ética profissional.

Essa mediação apresenta as seguintes características: a) a articulação entre ação de envolver-se e comprometer-se com o processo de ensino e aprendizagem, o que pressupõe as características a seguir; b) a preocupação com a relação estabelecida entre professor/a-aluno/a por meio da escuta e intermediação sensível (Lima, 2019), do diálogo e da troca de experiência em prol de sanar as dificuldades dos/as alunos/as, bem como do acompanhamento da construção do conhecimento; c) a promoção de um processo de ensino e aprendizagem que promova uma atuação crítica e engajada dos/as alunos/as na sociedade.

Nesse sentido, o ponto fundamental da mediação dialógica implicada é que nos seus vértices há o interesse em escutar o outro e responder ao outro. Desse modo, o nível de responsividade é bem aprofundado, porque o/a professor/a concebe as atividades como projetos de saberes, como projetos de vivências, entendendo que cada passo que o/a docente dá e cada ação que ele/a constrói dentro da disciplina está construindo esse saber em forma de esquema do/a professor/a em formação inicial.

Assim, não é uma mediação dialógica voltada apenas para o ensino aprendizagem, mas uma mediação dialógica que propicia, no processo de ensino aprendizagem nesses ambientes virtuais de formação docente, que o/a licenciando/a reflita sobre essas práticas pedagógicas e possa assumir e proporcionar uma mediação dialógica na sua própria prática docente para a promoção de uma educação cidadã de seus futuros/as alunos/as. Aspectos importantes para a construção identitária docente dos/as licenciandos/as.

Essa mediação nos fez voltar o olhar para a construção identitária também da pesquisadora/tutora por meio da interação e articulação de posições e dos papéis ali assumidos. Nesse processo de construção, como pesquisadora, questionou-se sobre a melhor forma de conduzir a pesquisa, por meio de observações, planejamentos e, ao mesmo tempo, como tutora, procurou acompanhar, intermediar com sensibilidade, sugerir, escutar, num envolver-se nesse processo para que essa formação trouxesse implicações nas práticas pedagógicas dos/as licenciandos/as em prol de uma educação reflexiva e cidadã desse/a futuro/a professor/a da modalidade a distância.

Seguindo esse presepctiva, escolhemos as seguintes etapas para essa pesquisa: a) o planejamento, em conjunto com os dois professores da disciplina Estágio II, do momento síncrono para a apresentação da pesquisa aos alunos/as e da metodologia a ser empregada na atividade; b) a aplicação da atividade que envolveu a organização do ambiente em que ocorreria a criação da disciplina-piloto e os momentos síncronos para a contextualização e apresentação da proposta da atividade, bem como para a formação para a inclusão dos recursos e gêneros da plataforma Moodle, uma vez que os/as participantes só conheciam esses recursos como alunos/as; c) o acompanhamento da construção e reconstrução das disciplinas-piloto no AVA, através dos chats, fóruns e do Whatsapp; d) e a aplicação do questionário semiaberto para a avaliação e reflexão no final da ação da pesquisa.

Nesse sentido, seguindo os passos de uma pesquisa-ação que visa refletir sobre aspectos político-sociais, aqui representados pela preocupação em proporcionar aos/às participantes um mergulho na realidade da atuação docente na modalidade a distância, entendemos que levar o/a licenciando/a a pensar no plano de aula, nas atividades, nos gêneros discursivos do AVA, nas avaliações, na linguagem empregada, nas interações para atingir os objetivos propostos por meio da construção de disciplina-piloto de Língua Portuguesa no ambiente virtual é promover, através da mediação dialógica implicada, uma formação inicial docente crítico-reflexiva a partir de uma (re)significação da relação teoria/prática e dos saberes docentes.

Consideramos também que, ao aplicar qualquer atividade, é necessário um acompanhamento por parte do/a docente para auxiliar os/as estudantes. Esse acompanhamento durante a construção da pesquisa se deu de forma muito significativa através do chat individual. O que possibilitou, através da escuta sensível (Lima, 2019) e da mediação dialógica implicada, observar as dificuldades de alguns/mas alunos/as no tocante ao letramento digital e à construção de uma proposta para a aprendizagem virtual e, a partir daí, tentar saná-las, bem como, estimular a participação de outros/as alunos/as que estavam com receio de não conseguir fazer essa atividade, além de discutir sobre linguagem ou ação pedagógica que poderia ou não ser usada.

Nessa perspectiva, podemos perceber que uma orientação para uma participação mais atuante dos sujeitos nesse tipo de pesquisa, instigada pela mediação dialógica implicada, pode nos revelar construtos identitários desses/as futuros/as professores/as por meio da análise dos entrelaçamentos de sentidos e das significações construídas por

esses/as alunos/as e que podem ser refletidos e refratados na sua futura prática docente e no desenvolvimento de um ensino-aprendizagem socialmente implicado.

Aspecto esse que nos leva à segunda questão norteadora desta pesquisa, a qual nos reporta para as construções identitárias evidenciadas durante o desenvolvimento da atividade. Para a reflexão, analisamos as interações entre a pesquisadora e os/as alunos/as nos chats individuais, nos fóruns e no aplicativo Whatsapp, como espaços abertos para a troca de conhecimento entre professores/as e licenciados/as, a fim de sanar as dúvidas e questionamentos que poderiam existir, uma vez que a atividade demandava uma mudança de papéis (saírem da posição sujeito-aluno/a para pensarem como professores/as da modalidade a distância), além de um letramento digital para a inserção dos recursos e gêneros digitais do AVA Moodle. Portanto, para refletir sobre como se deu o processo de construção de cada participante, utilizamos três categorias de análise: a importância da interação entre professor/a e aluno/a no ambiente virtual de aprendizagem; o letramento digital e a construção dos saberes docentes.

Sobre a primeira categoria da análise das mediações nos chats individuais e nos fóruns, um ponto a ser destacado é que os/as alunos/as preferiam o chat individual para as interações acima descritas. Inferimos que essa preferência deve-se ao fato de que o chat individual permite a exposição das dificuldades dos/as alunos/as de forma mais direta e particular, diferentemente do fórum de dúvida, o qual, mesmo que promova a possibilidade de ajuda e compartilhamento entre estudantes, apresenta o fator exposição, aspecto que alguns/mas alunos/as evitam, inclusive numa atividade considerada nova para muitos/as.

As interações nos chats individuais nos proporcionaram observar os discursos polifônicos baseados no contexto de cada um/a desses/as alunos/as e nos apresentaram aspectos identitários de uma formação inicial na modalidade a distância, tais como: um público bem diversificado, em sua maioria são adultos, já atuando no mercado de trabalho em profissões diversas, alguns/mas com experiência na prática docente e que procuram a EaD por oferecer a possibilidade de articulação entre tempo para estudo e os afazeres pessoais e profissionais, bem como de ter acesso ao Ensino superior ou a uma segunda graduação.

As mediações dialógicas implicadas estabelecidas nos chats e fóruns e whatsapp também nos apontam para as seguintes pistas identitárias: a) licenciandos/as que apresentam uma certa autonomia na organização dos estudos e na construção do conhecimento e conseguem fazer as atividades sem estabelecer interação com os

professores/tutores, apenas com as orientações das consígnias e materiais disponibilizados no AVA; b) licenciandos/as que não acompanham a atividade por diferentes motivos e acabam desistindo da disciplina e/ou do curso; e c) licenciandos/as que precisam de um acompanhamento mais individualizado para a realização das atividades por apresentarem dificuldades.

Nessa perspectiva, em virtude da distância espaço-temporal, a mediação dialógica implicada também é imprescindível para se evitar a desistência desse/a aluno/a por não compreender a proposta ou por dificuldades em seus contextos familiares, profissionais e acadêmicos, uma vez que, nessas interações, encontramos relatos de alunos/as que não estavam conseguindo fazer a atividade por dificuldade no letramento digital do ambiente Moodle ou por problemas familiares ou profissionais. Esses aspectos são bem comuns ao público da EaD e tão importantes para se entender quem são esses/as alunos/as que fazem parte dessa modalidade e como eles/as em conjunto com a intermediação do/a professor/a ou tutor/a (da pesquisadora na pesquisa em questão) diante dessas dificuldades conseguem achar meios para a concretização das atividades propostas e desenvolvimento de ensino-aprendizagem nessa modalidade.

Como dito anteriormente, a mudança de posição de alunos/as para professores/as, a partir da construção da disciplina-piloto, em virtude do contexto educacional que abarca uma organização de um ambiente virtual de aprendizagem por meio da multiplicidade de gêneros e recursos para atender as demandas e escolhas didático-pedagógicas, trouxe também reflexões sobre a importância do letramento digital e a valorização da Educação a Distância, sinalizadas nas mediações nos chats e nos fóruns, tais como: primeiramente, destacamos que essa atividade proporcionou um olhar diferente desses/as alunos/as para o fazer-pedagógico docente nessa modalidade, visto que antes havia um valor pejorativo, dada a incidência de um Discurso Envolvente (Souto maior, 2020) sobre a “facilidade” desse tipo de ensino, agora a consciência da importância dessa modalidade educacional e do letramento digital que se renova sempre de acordo com as demandas sociais e tecnológicas.

Outro ponto a ser enfatizado é o fato de que a proposta da pesquisa nos faz pensar que esse tipo de atividade que estimula o letramento digital como uma preparação para a prática profissional responsiva-ativa do/a professor/a, também pode contribuir para o desenvolvimento de uma formação docente crítica e reflexiva para que a utilização dos recursos tecnológicos não se resume apenas a uma reprodução de práticas abstratas ou tidas como tradicionais para a modalidade a distância.

As discussões sobre o fluxo identitário docente também ocorreram a partir das análises das consígnias do ambiente virtual das disciplinas-piloto produzidas pelos/as licenciandos/a, como resultado da atividade e resposta responsiva ativa à proposta da construção da prática pedagógica e das mediações nos chats e fóruns de dúvidas.

O aspecto interacional apresentado nas consígnias das disciplinas-piloto que, como práticas linguístico-discursivas representante da voz do/a docente no ambiente virtual, sinalizaram as diferentes relações estabelecidas entre licenciandos/as, agora na posição de professores na EaD, e seus futuros/as alunos/as como construtos identitários (Luz, 2017). Essa relação nos ambientes pesquisados foi estabelecida por meio de marcas discursivas, como a articulação da linguagem oral e escrita, com injunções, expressões próximas à comunicação face a face ou próximas à realidade do público alvo, com o intuito de estabelecer uma postura menos institucionalizada e mais colaborativa, como traços identitários.

Nessa perspectiva, tanto nas consígnias quanto nas respostas aos questionários podemos observar uma preocupação para uma ação docente, por parte dos/as participantes da pesquisa, voltada para se evitar que o AVA seja apenas uma relação de atividades e materiais de estudos, contribuindo assim para a distância transacional (Moore, 2022; Maia, 2007). Percebemos também uma resignificação do papel do/a professor/a, visando, por recursos e estratégias interacionais acima apresentadas, à construção de subjetividades mais simétricas em relação ao/à aluno/a (Luz, 2017). Esses gestos se configuram como fios identitários que vão sendo construídos a partir das demandas interacionais requeridas por essa modalidade de ensino.

A análise também se debruçou sobre a mobilização dos saberes docentes e o olhar para o trabalho com os gêneros discursivos nas práticas pedagógicas no contexto da EaD. Dada essa natureza plural dos saberes, espera-se que uma formação inicial docente ofereça espaços de preparação para a futura prática profissional responsiva-ativa por meio da articulação entre a teoria e prática de forma reflexiva e dialógica. Desse modo, acreditamos que a necessidade de construção da disciplina-piloto aliada aos saberes construídos ao longo de sua formação dos/as licenciandos/as provocou questionamentos sobre quem são enquanto discente e futuro docente, sobre o espaço em que podem atuar e sobre quais posturas pedagógicas irão assumir como professores/as da EaD, reflexões que levam a uma consciência identitária dessa profissão.

Nessa perspectiva, as análises das práticas linguístico-discursivas das consígnias, questionários e mediações dialógicas nos chats, fóruns whatsapp, ancoradas nas

discussões sobre interação, saberes docentes e ação pedagógica nos permitiram inferir sobre as seguintes construções identitárias docentes, a saber.

Percebemos um caráter reflexivo e implicado na construção da prática pedagógica das licenciandas por meio da articulação entre saberes experienciais advindos tanto da prática docente na modalidade presencial na educação básica, de projetos de extensão e voluntários, quanto da experiência como alunas, proporcionando assim um olhar diferenciado para a construção de sua aula virtual e do processo de ensino aprendizagem na EaD, a partir das seguintes preocupações: a) o emprego das linguagens oral e escrita, verbal e não verbal para estabelecer uma interação com seus/as futuros/as alunos/as; b) a escolha de posturas pedagógicas que não ratifiquem os aspectos negativos vivenciados quando discente; e c) a utilização de práticas pedagógicas que levam a uma compreensão responsiva ativa, a uma mediação dialógica implicada e à articulação dos aspectos gramaticais, sociais e culturais da linguagem para a construção do conhecimento que contribua para uma formação cidadã.

Reconhecemos a mobilização dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais sinalizada na articulação entre o plano de ensino e a organização da disciplina virtual dos/as licenciandos/as, ao selecionar atividades significativas como fórum de discussão, retextualizações, pesquisas que extrapolam o contexto do AVA e produção textual de gêneros de forma dialógica e de acordo com o contexto e público da modalidade a distância. Mesmo com essas práticas e posturas, observamos ainda, em atividades de alguns ambientes das disciplinas-piloto, a presença do caráter tradicional e linear.

As reflexões supracitadas reverberam a resposta à terceira questão norteadora que versa sobre as implicações dessas discussões para a formação inicial na Ead. Enfatizamos, a partir dessas análises, a importância de proporcionar atividades como a proposta na nossa pesquisa, pautada na mediação dialógica implicada, por instigar os/as licenciandos/as, assim como aconteceu com a Graziela, Mariana e Milena, a vivenciarem situações de práticas pedagógicas próximas à realidade da sala de aula virtual que, por meio da articulação de saberes docentes e do contato com a heterogeneidade discursiva, vão construindo valores e concepções sociais e pedagógicas que serão refletidas e refratadas em sua futura prática pedagógica. São aspectos e ações importantes que compõem o fluxo identitário desses/as alunos/as em formação inicial docente.

Consideramos também que, apesar de muitos ambientes virtuais das disciplinas apresentarem um formato e atividades muito próximas ao modelo presencial, bem como

tradicional de ensino, com pouca utilização de sua diversidade de recursos e gêneros, houve um esforço por parte dos/as licenciandos/as em aprender e tentar fazer com que sua proposta pedagógica tivesse a articulação de saberes e uma atenção às interações e mediações dialógicas por meio da linguagem e posturas ali assumidas. Aqui apresentamos também, como um ponto a ser melhorado por parte da condução da pesquisa, o fato de não ter tido um tempo maior para a discussão sobre a escolha de algumas ações e atividades que poderiam desenvolvidas com vistas a um ensino aprendizagem mais reflexivo e dialógico no contexto da EaD, em virtude da grande dificuldade por parte dos/as alunos/as com o letramento digital.

Desse modo, entendemos que as consígnias construídas pelos/as licenciandos/as como práticas linguístico-discursivas que materializam a voz /a professor/a no ambiente virtual, bem como seus valores e posturas profissionais e pessoais, funcionam, no ambiente de formação inicial, como espaços que levam o/a licenciando/a a construir mecanismos e estratégias pedagógicas para reflexão, avaliação e ressignificação do que é ser professor/a na Educação a Distância, tais como: profissional dinâmico, comprometido com o ensino aprendizagem, pautado na mediação dialógica implicada, que propicia aos seus/as futuros/as alunos/as processos didáticos mediados pelas TDIC que extrapole os modelos tradicionais, com a utilização da multimodalidade de recursos e linguagens.

Características essas que nos remetem a contribuição sócio-econômico-cultural que a proposta da pesquisa pode proporcionar no tocante à interiorização do ensino superior por intermédio do programa UAB/IFAL. São as reflexões e aprendizados sobre a construção e/ou reconstrução de sua prática em prol de uma educação ética e cidadã que implicam desenvolvimento do ensino aprendizagem dos municípios.

No que diz respeito aos sentidos que circulam sobre a Educação a Distância, ao mergulharmos no contexto dessa modalidade, percebemos que ainda há falta de investimentos na formação de professores/as (um dos pontos frágeis dessa modalidade de ensino) para atuarem nesses espaços virtuais e que ainda há equívocos por parte da academia e da sociedade sobre a valorização da EaD.

Entendemos que é preciso desconstruir e ressignificar esses sentidos postos. Uma das formas é propiciar na formação inicial práticas pedagógicas dialógicas e implicadas voltadas para esse contexto, desse modo, os/as alunos/as em formação irão responder a esse estímulo de forma diferenciada. Destacamos aqui que a Educação a Distância/IFAL pensando nessa demanda, ao atualizar seu PPC (2020), acrescentou ao componente curricular Estágio Curricular Supervisionado práticas voltadas para a atuação na EaD, na

Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, na Educação Indígena, na Educação do Campo e na Educação Quilombola, como forma de proporcionar uma formação inicial mais abrangente e inclusiva.

Outro ponto a ser destacado sobre a resposta à terceira questão norteadora é que colocar no seio dos cursos de licenciatura na modalidade a distância uma formação para a atuação docente nessa modalidade pode também contribuir para a prática pedagógica na modalidade presencial, em virtude da presença da tecnologia em nossas vidas e da necessidade utilização de práticas que contribuam para os multiletramentos nos diferentes campos de atividade profissional.

Feitas essas considerações, esperamos que as reflexões sobre a mobilização de saberes, sobre a mediação dialógica implicada que evocam fluxos identitários docentes, presentes na nossa pesquisa, estimulem a discussão sobre a formação inicial para atuação docente na modalidade a distância, bem como para a construção de uma educação que tenha como principais objetivos a promoção e o desenvolvimento de cidadãos/ãs críticos/as, éticos/as e atuantes na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M.N. **O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância**. Pro-Posições, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 189-205, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/iDXs9WTMdTsvNVYxVQCKcsP/?format=pdf&lang=pt> ; Acesso em: março, 2022.
- ALMEIDA, M. E. B. Currículo, avaliação e acompanhamento na educação a Distância. In: MILL, D e PIMENTEL, N. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Paulo: Edufscar, 2010.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- AZAMBUJA, K.B.B. **Narrativas digitais e performances identitárias**: um estudo dos sentidos linguístico-discursivos de professoras em formação no ensino aprendizagem da língua espanhola em um curso na modalidade EaD. 2020. Tese. PPGLL, Universidade Federal de Alagoas, 2020.
- BAKHTIN M. M. e VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 16 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. [1ª edição 1929].
- BAKHTIN, M.M. **Estética da Criação Verbal**. 6. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M.M. O discurso em Dostoiévski. In: BAKHTIN, M.M. **Problemas da poética de Dostoiévski** [Trad. Paulo Bezerra]. 5. ed. Rio de Janeiro; Forense Universitária, 2015. [1ª edição, 1963]
- BALBÉ, M. M. G. **A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância**. Educar, Curitiba, n. 21, p. 215-224. 2003.
- BARBIER, R. **A Pesquisa-ação**. São Paulo: Líber, 2004.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. [Trad. Plínio Dentzien]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BAUMAN. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. [Trad. Carlos Alberto Medeiros]. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- BLOMMAERT, J.; SPOTTI, M. Superdiversidade, linguagem e sociedade: questões em curso. **Revista Educação e Pesquisa**: São Paulo, v. 45, 2019. p. 1-23. Entrevista a DUBOC, A. P. M. e FORTES, O. B. S.
- BOHN, H.I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: In: MOITA LOPES. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.
- BRAIT, B. **Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise**. Gragoatá. Niterói, n. 20, p. 47-62, 1. sem. 2006. Disponível em <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33238> . Acesso em: fev. 2022.

BRAIT, B. **Sujeito e linguagem: a construtiva alteritária**. **Caderno de Estudos Linguísticos**: Campinas, (35):77-93, Jul./Dez. 1998. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636925> . Acesso em: fev. 2022.

BRASIL. Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15042016-portaria-46-regulamento-pibid-completa-pdf>. Acesso em 16 nov 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta a Educação a Distância como modalidade de ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/instituicoes-credenciadas/educacao-superior-a-distancia>. Acesso em: 21/11/2022.

BRASIL. Portaria Gab nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>. Acesso em: 16 de nov de 2022.

BRASIL, Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Aprova o ensino remoto emergencial. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Portaria-544-de-16-de-junho-de-2020.pdf> . Acesso em: 21/11/2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf . Acesso em: 16 de dez 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica [versão provisória]. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>.

BRASIL, Decreto nº 9.057, de dezembro de 2017. Trata da regulamentação da Educação a distância no âmbito da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art2

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e Formação de Professores. In: **III Congresso Inero-Americano EducaRede**: Educação, Internet e Oportunidades. São Paulo, 2006.

CARRIGAN, M.; SYLVIA, J. J. **Is it paranoia? Is it Paranoia? A Critical Approach to Platform Literacy**. *The Journal of Media Literacy*. September 1, 2022. Disponível em: <https://ic4ml.org/journal-article/is-it-paranoia-a-critical-approach-to-platform-literacy/>

CORACINI, M. J. R. F. Subjetividade e identidade do professor de português. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 36, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639319>. Acesso em: 21/11/2022.

DUTRA, V. L. R. Afinal, o que seria trabalhar com gramática, ou ensinar gramática, na educação básica?. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. e SIMÕES, D. (Orgs): **Contribuições da Linguística Aplicada para a Educação Básica**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018. p. 187-208.

ESTEVES, C. Z. O mistério da consígnia. **Blog Lume & opovoempé Juntos**. Projeto Rumos Teatro Itaú Cultural. São Paulo, 29 de nov. de 2011. Disponível em: <http://lumeopovoempe.wordpress.com/2011/08/29/o-misterio-da-consignia/>. Acesso em: novembro de 2019.

FABRÍCIO, B. F.; MOITA LOPES, L. P. da. **Discursos e Vertigens: Identidades em Xequê em narrativas contemporâneas**. Veredas, Ver. Est. Ling. Juiz de Fora. V. 06. nº 2 p. 11-29. jul/dez. 2002.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In. MOITA LOPES. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201711426>. Acesso em: 19/11/2022.

FERNANDES, C. J. C; MERCADO, L.P.L. Identidade, Diferença e Personalização no Ensino Híbrido: reflexões em tempos de pandemia, mas para além dela. **ETD: EDUCAÇÃO TEMÁTICA DIGITAL**, v. 1, p. 113-132, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922022000100113 . Acesso em: mar. de 2023.

FERRAZ, A. P. C. M; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/gp/a/bRkFgcJqbGCDp3HjQqFdqBm/abstract/?lang=pt> . Acesso em: junh. 2022.

FRANK, H.; CONCEIÇÃO, M. P.. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 21, n. 1, p. 11-31, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/s9NBZX8QS6vjSTsy75xpFny/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: julh. 2023.

FREIRE, M. M.; LEFFA V.. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In Moita Lopes (Org), **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**, 2013. p. 59-78.

FREIRE, P. B. **Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS. M. P. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão da construção do conhecimento. In. FREITAS, M. T., JOBIM, S. e KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

FRITZEN, M.P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In FRITZEN, M. P. e LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Blumenau, SC: Edifurb, 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. São Paulo: Artmed e Bookman, 2009.

GERALDI, J.W. **Alteridades: espaços e tempos de instabilidades**. Cadernos Camilliani, v. 8, p. 11-23, 2007

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino: exercício de militância**. Capinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

GERALDI, J. W. **A produção dos diferentes letramentos**. *Bakhtiniana. Revista De Estudos Do Discurso*, 9(2), Port. 25–34, 2014.

GONÇALVES, M.; TORRES, M. C. Agir verbal, representações e responsabilidade enunciativa em sítios web institucionais. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 33(2), p. 519-541, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/Jvd65JskgRwGtwhpXxKDBCz/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: junh. 2023.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. [Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro]. 11. ed. Rio de janeiro: DP&A, 2006.

HALL S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. da (Orgs). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

KENSKI, V. M. Avaliação e acompanhamento da aprendizagem em ambientes virtuais. In. MILL, D. R. S. e PIMENTEL, N. M. (Orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Santa Catarina. V. 8, n. 3, p. 487- 517, Set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?format=pdf> . Acesso em: set. 2022.

LEAL, A. A., GONÇALVES, M. Gêneros e Multimodalidade: o papel do plano de texto. *Linha D'Água (Online)*, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 39-68, maio-ago. 2020. Disponível em: [file:///C:/Users/Lilian%20Soares/Downloads/vborysow,+AF2 miolo_02 AUDRIA LD 33 2%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lilian%20Soares/Downloads/vborysow,+AF2 miolo_02 AUDRIA LD 33 2%20(1).pdf) . Acesso em: junh 2023.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, A. C. S. **Da necessidade de uma intermediação sensível: reflexões sobre letramento acadêmico em um contexto de educação a distância do IFAL**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

LIMA, A.C.S; LUZ, L.S. F.; CORREIA, A.P.B. Truth and fake News inthe classroom: the sense cosntruction and the discursive ethics in literacy practices. **Revista da Abralin**, [S.l.], v.20, n. 3, p. 1219-1235, 2021. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1958> . Acesso em: julh. 2022.

LUDKE, M. O lugar do Estágio na Formação de Professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6619> . Acesso em: set. 2022.

LUDKE, M.; IVENICKI, A. Teoria e prática na formação de professores: Brasil, Escócia e Inglaterra. **Ensaio: avaliação e políticas em educação**. Rio de Janeiro, v.30, n.116, p. 579-597, jul./set. 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/kzRxZ6gdTBGSbrxJbZn8vrs/?lang=pt> Acesso em: 10/10/2022.

LUZ, L.S.F. **As práticas linguístico-discursivas em consígnias e as identidades do docente na constituição de saberes:** estudo interpretativo em turmas de letras EAD do IFAL. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

MAIA, C. **ABC da EaD.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos. In: MAGALHÃES (Org.) **A formação do professor como um profissional crítico:** linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, 2009. Tradução de Cristina Antunes. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/8> . Acesso em: maio 2023.

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

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

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. **Gêneros textuais e ensino.** 4.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MASSMANN, D; SALLES, A. C. Sentidos de/sobre tecnologia em sala de aula: sujeito(s), conhecimento e sociedade. **Interfaces**, Guarapuava-PR. ISSN 2179-0027 Vol. 10 n.3 (2019) 222-232. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6115 . Acesso em: fev. 2023.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Letramento na formação do professor – integração a práticas discursivas e construção da identidade profissional. In: CORREA, M. L. G. e BOCH, F. (Orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento.** Campinas-SP: Mercado e Letras, 2006.

MILL, Daniel. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas. In: MILL, D e PIMENTEL, N. **Educação a Distância: desafios contemporâneos.** São Paulo: Edufscar, 2010

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES. **Linguística aplicada na modernidade recente.** São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L.P. Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção da raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

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

MOITA LOPES, L. P. e R. H. R. ROJO. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In Brasil/MEC/SEB/ DPEM. **Orientações Curriculares de Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEB/DPEM., 2004, p. 14-56. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em: junh. 2023.

MOITA LOPES, L. P.; FABRÍCIO, B. F. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, v. 17, n. 4, dezembro, 2019, p.711-723.

MOORE, M. G. **Teoria da Distância Transacional**. Tradução de Wilson Azevedo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância. São Paulo, v. 1, 2002, p. 01-14.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integradora**. São Paulo: Thomson Learning, 2008.

MORAN, J. M. O ensino superior a distância no Brasil. Educação e linguagem. v. 12, n.19, p. 17-35, jan-jun 2009. Disponível em: <https://metodista.br/> Acesso em: out. 2022.

MORAN, J.M. Educação inovadora na Sociedade da Informação. **Blog. Educação Transformadora**, São Paulo, maio 2011 .Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/?page_id=22 . Acesso em: out. 2022.

MORAN, J.M. Aprendizagens e oportunidades na educação pós-pandemia. Blog. Educação Transformadora, maio de 2022. Disponível em: <https://moran.eca.usp.br/> Acesso em: out. 2022.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p.15-33, 1997.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In. NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. 2. Ed. Portugal: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid: 2009. Disponível em: < http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: mai. 2014

ORLANDI, E. P. Identidade Linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, C. L. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. Travessias, UNOESTE, vol. 02, n. 03, 2008.

OLIVEIRA, C.L; LINS, N.F.; DIAS, M.A.A. **Letramento e alfabetização: uma discussão ainda necessária?**. Letra Magma (online), v. 25, p. 1320-1335 2020.

PEREIRA, J. M. Silva; PINTO, A. C. Avaliação de material didático em educação a Distância sob o olhar discente. In: MILL, D e PIMENTEL, N. (Orgs.) **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Paulo: Edufscar, 2010.

PEREIRA, J. M. S.; SILVA, M. M. Manual para Produção de Material Didático Online. **Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB/IFAL)**, 2015. Disponível em: <http://moodle.ifal.edu.br/>. Acesso em: junh. 2021.

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

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. da G. C. **Educação, identidade e profissão docente**. In. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: cortez, 2002.V. I.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis Pedagógica**, Santa Catarina: v.3, N. 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poesis/article/view/10542> . Acesso em: maio 2022.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

Instituto Federal de Alagoas. **Projeto Pedagógico do curso de Letras**. UAB/ IFAL, 2020

Instituto Federal de Alagoas. **Projeto Pedagógico do curso de Letras**. UAB/ IFAL, 2012.

ROJO, R. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 63-78. Jan/Jun. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/FRjcZrf5jtsZqxTD5G8rhgs/> . Acesso em: junh. 2022.

ROMERO, T. R. S. Características linguísticas do processo reflexivo. IN: **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. MAGALHÃES, M.C.C. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 135-144.

SANTOS, B. S. Ecologia de saberes. In. SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 137-167.

SANTAELLA, L. Gêneros discursivos híbridos na era hipermídia. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, Agosto-dezembro 2014, p. 206-216. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19516> . Acesso em: julh. 2022.

SCHLEMMER, E. Inovações? Tecnológicas? Na Educação. In: MILL, D e PIMENTEL, N. **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Paulo: Edufscar, 2010

SCHLEMMER, E., MORGADO, L. C. e MOREIRA, J. A. M.. Educação e transformação digital: o habitar do ensinar e do aprender, epistemologias reticulares e ecossistemas de inovação. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.11, n.32, p. 764 - 790, 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4029> . Acesso em: set. 2022.

SILVA JUNIOR, S. N.; ZOZZOLI, R.M.D. Oralidade, escrita e ensino de língua portuguesa: um trabalho colaborativo na perspectiva dialógica. **Revista Desenredo**, v. 18, n. 3, set./dez. 2022. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade**, Passo Fundo, 2022, p. p. 787-808. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/12441> . Acesso em: abril 2023.

SOUTO MAIOR, R.; LUZ, L.S.F. Reflexões sobre as construções identitárias de professores de educação à distância através do gênero consígnia. **DLCV**, João Pessoa,

PB, v. 14, n. 2, p. 274–304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/38094> . Acesso em: juh. 2022.

SOUTO MAIOR. R. C. ; LUZ, L. S. F. Identidades Docentes e a Ética Discursiva nas Interações Sugeridas nas Consígnias de Abertura no Contexto da Educação a Distância. **Calidoscópico** – v.17, n. 2, maio-agosto 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.172.10> . Acesso em: junh 2022.

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. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1451> Acesso em: junh 2022.

SOUTO MAIOR, R.C; SANTOS, W. P.; SANTOS, A. C. Produção escrita e mediação dialógica para reelaboração textual: análise de um contexto na educação básica. **Signum: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 23, n. 3, p. 79-97, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40148/29811> . Acesso em: maio 2023.

SOUTO MAIOR, R. C. Estudos discursivos das práticas de linguagem, vol. I [livro eletrônico] / (orgs.) Rita de Cássia Souto Maior...[et al.]. **Editora Diálogos**, Tutóia, MA, 2020. Disponível em: <https://www.editoradialogos.com/livros/estudos-discursivos-das-praticas-de-linguagem-vol-1/> . Acesso em: set. 2022.

SOUTO MAIOR, R. C.; SILVA, P. P.; LUZ, L. D. F. A mediação dialógica e o ensino-aprendizagem de língua inglesa como re/ação cultural: debates para a produção textual. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 10, p. 1-20, e02131, 2021. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/3378> Acesso em: junh 2022.

SOUTO MAIOR, R.C. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, L.; SOUTO MAIOR, R.C. **A linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022, p. 526-552. Disponível em: <https://www.editoralupa.com.br/livros/a-linguistica-aplicada-no-ensino-e-aprendizagem-e-nos-estudos-discursivos/> Acesso em: junh. 2023.

SOUTO MAIOR. R.C. Discursos envolventes entre sentidos de si e de práticas docentes em cursos de formação de professores de Língua Portuguesa. In: MASSMANN, D. (Org.) **Práticas de Language(em) e(em) discurso: ensino e formação docente**. Tutóia, MA: Diálogos, 2022, p. 11-42. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46748> Acesso em: out. 2023.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 8, 465-488. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/about> . Acesso em: out. 2023.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: que Língua(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes Editores, 2019. P. 121-151.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TODOROV, T. Prefácio à edição francesa. In. BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal. Estética da Criação Verbal**. 6. Ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 2 Ed. São Paulo: Cortez. 1986.

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

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

XAVIER, A, C. S. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução Ernani F. da . Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**, São Paulo, 2012, p. 253-269. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/issue/view/714> Acesso em: out. 2023.

**APÊNDICE A- QUESTIONÁRIO SEMIABERTO ENVIADO AOS/ÀS
ALUNOS/AS DO CURSO DE LETRAS – UAB/IFAL**

Idade:

Profissão:

Formação acadêmica:

Curso:

Polo:

Endereço:

- 1) Você exerceu ou exerce a profissão de professor/a? Se a resposta for positiva, por quanto tempo e em que nível?
- 2) Como você avalia o seu curso de graduação em Letras no quesito preparação para a prática docente? Justifique sua resposta apontando aspectos positivos e negativos.
- 3) Em que disciplina(as) deste curso é possível refletir sobre a prática docente na modalidade presencial e à distância? Por quê?
- 4) De um modo geral, que tipos de atividades promoveriam reflexão sobre a prática do/a professor/a? Por quê?
- 5) Pensando em refletir sobre a formação dos/as alunos/as para atuarem também como docentes da EaD, os/as professores de Estágio II solicitaram que construíssem um ambiente fictício de duas semanas da disciplina Língua Portuguesa na modalidade à distância na plataforma Moodle. Como você avalia a atividade de construção? Argumente acerca de sua posição.
- 6) O que é ser professor/a que atua na modalidade a distância? Justifique sua resposta.
- 7) Quais as estratégias de interação que você acha relevante para o processo de ensino aprendizagem na EaD? Justifique.
- 8) Aponte características que você considera como mais apropriadas para as atividades que sejam construídas para modalidade EaD, considerando os aspectos temporais e espaciais inerentes dessa modalidade? Justifique.
- 9) Qual é a importância da linguagem escrita no ambiente virtual? Justifique.
- 10) Você conhece outras ferramentas tecnológicas diferentes das que estão no Moodle que você poderia utilizar no seu ambiente online? Justifique sua resposta.
- 11) Quais os benefícios das ferramentas tecnológicas para o processo de aprendizagem na EAD? Justifique sua resposta.

12) O que os/as professores/as na EaD devem priorizar para que o desenvolvimento da aprendizagem do/a aluno/a aconteça nessa modalidade?

13) Que sugestões você daria para melhorar esse tipo de atividade de construção da disciplina fictícia?

14) Como você caracterizaria o ensino a distância?

**APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO SEMIABERTO ENVIADO AOS
PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA**

Nome:

Idade:

Formação Acadêmica:

Parte 1: Reflexões sobre o ensino a distância

1. Há quanto tempo exerce a profissão de professor na modalidade presencial e na modalidade a distância? Ou em que períodos de sua vida atuou, se não foi uma atividade contínua?
2. O que motivou sua trajetória na modalidade a distância? Narre como surgiu a primeira experiência e se possível quais suas primeiras impressões da modalidade, acrescentando, se for o caso, se houve alguma mudança nessas impressões.
3. Que características deve ter um/a professor/a que atua na modalidade a distância, segundo sua avaliação? Justifique sua resposta.
4. Como você avalia o curso de graduação em Letras UAB/IFAL no quesito preparação para a prática docente para atuação na modalidade a distância? Justifique sua resposta apontando aspectos positivos e negativos.
- 5) Quais as práticas de interação que você acha relevante para o processo de ensino aprendizagem na EaD? Justifique.
- 6) Aponte práticas de ensino que você considera como mais apropriadas para as atividades que sejam construídas para modalidade EaD, considerando os aspectos temporais e espaciais inerentes dessa modalidade? Justifique.
- 7) Qual é a importância da linguagem escrita no ambiente virtual? Justifique.
- 8) Quais as contribuições do letramento digital para o processo de aprendizagem na EAD? Justifique sua resposta.
- 9) O que os/as professores/as na EaD devem priorizar, na sua avaliação, para que o desenvolvimento da aprendizagem do/a aluno/a aconteça nessa modalidade? Justifique sua resposta.
- 10) Como você definiria o ensino a distância?
- 11) Aponte características da identidade do aluno em formação inicial docente na modalidade a distância, exemplificando-as.

Parte 2: Avaliação da atividade de construção da disciplina fictícia

- 12) Como você avalia a atividade de elaboração de uma disciplina fictícia pelos/as discentes desenvolvida na disciplina Estágio Curricular Supervisionado II? Justifique sua avaliação.
- 13) Que dificuldades percebeu serem mais comuns na construção do ambiente virtual? Por que houve essas dificuldades na sua opinião?
- 14) Que encaminhamentos você acha serem fundamentais para a elaboração desse tipo de atividade? Justifique.

APÊNDICE C- PLANO DE ENSINO DA SEMANA V



Instituto Federal de Alagoas – IFAL
Pró-Reitoria de Ensino
Diretoria de Educação a Distância
Universidade Aberta do Brasil – UAB

Plano de Ensino – Semana V

Disciplina: Estágio Supervisionado II

Professores: Marcos e Rodrigo

Professora/pesquisadora: Lilian Soares de Figueiredo Luz

Atividade: Construção de ambiente virtual de aprendizagem em uma disciplina fictícia

Ementa: O processo de ensino-aprendizagem para alunos em EaD. As consígnias como gênero de orientação e interação entre professor/a e aluno/a. Ferramentas tecnológicas do ambiente Moodle. Planejamento das ações pedagógicas do/a docente de Língua Portuguesa do ensino Fundamental II.

Objetivo Geral:

Refletir sobre a ação pedagógica dos/as docentes de Língua Portuguesa na EaD, no intuito de proporcionar uma aproximação com a realidade na qual poderá atuar e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem na modalidade a distância.

Objetivos específicos:

- Construir um ambiente uma disciplina fictícia de Língua Portuguesa no ambiente virtual Moodle;
- Proporcionar o estudo e a análise de situações diversas de ensinar e aprender na modalidade a distância.
- Promover um espaço para planejar, elaborar e avaliar propostas de ensino EaD.

Metodologia:

A disciplina nessa semana terá um momento síncrono para apresentar a atividade de construção da disciplina no ambiente virtual e para fazer uma breve explanação sobre a configuração das ferramentas e gênero do Moodle e de alguns aplicativos que podem ser utilizados na EaD.

Para o momento assíncrono, os/a alunos/a deverão construir seu ambiente da disciplina Língua Portuguesa **com uma atenção para o planejamento de uma disciplina, os objetivos, a linguagem empregada, escolha dos gêneros do ambiente Moodle e atividades de avaliação.** É um momento para a reflexão sobre a sua ação pedagógica como futuro/a professor/a da modalidade a distância, numa interação, reorganização e ressignificação dos saberes docentes (PIMENTA, 2006).

Cronograma das atividades a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as de Estágio II

Data	Orientação e detalhamento das ações
Primeira semana	a) Construir uma consígnia de apresentação da disciplina e do/a professor/a. É momento de conversar com os/as alunos/as, de dar boas-vindas e de mostrar como será a disciplina. Além da construção da consígnia, há a possibilidade de gravar um vídeo com essas informações. b) Disponibilizar no ambiente, através do recurso arquivo, o plano de aula dessas duas semanas e o guia do/a estudante. c) Apresentar as atividades e recursos que foram escolhidos para trabalhar os conteúdos dessa semana. É importante o uso de diversos recursos e atividades do Moodle para a realização de seu planejamento. d) É indispensável as consígnias para cada atividade como forma de orientação para a realização do que foi planejado, uma vez que ela é a “voz” do/a professor/a no ambiente virtual de aprendizagem (LUZ, 2017).
Segunda semana	a) Fazer a consígnia de apresentação da semana; b) Apresentar as atividades e recursos que foram escolhidos para trabalhar os conteúdos dessa semana. É importante o uso de diversos recursos e atividades do Moodle para a realização de seu planejamento.

Recursos metodológicos

- Materiais disponibilizados, contendo textos, artigos sobre a temática da semana;
- Manual de Produção de Material Didático EAD;
- Fóruns de dúvidas – espaço para interagir na resolução de dúvidas ou dificuldades na construção do ambiente;
- Ferramentas e gêneros da Plataforma Moodle;
- Plataforma Google Meet para o momento síncrono;
- Tutoriais sobre a configuração das ferramentas e gêneros do Moodle;

Avaliação

A avaliação acontecerá por meio da construção do ambiente da disciplina fictícias de língua portuguesa a partir dos seguintes critérios: a) organização do ambiente; b) construção de uma ação pedagógica que envolva métodos, estratégias de ensinar em diversas situações, numa relação entre teoria e prática; c) a linguagem e formas de interação entre professor/a e aluno/a nas consígnias tanto de abertura das semanas como nas consígnias das atividades e materiais propostas; d) aplicação de diversas ferramentas e gêneros do Moodle para o desenvolvimento das atividades da disciplina.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **As identidades do/a professor/a em formação inicial do curso de Letras Português UAB/IFAL: um estudo interpretativo das consígnias**, da pesquisadora Lilian Soares de Figueiredo Luz. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1.O estudo se destina analisar, a partir das práticas linguístico-discursivas dos gêneros consígnias, a construção identitária do/a professor/a de Língua Portuguesa em formação inicial na modalidade de Ensino a Distância do curso de Letras Português UAB/IFAL.

2. A importância deste estudo é discutir e apresentar a importância de se pensar na formação do aluno de licenciatura em EaD, mais especificamente quem é esse aluno dessa modalidade de ensino, através das análises das consígnias (prática linguístico-discursivas utilizadas pela estabelecer a interação entre professores e alunos) produzidas pelos professores/alunos em formação inicial.

3. Os resultados de tais reflexões que se desejam alcançar são os seguintes: repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre a formação profissional docente, mais especificamente, a formação inicial do/a professor/a na modalidade a distância. Modalidade essa que também influenciada pelas inovações tecnológicas provocou um repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem. O que nos faz pensar sobre a construção e reconstrução dos significados sociais dessa profissão e sobre as relações interacionais que permeiam esse ambiente virtual de aprendizagem.

4. A coleta de dados começará em 01 de setembro de 2020 e terminará em 31 de agosto de 2023.

5. O estudo será feito da seguinte maneira: a partir da perspectiva da Linguística Aplicada, será realizada uma pesquisa qualitativa de base interpretativista de cunho etnográfico, cujos instrumentos de coleta de dados serão a entrevista escrita, a entrevista, o diário de observação e as análises das consígnias produzidos pelos discentes do curso em questão.

6. A sua participação será nas seguintes etapas: coleta de dados, através de um questionário escrito com questões abertas e fechadas, uma entrevista e a produção das consígnias produzidas no ambiente virtual do curso em questão.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, posso me sentir incomodado(a) ou constrangido(a) com a exposição de dados. Caso isto aconteça, há a liberdade total de ser removido(a) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.
8. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir de forma participativa num processo de pesquisa que busca melhorias para a prática docente por meio de uma reflexão mais aprofundada da construção identitária do/a professor/a em formação inicial, bem como de um repensar sobre os desafios da construção da autonomia nos processos de ensino-aprendizagem no contexto da EaD por meio das práticas de leitura e escrita nos suportes tecnológicos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: obter informações e tirar quaisquer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento, sendo responsável por ela a profa. Lilian Soares de Figueiredo Luz (End.: Av. Maceió, 397, Res. Cidade Jardim, Bloco 5, apt. 208, Tabuleiro dos Martins, Maceió / AL CEP 57061-110/ Tel.: (82) 99976-5358.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.
13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.
14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).
15. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Eu, tendo compreendido perfeitamente tudo o 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.

Endereço da equipe da pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Instituição: Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL)

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Tabuleiro do Martins, AL

Cidade/CEP: Maceió – AL

CEP: 57072 - 900

Telephone: : 3214-1463 / 3214-1640

E-mail: ppgll.letras@gmail.com

Contato de urgência (pesquisadora): Sr(a). Lilian Soares de Figueiredo Luz

Endereço: Av. Maceió, 397, Tabuleiro do Martins

Complemento: Bloco 5, Apto 208.

Cidade/ Estado: Maceió - AL

CEP: 57061-110

Telefone: (82) 999765358

Ponto de referência: Próximo à Feirinha do Tabuleiro

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, de de .

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As identidades do/a professor/a em formação inicial do curso de Letras Português UAB/IFAL: um estudo interpretativo das consígnias

Pesquisador: Lilian Soares de Figueiredo Luz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37162020.2.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.328.952

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa visa refletir sobre a construção identitária do/a professor/a de Língua Portuguesa em formação inicial na modalidade de Ensino Distância do curso de Letras Português do Instituto Federal de Alagoas. Para este estudo, que se baseia no campo da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 1996, 2006; FABRÍCIO, 2006), serão analisadas as práticas linguístico-discursivas do gênero consígnia (Luz, 2017; LUZ e SOUTOMAIOR, 2018; LUZ e SOUTO MAIOR, 2019) produzidas pelos alunos na disciplina Estágio, pois, segundo Moita Lopes (2002), as identidades são construídas através das práticas linguístico-discursivas de que participamos. Como pressupostos metodológicos, essa pesquisa assume a perspectiva da pesquisa qualitativa de tendência etnográfica de cunho interpretativista (ANDRÉ, 1995; TRIVIÑOS, 1987; FLICK, 2009; OLIVEIRA, 2009), cujos instrumentos de coleta de dados (ANDRÉ, 1995) serão o questionário, a entrevista semiestruturada, a observação participante e análise discursiva. Considero que reflexões como essas nos impulsionam para um repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem, sobre a formação e saberes docentes (TARDIF, 2014; PIMENTA, 2002, 2006, 2012), bem como a construção identitária do/a professor/a (NÓVOA, 2013; MOITA LOPES, 1996, 2012; PIMENTA, 2012; CORACINI, 2000) na modalidade a distância (MAIA, 2007; BELLONI, 2008) e sua prática pedagógica no ensino de línguas.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.328.952

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo

Refletir, a partir das análises das práticas linguístico-discursivas do gênero consígnia, sobre a construção identitária do/a professor/ade Língua Portuguesa em formação inicial na modalidade de Ensino a Distância do curso de Letras Português do Instituto Federal de Alagoas.

Objetivos específicos

- 1) Analisar as práticas linguístico-discursivas das consígnias do ambiente virtual de aprendizagem produzidas pelos/as alunos/as de Letras Português-UAB/IFAL;
- 2) Identificar quais são as identidades docentes que se evidenciam no desenvolvimento dessas práticas;
- 3) Apresentar como essas identidades observadas nas consígnias produzidas no ambiente online implicam na formação desse/a aluno/a-professor/ana EaD.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Espera-se que essa pesquisa por meio das análises linguístico-discursivas em consígnias produzidas pelos alunos/as do curso de Letras EAD/UAB/IFAL traga contribuições para as discussões sobre a construção identitária do professor em formação inicial na EaD, sobre a forma como se tem desenvolvido a formação docente no ambiente virtual dos cursos em licenciatura na modalidade a distância, bem como sobre as implicações dessas construções identitárias reveladas para o processo de ensino-aprendizagem de língua. Esse estudo também nos permite refletir sobre como são construídas as interações entre professor e aluno, mostrando-se assim um espaço de avaliação de posturas que se constroem e reconstróem nesse contexto tão fluido e instável da nossa contemporaneidade

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisadora atendeu parcialmente as solicitações deste CEP e, portanto, sua pesquisa ainda precisa apresentar algumas informações importantes sobre os procedimentos metodológicos apresentados na nova versão de seus documentos. Com relação a metodologia, a pesquisadora precisa explicitar, em seu texto, que fará a análise de material apenas dos participantes que deram consentimento para tal análise. Este compromisso deve estar explícito em seu texto. Além disso, como o ambiente de coleta de dados será virtual, a pesquisadora precisa explicitar que a comunicação com os participantes se dará de forma individual e o compartilhamento de questionários e/ou outros documentos será de forma oculta (Cco). Dessa forma, o risco de quebra

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.328.952

de sigilo será minimizado. Além da necessidade de explicitar estes procedimentos metodológicos no novo arquivo do projeto, a pesquisadora não apresenta, no novo arquivo TCLE_modificado_Lilian_doutorado_2.pdf, as modificações solicitadas pelo CEP. Portanto, solicito que a pesquisadora reveja o campo de conclusão ou pendências e lista de inadequações para que atenda às novas solicitações nos documentos enviados e às solicitações não atendidas do parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Formulário com as informações básicas do projeto;
- Carta-resposta às Pendências
- Folha de Rosto com carimbo e assinatura do responsável pela instituição do pesquisador;
- Projeto de pesquisa completo;
- Instrumento de pesquisa;
- Declaração de destinação dos dados coletados e Publicização dos resultados da pesquisa;
- Cronograma atualizado;
- Declaração da Instituição e de infraestrutura do local em que a pesquisa será desenvolvida;
- TCLE
- Orçamento detalhado.

Recomendações:

vide conclusões ou pendências e lista de inadequações.

A Pesquisadora informa que sobre a aplicação dos questionários, eles serão disponibilizados por e-mail, após a realização da disciplina.

SOLICITA-SE que seja explicitado no texto que o envio se dará de forma individual ou com CCo (Cópia oculta) para evitar quebra de sigilo dos participantes.

SOLICITAÇÃO NOVA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa sem óbices éticos.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,	
Bairro: Cidade Universitária	CEP: 57.072-900
UF: AL	Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041	E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.328.952

Os documentos apreciados atualizados foram incluídos a posteriori por esta coordenação após envio pelo e-mail ao CEP-UFAL dos documentos atualizados, e o parecerista emitiu as seguintes observações às pendências do 1º parecer consubstanciado, as quais foram todas atendidas, não restando assim, óbices éticos na pesquisa.

1.1. METODOLOGIA

SOLICITA-SE que a pesquisadora: a) Apresente o perfil dos estudantes que serão participantes da pesquisa; b) Apresente os procedimentos (como, quando, onde) de aplicação do questionário; c) Apresente os procedimentos (como, quando, onde) de realização da entrevista semiestruturada; d) Quais procedimentos de análise serão adotados para a análise da categoria "interação" em ambiente virtual (atividades assíncronas, síncronas)?

SOLICITAÇÃO ATENDIDA

1.1.1. No arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO: os procedimentos metodológicos não foram incluídos. Só foram incluídos no arquivo "Projeto_doutorado_comite_de_etica_final_final.pdf".

SOLICITA-SE a inclusão da metodologia o arquivo

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1578221.pdf, pois neste é apresentado, apenas, um revisionismo teórico sobre a metodologia.

1.1.2. Na metodologia apresentada no documento:

A pesquisadora apresenta o seguinte procedimento:

Analisar as práticas linguístico-discursivas das consignas (escritas e orais) do ambiente virtual de aprendizagem produzidas pelos/as alunos/as do curso de Letras UAB/IFAL.

SOLICITA-SE que a pesquisadora explicita no texto que irá analisar as práticas linguístico-

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.328.952

discursivas apenas de estudantes que deram consentimento, através do TCLE.

SOLICITAÇÃO ATENDIDA

1.2. CRONOGRAMA

SOLICITA-SE que o cronograma seja atualizado e que a pesquisadora se comprometa a iniciar a coleta de dados após aprovação do CEP.

SOLICITAÇÃO ATENDIDA

1.3. RISCOS E BENEFÍCIOS

SOLICITA-SE que a pesquisadora apresente os riscos aos/às participantes bem como os procedimentos para minimizá-los.

SOLICITAÇÃO ATENDIDA

1.4. DECLARAÇÃO

SOLICITA-SE que a pesquisadora inclua os riscos para o/a participante, bem como os procedimentos para minimizá-los.

SOLICITAÇÃO ATENDIDA

1.5. TCLE

SOLICITA-SE que a pesquisadora informe aos/às participantes que terá acesso a todas as informações da plataforma como apresentado no projeto (p. 18) "acesso aos ambientes das disciplinas em construção, também teremos o acesso aos fóruns de dúvidas, pois ele pode

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.328.952

contribuir para a obtenção demais informações para a discussão dos aspectos acima levantados"

SOLICITAÇÃO ATENDIDA

SOLICITA-SE que a pesquisadora esclareça como o participante terá liberdade de ser removido da pesquisa se a pesquisa será realizada em uma disciplina obrigatória (Estágio Supervisionado) do curso de Letras.

SOLICITAÇÃO ATENDIDA

SOLICITA-SE Incluir no TCLE a importância e o papel do Comitê de Ética em Pesquisa e Ensino da UFAL.

Incluir no arquivo TCLE_modificado_Lilian_doutorado_2.pdf o seguinte texto:

Se voce tiver duvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, voce pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041. O CEP trata-se de um grupo de individuos com conhecimento científicos que realizam a revisao etica inicial e continuada do estudo de pesquisa para mante-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP e responsavel pela avaliacao e acompanhamento dos aspectos eticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel esta baseado nas diretrizes eticas brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares)".

SOLICITAÇÃO ATENDIDA

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.328.952

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Outros	tclenovo.pdf	08/10/2020	CAMILA MARIA	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.328.952

Outros	tclenovo.pdf	17:02:47	BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI	Aceito
Outros	Dec2.pdf	08/10/2020 16:21:49	CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI	Aceito
Outros	Dec1.pdf	08/10/2020 16:21:06	CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI	Aceito
Outros	Carta_resposta_2_Lilian.odt	08/10/2020 15:55:17	CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1578221.pdf	29/09/2020 12:28:46		Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_modificado_cumprimento_normas_publicizacao_e_destinacao.pdf	29/09/2020 12:26:04	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado_Lilian_doutorado_2.pdf	29/09/2020 12:25:23	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Lilian_comite_etica.odt	29/09/2020 12:20:43	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
Outros	Carta_Resposta_Lilian_comite_etica.pdf	29/09/2020 12:20:27	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Lilian_Declaracao_cumprimento_normas_publicizacao_e_destinacao.pdf	31/08/2020 20:33:52	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Lilian_doutorado_2.pdf	31/08/2020 20:31:00	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_doutorado_comite_de_etica_final.pdf	18/07/2020 09:17:53	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_comite_doutorado_Lilian.pdf	18/07/2020 09:16:20	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_f_plataformabrasil.pdf	18/06/2020 00:42:43	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_a_plataformabrasil.pdf	18/06/2020 00:37:41	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_b_plataformabrasil.pdf	18/06/2020 00:37:22	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_c_plataformabrasil.pdf	18/06/2020 00:35:59	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_d_plataformabrasil.pdf	18/06/2020 00:33:55	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_e_plataformabrasil.pdf	18/06/2020 00:26:07	Lilian Soares de Figueiredo Luz	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.328.952

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetolilian.pdf	08/10/2020 17:10:36	CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI	Aceito
---	-------------------	------------------------	--	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 08 de Outubro de 2020

Assinado por:

CAMILA MARIA BEDER RIBEIRO GIRISH PANJWANI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com