

INTERAÇÕES (IM)POSSÍVEIS EM TEMPOS DE PANDEMIA

Rosemary de Oliveira Schoffen Turkiewicz

Doutoranda em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Professora da Rede Estadual Paranaense de Ensino. Goioerê, Paraná, Brasil.

Terezinha da Conceição Costa-Hübes

Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, Paraná, Brasil.

RESUMO: No presente artigo damos voz aos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica do Estado do Paraná, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a fim de que manifestem suas percepções sobre a transição do ensino presencial para o remoto, em virtude das medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus - Covid-19. Nesse contexto, nosso objetivo é refletir sobre as (im)possibilidades de, no ensino de LP, propiciar interações por meio do trabalho com a língua(gem), sustentado por uma perspectiva enunciativo-discursiva. Procuramos, assim, responder ao seguinte questionamento: como esse formato de ensino possibilita ou dificulta interações por meio do trabalho com a linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva? Na perspectiva de ouvir os professores diretamente envolvidos, enviamos um questionário contendo oito questões abertas que pudessem suscitar reflexões sobre as interações no contexto que os envolvem, em consonância com os fundamentos teórico-metodológicos preconizados pelos documentos curriculares parametrizadores atuais e em diálogo com a concepção Dialógica de Linguagem. Os resultados evidenciaram que as interações foram impossibilitadas por vários motivos: a) falta de conhecimento (dos professores e alunos) sobre as ferramentas digitais; dificuldades de acesso a tais ferramentas por questões econômicas; falta de interesse dos alunos em participarem das aulas e atividades; quantidade e qualidade das atividades disponibilizadas. Em contrapartida, as experiências forjadas pela pandemia permitiram vislumbrar outras possibilidades de ensino, apontando para a necessidade de buscar novas metodologias ativas e outros conhecimentos para enriquecer o trabalho em sala de aula futuramente e o reconhecimento do *Google Meet* como um espaço para maior interação.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto. Interações em Língua Portuguesa. Perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

ABSTRACT: In this present paper, we aim to hear Portuguese teachers from basic education level in Paraná State, that are developing their activities in the late years of Elementary School and High School, to understand their perceptions and about the transaction from the presential education to the on-line education, because of the health emergency caused by the Coronavirus disease – Covid-19. In this context, our goal is to deliver considerations about the possibilities/impossibilities to provide interactions by language using in an enunciative-linguistic perspective, in Portuguese language teaching. Therefore, we aim to answer the following question: *How does this way of language teaching enable or interfere the interactions in an enunciative-linguistic perspective?* Aiming to hear directly the teacher involved, we have sent a quiz containing eight opened questions, that could have brought thoughts

about the interactions in the context they are involved by, consonant to the theoretical-methodological fundamentals, found on the current official documents, maintaining a dialogue with the Dialogical perspective of language. The results point that the interactions were precluded by many reasons, such as: a) lack of knowledge (related to both teachers and students) about the digital tools; difficulties to access those tools because of economic problems; lack of students' interest to participate in classes and delivered activities. On the other hand, the experiences caused by the pandemic situation allowed us to understand other possibilities of teaching. Thus, there is a necessity of searching for new active methodologies in other sources of knowledge, to enrich classroom practices in the future, and the knowledge of Google Meet tool, as a virtual space of bigger interactions.

KEYWORDS: On-line teaching. Interactions in Portuguese language teaching. Enunciative-linguistic perspective of language.

A PROPOSTA DE INTERAÇÃO

Em 16 de março de 2020, toda a rede educacional do Estado do Paraná foi surpreendida por uma decisão, até aquele momento, inesperada. Em pronunciamento oficial, o governo do estado anunciou a publicação do Decreto nº 4230/2020 que dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do Coronavírus - Covid-19. Por meio desse documento, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte do Paraná (SEED) suspendeu as aulas e demais atividades escolares, por tempo indeterminado, a partir da data de 20 de março, em todas as instituições de ensino estaduais, privadas e escolas especializadas parceiras.

Diante da oficialização dessa situação de emergência e de suspensão total do ensino presencial, buscou-se alternativas para a continuidade das atividades educacionais, o que ocorreu não apenas no Estado do Paraná, mas em todo o território nacional. Entretanto, a cada estado coube estabelecer as diretrizes dessas ações.

Há que se destacar que não houve um plano imediato. Como a crise de saúde era algo sem precedente, não havia um “modelo” prévio, um caminho trilhado que pudesse nortear a situação, além do fato de as próprias autoridades e instituições educacionais não estarem convencidas de que essa suspensão perduraria por um tempo considerável. A expectativa inicial era de um eminente retorno à “normalidade” para a retomada do calendário escolar e posterior reposição da carga horária necessária.

Com o passar dos dias e agravamento da crise de saúde, a realidade instalou-se

com mais veemência e cobrou posicionamentos de todos. Diferentes forças, interesses, ideologias, mídias, segmentos sociais inseriam-se no debate sobre a educação e naquele emaranhado de vozes sociais, discursos, enfrentamentos, medo do desconhecido, crise de saúde, pandemias outras iam se instaurando. No embate, foi-se construindo/gerindo um modelo de ensino que buscasse suprir, de certa forma, as atividades educacionais.

É nesse cenário nacional (e por que não mundial) que emerge, no Estado do Paraná, a configuração do ensino remoto, termo até então desconhecido pelos educadores e educandos. Segundo Behar (2020), esse ensino não é a distância, nem presencial, pois constitui-se como uma modalidade nova. Para a autora,

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. Foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. O currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente (BEHAR,2020)¹.

As pessoas foram impulsionadas, em virtude da pandemia, até mesmo de forma impositiva diante do contexto histórico social, a adotar práticas de interação e mediação pedagógica por meio de ferramentas tecnológicas, desenvolvendo o que se caracterizou como ensino remoto.

Embora já houvesse discussões teóricas a respeito da inserção das tecnologias no ensino² e sobre adoção de metodologias ativas³, entre outras possibilidades, a implementação dessas práticas ainda estava distante do universo das salas de aulas; quer pela ausência ou insuficiência de equipamentos e recursos tecnológicos das próprias instituições escolares, de diferentes realidades socioeconômicas e de acesso a esses recursos pelos próprios estudantes; quer pela formação deficitária ou inexperiência dos

¹ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> Acesso em 05/08/2020. Sem paginação.

² Destaques para pesquisadores como MORAN (2009; 2012, 2018); ROJO (2009, 2012, 2013); FREIRE E LEFFA (2013), entre outros. Vale ressaltar o Projeto REA – Projeto Brasileiro sobre Recursos Educacionais Abertos: Desafios e Perspectivas, com início em 2008, fundado por Carolina Rossini. De 2009 a 2011, o REA.br foi coordenado no Brasil pela educadora Bianca Santana, via Casa da Cultura Digital. E a partir de 2011 até 2015, o REA.br passa a ser conduzido pelo Instituto Educadigital. Disponível em: <https://aberta.org.br/projeto-rea-br/>

³ Por metodologias ativas compreende-se as estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida, algumas bem relacionadas ao mundo conectado e digital. Tema este discutido por autores como VALENTE (2018); BACICH e MORAN (2018); MENDONÇA (2018), entre outros.

docentes frente ao uso dessas tecnologias e recursos digitais.

Toda essa situação vivenciada pela rede estadual de ensino motivou a reflexão que apresentamos neste texto. Por meio de um questionário encaminhado a professores de Língua Portuguesa (LP) da Educação Básica do Estado do Paraná, atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, procuramos investigar como estão compreendendo/vivenciando este momento de transição do ensino presencial para o remoto. A partir de suas respostas e posicionamentos, nosso propósito, neste artigo, é refletir sobre as (im)possibilidades de, no ensino de LP, propiciar interações por meio do trabalho com a língua(gem) sustentado por uma perspectiva enunciativo-discursiva⁴. Uma vez que o surgimento da pandemia do Covid 19 instituiu a necessidade do uso das tecnologias de informação, de mobilizar as relações e interações em diferentes campos de atividades humanas, especialmente no campo educacional, procuramos responder ao seguinte questionamento: *como esse formato de ensino possibilita ou dificulta interações por meio do trabalho com a linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva?*

O questionário foi organizado com oito questões abertas, com o propósito de suscitar reflexões sobre o contexto que envolve o ensino de LP em tempos de pandemia, em consonância com os fundamentos teórico-metodológicos preconizados pelos documentos curriculares parametrizadores atuais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2017) e o Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCPR - PARANÁ, 2018). Analisamos 35 respostas de professores de diversas regiões do Estado, à luz da compreensão dialógica de interação discursiva, relacionando as discussões e percepções com a concepção de linguagem defendida no documento parametrizador do Estado do Paraná.

Com o intuito de fomentar essas reflexões, iniciamos este artigo com uma breve apresentação do contexto e sujeitos envolvidos na interação; na sequência, explicitamos, resumidamente, os principais encaminhamentos adotados no Paraná diante desse cenário de interrupção das aulas presenciais; e, posteriormente, a partir dos posicionamentos assumidos pelos professores, refletimos se as medidas adotadas se aproximam ou se

⁴ Empregamos esse termo tal como está apresentado nos documentos parametrizadores que regem o ensino atualmente, quais sejam, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC - BRASIL, 2017) em termos nacionais, e o Referencial Curricular do Estado do Paraná (RCPR - PARANÁ, 2018), que orienta o ensino no Estado, e o sustentamos na Concepção Dialógica da Linguagem, uma vez que entendemos que a perspectiva enunciativo-discursiva contempla, também, essa abordagem. Todavia, estamos cientes de que, especificamente na BNCC, nem sempre essa compreensão parece sustentar o conceito, já que o trabalho com a linguagem proposto no documento, em muitas situações, parece voltar-se mais para uma concepção estruturalista/prescritivista da linguagem do que para um viés dialógico.

distanciam dos fundamentos teórico-metodológicos preconizados pela BNCC e, consequentemente, pelo próprio RCPR, documentos que enfatizam o “texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção [...] em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2017, p. 65).

COM QUEM INTERAGIMOS: SUJEITOS E PROCEDIMENTOS DE INTERAÇÃO

Os sujeitos da pesquisa constituem-se de professores atuantes na rede básica de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM) da rede pública estadual, os quais foram “ouvidos” nos meses de maio e junho de 2020. Naquele momento, o ensino remoto ainda estava em fase de implantação. Nos meses subsequentes, algumas ferramentas passaram a ser mais difundidas e incentivadas pela rede, ocasionando predominância de uso destas pela maioria dos professores.

Destacamos que os docentes participantes da pesquisa atuam em 29 municípios do Paraná, os quais se jurisdicionam a 13 dos 32 Núcleos Regionais de Educação, distribuídos nas regiões Noroeste, Centro Ocidental, Oeste, Centro Sul, Sudoeste e Norte Central do Estado Paranaense. Ao contemplar diversas regiões do Estado, nosso intuito foi mobilizar o diálogo em distintos contextos históricos sociais, para que pudéssemos concentrar as discussões nas situações problematizadas pelos diferentes sujeitos diante desse novo cenário que se apresenta ao campo educacional. A fim de situar o contexto de ensino em que atuam os profissionais entrevistados, demonstramos, no quadro 1, o percentual de atuação em anos/séries do EF, EM ou em ambos os níveis:

Quadro 01: Nível de Ensino de atuação dos sujeitos da pesquisa:

Nível de ensino	Número de professores	Percentual dos professores Entrevistados
a) Ensino Fundamental 6º ao 9º ano:	10	28,57%
b) Ensino Fundamental e Ensino Médio	20	57,14%
c) Ensino Médio	05	14,29%

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Ressaltamos que esses profissionais atuam em instituições de ensino localizadas em áreas urbanas (centrais e periféricas) e de campo, com atendimento nos turnos

matutino, vespertino e noturno. Tal caracterização se faz necessária, em virtude das percepções de acesso aos recursos tecnológicos sofrerem oscilações conforme a realidade das comunidades atendidas pelas instituições educacionais. Essa diversidade é um dos aspectos a ser considerado neste novo contexto educacional imposto pela crise de saúde.

Para interagir com esses sujeitos, elaboramos e encaminhamos, via e-mail, um questionário com as seguintes indagações:

Quadro 02: Questionário direcionado aos professores

Questionamentos direcionados aos professores
1. Com qual(is) ferramenta(s) online você está trabalhando/interagindo ou já trabalhou/interagiu com seus alunos no período de isolamento social por causa do Covid-19?
2. Você encontrou dificuldades para interagir por meio dessa(s) ferramenta(s)? Qual(is)? Explique.
3. O formato de ensino adotado pelo Estado do Paraná, em tempos de Covid-19, estabelece condições para que o trabalho com a linguagem no ensino de Língua Portuguesa priorize as interações sociais mediadas por práticas discursivas?
4. As interações entre Professora/Professor e alunas/alunos estão sendo garantidas ou há dificuldades para manter essa interação? Por quê?
5. Nos casos em que essas interações ocorrem, qual a sua percepção sobre o relacionamento/interação entre Professora/Professor e alunas/alunos?
6. As atividades de Língua Portuguesa disponibilizadas pela SEED para alunos do 6º ao 9º ano, por meio de plataformas digitais, consideram o texto como unidade de trabalho dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva, conforme preconiza a BNCC e encontra respaldo no RCPR?
7. Em que aspectos a propostas de trabalho com o texto se aproximam e/ou se distanciam da abordagem enunciativo-discursiva?
8. Ao definir os Direitos de Aprendizagem para o Ensino de Língua Portuguesa no RCPR, indica-se em um deles: “10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (PARANÁ, 2019, p. 535). a) É possível afirmar que o formato de aula a distância adotado pelo Estado do Paraná está contribuindo, tanto com professores e alunos, para ampliar o domínio de práticas da cultura digital? Explique.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Para a distribuição desse questionário, contamos com a colaboração, em algumas localidades, do coordenador da área de Língua Portuguesa dos Núcleos Regionais de Educação, e também com a parceria de alguns docentes que o distribuíram com seus colegas. De um total de, aproximadamente, 75 encaminhamentos, obtivemos um retorno de 35 questionários, a partir dos quais tecemos este artigo.

No decorrer das reflexões que se seguem neste texto, apoiamo-nos, portanto, nas respostas advindas, ora sintetizando-as, ora transcrevendo-as. Todavia, por questões éticas, o nome dos professores participantes, assim como o local/cidade/Núcleo Regional

de Educação onde atuam foram preservados. Sempre que nos reportarmos especificamente a um deles, identificamos como P01, P02, P03 e assim, sucessivamente.

INTERAÇÕES DISCURSIVAS (IN)VIABILIZADAS EM TEMPOS DE COVID-19

Ao refletirmos sobre as práticas de interação (in)viabilizadas pelo ensino remoto em tempos de Covid-19, buscamos respaldo teórico nos escritos do Círculo de Bakhtin por compartilharmos das palavras de Faraco (2013) quando afirma que, “dentre todos os filósofos que puseram o foco de suas reflexões na interação, foi Bakhtin o que mais avançou em termos de uma análise da linguagem” (FARACO, 2013, p. 156). Bakhtin foi um ávido leitor de vários pensadores e filósofos que já estimulavam reflexões e estudos sobre a relação *eu e o outro*, mas foi no Círculo que conseguiu articular essa relação às questões da linguagem, ao estabelecer o dialogismo como um dos pilares para a interação.

Nos textos do Círculo, percebe-se que há um vínculo entre interação e dialogismo. O discurso interior nasce das relações dialógicas estabelecidas com as palavras-signos que são apreendidas do mundo exterior, com outros enunciados e com a necessidade de interação com o outro. A linguagem é alicerçada na necessidade de interação entre os sujeitos, podendo essa interação ser de natureza imediata, da qual os interlocutores compartilham do mesmo espaço-temporal (VOLOCHINOV, 2019[1926]); ou mais ampla que, conforme Bakhtin (2015[1979]), pressupõe os supradestinatários que, para o autor, é um “elemento constitutivo do enunciado total” (BAKHTIN, 2015[1979], p. 333), como decorrência da natureza da palavra, que quer ser ouvida e, por isso, não fica restrita a uma compreensão imediata por outrem.

Com base nessa compreensão teórica, buscamos levantar, em nossa pesquisa, como a interação estava sendo promovida no meio educacional, haja vista que o contexto pandêmico instaurou outras/novas formas de interação, sejam estas imediatas ou mais amplas. Assim, questionamos: *1. Com qual(is) ferramenta(s) online você está trabalhando/interagindo ou já trabalhou/interagiu com seus alunos no período de isolamento social por causa do Covid-19?*

As respostas obtidas apontaram para várias ferramentas, pois um mesmo docente procurava diversificar as possibilidades, no intuito de promover e garantir a interação com seus educandos a partir do que lhe era familiar, além de buscar seguir as orientações de

uso das ferramentas oficializadas pela própria rede estadual de ensino, como o *classroom*, por exemplo. Para melhor visualização, organizamos as respostas obtidas no Quadro 3, indicando o percentual de utilização desses meios de interação *online* em relação ao número total de professores participantes da pesquisa (35 professores):

Quadro 03: Ferramentas digitais mediadoras da Interação Professor-Aluno

Ferramentas Citadas	Número de Professores que citaram	Percentual em relação ao total de entrevistados
Aplicativo Aula Paraná	08	22,86%
Google Classroom	34	97,14%
Google meet	17	48,57%
WhatsApp	28	80,00%
E-mail	08	22,86%
Vídeos via YouTube	06	17,14%
Messenger	03	8,57%
Facebook	04	11,43%
Google Forms e Docs	09	25,71%
Google apresentações	01	2,86%
Jamboard	01	2,86%
Instagram	01	2,86%
Gravação de tutoriais para os alunos	01	2,86%
Atividades Impressas	05	14,29%
Canal da TV	02	5,71%

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras.

Os dados nos permitem inferir que está havendo um esforço amplo, tanto por parte dos órgãos governamentais quanto por parte dos professores, em se estabelecer a interação com os alunos, recorrendo, para isso, a diferentes ferramentas tecnológicas que possam permitir essa “aproximação”. O que se pretende, na verdade, é manter o diálogo com o aluno, de modo que ele não se distancie da escola e, conseqüentemente, no que se refere mais especificamente ao componente curricular LP, exercite diferentes formas de linguagem; afinal, “A interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 219).

Todavia, como se tratam de outras/novas formas de interação, deve-se levar em conta os condicionantes externos que influenciam a forma de enunciar. Estamos falando de práticas discursivas (in)viabilizadas por instrumentos que talvez fossem, até então, desconhecidos tanto para os professores quanto para os alunos. Para compreendermos melhor esse contexto, questionamos: 2. *Você encontrou dificuldades para interagir por meio dessa(s) ferramenta(s)? Qual(is)? Explique.*

Muitos foram os posicionamentos, no entanto, destacamos aqui as manifestações que predominaram no pronunciamento da maioria dos professores: a) as dificuldades oriundas do desconhecimento das ferramentas digitais, especialmente do *classroom*; b) ausência de uma formação prévia à implementação do ensino remoto; c) o fato de os alunos não terem acesso à internet por questões econômicas ou por dificuldades do sinal digital; e d) a dificuldade em estabelecer a interação efetiva com um número significativo de alunos.

Essas vozes chegaram até nós por meio de palavras que indiciavam as dificuldades encontradas. Selecionamos algumas delas, por exemplo, a de P1 em relação às dificuldades encontradas:

P01: Inicialmente com o Google Classroom por ser uma ferramenta nova e por não termos tido nenhuma capacitação prévia a sua implantação nas aulas remotas. Depois, recebi ajuda e orientações de um amigo professor que já conhecia e fazia uso dela nas suas aulas particulares[...]

Embora ressalte a dificuldade de interação com os educandos, por desconhecer a ferramenta, e critique o órgão governamental (SEED), por este não ter proporcionado uma formação condizente com a situação, P1 destaca a interação com outros colegas que, mesmo em época de isolamento, conseguiram criar possibilidades de interação imediata, oriundas dessa situação histórica e social em que estavam imersos. P2, por sua vez, assim se posiciona:

P02: O problema maior acredito que está sendo o uso Google Classroom, devido à complexidade da ferramenta, tanto pelos professores quanto pelos alunos. Alguns professores conheciam o mesmo, porém a maioria só tinha ouvido falar e muitos nem sabiam do que se tratava. Tivemos que aprender e ensinar sobre a ferramenta “na marra”.

Na fala desse sujeito temos uma confirmação do posicionamento de P1 e um dado novo, o aprender e ensinar sobre a ferramenta “na marra”, denunciando que a dificuldade do professor também era a dificuldade do educando. Fato também ressaltado por P10 e P35:

P10: Inicialmente tudo foi assustador e eu não conseguia compreender os recursos do Classroom e a finalidade do Aplicativo Aula Paraná⁵. Eu assisti diversas lives, contudo

⁵ O Aplicativo “Aula Paraná” foi disponibilizado para ser baixado em celulares que utilizam o sistema Android e em aparelhos IOS, para acesso às videoaulas no turno e horário propostos pela SEED, para a série ou ano escolar, com possibilidade de interação em tempo real com um ou mais professores da turma na qual o aluno encontra-se regularmente matriculado. O Aplicativo Aula Paraná utiliza como regras de acesso o uso do CGM (Código Geral de Matrícula) do(a) aluno(a). No Aplicativo é possível assistir às

novos problemas surgiam, especialmente quando eu buscava meios para corrigir as atividades dos alunos e esclarecer suas dúvidas sobre os conteúdos. Os alunos também se demonstravam apavorados e pediam ajuda para compreender as ferramentas, mas nem sempre eu tinha as respostas, pois desconhecia completamente as configurações do ambiente dos alunos.

P35: Outra coisa a ponderar é que apesar de nativos digitais muitos estudantes não sabem anexar um arquivo no classroom; têm dificuldades com questões tecnológicas básicas. Muitos precisaram de orientação de como fotografar a reescrita de um texto e postar, por exemplo.

Alguns professores destacaram que houve tentativa de formação por parte dos órgãos governamentais, mas que estas ocorreram concomitantes ao processo de implementação do ensino remoto, com informações contraditórias, dificultando o acesso e compreensão dos professores:

P13. Não houve um processo de formação prévia, os professores tiveram que aprender sozinhos, ou, no máximo, por meio de raras e breves lives realizadas por técnicos da SEED e por técnicos terceirizados. Mesmo quem tinha conhecimentos básicos e até intermediários, ficou um tanto perdido no processo aligeirado proposto. [...]

P24 [...] Mesmo a SEED oportunizando muitas LIVES explicativas, foi muito difícil, pois, na minha escola os professores não faziam uso das ferramentas do Google. Havia muitas informações desconstruídas por parte da equipe gestora.

Essas observações remetem-nos a um problema anterior à implementação do ensino remoto: o fato de as Formações Continuídas (FC) destinadas aos profissionais da educação serem organizadas, na maioria das vezes, de forma descontínua e fragmentada, o que, no contexto da pandemia, dificultou o acesso aos meios efetivos de interação, que possibilitariam desenvolver trabalhos consoantes às necessidades do contexto das aulas remotas. Essa fragmentação gera dificuldade em atingir seu principal objetivo que seria subsidiar os professores quanto à atuação em sala de aula.

Embora muito se tenha discutido sobre a implementação da formação docente para responder às demandas da sociedade que vive um processo de digitalização, poucos cursos voltam sua atenção a essa questão. Desde a formação inicial do Professor, os programas de muitos cursos de Letras apresentam essa lacuna, todavia, espera-se que “o aluno egresso responda às necessidades e exigências do mercado de trabalho quando nele estiver, recorrendo a cursos de extensão, à eventual ajuda de colegas ou, simplesmente,

aulas, mas as atividades são disponibilizadas pelo *site*/aplicativo Google Classroom. Foi desenvolvido para não consumir os dados dos pacotes de internet (3G,4G) ofertados pelas operadoras de celular.

Informações adaptadas de: http://www.aulaparana.pr.gov.br/FAQ/aplicativo_aula_parana

assumindo a exclusão que lhe foi imposta e por ele aceita” (FREIRE; LEFFA, 2018[2013], p.76).

Quanto ao fato de os alunos não terem acesso à internet por questões econômicas ou por falta de acesso ao sinal digital; e quanto à dificuldade em estabelecer a interação efetiva com um número significativo de alunos, trazemos alguns trechos representativos desses posicionamentos e percepções dos docentes:

P13. Percebo que este modelo é excludente, uma vez que não considera as diferentes realidades que temos nas escolas. Infelizmente, o índice de desistência/abandono escolar está aumentando potencialmente.

P20- a realização, utilizando estas ferramentas, de um exaustivo processo de resgate de alunos que ficaram desestimulados com esta forma de ensino, principalmente quando deixam ou não conseguem postar determinadas atividades, pela complexidade ou pelo excesso das mesmas;

P22 encontro dificuldade porque os meus alunos moram no interior e nem sempre eles têm acesso a Internet.

P21: [...] Hoje, minha principal dificuldade é aceitar que uma parcela de alunos está desprovida desses recursos e, portanto, excluída. Se eles (todos) estivessem participando seriam estratégias que eu gostaria de usar quando retornássemos, em atividades complementares.

Na fala dos professores vislumbramos como o processo educativo assumido pelo Estado do Paraná está longe de alcançar a todos. Mais do que nunca, as relações de desigualdades foram desveladas, pois o sistema foi pensado e implantado para uma realidade que não condiz com uma grande parcela dos alunos. Compreendemos que a preocupação com o índice de desistência e abandono escolar é comum a professores e gestores da rede, entretanto, o ensino remoto não consegue atingir com equidade toda a população atendida pelas escolas públicas estaduais paranaenses.

É necessário compreender que essa dificuldade já existia no ensino presencial, porém está bem mais aparente nesse momento, em virtude da demanda de recursos tecnológicos gerada pela interação remota. O maior “perigo” diante dessa situação, é naturalizarmos ainda mais tais desigualdades em nome da pandemia, priorizando o ensino interativo para aqueles que têm maior acesso digital e considerando resolvida a situação por envio de materiais impressos, sem nenhuma interação humana, para aqueles menos favorecidos. Conforme nos alerta Santos (2020),

[...] ao contrário do que é veiculado pelos *media* e pelas organizações internacionais, a quarentena não só torna mais visíveis, como reforça a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento imerecido que elas provocam. Acontece que tais assimetrias se tornam mais invisíveis em face do

Há professores que destacam bem essa preocupação e a angústia geradas pela nova situação que possibilita interações completamente diversas do contexto das salas de aula presenciais, apresentando questionamentos que, por ora, encontram-se sem respostas, sem ecos. A interação está encontrando outros sujeitos, outras vozes, posicionamentos a reverberar? P8 se posiciona, a esse respeito:

P8: Há, sobretudo, uma dúvida que nos angustia diuturnamente. Ao não cumprir uma atividade, o aluno: não teve acesso? Não compreendeu o enunciado? Não assimilou o conteúdo? Não quis fazer? “Escolheu” arbitrariamente as atividades para as quais daria atenção? Ignorou as postagens? Essa falta de interação, tão cara ao processo ensino-aprendizagem, parece neutralizar nosso discurso com os discentes, ao mesmo tempo em que imobiliza nossa intervenção e cria flagelo profissional constante. Enfim, “alcançar” nosso aluno tem sido o grande embaraço. Se o processo ensino-aprendizagem é, sobretudo, interação, como efetivá-lo se uma das partes não “aparece”?

Se a Interação é, por princípio, dialógica, ligada à concepção ampla de diálogo que vai muito além do plano face a face entre os interlocutores, como então dizer que a interação está sendo viabilizada, se grande parte dos alunos estão encontrando dificuldades para estabelecer o contato com o professor e vice-versa? A interação corresponde a contato direto ou indireto entre os sujeitos, está relacionada com conhecimentos e valores partilhados, ideologias, necessidades e interesses. E, nesse caso, os interesses impostos/estabelecidos pelo órgão governamental – SEED – está, de algum modo, encontrando ruídos, inviabilizando para muitos – professores e alunos – que a interação se estabeleça.

No entanto, é preciso insistir nessa direção, afinal, a escola/o ensino não pode parar. Com a pandemia instaurada tanto na saúde como na educação, é preciso vencê-la e a melhor via é por meio da linguagem. Logo, em termos de ensino, é preciso insistir na interlocução entre os sujeitos envolvidos (professores e alunos). Geraldi (2013[1991]) entende que a interlocução é espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos, o que, segundo o autor, significa reconhecer que a língua não é algo pronto, um sistema do qual o sujeito se apropria conforme suas necessidades, mas, sim, um processo que se constrói e reconstrói. Logo, é preciso (re)construir um caminho digital que amplie as possibilidades de interação, uma vez que há objetivos a serem alcançados, os quais, dentre outros, devem aproximar os interlocutores.

Por outro lado, há um documento parametrizador – RCPR – que institui uma compreensão de linguagem: “Ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, reforça-se a ideia de que o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas [...]” (PARANÁ, 2018, p. 529). Nesse caso, questionamos: *3. O formato de ensino adotado pelo Estado do Paraná, em tempos de Covid-19, estabelece condições para que o trabalho com a linguagem no ensino de Língua Portuguesa priorize as interações sociais mediadas por práticas discursivas?*

Quanto a essa questão, as opiniões divergem em alguns aspectos. Compreendendo que o ensino de LP está sendo viabilizado por vias remotas (Classroom, atividades impressas/Trilhas de Aprendizagem; videoaulas disponibilizadas por App Aula Paraná, Canal no YouTube ou de TV Aberta; Google Meet, entre outros), a maioria dos professores entrevistados entende que as interações sociais mediadas por tais práticas discursivas estão sendo prejudicadas. E justificam esse posicionamento ao afirmarem que a grande quantidade de conteúdos/atividades que devem ser executadas, tanto pelos professores como pelos alunos, impede qualquer tentativa de interação.

P3: Analisando o processo desde o início, uma grande poluição de conteúdos, exagero para 45, 50 minutos de aula; isso ocorrendo sem interrupções, sem questionamentos ou qualquer outra intervenção corriqueira de uma sala de aula. [...] o material impresso com exagero de folhas mal organizadas, muitos celulares incompatíveis para o aplicativo.[...]

P10: [...] Da forma como está se desenvolvendo, os conteúdos são transmitidos sem promover nenhum tipo de interação, além disso não contempla os usos reais da língua nas práticas sociais.

P25:[...].O processo de ensino se tornou transmissão do conhecimento e o aluno um realizador de tarefas.

P27: [...] não permite uma interação adequada ao ponto de o estudante conseguir fazer uma reflexão do uso da língua e apropriar-se de mudanças ou mesmo de ampliar seu conhecimento.

P30: [...] percebe-se que o aluno tem pouco tempo para interagir, pois está com uma carga horária cheia: assistindo às aulas Paraná e respondendo atividades.

Os professores ressaltam, ainda, que algumas atividades disponibilizadas pela SEED (principalmente no primeiro mês de aula), tanto via *Google forms* como impressas, são, em sua maioria, estruturadas de forma prescritiva/normativa, o que inviabiliza a interação do aluno com o professor ou com o texto:

P13: A abordagem dada aos conteúdos nas aulas de LP oferecidas pela SEED (por meio dos canais de TV, via aplicativo, via Classroom ou via Youtube) não apresenta relações com uma perspectiva discursiva de trabalho. Muito pelo contrário, os conteúdos apresentam-se fragmentados, sem sequência alguma, e com uma perspectiva descritiva e formalista, lembrando enfoques normativistas próprios da década de 1970/1980, quando o texto era utilizado como mero pretexto para o estudo exclusivo de aspectos normativos da língua. Não há sequência nos conteúdos (série a série), além da enorme preferência pelo trabalho com aspectos normativos da língua, de modo descontextualizado, desconsiderando completamente o estudo da dimensão extraverbal que orienta a constituição e o funcionamento de qualquer texto-enunciado; [...]

A crítica ao trabalho normativo com a língua apresentada por P13 (e também por outros professores com esse mesmo posicionamento axiológico), remete a uma luta empreendida há décadas, desde o debate que se consolidou no Estado, em virtude da construção do Currículo Básico do Paraná - CBPR (PARANÁ, 1990), documento pautado em uma concepção interacionista da linguagem, o qual, fundamentado na proposta de Geraldi (2007[1984]), apontava, pela primeira vez, em um documento orientador, para a prática de Análise Linguística, propondo a reflexão sobre os elementos expressivos da língua em situação real de uso e não como um conjunto de regras e nomenclaturas.

Diante disso, é compreensível o estranhamento/descontentamento dos professores quanto à fragmentação do trabalho com a língua presente na condução das atividades e das aulas, pois tais questões pressupõem-se superadas. Mesmo que preparadas por diferentes professores da rede, sujeitos com diferentes “caminhadas” e vivências, há que se considerar o fato de as atividades estarem veiculadas em ambientes “monitorados” pela rede de ensino.

Outro aspecto ressaltado por P13 e por outros docentes, diz respeito ao Plano de Trabalho Docente (PTD), pois em virtude do ensino remoto, de um momento para o outro, o PTD elaborado no início do ano letivo, nas instituições de ensino, não pode mais constituir-se como um documento norteador do processo educativo. A SEED disponibilizou um novo Plano Unificado para todo o estado, o qual foi construído e dado a conhecer aos docentes, no primeiro trimestre, de forma concomitante ao processo de implementação das videoaulas. Nesse sentido, a docente posiciona-se:

P13: Como, a cada aula, um novo gênero é focalizado, a superficialidade se torna uma constante, o que compromete a autonomia do professor, assim como, conseqüentemente, todo o processo de ensino e de aprendizagem. Ao discurso, não há espaço, o que é conflitante com o que é proposto no próprio plano de trabalho docente organizado e divulgado pela SEED, no qual consta que o enfoque dado aos conteúdos de LP nas aulas (TV, etc.) Sustentar-se-ia na perspectiva teórico-metodológica discursiva. [...] Na prática (aulas da SEED), o que podemos perceber é outro caminho, bem distante de uma perspectiva que privilegie práticas sociais de interação. [...] O professor tenta “letrar-se”

digitalmente, informar-se constantemente sobre as novas (re)orientações divulgadas pela SEED e esforça-se ao máximo para realizar na medida do possível seu trabalho em meio a uma pandemia.

P21: [...] No modelo de ensino que nos foi proposto, prevalece a voz do professor, o aluno está sendo visto como um ser ideal, não há aluno com dificuldade de aprendizagem, não há interpretações diferentes.

P33: As aulas do estado, na disciplina de língua portuguesa, são ministradas, em geral, por bons professores, que abordam em suas aulas diversos gêneros textuais de circulação social, e trabalham as questões gramaticais na mediação com os textos, porém, considerando que o processo de interação acontece entre locutor e interlocutor, e que essas aulas são ofertadas em vídeos aulas, gravadas por professores desconhecidos pela maioria dos estudantes, que recebem esse material sem condições de interagir com o professor, dando sua opinião, seu feedback se compreendeu ou não, no momento real da aula, podemos considerar que nesse recorte de trabalho, não há uma interação social mediada por prática discursiva entre estudante e o professor que ministra a aula.

Conforme constatamos nas palavras de P13, P21 e P33, as práticas discursivas que poderiam ser trabalhadas por meio de atividades de oralidade, leitura, análise linguística e produção textual estão sendo inviabilizadas pelo formato de ensino adotado. As atividades disponibilizadas pela SEED aos alunos, os conteúdos explorados nas videoaulas, bem como o Plano Único de trabalho adotado não tem propiciado um trabalho discursivo com a linguagem, de modo que promova a interação. Assim, não há espaço para o aluno falar; apenas para o professor “transmitir” o conteúdo. Nesse sentido, lembramos que é preciso conceber a palavra como forma de interação, seja com um interlocutor real ou virtual. Segundo Geraldi (2010), “Produzir um discurso (ou um texto) exige muito mais do que conhecer as formas relativamente estáveis dos gêneros discursivos: há que se constituir como locutor, assumir o papel de sujeito discursivo” (GERALDI, 2010, p. 81).

Por outro lado, ainda em relação ao mesmo questionamento acerca das práticas discursivas, alguns docentes ressaltaram a utilização, mesmo que inicial no período de realização da entrevista, da ferramenta *Google Meet*, como um processo, ainda que tímido, de possibilidade para maior interação discursiva. É o que constata, por exemplo, P6:

P6: No primeiro trimestre houve poucas interações, já que os alunos praticamente só recebiam os vídeos das aulas online, as informações e os meios de resolver as atividades, mas tinham pouca possibilidade de interagir diretamente com o professor e/ou seus colegas. No entanto, agora, alguns alunos e alguns professores encontraram maneiras mais efetiva de interação. Com o uso do “meet”, por exemplo, o qual possibilita maior contato entre professor/aluno e aluno/aluno no decorrer da aula, mas nas nossas escolas isso está acontecendo ainda de maneira muito acanhada, por diversos motivos: dificuldade de usar a ferramenta, insegurança de trabalhar via vídeo, o pouco acesso

dos alunos e os horários que coincidem com as aulas online, etc. Além disso, a maioria dos nossos alunos é carente e não dispõe de bons dispositivos para acessar as aulas e participar mais efetivamente, muitos moram no sítio e não conseguem acesso, outros não possuem celulares [...]

O *Google Meet* mencionado por P6 é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google e que tem sido muito utilizado em época de pandemia, não só no contexto da Educação Básica, mas também no ensino superior, por facilitar, como diz a professora, a interação entre professores e alunos, viabilizando a exposição de slides, de atividades digitalizadas, de chats para questionamentos ou participação síncrona, com uso de vídeo e microfone.

Embora em menor número, há professores que entendem que o formato remoto, adotado pelo estado do Paraná, permite sim a interação social por meio das práticas discursivas, uma vez que abre espaço para perguntas e contribuições dos alunos. É o que dizem P15, P19 e P23:

P15. O formato EAD, adotado pelo estado do Paraná, permite sim a interação social por meio das práticas discursivas, uma vez que abre espaço para perguntas e contribuições dos alunos.

P19: As aulas gravadas (7º ano) partem sempre de um gênero textual que é apresentado em suas características, bem como trazido vários exemplos de cada gênero. As atividades são dinâmicas e procuram fazer com que o aluno interaja com o texto. Ao trabalhar com análise linguística ela geralmente o faz partindo do texto e de suas necessidades. A questão das variantes linguísticas, temas atuais e literários são contemplados nos textos escolhidos.

P23: Acredito que sim, pois o material, conteúdo que vem para se trabalhar é razoavelmente bom, porém penso que os alunos devem fazer a parte que lhes cabe, assim como serem comprometidos com a aprendizagem, senão não há um resultado satisfatório.

Devemos lembrar que, por traz de cada manifestação, há sujeitos históricos, socialmente constituídos e que reverberam, por meio de suas palavras, as compreensões de linguagem que sustentam suas ações no ensino de LP. Portanto, cada um dialoga com o conhecimento que tem sobre “práticas discursivas” e “interação social”, evocando discursos outros que antecedem a esses posicionamentos.

Pautadas na concepção dialógica, entendemos, assim como Sobral (2009), que a interação é parte constitutiva dos textos-enunciados, e que, por meio dela, estabelece-se o diálogo que se configura como resposta, como réplica ao que já foi dito em algum momento, no plano concreto da vida social. Para o autor, o Círculo, ao discutir o conceito de Interação, demonstra vários níveis desse conceito amplo, ao longo de suas obras.

Sobral descreve, assim, quatro níveis de interação organizados por grau de amplitude, os quais parafraseamos a seguir:

1. Nível de intercâmbio verbal do ponto de vista da enunciação projetada no enunciado, o qual se refere às marcas deixadas pela situação material da interação.
2. Nível do contexto imediato do intercâmbio social. É mais amplo e mais abstrato do que o anterior, pois considera os papéis e posições sociais dos interlocutores envolvidos na interação.
3. Nível do contexto social mediato. Diz respeito ao plano de organização social e histórica dos participantes da interação; considera as exigências que aspectos como o tipo de lugar (espaço) e o momento (tempo histórico) impõem aos participantes da interação.
4. Nível do horizonte social e histórico. Envolve a interação entre pessoas de diferentes gerações e culturas, que podem estar distantes no tempo/espaço.

Ao considerarmos esses diferentes níveis, entendemos que, de alguma forma, o formato de ensino adotado pelo Estado do Paraná busca caminhos para promover a interação entre professores e alunos. Todavia, nem sempre os intercâmbios se estabelecem, haja vista os diferentes entraves encontrados no percurso. Trata-se de interferências advindas principalmente do nível de contexto social mediato que incide sobre o plano da organização social dos participantes da interação. Se de um lado há um órgão governamental que deseja instaurar procedimentos de interação via ferramentas diversas (*classroom*, atividades impressas, videoaulas etc.), e professores que “devem” seguir tais procedimentos; do outro lado, precisa haver alunos que queiram e tenham condições (materiais, econômicas, psicológicas etc.) de participar desse intercâmbio verbal. Trata-se de, no nível do horizonte social e histórico, compreender as necessidades de interação que envolvem as diferentes gerações e culturas inseridas no processo: a “situação pessoal, social e histórica dos participantes e as condições materiais e institucionais imediatas e mediatas em que ocorre o intercâmbio verbal” (SOBRAL, 2009, p. 44).

Logo, ao perguntarmos: *4. As interações entre Professora/Professor e alunas/alunos estão sendo garantidas ou há dificuldades para manter essa interação? Por quê?* É natural que sobressaíam respostas como:

- a) Há muitas dificuldades para manter as interações, já que apenas a minoria dos alunos está desenvolvendo as atividades online/via *classroom*;

- b) Há dificuldades para se chegar até o aluno, pois muitos não têm acesso à internet ou ferramentas necessárias para a interação;
- c) As atividades impressas inviabilizam o contato professor/aluno;
- d) As interações estão sendo mantidas com os alunos que procuram os professores pelo Whatsapp (embora esta não seja considerada uma ferramenta oficializada para o sistema de ensino).

Essas constatações advêm de respostas como as de P6 e P29:

P6: Alguns alunos nos procuram pelo WhatsApp e conseguimos estabelecer de algum modo certa interação, outros nós buscamos no particular, mas é tudo muito distante e difícil para eles, principalmente, e mais ainda para aqueles que só recebem o material impresso e não tem contato nenhum com o professor nem por mensagem [...] a quantidade de alunos que ainda não estão tendo acesso a esse formato de ensino, é um número bem considerável, o que nos leva a inferir a defasagem de conteúdos/conhecimentos que esses alunos levarão para o próximo ano.

P29: E considerando a realidade dos estudantes onde trabalho, tudo fica mais limitado e até excludente, pois o sistema de rede de computadores não é bem de consumo, principalmente via dispositivos móveis, nas famílias de nossos estudantes.

Conforme depõem tais professores, as dificuldades estão instauradas no processo de ensino, infiltrando-se na interação professor-aluno devido, principalmente, à falta de acesso às ferramentas disponibilizadas para esse fim. Conforme já discutimos, Sobral (2009) compreende que o aspecto físico, as circunstâncias e os meios podem propiciar/influenciar na interação, deixando marcas tanto na forma de enunciar, quanto de responder ou reagir a ela. Porém, os sujeitos envolvidos ocupam papéis fundamentais nesse processo. Papéis esses que existem, mesmo que de forma abstrata, mas que permitem determinada forma de dizer, o que dizer e a quem dizer.

Um papel fundamental que deve ser ocupado pelos sujeitos envolvidos (alunos e professores) é, de um lado, o interesse em buscar/promover a interação, e, do outro, ter acesso aos meios disponíveis para tal. Quando há o desejo de interagir, os sujeitos do discurso se alternam em seus papéis, na perspectiva de que ocorra um encontro dialógico entre eles. Tem-se, então, o professor que se desdobra para intermediar o conhecimento que está sendo disponibilizado e, para isso, assume a atitude de ouvinte, explicador, enfim, facilitador. E, como interlocutor, está o aluno que quer aprender, mas que nem sempre tem os recursos necessários.

Na tentativa de que a interação aconteça, elaboram seus enunciados das mais diferentes formas, veiculando-os por meio de diferentes recursos midiáticos. Cada

enunciado elaborado apresenta um acabamento provisório, no qual o locutor (professor ou aluno) conclui momentaneamente seu projeto de dizer para passar à palavra ao outro. Essa alternância entre os interlocutores pode ser compreendida como uma característica da própria interação verbal promovida pela linguagem. “que se realiza através da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 224).

Diante disso, a fim de percebermos como essa alternância entre os interlocutores vêm ou não ocorrendo, questionamos: 5. *Nos casos em que essas interações ocorrem, qual a sua percepção sobre o relacionamento/interação entre Professora/Professor e alunas/alunos?* As respostas obtidas foram as mais díspares. Um grupo posicionou-se afirmando que houve maior aproximação, enquanto outro entendeu que houve um grande afastamento, além de estabelecer-se uma aparente frieza que invadiu as relações mediadas pelas telas. Vejamos o que nos dizem os professores:

P6: É muito interessante e espontânea a maneira com que os alunos nos procuram. Na maioria das vezes, eles mandam áudios pelo WhatsApp sem identificação, seja por foto, nome ou série, e já fazem a pergunta. É como se eles estivessem falando pessoalmente conosco, fica perceptível a necessidade de proximidade. São muito atenciosos, queridos, mandam figurinhas, etc.

P8: A relação é, lamentavelmente, superficial, desprovida de conexão, afetividade. A sensação é que conversamos com alguém que está atrás de um muro: a fala é sintetizada ao máximo para poder ser compreendida (e por isso mesmo acaba não sendo? Os paradoxos....), a entonação, a expressão facial, a cadência, a vitalidade das palavras, enfim, perdem-se no afã de se ser prático e funcional. O foco parece que passou a ser o resultado e não mais o processo. Não temos mais a afetividade construída no esforço coletivo ou a energia boa que brota da alegria das descobertas. Parece que as telas nos envelhecem um pouco... Nossos alunos, em certa medida, viraram pontos que precisamos atingir e não mais vidas que queremos transformar.

P30: Houve um distanciamento, além do físico, emocional. Percebe-se que o aluno tem receio em conversar, perguntar ou até mesmo medo de está atrapalhando o professor em algumas outras atividades. Aparentemente, tornou-se uma relação fria.

Tais depoimentos confirmam o quanto a linguagem pode aproximar ou distanciar os sujeitos dentro de um processo de interação, dependendo dos fatores que interferem na sua constituição. Os diferentes graus de familiaridade com as ferramentas digitais, a quantidade de alunos participantes dos momentos interativos, a dificuldade de acesso às ferramentas disponibilizadas, a segurança que os educandos percebem (ou não) no professor quanto ao uso das tecnologias são fatores que podem aproximar ou distanciar os sujeitos, configurando, assim, as causas desses diversos posicionamentos. Conforme Costa-Hübes (2017), o caminho que nos permite compreender um sujeito “[...] é a

linguagem, pois ao manifestar-se para o outro, revela seu modo de ver o mundo, de ver o outro, de compreender a realidade” (COSTA-HÜBES, 2017, p.554).

Logo, quanto mais estamos inseridos em determinado contexto, as vivências e experiências estarão marcadas em nosso discurso e apreciações valorativas. Assim, nos cabe, enquanto pesquisadoras, cotejar ambos os posicionamentos, compreendendo-os como “respostas provisórias possíveis de serem captadas no contexto em estudo” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 555). Esta é a atitude que assumimos neste texto: de ouvintes que querem compreender o contexto de ensino no Estado do Paraná, a partir das vozes de sujeitos que se encontram totalmente imbricados nessa situação. E foi com esse intento que direcionamos os questionamentos para o uso do texto (multimidiático) nesse processo de interação.

O TEXTO (MULTIMIDIÁTICO) COMO MEIO DE INTERAÇÃO

O texto pode ser concebido no interior de muitas vertentes teóricas, mas ao assumirmos a perspectiva enunciativo-discursiva (dialógica) de linguagem, temos que considerar as contribuições dos estudos do Círculo de Bakhtin. À luz desses estudos, só podemos compreender texto como enunciado, uma vez que o “texto é a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências)” (BAKHTIN, 2015[1979], p. 307 a 335).

Com base nessa compreensão, o texto encontra-se articulado aos elementos extraverbais – *das vivências* – que de alguma forma se fizeram presentes na realidade que o produziu: “Texto *como conjunto coerente de signos*” (BAKHTIN, 2015[1979], p. 307), que, nos estudos do Círculo, é sempre ideológico. Assim, o conceito de texto torna-se mais abrangente, pois compreende uma materialidade linguística expressa em signos que são ideológicos, pressupõe os papéis sociais e valores culturais constituídos.

Nessa perspectiva, o texto é concebido como enunciado, pois segundo o próprio Bakhtin, “dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção. As inter-relações dinâmicas desses elementos, a luta entre eles, que determina a índole do texto” (BAKHTIN, 2015[1979], p. 308). Logo, todo texto é gerado/produzido a partir de uma ideia/intenção do sujeito-autor que o projeta em função de um tema e de seus possíveis interlocutores, ambos (autor e interlocutores) inseridos em um espaço-temporal. Em função de projeto discursivo e afetado pelo

contexto, o autor planeja o que e como dizer, estabelecendo, dessa forma, limites para seu texto-enunciado. Conforme Bakhtin,

Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela *alternância de sujeitos do discurso*, ou seja, pela alternância dos falantes. Todo enunciado [...] tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros. [...] O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva (BAKHTIN, 2015[1979], p. 275).

Ao articularmos a compreensão de texto à concepção enunciativo-discursiva (dialógica) da linguagem, entendemos que os conceitos de enunciado e discurso se interpenetram, já que discurso é “a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2015[1929], p. 207). O texto-enunciado é, assim, o lugar no qual a língua(gem) se revela em toda a sua integridade, organizando-se conforme sua tipificação em um gênero do discurso. Em virtude da interação social e histórica, o texto-enunciado tomará a forma de um gênero ou outro, de acordo com o projeto discursivo do falante.

Nessa direção, as modalidades/tipificação de texto têm se ampliado para contemplar a exigência das interações decorrentes do uso dos veículos e ferramentas tecnológicas advindas das novas configurações das práticas sociais, que possibilitaram a inserção de diversas semioses para a produção de sentidos. Muitos textos-enunciados se moldam em gêneros multimodais ou multisemióticos, os quais devem ser considerados em nossas análises.

A própria BNCC tem “prescrito” para o ensino de Língua Portuguesa o trabalho com o campo jornalístico-midiático, para o qual sugere uma ressignificação dos modos de recepção, de circulação e de produção de textos: “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multisemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (BRASIL, 2017, p. 68).

Diversos pesquisadores (ROJO, 2012; 2013; SANTAELLA, 2014; GOMES, 2017; 2018) vêm destacando que os estudos atuais devem contemplar as múltiplas linguagens que constituem os textos contemporâneos, e conclamar os professores para discutirem sobre as práticas de letramento, de forma a contemplar a multimodalidade/multisemiótica e, conseqüentemente, a ampliar ou ao menos problematizar o próprio conceito de letramento. Rojo (2018) entende que, se o currículo para o ensino de LP permanecer configurado e cristalizado em materiais impressos,

mesmo que “busque acompanhar as renovações indicadas nos referenciais, mantém-se preso, de certa forma, às tradições do ensino beletrista” (ROJO, 2018[2013], p.165).

Assim, abordar o ensino de língua portuguesa concebendo o texto como cerne das atividades pedagógicas, orientado pelo viés da interação, significa articular a linguagem a seus interlocutores, de modo que o discurso se estabeleça por meio do texto-enunciado em diferentes multimodalidades/multissemióticas, levando-se em conta as condições sócio-históricas de sua produção.

Os documentos parametrizadores – a BNCC (BRASIL, 2017) e o RCPR (PARANÁ, 2018) – apontam para o texto como unidade do trabalho pedagógico com a língua(gem), aspecto que dialoga com outros documentos que vigoraram nas últimas décadas⁶ e com o que já foi apontado por Geraldi desde os anos de 1980.

Ao levarmos em consideração toda essa reflexão teórica que, de certa forma, está contemplada na BNCC (BRASIL, 2017) e RCPR (PARANÁ, 2018), questionamos: *6. As atividades de Língua Portuguesa disponibilizadas pela SEED para alunos do 6º ao 9º ano, por meio de plataformas digitais, consideram o texto como unidade de trabalho dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva, conforme preconiza a BNCC e encontra respaldo no RCPR?*

As respostas dos professores apontaram, em sua maioria (23 dos 35 entrevistados), que tais atividades não estão considerando o texto dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem. Os docentes entendem que há uma evidente preocupação estrutural com a língua, em detrimento do “discurso como prática social” (PARANÁ, 2008), uma vez que são recorrentes os exercícios focados em formas, normas e nomenclaturas. A Literatura é contemplada muito mais como pretexto para o estudo composicional de gêneros; e a interpretação de textos é abordada, muitas vezes, de forma deslocada do contexto social. Os excertos abaixo ilustram bem esse posicionamento valorativo:

P8: Parece haver uma preocupação muito mais estrutural com a linguagem do que efetivamente com o “discurso como prática social”. São recorrentes exercícios focados em formas, normas, nomenclaturas. A Literatura parece pretexto para o estudo composicional de gêneros e a interpretação de textos deslocada.

⁶ Referência ao Currículo Básico para a Escola Pública do estado do Paraná (PARANÁ, 1990); aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e às Diretrizes Curriculares Orientadoras Estaduais (PARANÁ, 2008).

P13: Os textos foram utilizados meramente como pretextos para o estudo exclusivo da materialidade linguística, como já dito, de modo descontextualizado e sob uma perspectiva formalista. [...] As determinações da esfera literária que incidem no enunciado citado são completamente invisibilizadas. O mesmo ocorre com as atividades propostas pela SEED para o estudo de outros gêneros, vinculados a outras esferas da atividade humana.

Por outro lado, os demais entrevistados, consideraram que atende parcialmente, em virtude de as atividades e videoaulas apresentarem, em sua construção composicional, um texto mobilizador, muitas vezes explorado com o propósito de que o aluno a perceba a finalidade, o contexto de produção e os aspectos linguísticos que o envolvem. Contudo, tais professores levantaram outros aspectos relevantes, como a baixa frequência de práticas de produção textual, a falta de coerência do trabalho com a mesma perspectiva teórico-metodológica em todos os anos/séries (EF e EM) por todos os docentes, uma vez que há alternância dos sujeitos que realizam as interações via gravações de aulas.

P2: Sim, o conteúdo abordado (pelo menos na turma que acompanho – 8º ano) está satisfatório. Todos os conteúdos trabalhados até agora, tiveram o texto como ponto de partida e explorado de forma a levar o aluno a perceber a finalidade, o contexto de produção, aspectos linguísticos que envolvem o mesmo.

P9: Alguns dos professores selecionados têm essa preocupação, mas muitas vezes o texto é só um pretexto para se trabalhar a gramática. Nas aulas do 1º ano do Ensino Médio por exemplo o foco é maior na gramática e no Ensino Fundamental muitas vezes foram trabalhados dois ou mais gêneros em uma aula apenas, mais a gramática.

P30: Em parte. Nota-se que os professores de língua portuguesa estão fazendo uso de inúmeros textos e interpretações textuais, além disso eles têm feito o uso de várias obras para ensinar gramática. Entretanto, no quesito produções de textos tem deixado a desejar. É notável que o aluno está pouco motivado para criar textos.

Outros elementos discutidos pelos professores recuperam a dificuldade em se retomar o texto trabalhado/explorado na aula anterior e o fato de as questões obrigatórias do *classroom*⁷, muitas vezes, não realizarem qualquer referência ao texto, ou valerem-se apenas de fragmentos curtos.

Um fato relevante que devemos considerar é que a própria concepção de linguagem defendida pela BNCC, a perspectiva enunciativo-discursiva, não encontra ecos em suas raízes epistemológicas, pois ao defender a centralidade do processo

⁷ Referência as duas questões postadas diariamente no *classroom* para cada disciplina, articuladas ao conteúdo veiculado pela videoaula (pela TV, YouTube e Aula Paraná), cujas respostas migram para uma plataforma específica (Power BI) a fim de serem computadas para registro de frequência e acompanhamento da Equipe Gestora sobre a participação e percentual de acertos dos estudantes.

educativo via desenvolvimento de competências e habilidades, distancia-se da vertente dialógica e, conseqüentemente, da compreensão de gêneros do discurso e de textos-enunciados. Estes conceitos, na verdade, são empregados para outros fins, quais sejam, atingir uma orientação de base estruturalista e prescritivista da linguagem.

Nesse caso, como os professores, sujeitos desta pesquisa, compreendem o texto dentro da abordagem enunciativo-discursiva, conforme preconiza a BNCC (BRASIL, 2017) e o RCPR (PARANÁ, 2018)? Com o objetivo de averiguar os princípios nos quais essa prática deveria pautar-se para estar em consonância com tal abordagem, questionamos: 7. *Em que aspectos a propostas de trabalho com o texto se aproximam e/ou se distanciam da abordagem enunciativo-discursiva?*

P6: Vejo que agora, as aulas gravadas de Língua Portuguesa começam a considerar o texto como unidade de trabalho dentro de uma abordagem enunciativo-discursiva, contudo as atividades disponibilizadas para os alunos resolverem, limitam-se sempre a duas questões objetivas.

P10: Não observo nenhuma aproximação de uma abordagem enunciativo-discursiva, ao contrário, ocorre um distanciamento preocupante, pois mesmo as questões apresentadas durante as aulas, denominadas como “Quiz”, referem-se a materialidade linguística do texto e no caso das atividades postadas para os alunos, no momento para garantir a presença do aluno, não atendem a nenhum objetivo de aprendizagem.

P11: se distanciam, pois não exigem a reflexão do aluno sobre o contexto de produção, não trabalhando o “letramento”, por exemplo, relacionando-o com o contexto. Quando tentamos aproximá-lo, há a “ignorância” dos exercícios, pois se torna “extenso” demais para “paciência” dos alunos que querem ou estão acostumados com algo mais simples, desde que este sistema foi adotado.

Podemos perceber que muitos professores apontaram alguns problemas comuns relativos ao fato de as atividades priorizarem a materialidade do texto, secundarizando aspectos da dimensão social que o caracterizariam como enunciado; a relevância ao preenchimento das duas questões obrigatórias voltadas à sistematização da presença e acompanhamento dos alunos na aula, as quais, segundo os professores, não apresentam abordagem significativa para o conhecimento da Língua(gem); as tentativas em estabelecer o trabalho com o contexto de produção gerarem atividades extensas, viáveis em um contexto presencial de ensino, mas dificultoso em meios digitais.

P18: Como essa abordagem foi implantada neste ano. Ainda estamos em um rascunho do que deverá ser. Ela está distante do proposto. Porém, diante da situação das aulas à distância acredito que ocorreu um avanço significativo do primeiro para o segundo trimestre.

P29: Embora o texto tenha sido o centro do trabalho, o objetivo de desenvolver habilidades necessárias às práticas de linguagem (escuta, fala, leitura e escrita) deixa a desejar. A prática de linguagem da Leitura está muito bem; a Análise linguística/Semiótica também é abordada, mas considero que a aprendizagem se torna limitada, já as práticas de linguagem: Oralidade e Produção de texto são literalmente excluídas do processo ensino/aprendizagem.

No que tange, ainda, à mesma pergunta, outros docentes indicam que houve avanços significativos quanto à concepção de linguagem contemplada nas aulas iniciais, principalmente do primeiro trimestre, em relação às aulas produzidas para o segundo trimestre; apontam, assim, para um necessário amadurecimento e aprendizagem tanto dos gestores, quanto dos professores ao longo do processo. A resposta de P29 chama a atenção para um problema complexo no ensino de LP: a produção textual escrita que muitas vezes é negligenciada mesmo no contexto presencial de ensino. O que nos parece, neste caso, que esta prática, quando acontece, se reduz à produção textual escrita, excluindo as outras semioses do processo.

Desde a emergência da cultura digital, nos anos 1980-90, e cada vez mais, estamos imersos em ambientes interativos, que também são de natureza dialógica. (SANTAELLA, 2014). Trazemos as palavras da autora para referendar nosso posicionamento de que a perspectiva dialógica de linguagem proposta ao longo da obra produzida pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, embora não tenha abordado explicitamente a questão da multimodalidade ou das interações multimidiáticas, é totalmente coerente com essa realidade, por compreender a linguagem como interativa e responsiva à vida social, em função das necessidades culturais e históricas mobilizadas em determinado tempo e espaço (cronotopo).

Tanto para enunciados verbais como verbo-visuais, nem sempre há um interlocutor fisicamente presente no momento de sua produção, mas nossa palavra tem sempre uma orientação para o outro, sempre se dirige a alguém – o interlocutor. Conforme defende o Círculo, “o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 204). É pela interação que nos constituímos e construímos nossos *discursos*, materializados em diferentes linguagens. Essa compreensão nos faz entender, assim como Machado, que “Ao desenvolver toda uma teoria sobre os gêneros a partir das

esferas de uso da linguagem, Bakhtin cria uma metodologia de análise semiótica” (MACHADO, 2013, p 163).

Cientes de que os estudos do Círculo nos permitem contemplar as linguagens multissemióticas do universo midiático e com o objetivo de averiguar o impacto desse momento de imersão no mundo digital para o domínio de práticas da cultura digital e para a própria ação futura em sala de aula, perguntamos aos professores: 8. *Ao definir os Direitos de Aprendizagem para o Ensino de Língua Portuguesa no RCPR, indica-se em um deles: “10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (PARANÁ, 2019, p. 535). a) É possível afirmar que o formato de aula a distância adotado pelo Estado do Paraná está contribuindo, tanto com professores e alunos, para ampliar o domínio de práticas da cultura digital? Explique.*

As respostas a este questionamento nos permitiram vislumbrar as relações dialógicas se estabelecendo, pois as interações possibilitadas ou silenciadas por esse contexto histórico e social, em meios outros de interação imediatas ou mais amplas, possibilitaram atos responsivos dos professores, posicionamentos valorativos, palavras e contrapalavras, conhecimentos e aprendizagens outras que se revelaram nos discursos proferidos:

P7: está nos possibilitando uma gama de conhecimentos importantes, que poderá constituir um recurso pedagógico adicional quando retornarem as aulas presenciais.

P8: [...] Chegamos ao entendimento de que as ferramentas tecnológicas estão também a serviço da Educação e da Ciência. Arrisco a dizer que avançamos uns cinco ou dez anos no uso da tecnologia! Eis um poderoso legado para se explorar continuamente pós-pandemia. Todo esse arsenal, se bem empregado, poderá redundar em uma melhor mediação docente do processo ensino-aprendizagem, ao mesmo tempo que assegurará o maior protagonismo discente.

Posicionamentos como estes nos revelam o ato político e ideológico de que as novas interações possíveis pelos meios digitais não substituem as interações face a face do ensino presencial, mas podem complementar-se, fazer parte do processo de interlocução, de modo que, o ensino de Língua Portuguesa possibilite a imersão nas práticas discursivas em meios tecnológicos. No enunciado desses professores, constatamos a internalização de novos conhecimentos revelados por meio de seu discurso, assumido de um novo *lócus* onde “pisam os pés”; um novo cronotopo diferente daquele no qual se implantou o ensino remoto. Parece-nos que o contexto da pandemia fez emergir

novas possibilidades para o ensino e que, a partir de então, novas interações serão viabilizadas.

Por outro lado, despontou-se com veemência a necessidade de formação, de preparação para lidar com os recursos tecnológicos, ampliando-se, assim, a cultura digital. Do modo como foi “imposto” no Estado do Paraná revelou, de forma dramática, o despreparo de muitos docentes de mobilizar práticas da cultura digital, envolvendo diferentes linguagens, mídias e ferramentas, o que gerou desconforto e insegurança.

P9: O processo ideal, na minha opinião seria de construção coletiva e de reflexão sobre o uso das tecnologias em sala de aula, mas da forma que ocorreu foi imposto que cada um dos envolvidos fosse obrigado a aprender e utilizar as ferramentas disponíveis para o ensino aprendizagem.

P13: O modelo imposto de modo aligeirado pela SEED (sem um trabalho prévio com professores e alunos, considerando suas diferentes realidades), na prática, está muito longe do que se propõe, comprometendo a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem com maiores resultados.[...]

P20: [...] para que haja o domínio de práticas digitais tanto para professores como para os alunos é necessário a mediação presencial daquele que ensina. O que temos é o aprendizado básico para a necessidade momentânea, o que não pode ser chamado de domínio de práticas da cultura digital.

Tais posicionamentos valorativos apontam para um aspecto fundamental: a necessidade de o professor ter voz no processo, de indicar o que se necessita discutir, a partir de suas práticas cotidianas. Além disso, denunciam anseios e percepções das essencialidades que surgem, muitas vezes, ao longo de um processo (como o da pandemia, por exemplo), o que demandaria uma interação mais próxima e efetiva entre os gestores e os profissionais da rede. Em outras palavras: os professores querem ser ouvidos por seus gestores, serem respeitados como profissionais, enfim, precisam de autonomia para decidir e conduzir o ensino, ocupando o papel de protagonistas da educação e não de subalternos, conforme ficou caracterizado nas decisões tomadas em época de pandemia. Conforme Bohn (2018):

Na esfera da educação, pode-se afirmar que a fala do subalterno, pela falta da autorrepresentação, raramente se efetua, pois o fato de ser ouvido não ocorre. Os subalternos, destituídos de sua representação de intelectuais orgânicos (ou históricos), dentro da perspectiva gramsciana, são silenciados. Quais são, então, as vozes, os sujeitos, que falam pela educação linguística nos documentos nacionais, na mídia nacional e, mesmo, na sala de aula? (BOHN, 2018[2013], p.83).

As palavras de Bohn problematizam o que nos apontam os professores, pois em situações de crise, muitas outras vozes se fazem ouvir, como a da mídia, dos políticos, da sociedade em geral propensas a “ensinar” sobre o que se fazer em educação; há uma cobrança aos gestores de soluções rápidas e estes, por sua vez, exigem dos professores a implementação de mudanças significativas. Contudo, e a voz do professor, ninguém quer ouvir? E o que dizem os alunos? Os principais sujeitos do processo ensino e aprendizagem, professores e alunos, são, quase sempre, vistos como sujeitos subalternos, silenciados pelas ruidosas vozes da mídia, das relações sociais e políticas.

Como professores e pesquisadores da área de língua(gem), precisamos estar atentos a todas essas interações ruidosas que imperam e silenciam, reverberando no contexto educacional, quer seja este presencial ou remoto. Que as aprendizagens que se constituem na e pela linguagem possam (re)significar a interlocução entre professores e alunos, contribuindo para desvelar as construções de sentidos dos diferentes textos-enunciados. Segundo Geraldi, “a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 2007[1984], p. 42).

Diante de todo esse processo, considerando também o que diz a própria BNCC:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, p.69).

O que fica para nós, professores e estudiosos da linguagem e do ensino de LP? Ou, nas palavras de SANTOS, “Ideias sobre alternativas certamente não faltarão, mas poderão elas conduzir a uma ação política no sentido de as concretizar?” (SANTOS, 2020, n/p).

INTERAÇÕES QUE FICAM...

No âmbito dessa pesquisa, propusemo-nos a investigar como os professores estariam compreendendo/vivenciando o momento de transição do ensino presencial para o ensino remoto em tempos de pandemia ocasionada pelo Covid-19. Nosso intuito foi

problematizar essa situação inesperada do contexto educacional e histórico-social, pois acreditamos que é preciso “olhar” para essas ações, compreendendo que se faz necessário estabelecer relações de diálogo acerca de questões cotidianas que geram consequências na prática de ensino e de aprendizagem, a fim de implantar a interação efetiva, o confronto e as negociações necessárias. Nessa perspectiva, buscamos respostas ao nosso questionamento: como esse formato de ensino possibilita ou dificulta interações por meio do trabalho com a linguagem em uma perspectiva enunciativo-discursiva?

Com esse intento, analisamos os dados gerados na pesquisa, advindos das respostas apresentadas no questionário, e constatamos os principais desafios/dificuldades que (in)viabilizaram as interações no ensino de LP:

- ✓ Falta de conhecimento sobre as ferramentas digitais, agravada pela ausência de um período preparatório de formação voltada à utilização desses recursos tecnológicos, em especial o *Google Classroom*, que poderia ter ocorrido em período anterior ao processo de implementação do ensino remoto na rede estadual;
- ✓ Dificuldades de acesso do educando por indisponibilidade de recursos tecnológicos ou de redes de conexão adequadas e/ou falta de familiaridade com as ferramentas disponibilizadas;
- ✓ Ausência ou dificuldades de interações efetivas com os educandos;
- ✓ Dificuldade dos alunos/pais por desconhecerem as ferramentas e plataformas digitais utilizadas;
- ✓ A grande quantidade de conteúdos/atividades para serem executadas, o que dificultava espaço para interação;
- ✓ As atividades disponibilizadas inicialmente priorizarem abordagem mais prescritiva/normativa da língua(gem), o que não viabilizava a interação;
- ✓ As atividades impressas aos educandos que não dispõem de recursos tecnológicos inviabilizaram o contato/a interação professor/aluno.

Em contrapartida, as experiências forjadas pela pandemia permitiram vislumbrar outras possibilidades de ensino, apontando para:

- ✓ Oportunidade de buscar novas metodologias ativas e uma gama de conhecimentos importantes que poderá enriquecer o trabalho em sala de aula futuramente, ao constituir-se em um recurso pedagógico adicional no retorno das aulas presenciais;

- ✓ O reconhecimento do *Google Meet* como um espaço (embora tímido ainda) para maior interação;

De forma geral, podemos perceber que os docentes ressaltaram dificuldades ligadas ao plano do conteúdo, do discurso e das interações (in)viabilizadas pelos meios digitais, considerando-se os atravessamentos históricos, sociais, culturais, políticos e ideológicos que reverberam em todas os campos de atividades humanas.

Embora esses sujeitos tenham tido algum contato anterior com determinadas ferramentas tecnológicas e com os documentos curriculares implementados em 2020, a compreensão sobre como tais pressupostos teórico-metodológicos fundamentam (ou não) a condução das videoaulas e/ou dos materiais/atividades disponibilizadas pela SEED apresenta-se, para alguns, de forma aparente, necessitando de maior aprofundamento. Isso pode ser justificado pela recente implementação dos novos referenciais (RCPR – PARANÁ, 2018), o que requer um longo processo de leitura e reflexão, de interações entre os pares, ações que foram inviabilizadas no atual contexto educacional.

A interrupção abrupta do processo presencial de ensino prescindia de um processo de formação continuada, de preparação, de orientações mais pontuais para a implantação do ensino remoto, como apontado pelos professores entrevistados. As respostas dos docentes demonstram a consciência da ausência e/ou deficiência ocorrida nesse processo. Enfatizam que os breves e aligeirados momentos de formação à distância, proporcionados de forma concomitante à implementação inicial do ensino remoto não possibilitou aprofundar, nem ampliar as reflexões, de forma que os docentes pudessem conduzir o processo com autonomia e com o protagonismo necessário, de forma a promover a efetiva interação.

A passagem de um contexto de ensino presencial para o ensino remoto exigiria, praticamente, uma mudança de paradigma, o que não ocorre de um momento para o outro. Segundo Freire e Leffa,

Quando a percepção que se tem da realidade se preserva ao longo de dado período sócio-histórico-cultural, garantimos a manutenção de um mesmo paradigma e, portanto, das teorias e práticas vigentes, uma vez que elas, em alguma medida, respondem adequadamente às inquietações daquele momento. Ao contrário, se as respostas se mostram insatisfatórias, outros referenciais vão sendo buscados como possíveis fundamentos; teorias e práticas vão sendo criadas e, paulatinamente, o modelo de referência vigente vai cedendo lugar a mudanças, a formas inéditas de pensar e interpretar a realidade, originando, assim, um novo paradigma (FREIRE; LEFFA. 2018[2013], p 60).

Assim, a transição de um sistema para o outro pressupõe movimentos de aprendizagem, aceitação, rupturas, resistências, até se firmar em uma “visão outra”, um outro paradigma, o que não constitui um processo nem fácil e nem rápido.

Entretanto, o ensino remoto emergiu repentinamente no contexto da epidemia do Covid-19, como uma ação governamental, instituída pela Portaria do Ministério da Saúde n.º 356, de 11 de março de 2020, que regulamenta a Lei n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, amparada via Decreto Estadual n.º 4.230, de 16 de março de 2020. Tais leis se portam como legitimações discursivas que preveem medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, referendadas pelos Decretos n.º 4.316, de 21 de março de 2020 e 4.320, de 23 de março de 2020, além da Deliberação do Conselho Estadual de Educação do Paraná n.º 01/2020, de 31 de março de 2020.

Esses documentos legitimam um regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Paraná e, como textos-enunciados que são, constituem-se como respostas a um momento histórico-social vivenciado, marcado por vozes sociais, políticas e posicionamentos valorativos. Ao promoverem os “discursos de autoridade”, essas leis/decretos impõem à comunidade educacional a utilização dos recursos tecnológicos e midiáticos para a manutenção do ensino e da sua “suposta” ordem. Divulgam-se, assim, as videoaulas, os aplicativos, as redes sociais, a televisão aberta, dentre outras ferramentas, visando fazer chegar a todos os estudantes da Rede Estadual de Ensino, os conteúdos de aprendizagem, de forma que seu direito fosse garantido.

O uso de recursos foi mobilizado, de fato, mas a garantia de que chegassem e fossem acessíveis a todos os estudantes da rede estadual de ensino não pode ser efetivada apenas por força e discurso de leis. O desejo político de promover uma educação exemplar em tempos de pandemia esbarra em um longo contexto histórico de desigualdades sociais e econômicas, que afeta, além das escolas públicas, principalmente o aluno. Não podemos naturalizar, nem minimizar, as diferenças de acesso dos estudantes às condições necessárias para a interação e aprendizagem em virtude da crise de saúde. Na educação como em outros campos de atividade humana, “a pandemia vem apenas agravar uma situação de crise a que a população mundial tem vindo a ser sujeita” (SANTOS, 2020, n/p).

Por outro lado, o escasso investimento em formação docente resulta em dificuldades de acesso às plataformas e ferramentas digitais, seja por pouco ou nenhum conhecimento e/ou letramento digital.

De forma geral, entendemos que o processo desestabilizou a prática cotidiana da sala de aula. Se, por um lado, promoveu a internalização de conhecimentos quanto às tecnologias e ferramentas de interação midiáticas, por outro provocou prejuízos quanto à qualidade dessas interações, principalmente com a parcela de educandos que não têm acesso aos meios tecnológicos, além de ausências ou insuficiências de práticas discursivas da oralidade e de produção textual. Os docentes evidenciaram que o momento de interação é que possibilita a construção de vínculos entre professores/alunos; permite o diálogo e a concretização do processo de ensino e aprendizagem em qualquer contexto.

As interações que ficam como resultado desse processo de auscultamento dos professores é a necessidade de que as decisões tomadas pelos órgãos gestores das políticas educacionais se voltem mais aos problemas reais da escola pública, dando espaço para que os sujeitos diretamente envolvidos (professores e alunos) tenham voz, sejam ouvidos efetivamente em suas necessidades. Somente a interação constante entre professores, alunos, gestores, demais profissionais da educação, enfim, com a comunidade escolar é que pode possibilitar uma proximidade maior entre a proposta advinda da mantenedora e a realidade vivenciada no “chão da sala de aula”.

Nessa perspectiva, esperamos que os resultados evidenciados nesta breve pesquisa não fiquem restritos apenas aos sujeitos envolvidos diretamente com o processo, mas que possam colaborar, em alguma medida, para o necessário diálogo a esse respeito em outros contextos de ensino remoto que vivenciem as mesmas e/ou outras dificuldades a estas relacionadas. Embora se trate de uma modalidade recente de ensino, em construção, até mesmo aligeirada, por conta do contexto de pandemia, causará, com certeza, impactos no futuro educacional, com os quais estabeleceremos novas interações.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail.(1929) **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BAKHTIN, Mikail. (1979). **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEHAR, Patricia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 06 de jul. de 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso em 05/08/2020.

BOHN, Hilário I. Ensino e Aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p.79-98.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A Pesquisa em Ciências Humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FREIRE, Maximina M; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p.59-78.

GERALDI, João Wanderley (org.).(1984). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. (1991). São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – estudos bakhtinianos**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.

GOMES, Rosivaldo. **Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de língua portuguesa do ensino médio**. 2017, 260p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/325318/1/Gomes_Rosivaldo_D.pdf. Acesso em 25 de set. 2020.

GOMES, Rosivaldo. Gêneros multissemióticos e ensino: uma proposta de matriz de leitura. **Trem de Letras**. Alfenas (MG), v. 3, n. 1, p. 56-80, jan.2018.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth.(Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 151-166.

MENDONÇA, Helena Andrade. Construção de jogos e uso da realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.106-127.

MORAN, José. Desafios dos educadores com as tecnologias In: **Educação 2009 – As mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores**. Curitiba: Multiverso, 2009, p. 173-177.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.01-25.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane. Materiais Didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p.163-198

SANTAELLA, Lúcia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 9, n.2, p. 211-221, Ago./Dez. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Biblioteca Nacional de Portugal, Coimbra: Almedina; 2020.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao Gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Mercado das Letras. 1 ed. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações – Língua Portuguesa, EF**. Curitiba: 2018.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (Org). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p.26-44.

VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikoláievitch. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Traduzido por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLOCHÍNOV, Valentin. Nikoláievitch. (1926). **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Traduzido por Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

SITES CONSULTADOS:

Instituto Educadigital. Disponível em: <https://aberta.org.br/projeto-rea-br/>

http://www.aulaparana.pr.gov.br/FAQ/aplicativo_aula_parana