

SABERES

ISSN 1984-3879

REVISTA INTERDISCIPLINAR DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
Caicó RN, v. 23, Número Especial, Set, 2023

FILOSOFIA DA LINGUAGEM

www.periodicos.ufrn.br/saberes

@saberes.deduc



"Vitória, Janus, Chronos, e Gaia"
Giulio Romano - caneta - 374 x 317 cm - 1532

Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração.

M. Bakhtin

O deus das portas, das passagens e transições, este é Jano Bifronte, uma figura da mitologia romana. Ele é representado como um deus com duas faces, uma olhando para o passado e a outra para o futuro. Essa dualidade simboliza a capacidade de ver o que foi e o porvir, tornando-o um guardião dos limiares e das escolhas que as pessoas fazem em momentos decisivos de suas vidas. Para que possamos agir de modo responsável, é preciso olhar em várias direções, só assim poderemos compreender nosso dever moral em relação às nossas ações. Da mesma forma que Jano, nós devemos retroceder e procurar a compreensão do presente a partir das bases materiais que o constituem, e somente dessa forma poderemos adotar ações responsáveis em nosso futuro.

Com base nessa reflexão, este número especial da Revista Saberes nos guia para uma jornada única e enriquecedora no universo da Filosofia da Linguagem, que se dedica a explorar as complexidades e as nuances da linguagem, uma das facetas mais fundamentais da experiência humana, pois ela é muito mais do que um mero meio de comunicação; é a teia que tece nosso entendimento do mundo e das relações humanas. Neste número especial, convidamos você, leitor, a transcender limites, a mergulhar nas águas profundas da linguagem e estudar a infraestrutura na qual ela está imersa.

Os artigos selecionados para este número especial abordam uma variedade de tópicos dentro da Filosofia da Linguagem. Desde a análise das estruturas linguísticas até as implicações éticas da linguagem, passando pela relação entre linguagem e pensamento, cada contribuição oferece uma perspectiva única e provocativa.

Além desses temas centrais, este número especial também apresenta uma seleção de artigos sobre ensino e tecnologia educacional, provenientes das pesquisas desenvolvidas no Mestrado Profissional em Geografia da UFRN (GEOPROF). Os

autores nos convidam a explorar as possibilidades e desafios das Tecnologias da Informação e Comunicação no contexto educacional.

À medida que mergulhamos nas páginas deste número especial, convidamos você, leitor, a se juntar a nós nesta jornada pela Filosofia da Linguagem e pela reflexão crítica sobre a linguagem em todas as suas formas e manifestações. Que esta edição inspire o pensamento, o diálogo e o aprofundamento do entendimento humano através da linguagens.

Que, juntos, continuemos nossa batalha pela promoção de uma educação de qualidade e pela compreensão cada vez mais aprofundada da linguagem como um espelho da nossa existência.

Dr. Ronny Diogenes de Menezes

Editor

O UROBORUS NO ROMANCE A HISTÓRIA SEM FIM, DE MICHAEL ENDE

THE UROBORUS IN MICHAEL ENDE'S NOVEL *THE NEVERENDING STORY*

EL UROBORO EN LA NOVELA *LA HISTORIA INTERMINABLE*, DE MICHAEL ENDE

Luiz Henrique Costa de Santana¹
Emanoel Rodrigues de Souza²

Resumo: Este trabalho objetiva analisar a obra *A história sem fim* do escritor Michael Ende (1979), no que tange aos movimentos metaliterários. A metodologia adotada é de revisão bibliográfica atrelada a análise teórico-textual intrínseca, utilizando como aporte teórico, autores que contribuem com a temática tratada, tais como: Gustavo Bernardo (1999) destacando o conceito de literatura, Gonçalo Palácios (2009) propondo uma percepção do que se entende como articulação do real e a filosofia da linguagem, Roland Barthes (1997) e o seu entendimento sobre a corrupção do silêncio como uma característica da linguagem, Tzvetan Todorov (1980) abordando a generificação do texto fantástico. A narrativa é fundamentalmente cíclica, o texto retorna a dimensão real após fazer uma incursão densa na dimensão do fantástico. Voltando-se para si, a literatura volta ao humano. O uroborus, parece não ter fim, mas o fim dele tende a ser a humanidade.

Palavras-chave: Uroborus. Metaliteratura. A história sem fim. Michael Ende.

Abstract: This work aims to analyze the work "The never-ending story" by the writer Michael Ende, regarding the metal movements concerning Uroboros. The methodology adopted is a bibliographic review linked to intrinsic theoretical and textual analysis, using as theoretical input authors who contribute to the subject matter, such as: Gustavo Bernardo (1999) highlighting the concept of literature, Gonçalo Palácios (2009) proposing a perception of what is understood as the articulation of reality and philosophy and language, Roland Barthes (1997) and his understanding of the corruption of silence as a characteristic of language, Tzvetan Todorov (1980) approaching the generation of the fantastic text.

Keywords: Uroborus. Metaliteratura. The endless history. Michael Ende.

¹ Mestrando em Letras pela UFPE, Educador Popular, Graduado no curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês, pela Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Professor Especialista em Cultura e literatura pela INTERVALE. Membro do Grupo de Estudos em História e Literatura (GEHISLIT/ PUC Minas). Tem interesse em Literatura, Literatura e memória, Metaliteratura, Estudos Literários, Estudos Culturais e Teoria Crítica d'O Imaginário. PETiano egresso do Programa de Educação Tutorial (PET) - Conexões: Arte, Cultura e Educação em Comunidades populares e quilombolas na UFRPE/UAG. E-MAIL: SANTANALUIZHC@GMAILCOM

² Mestre com formação em Letras, na área de Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Professor efetivo de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e da Rede Municipal de Ensino da Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Desenvolvi trabalho acadêmico na linha de Pesquisa de Letramento literário no gênero textual letras de música. Meus interesses de pesquisa incluem o Modernismo Brasileiro do início do século XX e a Psicanálise freudiana. O tema desamparo me desperta muita curiosidade em relação à seca e ao povo sertanejo diante do enfrentamento de tal agrura.

Resumen: Este trabajo pretende analizar la obra "La historia interminable" del escritor Michael Ende, en relación con los movimientos de metales relativos a Uroboros. La metodología adoptada es una revisión bibliográfica vinculada al análisis teórico y textual intrínseco, utilizando como insumo teórico a los autores que contribuyen a la temática, tales como: Gustavo Bernardo (1999) destacando el concepto de literatura, Gonçalo Palácios (2009) proponiendo una percepción de lo que se entiende como la articulación de la realidad y la filosofía y el lenguaje, Roland Barthes (1997) y su comprensión de la corrupción del silencio como característica del lenguaje, Tzvetan Todorov (1980) acercándose a la generación del texto fantástico.

Palabras clave: Uroboros. Metaliteratura. La historia interminable. Michael Ende..

1. INTRODUÇÃO

O autor Michael Ende dedicou a sua vida a escrever livros de ficção infantil e livros de fantasia. Títulos como: *Momo*, *Jum Button e Luke, o motorista*, são obras que pertencem a sua autoria. Porém, a obra de fantasia mais épica escrita pelo alemão é *A história sem fim*. Este livro tomou um alcance maior do que as obras anteriormente citadas, pois um filme com um título homônimo foi exibido no cinema. Essa obra chegou ao Brasil em 1990, 11 anos após a sua publicação na Alemanha.

Assim, a narrativa da obra é sobre um garoto chamado Bastian que, por estar fugindo de alguns meninos que estão caçando dele, refugia-se em uma livraria e rouba um livro, o qual tem o mesmo título da obra épica de Michael Ende, *A história sem fim*. Depois do furto, ele se dirige à escola e se prontifica a ler o livro que, em linhas gerais, trata do reino de Fantasia que está em perigo, pois a crença da humanidade nas histórias tem diminuído e o “Nada”, vilão da história, tem consumido o reino.

Por sua vez, o enredo do livro que Bastian está lendo inicia com o encontro de alguns mensageiros de várias localidades de fantasia e a notícia que se tem através deles é que o Nada tem consumido todos os reinos de Fantasia. Em um primeiro momento, a aventura se instaura com os mensageiros indo em direção à Torre de Marfim, onde reside a Imperatriz criança, que está doente, e é uma espécie de governanta de Fantasia. Ao chegar lá, o segundo momento da aventura se instaura com a busca pelo “filho do homem”, o qual irá dar um novo nome para a governanta de Fantasia, pois só assim é possível salvar fantasia, quem vai nessa busca é Atreiú e seu cavalo Artax.

Para além do enredo da narrativa é importante destacar de maneira resumida, o que é metaliteratura. A metaliteratura é a literatura falando de literatura. Isto pode ser numa abordagem da escrita, da criação literária ou da leitura, isto é, a metaliteratura é



um fenômeno manifestado pela arte literária, de modo que o texto retorne à sua essência maior e aos seus elementos constitutivos. Com isso, é possível notar que metaliteratura se instaura como fundamento da obra, *A história sem fim*, pois o livro relata sobre a leitura de um livro, sobre a experiência desse leitor com a leitura e sobre o caráter imersivo que a arte literária possui.

Porém, devido a metaliteratura ser um termo muito abrangente e amplo, aqui o recorte é feito quanto aos elementos metaliterários mais recorrentes os quais auxiliam no entendimento dos efeitos pela obra. Tendo isto em vista, a metodologia que norteia o trabalho é de revisão bibliográfica e a questão de pesquisa que o conduz é a seguinte: de que maneira a metaliteratura articula-se na obra literária de Michael Ende *A história sem fim*?

Dessa forma, o elemento que caracteriza essa pesquisa está no campo dos esquemas metaliterários, os quais foram catalogados ao longo do projeto “Metaliteratura: teorias, obras, criação e letramento” coordenado pelo Professor Nilson Pereira de Carvalho. Tais esquemas podem auxiliar na compreensão dos fenômenos metaliterários. Assim, um dos efeitos percebidos na leitura e na criação literária, sob a classificação de “metáforas” ou “regimes”, é o “Uroborus”. Compreende-se que esse regime do Uroborus ocorre quando “o texto alcança o efeito de ciclo, da extinção e da infinitude.” (CARVALHO, 2017. p.172).

2. A OBRA

O romance *A história sem fim*, do escritor alemão Michael Ende, é uma obra da literatura fantástica infanto-juvenil, publicado pela primeira vez em 1979 e lançado no Brasil em 2011 pela editora Martins Fontes. *A história sem fim* está dividida em uma Introdução, além de 26 capítulos distribuídos em um total de 396 páginas. Cada capítulo possui uma letra específica do alfabeto em uma página à parte, a este recurso gráfico é dado o nome de “capitular”, com algumas ilustrações de paisagens e personagens apresentados ao longo do desenrolar da história.

A obra de Ende é predominantemente escrita em prosa, no entanto, é possível perceber que, em algumas ocasiões, surgem poemas e letras de canções. Ela narra a história de um menino chamado Bastian Baltasar Bux, que, desde a morte da mãe, mora com o pai. Em um certo dia, com o intuito de fugir de alguns valentões da sua escola,



Bux entra na livraria alfarrabista (sebo) do sr. Koreander e se interessa por um livro chamado *A história sem fim*, que está em posse do dono da livraria. Na capa do livro, há “duas serpentes, uma clara e outra escura, que mordiam uma a cauda da outra, formando uma figura oval...” (2016, p. 05). O garoto decide roubá-lo, motivado pela paixão por livros e por ter tido um encantamento sobrenatural por aquele em específico.

A história possui uma maneira peculiar de narrar os fatos que se passam no mundo comum e, ao mesmo tempo, no mundo fantasioso. No mundo de Bastian, após ter roubado o livro, ele se dirige à escola e decide faltar a aula para ler o livro no sótão. Já, no mundo de Fantasia, está ocorrendo uma crise, pois o reino está sendo devastado pelo Nada, esse mal que tem assolado o reino. No local onde o Nada se instala, tudo o que antecedia a sua presença é substituído por uma brancura imensurável, isso é depreendido da fala do fogo fátuo, um dos mensageiros que está indo à Torre de Marfim (2016, p. 11).

Na obra de Michael Ende, *A história sem fim*, é possível destacar os dois enredos: o primeiro diz respeito ao mundo real de Bastian - a obra destina a cor vermelha para as fontes gráficas das aventuras vividas por Bastian - e o segundo, ao mundo real do herói Atreiu - para essa realidade a cor verde é destinada às fontes gráficas da narração lida no livro pelo personagem. Por isso, elencar os personagens é uma tarefa complexa, principalmente porque dois mundos existem no universo da história sem fim. Os personagens do primeiro enredo são: Bastian - o protagonista da história; Sr. Koreander (o dono da livraria) e o pai de Bastian, não nomeado - e alguns valentões que constroem o protagonista. Os personagens do segundo enredo são inúmeros, dentre os quais destacam-se: a Imperatriz criança, Fuchur (o dragão da sorte), Atreiu, Graograman, Artrax, o cavalo de Atreiu, Bastian, entre outros.

É possível estranhar que o nome de Bastian também esteja entre os personagens do segundo enredo, mas ao decorrer da história, ele, literalmente, entra na história. No mundo do herói Atreiu, o reino de Fantasia, a Imperatriz criança está falecendo e, para que ela não morra, é necessário que um filho do homem, um ser humano, do mundo real de Bastian, vá à Fantasia e dê um novo nome a Imperatriz desse reino. Assim, Atreiu e seu cavalo Artax vão em busca de lugares e pessoas que podem ajudar no contato com esse filho do homem.

Porém, é válido ressaltar que um lugar-chave, na construção da narrativa e na imersão literal do personagem na obra, no capítulo VI – “As três portas mágicas”, o



herói Atreiu já tinha percorrido vários lugares no reino de fantasia, mas nesse ambiente das portas mágicas existe uma porta nomeada de “A porta do grande enigma”, por esta porta é possível ver o mundo dos filhos dos homens, sabendo disto Atreiu o faz, na intenção de conhecer o Salvador do reino de fantasia. Entre tantas desavenças, Atreiu consegue ver Bastian e descreve as suas características, porém Bastian continua duvidoso quando aquilo, a responsabilidade de ser o Salvador do reino de fantasia o deixa perplexo.

Sem muito sucesso, o herói retorna à torre de Marfim, onde a Imperatriz criança está morrendo, e conta o seu fracasso, porém a Imperatriz criança o adverte: “Quer o saiba, quer não, ele já pertence à História Sem Fim. Agora, não pode nem deve voltar atrás.” (2016, p.79). Atreiu fica pasmo e sem entender. Ela, mesmo enferma, decide encontrar o Velho da montanha errante, que está escrevendo “A história sem fim”, pois só ele pode fazer Bastian adentrar o segundo enredo. O trecho a seguir descreve a entrada de Bastian no reino de Fantasia:

— Filha da Lua! Aqui vou eu! Nesse mesmo instante, aconteceram várias coisas ao mesmo tempo. A casca do grande ovo foi subitamente despedaçada por uma força espantosa, ao mesmo tempo que se ouviu o ruído semelhante ao de um trovão. Começou a soprar um vento tempestuoso que surgiu das páginas do livro que Bastian segurava sobre os joelhos, revolvendo-as desordenadamente. Bastian sentiu o vento no cabelo e no rosto, quase lhe tirando a respiração; as chamas das velas do candelabro de sete braços bailaram e inclinaram-se, e então uma segunda rajada de vento, ainda mais forte, agitou outra vez as páginas do livro, apagando as velas. O relógio da torre bateu meia-noite. (ENDE, 2016, p. 87).

Após isso, Bastian passa a fazer parte da história do reino de Fantasia, o mundo da Imperatriz criança e do herói Atreiu.

Por ser o protagonista dessa narrativa, Bastian evolui no reino a cada capítulo, tornando-se reconhecidíssimo na terra de Fantasia. Ele deixa de ser tímido a cada decisão tomada. São várias as experiências pelas quais o protagonista passa para voltar para o seu mundo, como: em dado momento, ele experiencia o poder da palavra; existe um povo em Fantasia que não sabe nada da sua origem, chamado de Povo-verde. Ao ter ciência disto, Bastian põe-se de pé em uma praça do reino de Fantasia e narra a história daquele povo. Nesse trecho é possível notar uma sobreposição de planos, pois o leitor percebe que dentro do livro de Michael Ende existe um livro que conta uma história sobre um reino e nessa parte há outra história sendo narrada.

Para além disso, na obra de Michael Ende é possível perceber que a metaliteratura incide em vários trechos dessa narrativa. A título de exemplificação destaca-se três momentos: quando Bastian se surpreende com o aspecto criativo da língua (2016, p. 210), quando inventa histórias (2016, p.239) e quando ele constrói um passado para o Povo-verde. (2016, p. 241-242).

Esse romance não finda quando o leitor o finaliza. É possível dizer que quase nenhum texto literário acaba com o fim; na verdade, esse final característico é apenas o começo. O escritor deixa diversas narrativas paralelas incompletas, as quais serão contadas “em outra ocasião”. Todo o modo como a fantasia está articulada às aventuras, a guerra, a desconfiança, a evolução. Tudo é mágico. Tudo é fantástico na história sem fim.

Assim, tendo em vista os pontos supracitados, a narrativa demonstra-se relevante para os estudos literários e para os estudos da metaliteratura. Ler sobre a experiência de um leitor é, sob qualquer circunstância, uma experiência enriquecedora para o processo de formação leitora. Por fim, *A história sem fim* é um livro que representa bem a importância da leitura de livros de fantasia.

3. METALITERATURA

Ainda que não exista uma definição unânime e sólida sobre o que é literatura, esse fator em nada compromete os estudos desse fazer artístico. No ensaio “O conceito de literatura”, Gustavo Bernardo (1999, p.140.) retrata que a própria ideia de conceito é uma ficção, e definir algo é delimitar. A literatura não pode ser presa, acorrentada, detida. Dessa forma, é possível refletir sobre qual a essência do fazer literário.

Assim, pensar na “linguagem literária” é pensar em metalinguagem, já que ela propõe uma reflexão a respeito do ser humano, por meio da sua própria linguagem e do mundo que o cerca. Dessa forma, a metalinguagem em si já reflete a própria literatura, sendo possível notar a insuficiência do termo metalinguagem quando se trata da essência da literatura. (PERRONE-MOISÉS, 2016. p. 113-124.)

De acordo com Roland Barthes (1977. p. 16) há um regime fascista na língua, pois a língua obriga a dizer, mas não só isso, ela também direciona o olhar e molda o pensamento. Assim, pode-se conceber três formas de se libertar desse fascismo linguístico: a mais radical é a morte, pois com o indivíduo morto o regime fascista da



língua diminui o domínio sobre ele; a segunda forma é com a loucura, já que ainda que impelido a dizer algo, o louco não necessariamente dirá algo dotado de sentido; a terceira forma de conseguir a liberdade desse regime autoritário da língua é pela literatura, pois a literatura é a transgressão da língua, ou seja, a arte literária é o ato de dizer, o silêncio que não pode ser contido, e não a obrigação de dizer.

Assim, a partir de Barthes, é possível construir uma figuração de camadas, na qual há três graus de corrupção do silêncio. O primeiro grau de corrupção do silêncio é a língua, pois, a título de exemplificação, é possível recorrer ao mito bíblico da criação do mundo, já que antes da criação de tudo só havia o silêncio e este foi corrompido pela palavra, “haja luz”. O segundo grau de corrupção do silêncio é a literatura, “uma revolução permanente da linguagem”, que se configura também como a transgressão da língua, ainda que a língua tenha um expediente metafórico por conta da arbitrariedade do signo linguístico. Ou seja, embora falte correlação entre a imagem acústica e o conceito de alguns termos na língua, a literatura potencializa esse expediente, projetando um segundo campo metafórico onde impera a conotação. O terceiro grau de corrupção é a metaliteratura, que corrompe o silêncio e a língua; e por meio disso superpotencializa a literatura.

A partir disso, é importante apontar a afirmação de Gonçalo Armijos Palácios (1995, p. 59-65.), em “Filosofia e Linguagem”, quando este trata do fato de como a linguagem constrói e solidifica o real. Sendo assim, a literatura, tendo linguagem em sua constituição, pode-se dizer que sua consistência também é do real. Mas é uma realidade que compreende o campo da escrita e do texto, já que para ele o “real é ser dito”.

Já Gustavo Bernardo (1999, p.166-167.), em um ensaio sobre “o conceito de literatura”, apresenta uma discussão, partindo do pressuposto de um desenho, uma obra de arte, a pintura não é literatura. Porém, existe uma certa semelhança entre a arte literária e as artes plásticas; da mesma maneira que a literatura fala sobre si, sobre os processos que lhe competem, a arte também fala sobre si, sobre os trâmites que compreendem o fazer arte, o ser artista.

Assim, Gustavo Bernardo (1999, p.167.) estrutura o seguinte pensamento: a literatura se volta para si. As obras se estruturam a partir dos textos existentes, que lhe antecedem, que lhe servem de base.

Portanto, é possível concluir, a partir das referências anteriores, que a essência da literatura é a metaliteratura, ou seja, a reflexão que a literatura faz sobre si, sobre suas próprias estruturas, a respeito da escrita, a respeito da leitura. A literatura reflete a si mesma, fala sobre si. A metaliteratura não é apenas algo que compõe a literatura, ela é o que possibilita a criação e a construção literária, isto é, possibilita o próprio existir do texto literário.

4. UROBOROS

No exercício de análise do texto no projeto “Metaliteratura: teorias, obras, criação e letramento”, procura-se catalogar os esquemas metaliterários nas obras, de modo a entendê-los com as lentes de como a literatura incide em si mesma; tais obras compõem um acervo antológico que, por sua vez, conforma dados e fontes para nossa pesquisa.

Assim, as perspectivas dos esquemas metaliterários podem ser dispostas em três grupos: os pontos de incidência, que guiam o olhar do analista quanto aos apontamentos teóricos da literatura. Esses pontos podem ser dispostos em outros três tópicos: conceituais, externos e internos, isto é, essa perspectiva visa a debruçar-se sobre em que ponto ou elemento literário incide a metaliteratura, se na criação literária, na leitura de literatura, no estilo da obra que rememora outro estilo literário, nos temas e nas figurações.

A segunda perspectiva pode ser disposta nos graus de ocorrência que, de modo geral, auxilia o olhar do analista na maneira como determinado fenômeno ocorre e/ou se manifesta em certa obra literária.

A terceira perspectiva são as metáforas ou os regimes que denotam os efeitos que esses regimes ocasionam na criação e/ou na recepção do texto literário.

Dentro dessa terceira perspectiva de catalogação dos esquemas metaliterários está localizado o regime do Uroborus que é “quando se alcança o efeito de ciclo, da extinção e da infinitude” no texto literário, esse é um dos regimes da terceira perspectiva dos esquemas metaliterários de catalogação entendido pelo projeto “Metaliteratura: teorias, obras, criação e letramento”. O termo Uroborus parte da junção em grego de dois outros termos: οὐρά (oura) significa “cauda” e βόρος (boros), que significa cauda, isto é, “aquele (a) que devora a própria cauda”, por vezes esse termo é representado por



uma cobra que come a própria cauda, ou duas cobras que devoram uma a cauda da outra, assim, estipulando um ciclo que tende ao infinito

Dessa forma, o recorte aqui feito compreende os efeitos que o regime do Uroborus resulta no texto literário, dentro dos pontos de incidência externos que compreendem a criação (escritor, poeta, narrador, eu poético) e a recepção (leitura) da arte literária. Assim, no romance *A história sem fim*, é possível perceber os pontos de incidência externos que competem tanto à criação literária quanto à recepção do próprio texto.

Seguindo esse apontamento, é possível notar dois trechos nos quais a metaliteratura incide na recepção e na criação do texto literário, respectivamente. Assim, no que tange à recepção do texto literário, um dos trechos da narrativa que retrata isto é quando o protagonista pretende iniciar a leitura do livro da seguinte forma:

Gostaria de saber", disse para si mesmo, "o que se passa dentro de um livro quando ele está fechado. É claro que lá dentro só há letras impressas em papel, mas, apesar disso, deve acontecer alguma coisa, porque quando o abro, existe ali uma história completa. Lá dentro há pessoas que ainda não conheço, e toda a espécie de aventuras, feitos e combates — e muitas vezes há tempestades no mar, ou alguém vai a países e cidades exóticos. Tudo isso, de algum modo, está dentro do livro. É preciso lê-lo para o saber, é claro. Mas antes disso, já está lá dentro. Gostaria de saber como..." E, de repente, sentiu que aquele momento tinha algo de solene. Endireitou-se no assento, pegou o livro, abriu-o na primeira página e começou a ler. (ENDE, 2016, p.7)

O protagonista da obra executa nesse trecho o que Rildo Cosson (2009, p.37) trata como as etapas dos processos de leitura, a saber: a antecipação, a decodificação e a interpretação, isto é, a metaliteratura percebida nesse trecho figura a recepção da obra, pois o leitor está refletindo acerca do que é o livro, de como as coisas estão dispostas nele, um universo de fatos e ocasiões, ou seja, como ele mesmo fala, “uma história completa” de “toda espécie de aventura”.

Já no capítulo XII, a ocorrência da metaliteratura incide no âmbito da criação literária, pois o personagem como o Velho da montanha errante está escrevendo *A história sem fim*. O trecho a seguir retrata isso:

O mais estranho era que o Velho da Montanha Errante não abrisse a boca. Escrevera as palavras dela e as suas, e ela as ouvira como se estivesse se lembrando do que ele acabara de dizer. — Você e eu, perguntou, e toda a Fantasia... está tudo aí anotado neste livro? Ele continuou a escrever e, ao mesmo tempo, ela ouviu a resposta: — Não.

Este livro é toda a Fantasia, e você e eu. — E onde está esse livro? —
No livro, foi a resposta que ele escreveu. (ENDE, 2016, p.84).

A Imperatriz criança está em apuros e precisa de ajuda. A única pessoa que pode ajudá-la é o Velho da Montanha Errante. Tudo o que acontece em Fantasia ele escreve e esta é uma das razões pelas quais o livro que Bastian está lendo não tem o nome do autor. O autor da História sem fim seria o Velho da Montanha Errante? As informações que o livro dá não permitem esse entendimento, porém é possível apontar que há uma sobreposição de narrativas relatadas no enredo, pois o leitor real está lendo um livro que recebe o mesmo título que o livro que o personagem protagonista está lendo, que por sua vez leva o título do livro que o personagem da história que Bastian está lendo, está escrevendo. Assim, é possível perceber um efeito de ciclo que condiciona uma infinitude. O livro dentro de um livro, dentro de outro livro.

Diante dessa ótica, o próprio livro chega a definir o que é o uroboros. No capítulo XII, intitulado de “O Velho da Montanha Errante”, este velho a quem o título se refere é questionado pela Imperatriz criança, pois está escrevendo um livro que detém o nome de *A história sem fim*. Assim, quando ela indaga sobre o fim do livro ser o fim do reino de Fantasia, ele retruca da seguinte forma: — Na verdade é terrível, disse e escreveu o Velho. Isso significa o final sem final. Vamos entrar **no círculo do Eterno Retorno**. E dele ninguém pode fugir. (ENDE, 2016. p.174, Grifo nosso)

Assim, é possível ressaltar que “o círculo do eterno retorno”, que o livro menciona, equivale ao regime do uroboros, já que ambos possuem o intuito de condicionar para uma ciclo que promove a infinitude. Dessa forma, a obra define o que é o uroboros, pois a narrativa se constitui com base nessa sobreposição de planos narrativos, esse efeito é um dos fundamentos centrais da infinidade que a obra propõe. “O final sem final.” ressaltado pelo Velho da Montanha Errante, é um dos temores do personagem, porém, é dessa maneira que a obra se apresenta: *A história sem fim*, a obra vai sobrepondo os planos narrativos à outros planos narrativos com a finalidade de proporcionar para a infinitude.

A concepção do eterno retorno é implantada nessa obra, pois a estética da *História sem fim* solidifica-se nesse ideal. O reino de Fantasia sempre recebeu os filhos dos homens e sempre vai continuar recebendo. Alguns se perdem e não retornam para o plano da realidade de Bastian, mas outros conseguem encontrar-se encontrando o caminho.

No regime dos uroboros, pode-se apontar que os enquadramentos propostos pelo narrador condicionam para infinitude. Ainda no capítulo XII, há um trecho que trata do enquadramento, que nos esquemas metaliterários é catalogado como *matriosca - a boneca russa*, e propõe uma sequência de planos até alcançar o plano do leitor “real”, como se pode perceber no trecho abaixo:

Aquilo que o Velho contava era sua própria história! E fazia parte da História Sem Fim. Ele, Bastian, era uma das personagens do livro, quando pensara ser apenas um leitor! E quem sabe se não haveria qualquer outro leitor que o estivesse lendo naquele momento e que também pensasse que não passava de um leitor... e assim por diante até ao infinito! (ENDE, 2016. p. 175.)

Com isso, é possível perceber que o plano no qual o Bastian está, dialoga com o plano do leitor real, visto que ambos estão se debruçando sobre um texto que compreende o gênero da literatura fantástica e ambos estão com os livros abertos, e isso é o que possibilita afirmar a ocorrência da sobreposição de planos.

Tendo em vista que o termo literatura fantástica foi usado anteriormente, é necessário conceituar literatura fantástica. Segundo Tzvetan Todorov (1980. p.16) o fantástico, o maravilhoso, se dá no meio literário; dessa forma a definição de fantástico reside na relação dos termos: realidade e imaginação, que são conceitos puramente complexos. Assim, a literatura fantástica relaciona ambos os termos de uma forma a ultrapassar a definição de real e de imaginário.

Na percepção de Todorov (1980. p.16), a literatura fantástica trilha por um caminho avesso ao comum, rompendo com o trivial. Nesse tópico, ele ressalta na obra que de acordo com o crítico literário Roger Caillois o “coração do fantástico” é a ruptura com o trivial. A partir do trecho seguinte é possível notar isto, a literatura fantástica e o rompimento com a ordem do comum: “Todo o fantástico é uma ruptura da ordem reconhecida, uma irrupção do inadmissível no seio da inalterável legalidade cotidiana”. Essa perspectiva parte do pressuposto da oposição e do confronto ao que é entendido comumente por ordinário, isto é, de uma ordem, ordem essa comum e habitual.

Há também outro conceito incorporado por Todorov que é perceptível na obra de Michael Ende. Conforme apresentado no primeiro tópico deste artigo, Bastian está fragilizado por conta do falecimento da mãe, do mau relacionamento com seu pai e do *bullying* sofrido na escola. Assim, nesse ponto encontra-se o que Louis Vax, na obra “Arte e a literatura fantástica”, segundo Todorov (1980. p.16), aponta que “O relato

fantástico nos apresenta em geral a homens que, como nós, habitam o mundo real mas que de repente, encontram-se ante o inexplicável”. Isto é o que ocorre na realidade de Bastian que está bem próxima de um leitor real; ele sai do meio “real” do plano narrativo e migra para um estado fantástico de um reino em crise.

O entendimento do gênero fantástico como componente literário é essencial para o esclarecimento da obra, visto que é do gosto do personagem protagonista esse tipo de literatura.

Pois isso ele sabia fazer... talvez a única coisa que soubesse fazer bem: imaginar uma coisa com tanta clareza, que era quase capaz de a ver e ouvir. Quando contava uma história a si mesmo, esquecia-se de tudo o que o rodeava, e só acordava para a realidade no final da história, como se tivesse sonhado. E aquele livro era exatamente do mesmo gênero das histórias que ele inventava! Ao lê-lo, era como se ouvisse os estalos da madeira dos troncos grossos das árvores, o assobio do vento nos cimos das árvores, as vozes diferentes dos quatro estranhos mensageiros, e quase pudera sentir o cheiro do musgo e do chão da floresta. Lá embaixo, na escola, começava a aula de Ciências Naturais, em que só se falava de inflorescências e de estames. Bastian sentia-se contente por estar aqui em cima, no seu esconderijo, lendo. O livro era exatamente do tipo que ele gostava, seu gênero preferido! (ENDE, 2016, p. 12-13).

Além de *A história sem fim* se entender enquanto pertencente ao gênero fantástico, nesse trecho é possível perceber nela um aspecto da própria literatura na literatura, a maneira como esse fenômeno é catalogado pelo projeto “Metaliteratura: teorias, obras, criação e letramento” é a seguinte: quando há uma menção a uma característica própria do texto literário e própria dos estudos em teoria, como se percebe nesse trecho, pois o protagonista entende aquela obra que está em suas mãos como uma obra pertencente a um gênero, gênero esse que é tido em teoria como gênero fantástico, há nesse trecho um esquema metaliterário em primeiro grau em perspectiva da remissão denotativa particionada, isto é, existe uma referência a um dos diversos aspectos da literatura, e o aspecto aqui mencionado é o aspecto fantástico.

Nesse trecho também é possível notar que o protagonista da história suspendia a realidade enquanto estava contando as histórias para si. Esse estado da suspensão da realidade e/ou suspensão da descrença é conceituado por Bernardo, na obra “A ficção cética” (2004, p.140) da seguinte forma:

A ficção do romance, provocando suspeitas sobre a realidade de que parte, parece desde o princípio cética. O exercício dessa suspeita é paradoxal: quem lê um romance sabe de início que não se trata de realidade mas, para lê-lo “a sério”, precisa suspender

momentaneamente esse conhecimento: precisa suspender sua descrença e então apostar na verdade da ficção. (BERNARDO, 2004, p.140)

Assim, de acordo com Gustavo Bernardo, o leitor exerce ao decifrar o texto literário a suspensão da descrença, isto é, ele deixa em *stand by* a sua realidade, enquanto lê o texto literário. O leitor real troca a sua verdade e a sua realidade pela realidade da obra, a verdade dos fatos do texto literário.

Porém como é ressaltado, pelo teórico, essa suspensão é uma tarefa momentânea, pois caso o leitor suspendesse a sua descrença definitivamente, a fim de entrar no livro e nunca mais sair, ele não sairia “do livro e do hospício” (2004, p.141)

Dessa forma, esse recurso no texto promove um enquadramento, já que o leitor está lendo um livro, e por isso suspendendo a sua realidade, ao passo que o personagem do livro está lendo um livro de título homônimo e também está suspendendo a sua realidade. E como já foi apontado acima, o efeito de enquadramento, a “matrioska” também projeta para a infinitude.

Ao final da narrativa, Bastian perde quase todas as memórias e para que não se torne um errante no reino de fantasia, como outras crianças que ingressaram nesse reino e não retornaram para a realidade objetiva, é necessário que ele recupere uma lembrança de alguém importante para si deixado no mundo real. Após ser orientado pelo Mineiro cego, ele consegue achar uma imagem *Na mina das Imagens* (capítulo XXV), essa imagem caracteriza seu pai e ela desperta uma afetividade, não há memória de quem seja, mas foi a única imagem que lhe atraiu, ele vai para águas, relembra que terá que falar alto, seu nome e o que aquela imagem remete. O seguinte trecho aponta isso:

Voltou-se na direção da cabeça da outra serpente, a branca, e viu que nesse ínterim ela se erguera e que os corpos das duas serpentes estavam arqueados, formando uma porta, como já acontecera do outro lado. Encheu rapidamente as mãos em concha com as Águas da Vida e correu para a porta. Lá atrás, reinava a escuridão. Bastian atirou-se para o outro lado. . . e precipitou-se no vazio. — Papai!, gritou. Papai! Sou. . . Bastian. . . Baltasar. . . Bux! — Papai! Papai! Sou. . . Bastian. . . Baltasar. . . Bux! (ENDE, 2016, p. 189)

Bastian retorna a sua realidade, da qual não saíra. Fisicamente. O livro sumiu do sótão. Ele Vai em direção ao pai. Convence do que acontecera. O tempo que passara até agora foi apenas de (TANTAS HORAS). Decide ir até à livraria alfarrabista do Sr.



Koroander. Explica e o dono da livraria, o tranquiliza. O pai e o garoto se vão. E o Koreander afirma: “Bastian Baltasar Bux, *murmurou ele*. Ou eu muito me engano, ou você ainda vai ensinar a muita gente o caminho até Fantasia, para que elas possam nos trazer as Águas da Vida. (p. 193)”

O protagonista retorna a dimensão do real, após sair de fantasia. Ao terminar o livro de título homônimo ao que Bastian tinha em outro momento em mãos, o leitor real também retorna a sua dimensão, a sua realidade. O texto finda como uma metáfora da ficção, de como a ficção opera na leitura do leitor de literatura fantástica. E Michael Ende consegue implementar isso na leitura, somos Bastian nas diversas incursões aos textos literários. Assim, em busca de uma essência do texto literário. E mais uma vez, uma das mais diversas verdades acerca do fazer literário se mostra válida: a literatura em essência fala de literatura, quando não pela presença pela ausência.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pontos evidenciados pelos trechos predispostos e as análises elaboradas anteriormente, é perceptível que o romance *A história sem fim*, do escritor Michael Ende (2016) se fundamenta na ótica e no esquema de uroborus, pois a incursão sobre a própria narrativa, com título homônimo ao texto factual, eleva o questionamento da realidade e a metaforização da linguagem ao seu nível mais alto. Já que a narrativa é fundamentalmente cíclica, o texto retorna a dimensão real após fazer uma incursão densa na dimensão do fantástico. Voltando-se para si, a literatura volta ao humano. O uroborus, parece não ter fim, mas o fim dele tende a ser a humanidade.

Além disso, as figuras que denominam os esquemas metaliterários de Matrioska, Enquadramento e Uroborus agregam a essa afirmativa, auxiliam o entendimento das possibilidades de leituras a partir dos trechos sinalizados e de diversos outros trechos que foram omitidos aqui no intuito de tornar mais breve, mais condensada e mais produtiva a análise. Dito isso, é válido ressaltar que o romance alemão mostrou-se produtivo, quando visto pela lente dos estudos teóricos em metaliteratura.

Resta afirmar que o romance aqui descrito, estudado e analisado; prevê que a crise instaurada na realidade é resultado de uma falta de visitas no universo fantástico, a descrença das histórias ancestrais é algo que faz o Nada consumir o mundo fantástico, assim, a salvação de ambos os mundos é feita pelas visitas dos filhos dos homens ao reino de fantasia. Talvez ler literatura e apreciar esses mundos seja a nossa salvação, de



igual modo, para sair desse fosso de discórdia, intolerância e preconceito que o presente tem acarretado.

6. REFERÊNCIAS.

- ARRIBAS, J. C. **Metaliteractura**: estructuras formales literarias. Barcelona: Anthropos. 2004.
- BARTHES, R. **Lição**. Trad. de Ana Mafalda Leite. Lisboa: Edições 70. 1997.
- BERNARDO, G. **O conceito de literatura**. In: JOBIM, José Luis (Org.). Introdução aos termos literários. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 135-167.
- _____, **A ficção cética**. São Paulo: Annablume. 2004. p. 140-141.
- BORGES, J. L. **Ficções**. Porto Alegre: Globo, 1978
- CARVALHO, N. P. (org) **Metaliteratura e suas metáforas**. Recife: Editora universitária da UFRPE. 2018.
- ENDE, M. **A história sem fim**. São Paulo: Martins fontes. 2016.
- GELADO, V. G. **Poéticas da transgressão**: Vanguarda e Cultura Popular no Anos 20 na América Latina. São Paulo: EdUFSCar. 2006.
- PALÁCIOS, G. A. Filosofia e linguagem. **Signótica**. Goiânia, Cegraf/UFG. 7 (1), 2009. 59-66.
- PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no séc. XXI**. São Paulo: Companhia das letras 2016. 113-124.
- COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- TODOROV, T. **Introdução à literatura fantástica**. Editora Perspectiva: São Paulo. 1980
- TORRE, L. S. **La poesía en el espejo del poema**: la práctica metapoética en la poesía española del siglo XX. Ed. Universidad de Oviedo. [Language Arts & Disciplines](#). 1993

Submetido em: 25/11/2022

Aceito em: 16/03/2023

**NOTAS PARA UMA DIALOGICIDADE DO CORPO: A LINGUAGEM DA
DANÇA E DO CINEMA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**NOTES FOR A BODY DIALOGICITY: THE LANGUAGE OF DANCE AND
CINEMA IN PHYSICAL EDUCATION CLASSES**

**APUNTES PARA UNA DIALOGICIDAD CORPORAL: EL LENGUAJE DE
LA DANZA Y DEL CINE EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Daniel Batista Santana¹
Fábio Marques de Souza²
Ivo Di Camargo Junior³

RESUMO:

O objetivo deste estudo é refletir a respeito de uma prática de ensino que entrelaça a linguagem cinematográfica e da dança no contexto escolar, especificamente nas aulas de Educação Física, realçando nesse processo a dialogicidade do corpo como um possível campo de investigação dos estudos da filosofia da linguagem. O estudo utiliza uma abordagem de pesquisa-intervenção qualitativa, que inclui um diário de campo e registros imagéticos das aulas como corpus de análise. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande - Paraíba, especificamente no 5.º ano do ensino fundamental, durante o segundo semestre de 2019. Os resultados e discussões mostram que os enunciados analisados estão imbuídos de ideologias que merecem ser repensadas na perspectiva pedagógica. O filme *Billy Elliot* (2000) é apresentado como uma importante linguagem capaz de combater estigmas preconceituosos que impedem que os corpos se expressem em seu potencial dançante. Isso realça a necessidade de as instituições educacionais considerarem a potência educativa de outras possibilidades de linguagens. Ao final do artigo, é destacada a dialogicidade do corpo como um campo de investigação profícuo na filosofia da linguagem, uma vez que ao dançar, os aprendizes elaboram uma cadeia de sentidos que se entrelaça com os fios axiológicos da linguagem cinematográfica, mobilizando uma expressividade singularmente situada e transgressora.

Palavras-chave: Cinema; Dança; Dialogicidade do Corpo; Círculo de Bakhtin; Educação Física

ABSTRACT:

The objective of this study is to reflect on a teaching practice that intertwines cinematographic language and dance in the school context, specifically in Physical Education classes,

¹ Doutorando do Programa Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. Professor Substituto do Curso de Educação Física da Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: prof.daniel@servidor.uepb.edu.br

² Doutor em Educação (USP). Professor no Departamento de Letras e Artes e no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (UEPB). E-mail: fabiohispanista@servidor.uepb.edu.br

³ Doutor em Linguística (UFSCar). Professor da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto: Ribeirão Preto, SP. E-mail: side_amaral@hotmail.com

highlighting in this process the dialogicity of the body as a possible field of investigation in the studies of the philosophy of language. The study uses a qualitative intervention-research approach, which includes a field diary and imagery records of the classes as a corpus of analysis. The research was conducted in a school in the municipal education network of Campina Grande - Paraíba, specifically in the 5th grade of elementary school, during the second half of 2019. The results and discussions show that the analyzed statements are imbued with ideologies that deserve to be rethought from a pedagogical perspective. The film *Billy Elliot* (2000) is presented as an important language capable of combating prejudiced stigmas that prevent bodies from expressing themselves in their dancing potential. This highlights the need for educational institutions to consider the educational potential of other language possibilities. At the end of the article, the dialogicity of the body is highlighted as a fruitful field of investigation in the philosophy of language, since when dancing, learners develop a chain of meanings that intertwine with the axiological threads of cinematographic language, mobilizing a uniquely situated and transgressive expressiveness.

Keywords: Dance; Body's Dialogicity; Bakhtin Circle; Physical Education.

RESUMEN:

El objetivo de este estudio es reflexionar sobre una práctica docente que entrelaza el lenguaje cinematográfico y dancístico en el contexto escolar, específicamente en las clases de Educación Física, destacando en este proceso la dialogicidad del cuerpo como posible campo de investigación en los estudios de la filosofía de lenguaje. El estudio utiliza un enfoque de investigación-intervención cualitativa, que incluye un diario de campo y registros de imágenes de las clases como corpus de análisis. La investigación se realizó en una escuela de la red municipal de enseñanza de Campina Grande - Paraíba, específicamente en el quinto grado de la educación primaria, durante el segundo semestre de 2019. Los resultados y discusiones muestran que los enunciados analizados están impregnados de ideologías que merecen ser repensadas desde una perspectiva pedagógica. La película *Billy Elliot* (2000) se presenta como un importante lenguaje capaz de combatir estigmas prejuiciosos que impiden que los cuerpos se expresen en su potencial de baile. Esto resalta la necesidad de que las instituciones educativas consideren el potencial educativo de otras posibilidades de lenguajes. Al final del artículo, se destaca la dialogicidad del cuerpo como un campo de investigación fructífero en la filosofía del lenguaje, ya que, al bailar, los aprendices elaboran una cadena de sentidos que se entrelaza con los hilos axiológicos del lenguaje cinematográfico, movilizand una expresividad singularmente situada y transgresora.

Palabras clave: Cine; Danza; Dialogicidad del Cuerpo; Círculo de Bakhtin; Educación Física.

INTRODUÇÃO

Este escrito faz parte de um estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, abarcando também um aprofundamento do debate a partir do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande. A referida pesquisa objetivou explorar as possibilidades didático-pedagógicas da relação corpo, dança, linguagens e



multiletramentos no contexto das aulas de dança na Educação Física Escolar, tomando como base teórica os estudos dialógicos da linguagem do Círculo de Bakhtin⁴.

Dito isto, o debate a respeito da linguagem se configura como objeto de estudo possível de trato a partir de diversas perspectivas teóricas. A linguagem é um forte elo que mantém a humanidade em interação e, por conta dessa questão, torna-se difícil dissertar sobre ela. Isso ocorre, de acordo com Bagno (2014), porque o homem é um ser de linguagem e, assim como os peixes estão imersos na água, o homem está na linguagem. Contudo, a relação humana com a linguagem é ainda mais complexa, visto que a água existe independentemente do peixe e não se confunde com sua substância, ao passo que a relação humana com a linguagem existe além do ser humano - no meio social - e se entrelaça com sua própria existência, no plano da consciência e da dimensão corpórea do sujeito.

Diante dessa complexidade e da possibilidade de diferentes perspectivas de enfoques teóricos, este estudo se aproxima conceitualmente do Círculo de Bakhtin, em que a linguagem é compreendida de maneira ampla, abarcando uma multiplicidade sógnica, que atua tanto na construção quanto na reconstrução de sentido de um dado objeto. É a partir deste horizonte ampliado da compreensão da linguagem que este estudo abraça o corpo, a dança e o cinema em sua potência sógnica como expressões de linguagens.

Nesse sentido, este escrito é resultado de uma prática de ensino que compreendeu a dança como linguagem potente no contexto nas aulas de Educação Física, sendo que tal intervenção contou com a obra cinematográfica *Billy Elliot* (2000) como proposta mediadora dos fios ideológicos das discussões de gênero, considerando também o filme como desencadeador sensível da relação dialógica da apreciação para o corpo dançante. Para afunilar o debate sobre essas relações, este texto procura subsídio teórico em duas obras do Círculo de Bakhtin: a primeira se relaciona à obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, de Volóchinov (2018), e a segunda diz respeito a obra “Para uma Filosofia do Ato Responsável”, de Bakhtin (2010). A problemática norteadora deste estudo partiu do seguinte questionamento: quais contribuições a linguagem da dança e do cinema, mediado por uma intervenção didático-pedagógica nas aulas de Educação Física, pode

⁴ Para Di Camargo (2020), Bakhtin e seu Círculo, foram um grupo de intelectuais advindos de diferentes áreas do conhecimento. Eles e elas se reuniam na Rússia com regularidade, entre de 1919 a 1929, e apresentavam discussões sobre as mais diversas temáticas sociais, sempre abarcando um olhar humanista frente aos seus objetos de reflexões.



encaminhar para a compreensão da dialogicidade do corpo enquanto um possível campo de investigação da filosofia da linguagem bakhtiniana?

O objetivo deste estudo, por sua vez, é refletir sobre uma prática de ensino que entrelaça a linguagem cinematográfica e da dança no contexto escolar, especificamente nas aulas de Educação Física, realçando nesse processo a dialogicidade do corpo como um possível campo de investigação dos estudos da filosofia da linguagem.

A FILOSOFIA DA LINGUAGEM EM DIÁLOGO COM O CORPO, DANÇA E O CINEMA

Grillo (2018), em seu ensaio que integra a publicação da tradução do russo da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*, de Valentin Volóchinov⁵, apresenta que as contribuições teóricas do âmbito da filosofia permitem uma compreensão mais consistente e ampliada do debate da natureza da linguagem humana. Essa orientação teórico-filosófica supera o caráter formalista do campo das teorias linguísticas estruturalistas.

Uma das problemáticas nos estudos da linguagem diz respeito à questão dicotômica entre sujeito e mundo ou mundo interno e externo. Para Grillo (2018), esta questão na obra é superada por uma síntese dialética, compreendendo que este processo busca “[...] avaliar os limites de dois opostos, a fim de ultrapassá-los, por meio de uma síntese no sentido de produzir um conceito unificador” (GRILLO, 2018, p. 53). A problemática emerge do motivo que as correntes teóricas do idealismo e do psicologismo desconsideram que a compreensão de um dado signo está incrustada em uma dada materialidade.

Essa questão tem como plano de fundo a consciência do sujeito e sua relação com o mundo. Para Grillo (2018), o estudo do campo do marxismo e da filosofia da linguagem projeta-se em outras possibilidades, superando tanto o método que compreende que os produtos da criação humana são resultados da consciência, como

⁵ Embora a obra seja assinada por Valentin Volóchinov, Faraco (2009) pontua que Bakhtin, assim como Medviédév também assume grande protagonismo neste escrito, o que vai ao encontro que algumas versões anteriores da obra são assinadas por eles.



também da perspectiva que reconhece tais produções humanas como fora do âmbito da consciência do sujeito.

Volóchinov (2018) se distancia das dicotomias e, a partir de uma síntese dialética, ultrapassa os fatores limitantes da questão da consciência e da materialidade. Nas entrelinhas, é possível enxergar um sujeito singular que une essas duas dimensões. Este é dotado de capacidade de mudança da existência material. O autor, por meio dos conceitos de signo ideológico e de enunciado, objetiva superar essa divisão, visto que “[...] a atividade consciente (enérgeia) e seus produtos externos (érgon), pois os signos participam tanto do contínuo processo histórico de criação ideológica, quanto materializam os produtos da atividade consciente individual e coletiva”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 58).

Os signos são ideológicos, no sentido de designar a diversidade da produção imaterial da humanidade, isto é, posicionamentos sobre arte, religião, ciência, filosofia, política, entre outros âmbitos. Configura-se como um equívoco relacionar o ideológico, posto por Bakhtin e seu Círculo, em um aspecto negativo, ou resumi-lo a algumas vertentes marxistas que enxergam o termo unicamente como mistificação social. (FARACO, 2009).

Os signos, sejam verbais ou não, banham-se nos rios da dimensão axiológica. Em outras palavras, as relações humanas são sempre atravessadas de valores. Desse modo, os signos não apenas representam uma ação humana, mas articulam-se como produtos da criação ideológica e, conforme Faraco (2009, p. 48), “são objetos dotados de materialidade, isto é, são parte concreta e totalmente objetiva da realidade prática dos seres humanos (não se podendo estudá-los, portanto, desconectados dessa realidade)”.

Isso implica em compreender que a linguagem é tecida por sujeitos socialmente constituídos e situados em contextos singulares, objetivando uma interação social por meio dos signos, das quais esses são puramente ideológicos. O corpo, nessa mesma perspectiva, também é ideológico, pois no mundo, assim como nas aulas de Educação Física, ele não se movimenta de maneira desinteressada e/ou passiva. Ele é dotado de intencionalidades. Dessa forma, o gesto é tão ideológico quanto a palavra, considerando que ambas as dimensões emanam de um sujeito encarnado do mundo, dotado de uma materialidade eminentemente corpórea. Em vista disso, é necessário compreender que sempre existe uma dimensão valorativa dos movimentos enunciados pelos/pelas aprendentes nas aulas de Educação Física a partir das práticas corporais; os movimentos



nas aulas enquanto expressões de linguagens estão mergulhados na dimensão axiológica. (SANTANA, 2021).

A dança, que é objeto deste estudo, também não se distancia desses pressupostos, pois é impossível compreender ela apartada dos sujeitos singulares que dão vida a essa expressão artística como linguagem. Portanto, os signos presentes na dança não apenas refletem o meio social dos sujeitos dançantes, mas refratam a realidade, visto que é indispensável ampliar o olhar para o signo não verbal – o corpo em movimento - como possibilidade de (re)construção de sentidos de uma dada realidade (SANTANA, 2021). Este estudo também não descarta a possibilidade de diálogos com campos teóricos que estudam a dança, como a perspectiva de Barreto (2005) e Porpino (2018), a primeira abraça subsídios teóricos da fenomenologia de Husserl, Heidegger e Lijpen; já a segunda apresenta suas reflexões a partir da fenomenologia de Merleau Ponty.

Porpino (2018) defende que a experiência da linguagem da dança envolve um arrebatamento sensível que é indizível e só faz sentido quando vivido, sendo impossível mensurá-la por meio das palavras. Barreto (2005), por sua vez, menciona que a linguagem da dança está intimamente interligada à arte, já que a dança é uma linguagem de expressão artística por excelência. A autora ainda indica que a relação da alteridade é inerente ao ato de dançar, visto que o corpo na dança é um “[...] corpo próprio, o espelho, o retrato, mas também um reflexo de outros corpos no meu corpo, dançando só, aos pares, mais uma vez”. (BARRETO, 2005, p. 126).

Neste momento, é imprescindível apresentar a obra “Para uma Filosofia do Ato Responsável”, de Bakhtin (2010), mais precisamente ao tocante do conceito de ato, pois ele é sempre “[...] uno e único, em relação ao aspecto do conteúdo-sentido, de produto objetivado, fazendo abstração da ação-ato singular e do seu autor - aquele que pensa teoricamente, contempla esteticamente e age eticamente” (BAKHTIN, 2010, p. 79). O autor apresenta pistas relevantes para se pensar as linguagens, assim como a dança, sendo a partir dos sujeitos que as constituem e, ao mesmo tempo, são constituídos por ela no ato vivido. Para Bakhtin (2010, p. 79), isso ocorre devido ao motivo que “[...] somente do interior do ato real, singular - único na sua responsabilidade - é possível uma aproximação também singular e única ao existir na sua realidade concreta; somente em relação a isso pode orientar-se uma filosofia primeira”.

Essa discussão a respeito do ato aponta para outras possibilidades de reflexões sobre as linguagens a partir do campo da filosofia, já que nessa área o sujeito não é



apartado das relações sociais, muito pelo contrário, ele assume uma centralidade responsável e responsiva no processo, sem se distanciar da complexidade do ato vivido.

Essa é uma contribuição importantíssima que Bakhtin e seu Círculo apresentam para os estudos das linguagens, pois existe um caráter múltiplo do signo. Essa característica contribui para a possibilidade de se refletir sobre o cinema como linguagem, como explicita o estudo de Di Camargo (2020) ao abarcar essa tônica na articulação da linguagem cinematográfica com a teoria do Círculo de Bakhtin. O pesquisador defende a ideia da especificidade da linguagem cinematográfica em relação a sua natureza semiótica, realçando também seu caráter ideológico na inter-relação dos centros valorativos do autor-obra-público. Ainda destaca o cinema em uma dimensão mais abrangente que a do filme, pois este primeiro envolve toda uma instituição que legitima o filme, indo desde as diversas direções específicas até ao processo de exibição, ao passo que o filme é a linguagem cinematográfica em sua materialidade.

Nesse ínterim, a escolha do filme para compor a proposta da intervenção pedagógica se voltou para a obra cinematográfica *Billy Elliot* (2000), pois acredita-se que essa obra discute com maestria as questões de gênero que gravitam na linguagem da dança. Esse fator já justificaria sua escolha, visto que a dança na escola ainda se esbarra com problemáticas de inserção devido às questões de gênero. Além disso, o filme neste estudo é enxergado como um desencadeador sensível da relação dialógica da apreciação para o corpo dançante

A pesquisa de Araújo (2012) elenca a obra *Billy Elliot* (2000) como *corpus* de análise, almejando compreender as representações de algumas práticas corporais a partir de produções cinematográficas do início do século XXI, articulando essas questões ao debate de gênero, sexualidade, consumo etc. Sobre a obra, o autor menciona que:

O filme conta a história de um garoto que, em meio a uma sociedade repressora e machista, tenciona seus desejos em viver seu corpo de forma diferente do que se espera. Praticante de boxe e incentivado muito de perto pelo seu pai e irmão, Billy Elliot vê-se encantado com as aulas de ballet que ocorriam em paralelo ao treino nos ringues. De forma marginal, o protagonista adere às aulas de ballet e, aos poucos, se afasta do boxe. Billy que tem sua sexualidade em nada questionada pela prática da dança, tem como confidente e amigo um outro garoto que pratica o boxe sistematicamente e que, de fato, tem inclinações femininas ao expressar sua sexualidade. Vencendo preconceitos, Billy consegue fazer seleções para grandes companhias de ballet e expressar-se corporalmente na dança, a despeito dos julgamentos alheios. (ARAÚJO, 2012, p. 151).



Portanto, percebe-se que esta obra cinematográfica guarda uma potência de debate que pode contribuir para uma formação escolar que esteja longe dos marcos das construções sociais que são impostas aos sujeitos, num sentido de apagamento de sua singularidade; o caráter valorativo está refletido e refratado em cada fotograma da obra. Nesse sentido, este artigo se apoia no corpo, na dança e no cinema como possibilidade de linguagens que, muitas das vezes, os ambientes formativos não enxergam sua potência educativa, sendo que essas três linguagens são consideradas a partir do Círculo de Bakhtin, o que implica apreender que elas estão mergulhadas no rio da ideologia.

Situado o corpo, a dança e o cinema como linguagens, é necessário entrelaçá-las ao conceito do dialogismo, que é de fundamental importância para Bakhtin e seu Círculo. Para Fiorin (2006, p. 19), estudioso dos conceitos bakhtinianos em solo brasileiro, o dialogismo envolve “as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados”, a qual “toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras”. Essas inter-relações transcendem o caráter verbal do signo e abarcam uma diversidade de artefatos semióticos, o que fortalece a defesa que o corpo sujeito atua na (re)construção de sentidos no processo de interação humana, assumindo assim uma dialogicidade ao se movimentar.

Essa dialogicidade do corpo está sempre endereçada ao outro e ao mundo, portanto, também assume uma dimensão alteritária. Em outras palavras, existe uma necessidade do outro para o corpo assumir esse caráter dialógico. Desse modo, a alteridade diz respeito ao horizonte de contemplação responsiva do “eu-para-mim, eu-para-o-outro e do outro-para-mim”, como afirma Bakhtin (2010, p. 23), compreendendo essa relação partir de diferentes centros valorativos que confluem para um rico processo dialógico.

A defesa dessa dialogicidade do corpo também encontra amparo, de maneira indireta, no texto de McCaw (2021), intitulado de “Para uma Filosofia do Corpo em Movimento”, em que o autor defende a tônica que o sujeito só pode compreender a si e o mundo a sua volta em toda sua integralidade via sua dimensão corpórea que sente e que se move. Nessa reflexão, até mesmo o significado da palavra é considerado como encarnado no mundo.

METODOLOGIA



Natureza e abordagem da pesquisa

O caminho metodológico deste estudo se relaciona a uma pesquisa-intervenção de abordagem qualitativa dos dados gerados a partir de um diário de campo, contendo registros de quatro encontros e quatro registros imagéticos das aulas como *corpus* de análise, que se apoia em alguns pressupostos do Círculo de Bakhtin.

Para Rocha e Aguiar (2003), a pesquisa-intervenção objetiva investigar a vida de uma dada coletividade na busca de intervir na diversidade qualitativa desse grupo social, contendo uma constante análise dos sentidos que se materializam nas práticas de maneira gradual. Este método acompanha o cotidiano da prática educativa, “criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação” (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 66).

A abordagem qualitativa, por sua vez, é de extrema importância, já que nela também existe a descrição dos fenômenos estudados, a qual o interesse maior é direcionado para o processo do que para o resultado em si, na mesma medida que não desiste de atingir resultados quando a proposta da pesquisa também vislumbra esses objetivos. O pesquisador, nesse tipo de estudo, é protagonista do processo, o qual geralmente analisa os dados de forma subjetiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

O local e os/as colaboradores/as da pesquisa

O local da pesquisa foi uma escola da rede municipal de ensino de Campina Grande - Paraíba, especificamente nos anos iniciais, desenvolvida no segundo semestre de 2019. Os/as colaboradores/as deste estudo foram dezenove estudantes do 5º ano do ensino fundamental. O motivo desta intervenção focalizar no quinto ano se deu pelo entendimento que esse público-alvo apresenta características peculiares, passando por um momento de transição do ensino fundamental I para o II, sendo que tal fenômeno é marcado pela ruptura de um processo educativo, pois a

Quinta série é passagem. Porém, passagem sem rito. Parece que há apenas alertas sobre a transição, mas não há qualquer preparação prévia- quer para os alunos, quer para os professores. Passagem que se desnuda nos diferentes saberes e fazeres implicados no cotidiano de professoras “primárias” e “secundárias”, da 4ª e da 5ª séries.

Passagem sem ponte. Mais ruptura que continuidade. (DIAS-DA, 1997, p. 126).

Além disso, outro motivo se relaciona à escassez de pesquisas que envolvam a prática da dança como linguagem nas aulas de Educação Física mediado por obra cinematográfica nessa faixa etária. Neste momento, cabe mencionar que o projeto desta pesquisa foi encaminhado para a Plataforma Brasil com o intuito da apreciação do Comitê de Ética, sendo aprovado com o parecer nº: 3.626.517 e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) n °: 22268619.1.0000.5187.

A geração de dados e análise

Durante a intervenção pedagógica o procedimento de registros contou com o diário de campo como possibilidade de geração de dados, envolvendo as observações das aulas na relação entre planejado e executado, relatos, observações e registros imagéticos dos encontros eram anexados a tal documento.

Considera-se aqui o diário de campo como importante instrumento de pesquisa que, por sua vez, se caracteriza como uma técnica de coleta de dados, visto que é "toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador" (SEVERINO, 2007, p. 124). Desse modo, foi formado o *corpus* de análise a partir dos registros de quatro encontros e quatro fotogramas das aulas desenvolvidas.

A análise recorreu a dois indicadores postos por Miotello, Araújo e Dias (2019) sobre a heterociência alicerçada em Bakhtin. A primeira diz respeito ao cotejamento dos textos, entendendo os dados como textos da realidade, a qual um texto é sobreposto a outros textos, ensejando diferentes pontos de vista para com o objeto analisado. Dessa forma, o cotejo envolve "[...] aprender a ouvir uma palavra com outra palavra, e um texto com outro texto, ouvir uma perspectiva com outra perspectiva, de modo que uma não anula a outra, mas as duas se embatem, elas entram em tensão e acabam produzindo algo que é novo" (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 225).

Nesse mesmo sentido, a ideia é sobrepor cada unidade que compõem o *corpus* de análise desta pesquisa que, encaminhará para outro indicador posto pelos autores, que é algo muito próximo de um mapeamento de valoração, ou seja, tecer um olhar minucioso sobre como os sujeitos colaboradores atribuem valores aos momentos da pesquisa. Isso implica em

[...] prestar atenção àquilo que é o valor, a valoração, o ideológico, onde o outro está colocando o acento de valor naquele evento, naquele acontecimento, naquele pedaço de mundo. [...] Eu tenho que prestar atenção naquele resquício, indício e registro (por menor que ele pareça ser), aquilo que me traz a possibilidade de compreender o outro. Essa questão da compreensão para Bakhtin é fundamental para nós fazermos pesquisa e ciência. Compreender é colocar uma palavra contra outra palavra. Bakhtin nos fala até de palavra e de contra palavra. Escutar é levar minha palavra a tensionar a palavra do outro que está vindo à minha direção. A palavra do outro não entra diretamente na minha cabeça, ela entra grudada na minha contra palavra, é um jogo “eu-outro”, outro “eu”, é uma relação de completude e incompletude. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 225- 226).

Portanto, o caráter da valoração é imprescindível a uma análise a partir do Círculo de Bakhtin, já que essa dimensão ideológica é sempre endereçada ao outro. Nesse sentido, tanto os registros escritos das aulas como as próprias imagens trazem os fios ideológicos que tensionam a possível compreensão do outro e, ao entrelaçar um fio a partir do outro, a análise dos dados se próxima da realidade vivida, sendo que isso acaba por tangenciar um jogo “entre a ética e a estética, entre aquilo que eu sou e aquilo que eu uso para pensar quem eu sou e aquilo que o “outro” faz ou pensa de mim. E é esse jogo que produz isso que nós todos estamos buscando, que é uma maneira nova, diferente de fazer ciência”. (MIOTELLO; ARAÚJO; DIAS, 2019, p. 226).

DISCUSSÃO

Apreciação da Obra Cinematográfica Billy Elliot

Para início de diálogo com a obra cinematográfica, concordamos com o pensamento de Di Camargo, Silva e Souza (2020) acerca das contribuições do Círculo de Bakhtin para pesquisas que envolvam qualquer forma de linguagem. Nesse sentido, é necessário

[...] compreender essa noção de signo ideológico traz para o estudioso o cerne do pensamento do Círculo de Bakhtin, pois demonstra o caráter material de todo acontecimento ideológico. Bakhtin e Volochinov já afirmavam que a ideologia é demonstrada pelo material semiótico e tudo o que é expresso ou em sua possibilidade de ser expressado trará em si um valor ideológico. A palavra, um texto, o discurso, tudo isto traz critérios de seu próprio acontecimento [...] Assim, o signo

ideológico encontrará expressões de valor ou caráter ideológicos em si mesmo. Poderão demonstrar o vivido, seja individual ou coletivo, como uma forma de assunção ou oposição. Pode ser monológico ou dialógico, polifônico. Em todas estas concepções, o Círculo de Bakhtin ofereceu sua contribuição por meio dos valores da sociedade, com sua ideologia presente na coletividade. (DI CAMARGO et. al., 2020, p. 3, tradução feita pelos autores).

A obra cinematográfica, como já explicitou Di Camargo (2020), dialoga de maneira aproximada com a ideologia e os valores semióticos e para este trabalho trazemos a apreciação e reflexão da obra cinematográfica Billy Elliot (2000). Desse modo, serão expostos e discutidos momentos de interação dos/as aprendentes durante a apreciação do filme para assim apontar reflexão sobre a dialogicidade do corpo. Nesse contexto, também cabe pontuar que o cinema já fazia parte do cotidiano da maioria dos/as aprendentes, pois o compartilhamento de DVDs de obras cinematográficas e os diálogos sobre a apreciação de alguns filmes disponibilizados em serviços de *streaming* eram frequentes no cotidiano dessa escola.

Partindo para interações, durante o primeiro encontro destinado para a apreciação do filme, analisamos uma cena em que o personagem chamado de Michael Caffrey se apropria de hábitos socialmente caracterizados como femininos em seu modo de ser e está no mundo, é este garoto que Araújo (2012) menciona ter inclinações femininas em suas práticas sociais.

A cena causou estranhamento por parte na maioria dos/as aprendentes, já que foram apresentados enunciados de julgamento de valor preconceituosos, tais como “boiola”, “bichona” e “viado”. Para analisar tais enunciados e as entonações proferidas pelos/pelas aprendentes é imprescindível saber que “todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados como os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. (BAKHTIN, 2016, p. 57).

Desse modo, os juízos de valores pejorativos e de rejeição atribuídos à forma de ser e estar do personagem confluem, em última instância, para o contexto macro, pois “a palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. [...] a vida completa a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77). O autor evidencia a impossibilidade da compreensão desses enunciados apartados dos sujeitos singulares que mencionaram, do contexto da interação e do contexto macro da sociedade. Esse contexto macro, segundo Louro (2000), apresenta uma sociedade que predispõe de comportamentos sociais e padrões



ditos adequados aos gêneros masculinos e femininos, que acabam forçando os corpos a se comportarem segundo tais preceitos. Os espaços das instituições formativas não se distanciam de tais preceitos.

Neste momento, também é relevante realçar como a linguagem cinematográfica, via obra *Billy Elliot* (2000), traz um debate muito relevante sobre as relações de gênero nas práticas corporais, tendo em vista que depois de mais de duas décadas da sua produção, os/as aprendentes ainda tensionam posições preconceituosas em relação à temática, o que aguça ainda mais a importância de tais discussões no contexto escolar.

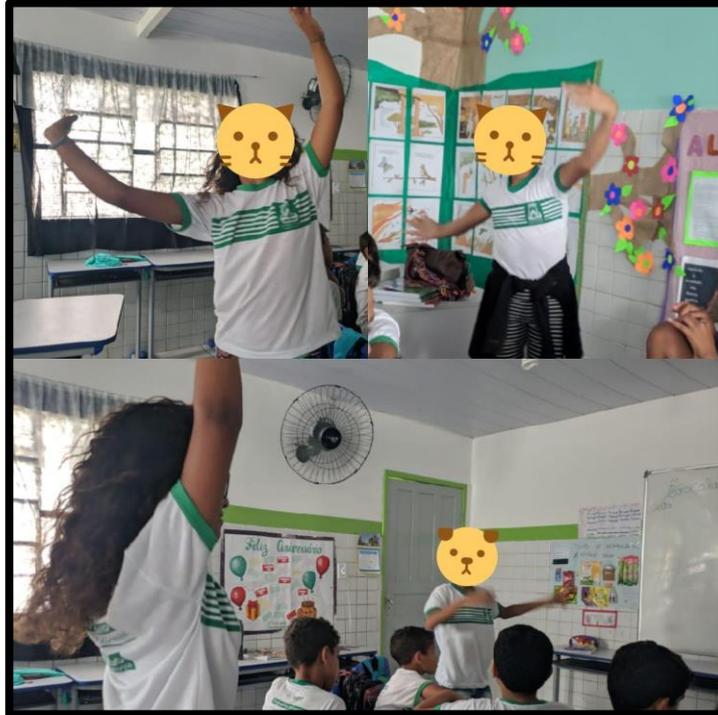
Ainda sobre os enunciados “boiôla”, “bichona” e “viado”, eles tiveram uma entonação expressivamente acentuada, compreendendo que esse fenômeno só acontece impregnado no enunciado concreto e se caracteriza, conforme Bakhtin (2011, p. 289), pela “relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado”. É necessário pontuar que o tom valorativo é subjetivo, o que não significa afirmar que ele é um ato espontâneo e/ou desinteressado; todavia, é um ato consciente, banhado no contexto social do/a falante, ou seja, na sua ideologia. Cabe lembrar que a discussão apresentada anteriormente sobre a dicotomia entre a consciência do sujeito e a materialidade do mundo, sendo um profícuo horizonte para se debater a relação subjetiva destes enunciados, pois Volóchinov (2018) superou essa dicotomia, já que para o teórico russo, a atividade consciente é, antes de tudo, ideológica, uma vez que os signos, tanto internos como externos, estão em participação de um constante processo histórico de criação ideológica.

Nossa sociedade estabeleceu um campo de criação ideológica que apresenta a heteronormatividade como padrão. Para Louro (2000, p. 69), a “identidade masculina branca heterossexual é o exemplo mais acabado da invisibilidade da norma. Ela é, por excelência, não-problemática. Para muitos, ela não é somente a identidade normal, mas é, antes de tudo, natural”. Nesse contexto, esse ideário de identidade masculina hegemônica atua como marcadores sociais dos enunciados dos/as aprendentes.

Dito isto, no segundo encontro da apreciação do filme, em uma cena que Billy está dançando, uma aprendente que estava sentada na cadeira, ao apreciar o filme, repentinamente se levanta e começa a dançar, na tentativa de acompanhar os movimentos de Billy. Nesse meio, outra aprendente, ao ver sua colega dançando, levanta-se e também começa a dançar. Durante esse momento, outro aprendente também

entrou na dança, convidando sua colega para dançar, expressando-se a partir de um *plié*⁶. É importante mencionar que as ações delas e dele não atrapalharam a apreciação do filme por parte dos demais colegas; felizmente, foi possível registrar o momento, que é apresentado a seguir.

Figura 1. A dialogicidade do corpo bailando com o outro



Fonte: Santana (2021).

Esse momento se torna muito relevante para o objetivo deste estudo, principalmente em relação à temática da dialogicidade do corpo, pois a primeira aprendente, enquanto corpo, expressou a apreciação de uma intensa relação dialógica com a obra cinematográfica, em específico, sobre a apreciação de Billy dançando, em que ela materializou corporalmente a dança apreciada, nota-se uma confluência da apreciação para o vivido. Diante desse contexto, uma aprendente, ao apreciar sua amiga dançando, também se fez coro a sua dança. O interessante desse momento é que a aprendente não tinha mais Billy como referência para sua dança e sim sua amiga, o que de fato enfatiza a necessitância do outro como horizonte de interação e sensibilização humana que, neste caso, é mediada pela linguagem da dança e da obra cinematográfica.

⁶ O *plié* é a movimentação básica da técnica do balé clássico, que consiste, de maneira resumida, na flexão dos joelhos na mesma linha dos pés (BORGES, 2014).



A palavra necessitância expressa, de acordo com Amorim (2009), um neologismo de cunho bakhtiniano que se aproxima da postura singular do sujeito mediado pelo ato do dever e do ser.

Os corpos das aprendentes e do aprendente, ao dançarem, elaboram uma cadeia de sentidos que atuam de maneira responsiva em relação à linguagem do cinema, ao outro e ao mundo. Nesse momento, é realçado a dialogicidade do corpo enquanto potência formativa nas/pelas linguagens. O caráter responsivo, se aproximando das discussões de Bakhtin (2010), que sempre estará articulado à singularidade do sujeito dançante, a qual se desdobra na responsabilidade do lugar específico que o sujeito ocupa no processo de interação humana, pois a singularidade do sujeito imprime sua forma única de dançar, que não pode ser transferível ao outro. O ato de dançar só pode ser realizado a partir do lugar singular do sujeito.

Ainda nesta cena, é possível notar as linhas simétricas expressas pelos corpos das aprendentes enquanto o aprendente se junta às colegas, expressando-se a partir de um *plié*, signo este não desinteressado ao contexto, uma vez que está inserido no campo de criação ideológica do balé, que faz parte do filme apreciado. Isso também representa que o corpo, em sua materialidade, é o sujeito desse conhecimento axiológico. Nesta cena, observa-se os corpos em uma dimensão dialógica. Indo mais além, percebe-se corpos transgressores, pois a necessidade do ato de dançar da primeira aprendente não só ganhou corpo, mas levou os demais envolvidos a transgredir coletivamente a monotonia da aula. E, outro fator elementar a esta cena, é que tais ações foram fincadas num processo democrático em que o respeito ao direito de apreciar a obra cinematográfica dos outros colegas não foi violado.

A relação de alteridade se fez presente enfaticamente nesta cena e a linguagem cinematográfica foi o desencadeador sensível do potencial dialógico dos corpos em seu ato responsável, responsivo e expressivo. Nesse horizonte de reflexão, Di Camargo (2020) defende o filme como um enunciado, isso significa que ele não pode ser apartado do seu contexto de produção e recepção. O autor ainda dá ênfase à questão de que “compreender o cinema como linguagem implicaria em considerar que a sétima arte é uma ponte que sempre se forma entre o eu e o outro” (DI CAMARGO, 2020, p. 58). Nessa passagem, o autor reconhece o cinema em uma dimensão alteritária, característica essa que é evidenciada nesta cena analisada, pois a obra conseguiu de maneira incisiva estabelecer essa ponte com os/as apreciadores/as. A conexão foi tão arrebatadora que a

cena de Billy dançando se materializou no instante concreto da sala de aula. Essa cena se configura como muito potente em defender outras possibilidades de linguagens que ainda estão à margem do contexto formativo; essa recepção dançante da obra cinematográfica acaba (re)construindo uma gama de sentidos frente a completude da mesma, pois Di Camargo (2020) afirma que, nos estudos da linguagem cinematográfica, é necessário considerar para além da relação autor (diretor) e obra (filme), nesse meio, a recepção axiológica do público deve receber o mesmo grau de importância.

Também cabe considerar que esta relação alteritária envolve o professor-pesquisador, pois se ele não compreendesse a linguagem de maneira alargada neste momento, muito provavelmente essa interação dançante seria cerceada. O que tensiona mais uma vez o debate da necessidade de as instituições formativas estarem atentas às multiplicidades semióticas que podem atravessar suas propostas educativas.

Ainda durante o segundo encontro de apreciação do filme, a professora regular da turma mencionou o seguinte enunciado: “o professor tem muita coragem de passar um filme desse com esse governo atual”. Para adentrar na compreensão do enunciado é importante, de acordo com Volóchinov (2018, p. 131), “[...] perceber o signo dentro de um sistema ideológico correspondente” e “relacionar o signo interior com a unidade de outros signos, também interiores, percebê-lo no contexto de dado psiquismo”. Em vista disso, o sistema ideológico que este enunciado faz parte engloba uma conjuntura sociopolítica do governo Jair Bolsonaro (2019 – 2022), que condiz com o cronotopo⁷ da intervenção pedagógica. O ex-presidente em questão, antes mesmo de assumir tal posto, já vinha

[...] dando especial atenção aos ataques à educação pública, tornou-se um difusor das narrativas de que uma doutrinação comunista domina as práticas docentes – assumindo as propostas legislativas do movimento Escola Sem Partido. Combinou essa denúncia do esquerdismo docente com a de que o ambiente escolar é responsável pela difusão de uma ideologia de gênero, que confronta os valores da família tradicional. (MATTOS, 2022, p. 26).

Nesse sentido, percebe-se que contexto ideológico macro corrobora para o processo de compreensão do enunciado da docente, uma vez que as instituições

⁷A cronotopia é a “relação tempo-espaco envolvida na produção de discurso. O cronotopo liga-se ao que Bakhtin denomina grande temporalidade, podendo, portanto, ser conceituado como a expressão de um grande tempo” (COVRE; NAGAI; MIOTELLO, 2009, p. 25).



educativas sofreram desmontes sistemáticos na sua funcionalidade, sendo os/as professores/as também alvo desses ataques. Assim, consegue-se alcançar o contexto do psiquismo singular do enunciado que compartilha do lugar social da docência. Ao aprofundar ainda mais esse debate, Volóchinov (2018, p. 94) defende que “qualquer signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade”. Portanto, o enunciado da professora reflete e refrata um contexto social de opressão concreta à carreira docente, mas também expressa um elogio diante da coragem responsável e responsiva da proposta didática apresentada.

Partindo para a cena final do filme, os/as aprendentes expressaram em seus corpos a ansiedade da estreia de Billy Elliot como bailarino profissional; após a cena final, os/as aprendentes aplaudem a conquista dele. Nesse momento, reitera o processo de construção de relações alteritárias dos alunos e alunas com a obra cinematográfica, com mais ênfase na figura de Billy. Desse modo, mais uma vez, a contemplação do filme transcende para a realidade concreta dos presentes, aflorando sentimentos e emoções que encaminham novas aventuras e possibilidades dançantes.

Em outro momento, foi direcionada a reflexão com os/as aprendentes a partir de suas impressões sobre o filme. O primeiro momento foi levado para uma roda de diálogo, onde cada estudante deveria levantar a mão para sinalizar o interesse em comentar algo sobre o filme. Quando um(a) aprendente estivesse falando, os demais deveriam prestar atenção e escutar. Nesse momento, as questões que os/as aprendentes apresentavam para o professor eram redirecionadas à roda de diálogo, numa tentativa dessa interação ser protagonizada com ênfase nos/nas aprendentes a partir da mediação docente.

Nesse meio, algumas questões são organizadas pelo professor a partir da observação da apreciação do filme. Nesse espaço, foi exposto que durante a apreciação surgiu algumas colocações, como “boiola”, “bichona” e “viado”. Durante a interação, foi solicitado para que os/as aprendentes mencionassem o que compreendiam a respeito dessas palavras. Um aprendente mencionou que “viado” é um animal e, os demais, ficaram em silêncio. Notavelmente, os/as aprendentes não estavam confortáveis com a reiteração dos enunciados que foram apresentados durante a apreciação do filme. A partir desse momento, foi possível refletir coletivamente que esses enunciados são preconceituosos e devem ser combatidos. Nessa mesma linha de discussão, foi possível



concluir que qualquer forma de preconceito que impeça as pessoas de realizarem seus sonhos devem ser enfrentados e que, no caso de Billy, ele enfrentou esse obstáculo dançando.

Sobre as Reverberações da Obra Cinematográfica Billy Elliot

Este momento é dedicado às reverberações da apreciação fílmica nas aulas posteriores, pois elas reiteram a possibilidade da compreensão do corpo em uma dimensão dialógica. A aula iniciou-se com as/os aprendentes sentados em círculos no chão do auditório, onde eles e elas foram indagados(as) se a dança é uma área de conhecimento como as demais áreas de saberes da escola; nenhum percebia a dança como área conhecimento, o que também fortalece a problemática de que algumas linguagens não são enxergadas como possibilidade formativa. Neste meio, foi apresentado a coreologia como área de conhecimento da dança proposto por Rudolf Laban⁸. Também foi exposto o conceito cinesfera-kinesfera, a qual Laban (1978) pontua que se relaciona ao espaço singular do sujeito ao se movimentar, é delimitada pelo alcance do prolongamento dos membros do corpo, ela é plástica no sentido de estar sempre mudando a partir da posição que o corpo ocupa no espaço. Esse diálogo objetivou estimular a compreensão de que a dança como linguagem também se configura como uma área de conhecimentos como as demais da escola, diferenciando que sua compreensão se relaciona intimamente no/pelo corpo, pois se é “dança, quer dizer que ela terá que ser experienciada, compreendida e compartilhada na escola, assim como todas as outras formas de conhecimento” (BARRETO, 2005, p. 55).

Nessa perspectiva, foi proposta uma atividade de experimentação para explorar o espaço pessoal - cinesfera - de cada aprendente, em que foram distribuídos elásticos de dois metros de comprimento e cinco centímetros de largura com as extremidades costuradas, ou amarradas, os/as aprendentes podiam explorar diversas possibilidades de movimentos⁹ com o acompanhamento de uma paisagem sonora que explora multiplicidades de sonoridades como, por exemplo, batucques instrumentais.

⁸ Rudolf Laban foi “um pesquisador-artista europeu que produziu um montante teórico/prático inédito sobre a expressividade humana que acontece por intermédio do movimento” (SCIALOM, 2017, p. 11)

⁹ Atividade inspirada na oficina de dança intitulada de “ Dança que somos e a dança que se faz ao dançar: a plasticidade do corpo”, ministrada pelo professor Raimundo Nonato Assunção Viana, no XXI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2019.



Em um dado momento, foram adicionadas as músicas da trilha sonora no filme apreciado nas aulas anteriores. Os/as aprendentes reconhecem a música da obra, logo se animaram tentando realizar movimentos inspirados em Billy, como as piruetas do balé. Neste contexto, Porpino (2018, p. 63) afirma que “a música é capaz de instigar a produção de novos sentidos, pois sua linguagem é universal e, por que não dizer, corporal”. Neste momento, já era possível perceber a participação de todos/as os/as aprendentes, até mesmo aqueles que tinham narrativas preconceituosas e que se recusaram a participar. Nota-se que tanto a apreciação do filme como sua discussão contribuíram para afrouxar a resistência dos/as aprendentes no que diz respeito à participação das aulas.

Ao aprofundar o debate, partindo do caráter estético da apreciação do filme, pontua-se que a abordagem estética do cinema, em consonância com Di Camargo (2020), está atada a sua especificidade como linguagem, que se relaciona com a articulação de imagens em movimento, podendo ser adicionadas outras camadas semióticas potentes, destacando-se a sonoridade e/ou música na (re)construção de sentidos de um dado filme. Nesta interação analisada, foi possível apreender a dialogicidade do corpo em vibração axiológica com as ondas sonoras do filme apreciado. Um dado interessante dessa interação é que ela só foi concretizada a partir das lembranças das memórias sensíveis que foram construídas na/pela apreciação, o que envolve compreender que, segundo Santana e Souza (2022), o sujeito enquanto corpo é ativo, responsivo e responsável, que sente e lembra da sua existencialidade marcada no/pelo corpo como acontecimento primeiro.

Ainda nesta cena, notou-se que os/as aprendentes, ao se movimentar, estão conscientes dos fios ideológicos que as músicas expressam, entendendo que o “ser consciente é estar em conexão com essas necessidades e demandas de qualquer ambiente” (MCCAWE, 2021, p. 75). E essa proposta de interação dialoga com o que defende McCaw (2021, p. 70), no tocante que “o sujeito deve se engajar em um ato de autopercepção para fazer sentido do contínuo de sua vida e que o feedback sensorial do movimento (ou da realização da ação) fornece boa parte das informações para essa construção”.

Nesse ínterim, um detalhe que não pode passar despercebido é o processo do planejamento didático-pedagógico da proposta, pois ela também assume uma dimensão dialógica, pois acionam, intencionalmente, signos anteriormente apreciados que

contribuem para uma formação estética singularmente situada. Assim, destaca-se a proficiência formativa de uma proposta que dialoga com diferentes artefatos semióticos, uma vez que como desdobramento dessa proposta percebe-se que os corpos aprendentes se desvencilharam, ainda que no ato situado e datado da interação, das forças sociais que os/as impediam de se encontrarem sensivelmente com a linguagem da dança.

Finaliza-se este tópico com a análise de uma fotografia que explorou um registro da aula em diálogo com um fotograma do filme *Billy Elliot*. Segue a figura:

Figura 2. Arte e vida entrelaçada na dialogicidade do corpo



Fonte: *Billy Elliot* (2000) e Santana (2021).

A imagem apresenta a fruição estética da apreciação para o contexto das aulas, complexa e bela na mesma medida. O registro também reitera a defesa deste estudo de que o corpo, enquanto sujeito, traz consigo um saber sensível que não pode estar apartado das práticas educativas da escola. Essa imagem condensa o ideológico e o sensível mediado pela potência do corpo dançante. E a especificidade da linguagem da dança está na compreensão que o “[...] dançar é uma forma de conhecer que envolve o ser em toda sua amplitude, sensibilidade e racionalidade. Penso que na dança o corpo é o próprio conhecimento, que é desvelado nas experiências sentidas, imaginadas e vividas” (BARRETO, 2005, p. 127).



Barreto (2005) também comunga da compreensão de um saber circunscrito no corpo e pelo corpo, como também assevera Costa (2004). Esta última defende a não coisificação do corpo nas práticas educativas e, sobretudo na dança, pois ela considera o corpo como “autor cênico da dança, essência que constitui a dança, espaço onde a cena acontece. É na historicidade, às vezes invisível, que o corpo encarna o mundo, as coisas que lhe cercam, trazendo-as para a experiência estética”. (COSTA, 2004, p. 42).

A linguagem da dança não pode ser apartada de sua dimensão artística, pois “é fundamental situá-la no universo da arte como expressão estética e como conhecimento sensível que pode ser vivenciado, apreciado e refletido. (BARRETO, 2005, p. 77). Essa imagem também traz a luz a potência da arte como ato educativo, ato este expresso pelos corpos dançantes que encaminha a reflexão, como pontua Dantas (1999, p. 24), da “arte inscrita no corpo [...] é um indício da arte no corpo porque mostra que ele é capaz de ser arte, de se fazer, enquanto corpo e movimento, encarnação artística [...], é a possibilidade de arte encarnada no corpo”. É com essa encarnação artística circunscrita no e pelo corpo que é possível refletir sobre a sensibilidade humana e, ao mesmo tempo, reconhecê-la enquanto potência de linguagens transgressoras, indo de maneira contrária a coisificação do corpo. Isso também implica em considerar que

[...] o corpo não deveria ser pensado como gerador de atos únicos cujos significados residem na atualização de um possível significado filosófico, mas como fonte de significados que nos chegam pela consciência sensorial de possibilidades (frequentemente não vistas) inerentes a essas ações enquanto ocorrem no tempo (MCCAW, 2021, p. 74)

O registro imagético convida a quem lê este escrito a um direcionamento neste horizonte avaliativo, que é defendido pelo autor, no sentido que o corpo seja visto em suas possibilidades sensoriais que não deixam de ser conscientes. Cabe também destacar a relação corpórea desta cena em diálogo com a linguagem fílmica proposta, visto que para Di Camargo (2020, p. 121) “diante da aparente inércia do cotidiano, o cinema surge como a força agitadora que sopra uma nova vida, que permite ao indivíduo uma forma de transcendência, de escape imediato, transportando-o para outros mundos e níveis de consciência”, o autor ainda realça que “as artes são como um espelho da sociedade, [...] [elas] conseguem prender atenções, mudar mentalidades e alargar horizontes” (DI CAMARGO, 2020, p. 121). Desse modo, essa força agitadora



multiplicou sua potência quando foi incorporada pelos/pelas aprendentes a partir da linguagem da dança, reverberando memórias no espaço-tempo presente da sala de aula.

Logo após essa interação dançante, os/as aprendentes se sentaram em círculos e foram questionados(as) sobre o que sentiram durante a experiência. Os/as aprendentes que se posicionaram atribuíram o valor de: “muito legal”, “divertida”, “não consigo explicar”. Apesar deste último enunciado, destaca-se sua proximidade com a discussão da dança enquanto experiência estética, ou seja, do campo do sentir, a qual Porpino (2018) reflete sobre a insuficiência das palavras para descrever o vivido, pois o corpo é desvelado na experiência estética do dançar, “[...] literalmente a dança traz o corpo à cena. É o corpo que baila sendo o próprio bailarino. Dançar é poder incessantemente acreditar no corpóreo, em sua capacidade infinita de transcender o dito” (PORPINO, 2018, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar a problemática norteadora, que se relacionou a quais contribuições a linguagem da dança e do cinema, mediado por uma intervenção didático-pedagógica, pode encaminhar a compreensão da dialogicidade do corpo enquanto um possível campo de investigação da filosofia da linguagem bakhtiniana, cabe lembrar que o diálogo, para o Círculo de Bakhtin, transcende o signo linguístico e, ao transcendê-lo, abarca uma forma de intercâmbio de sentidos interminável a partir da inter-relação de diversas materialidade semióticas. Dito isto, percebe-se que a própria especificidade da linguagem fílmica estabeleceu relação direta com o campo de criação ideológica da dança, sendo que tal fato contribuiu para causar ressonâncias nos corpos dos/as aprendentes que, responsivamente e responsabilmente, dialogam com a recepção da linguagem cinematográfica.

Nesse contexto, também se evidencia que o cinema permitiu mediar a reflexão sobre os preconceitos que são atribuídos à linguagem da dança, já que os enunciados dos/as aprendentes e, até mesmo da professora, estão embebidos de ideologias que merecem ser (re)pensados. O filme *Billy Elliot* (2000), nesse contexto, é um importante artefato sociocultural capaz de afrouxar estigmas preconceituosos que acabam por impedir que corpos se encontrem em seu potencial dançante, o que realça a necessidade de as instituições formativas considerar a potência educativa de outras possibilidades de linguagens.

Outro dado relevante, é o processo do planejamento didático-pedagógico da proposta, pois ela também é dialógica ao acionar, intencionalmente, signos anteriormente apreciados que contribuem para uma formação estética singularmente situada. Portanto, destaca-se a importância formativa de uma proposta que dialoga com uma diversidade de artefatos semióticos, visto que como desdobramentos desta proposta nota-se que os corpos aprendentes superaram as forças sociais que os/as impediam de se encontrarem sensivelmente com a linguagem da dança.

Os registros analisados evidenciam a dialogicidade do corpo, considerando que ao dançar eles e elas elaboraram uma cadeia de sentidos que se entrelaça com os fios axiológicos da linguagem cinematográfica, mobilizando uma expressividade singularmente situada e transgrediente¹⁰ na mesma proporção. Esse escrito apresenta, como contribuição teórica, a dialogicidade do corpo como possível campo dos estudos da filosofia da linguagem bakhtiniana. A singularidade deste escrito está nessa contribuição ser permeada pelo outro, tecida no contexto escolar, com desdobramentos formativos concretos tanto para com os/as aprendentes quanto para o professor/pesquisador.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, A. C. **Elementos do pós-moderno na representação do esporte no cinema contemporâneo**. 2012. 153 f. 2012. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

AMORIM, Marília. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 17-43.

BAGNO, M. **Língua, linguagem, linguística: pondo os pingos nos ii**. Parábola, 2014.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: 34, 2016.

¹⁰ Esse termo também se relaciona com a palavra transgressão, no sentido defendido por Ponzio (2010, p. 10), que significa “dar um passo, um passo fora de qualquer alinhamento, combinação, sincronia, semelhança, identificação”.



BARRETO, D. **Dança: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** Ed. 2. Campinas: Autores associados, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto editora, 1994.

BORGES, P. P. **Estudos e experimentos em videodança: um trabalho de colaboração entre o artista visual e corporal.** 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

COVRE, A.; NAGAI, E.; MIOTELLO, V.. **Palavras e contrapalavras: glossário de conceitos, categorias e noções de Bakhtin,** São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

DI CAMARGO Jr., I Jr... **Mikhail Bakhtin na linguagem cinematográfica.** 1. ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

DI CAMARGO, I. Jr., SOUZA, F. M., & SILVA, V. A. (2020). Possible paths for understanding human sciences with Mikhail Bakhtin. **Open Minds International Journal.** Vol. 1, n.1: p.1-7, Jan, Fev, Mar, Abr/2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47180/omij.v1i1.13> Acesso em 21 mar. 2023.

DIAS-DA, M. H. G. F. **Passagem sem rito: as 5as. séries e seus professores.** Papirus, 1997.

ELLIOT BILLY. Direção: Stephen Daldry. **Produção: Greg Brenmam e Jonathan Finn,** 2000.

FIORIN, J. L.. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

LABAN, R. **O Domínio do Movimento** São Paulo: Summus. 1978.

LOURO, G. L. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade,** v. 25, n. 2, 2000.

MATTOS, M. B. Governo Bolsonaro. **Neofascismo e autocracia burguesa no Brasil.** São Paulo, Usina Editorial, 2022.

MCCAWE, D. “Para uma Filosofia do Corpo em Movimento”. In: BRAIT, B; GONÇALVES, J. C. **Bakhtin e as Artes do Corpo.** São Paulo: Hucitec, 2021, p. 57-82.

PONZIO, A. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In: BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.



PORPINO, K. de O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética.** Natal: Edufrn, 2018.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

SANTANA, D. B. **Corpo, Linguagens e Multiletramentos: Uma Proposta Didática Dialógica para o Ensino da Dança nas Aulas de Educação Física.** Dissertação (Mestrado em Formação de Professores). Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2021.

SANTANA, D. B.; DE SOUZA, F. M. Do fazer docente na escola às memórias no curso de formação: o sentir no/pelo corpo como ponto de entrelaçamento. **HUMANIDADES E TECNOLOGIA (FINOM)**, v. 35, n. 2, p. 87-103, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6590542>. Disponível em: http://revistas.icesp.br/index.php/FINOM_Humanidade_Tecnologia/article/view/2739/1628. Acessado em 07 de jan. de 2023.

SEVERINO, A. J. S. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª. São Paulo, Cortez, 2007.

SCIALOM, M. **LABAN PLURAL: Arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil.** Summus Editorial, 2017.

VOLOCHINOV, V. N. ; GRILLO, S. V. C. ; AMERICO, E. V. . **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (Tradução, ensaio introdutório, glossário e notas). 2a.. ed. São Paulo: Editora 34, 2018. v. 1. 373p.

VOLOCHÍNOV. V. N. [1926]. A palavra na vida e a palavra na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. **A construção da enunciação e outros ensaios.** Organização, tradução e notas de João Wanderlei Geraldi. Edição e supervisão da tradução de Valdemir Miotello. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013.

Submetido em: 29/03/2023

Aceito em: 19/06/2023

**EM NOME DE UMA GUERRA RACIAL TOTAL: O ESTILO DISCURSIVO
DA ORGANIZAÇÃO KU KLUX KLAN NO CAMPO DAS MÍDIAS DIGITAIS**

**IN THE NAME OF AN ALL-OUT RACE WAR: THE DISCURSIVE STYLE
OF THE KU KLUX KLAN ORGANIZATION IN THE FIELD OF DIGITAL
MEDIA**

**EN NOMBRE DE UNA GUERRA RACIAL TOTAL: EL ESTILO
DISCURSIVO DE LA ORGANIZACIÓN KU KLUX KLAN EN EL ÁMBITO
DE LOS MEDIOS DIGITALES**

Marcos Alexandre Fernandes Rodrigues¹
Kelli Machado da Rosa²

RESUMO

Esta pesquisa prossegue em direção à análise dialógica do discurso da organização terrorista estadunidense *Ku Klux Klan* (KKK – doravante). Com efeito, objetiva-se compreender seu estilo discurso com vistas a verificar a relação entre forma e conteúdo na produção de sentidos. A justificativa embasa-se na emergência dessa temática, uma vez que, por estar em atividade, essa organização tem a possibilidade de: i) alistar novos integrantes; ii) atacar grupos raciais; iii) coordenar atos de terror; iv) doutrinar seu interlocutor estadunidense ou brasileiro acerca da crença de superioridade e inferioridade racial; v) angariar criptomoedas. O referencial teórico-filosófico se respalda nas obras de Bakhtin (2015, 2016, 2017) e Volóchinov (2019a, 2019b, 2019c) no que tange à noção de forma, conteúdo e gênero discursivo. Em seu planejamento, fundamenta-se nestes cinco atos procedimentais: i) caracterização e escolha das organizações; ii) observação e registro das interações discursivas; iii) esboço das questões de pesquisa; iv) análise dialógica dos enunciados; v) escrita e apresentação da conclusão. Os resultados permitem a compreensão que a intenção estilística da KKK pressupõe uma batalha racial na qual grupos marginalizados perpetrariam um genocídio contra a população branca, o que lhe responsabilizaria eticamente a reagir.

Palavras-chave: Teoria Dialógica do Discurso e da Linguagem; Estilo Discursivo; Mídias Digitais; Ku Klux Klan.

ABSTRACT

This research proceeds towards the dialogical analysis of the discourse of the US terrorist organization *Ku Klux Klan* (KKK – henceforth). Indeed, the objective is to understand his speech style in order to verify the relationship between form and content in the production of meanings. The justification is based on the emergence of this theme, since, as it is active, this organization has the possibility of: i) enlisting new members; ii) attacking racial groups; iii) coordinate acts of terror; iv) indoctrinate his American or Brazilian interlocutor about the belief in racial superiority and inferiority; v) raising cryptocurrencies. The theoretical-philosophical framework is based on the works of Bakhtin (2015, 2016, 2017) and Volóchinov (2019a, 2019b,

¹ Mestre em Letras na área de concentração em Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: rodmaf2@gmail.com

² Doutora em Letras na área de concentração em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). E-mail: klro.rib@gmail.com



2019c) regarding the notion of form, content and discursive genre. In its planning, it is based on these five procedural acts: i) characterization and choice of organizations; ii) observation and recording of discursive interactions; iii) outline of research questions; iv) dialogic analysis of utterances; v) writing and presentation of the conclusion. The results allow understanding that the KKK's stylistic intention presupposes a racial battle in which marginalized groups would perpetrate genocide against the white population, which would make it ethically responsible for reacting.

Keywords: Dialogic Theory of Discourse and Language; Discursive Style; Digital Media; Ku Klux Klan.

RESUMEN

Esta investigación avanza hacia el análisis dialógico del discurso de la organización terrorista estadounidense Ku Klux Klan (KKK – en adelante). De hecho, el objetivo es comprender su estilo de habla para verificar la relación entre forma y contenido en la producción de significados. La justificación se basa en el surgimiento de este tema, ya que, al estar activa, esta organización tiene la posibilidad de: i) incorporar nuevos miembros; ii) atacar a grupos raciales; iii) coordinar actos de terror; iv) adoctrinar a su interlocutor americano o brasileño sobre la creencia en la superioridad e inferioridad racial; v) criar criptomonedas. El marco teórico-filosófico se fundamenta en los trabajos de Bajtín (2015, 2016, 2017) y Voloshinov (2019a, 2019b, 2019c) en cuanto a la noción de forma, contenido, género discursivo. En su planificación se basa en estos cinco actos procesales: i) caracterización y elección de organizaciones; ii) observación y registro de interacciones discursivas; iii) esquema de preguntas de investigación; iv) análisis dialógico de los enunciados; v) redacción y presentación de la conclusión. Los resultados permiten comprender que el estilo discursivo del KKK consiste en ciertos signos ideológicos para mostrar la existencia de una supuesta batalla racial de grupos marginados contra los blancos por un genocidio masivo, lo que éticamente lo haría responsable de reaccionar.

Palabras clave: Teoría Dialógica del Discurso y el Lenguaje; Estilo Discursivo; Medios Digitales; Ku Klux Klan.

INTRODUÇÃO

Após o término da Guerra de Secessão (1861-1865) entre a União e os Estados Confederados da América, seis veteranos, que lutaram pela confederação, reuniram-se em Pulaski, no Tennessee. Esses homens desenvolveram uma “interrelação sócio-hierárquica” (VOLÓCHINOV, 2019c, p. 280) ao criarem posições como *Grand Cyclops* (Grande Ciclope), *Grand Magi* (Grande Mago), *Grand Turk* (Grande Turco), *Grand Scribe* (Grande Escriba), *Night Hawks* (Falcões Noturnos) e *Lictor*. Tendo em vista as milícias brancas armadas que vigiavam e puniam escravizados, esses soldados compartilhavam o ponto de vista que, se criassem um grupo¹, salvariam o Sul do que compreendiam ser uma nova ameaça: a abolição da escravatura. Desse modo, faltava um nome para denominar seu grupo que, com o tempo, ao responder a vozes de terror e admiração, passou a ser conhecido como *Ku Klux Klan*².

Em dois anos de investigação, foi possível encontrar em funcionamento estas ramificações no campo das mídias digitais: *Church of the Ku Klux Klan* (Igreja da Ku Klux Klan); *American Christian Dixie Knights* (Cavaleiros do Sul da América Cristã); *East Coast Knights of the True Invisible Empire* (Cavaleiros da Costa Leste do Verdadeiro Império Invisível); *Ku Klos Knights* (Círculo dos Cavaleiros); *The Loyal White Knights of the Ku Klux Klan* (Os Leais Cavaleiros Brancos da Ku Klux Klan); *Oklahoma White Knights of the Ku Klux Klan* (Cavaleiros Brancos de Oklahoma da Ku Klux Klan); *Patriotic Brigade Knights of the Ku Klux Klan* (Brigada Patriótica da Ku Klux Klan); *White Camelia Knights of the Ku Klux Klan* (Cavaleiros da Camélia Branca da Ku Klux Klan); *Supreme Knights of the Ku Klux Klan* (Cavaleiros Supremos da Ku Klux Klan); e, por fim, *Mississippi White Knights of the Ku Klux Klan* (Cavaleiros Brancos do Mississippi da Ku Klux Klan).

Por conseguinte, o objetivo é compreender o estilo discurso da KKK, com particularidade para os Cavaleiros da Camélia Branca da Ku Klux Klan (WCKKKK, doravante) com vistas a verificar a relação entre forma e conteúdo na produção de sentidos. Por estar em atividade, a KKK apresenta uma rejeição a valores éticos atinentes à alteridade e à empatia na interação social com o outro visto como impuro e degenerado. Em oposição à proposta filosófica bakhtiniana, almeja se eximir de qualquer responsabilidade por seus atos, principalmente a iniciativa de uma guerra racial total para eliminar o negro, o judeu e o imigrante pobre da convivência.

Na atualidade, muito embora exista uma despreocupação com a atividade da KKK, visto não ser mais uma organização com milhões de membros, é preciso reconhecer que suas ramificações representam uma ameaça, considerando que sua lista de atividades pode incluir: i) recrutamento de novos membros; ii) arrecadação de fundos por meio de criptomoedas; iii) doutrinação do público em sua crença de superioridade/inferioridade racial; iv) negação do holocausto; v) compartilhamento de posições extremistas e polêmicas; vi) ataque a grupos raciais; vii) alerta sobre um suposto genocídio branco; viii) hostilidade em relação a processos migratórios; ix) alarme sobre a suposta globalização judaica e a dominação mundial; x) exaltação de um nacionalismo radical, expulsivo e xenofóbico.

A WCKKKK participa de uma rede global neonazista que reivindica um projeto de segregar, expatriar e eliminar o outro. No campo das mídias digitais, eliminam-se as linhas fronteiriças entre os países, tendo em vista que racistas brasileiros têm a



possibilidade de apreender e orientar para ressignificar esse discurso no cenário nacional. Não por acaso, sobretudo a partir da eleição de Jair Bolsonaro (2019-2022), surgiram manifestações públicas de admiradores da KKK. Em investigação, Rodrigues (2021a) destaca a manifestação de vários brasileiros no fórum *Stormfront* reivindicando o neonazismo, incluindo a defesa de uma *Klan* do Brasil.

Quanto ao referencial teórico-filosófico, respalda-se em obras de Bakhtin (2015, 2016, 2017) em interlocução com Volóchinov (2019a, 2019b, 2019c). Com esse fundamento, é possível conceituar, por intermédio de uma concepção dialógica de linguagem, a relação entre forma e conteúdo na constituição do estilo discursivo. É válido lembrar, com tal embasamento, que todo enunciado, uma unidade discursiva, é engendrado por elementos repetíveis (o significado determinado, o linguístico) e irrepetíveis (o sentido por vir, o discursivo), o que possibilita a afirmação de ser relativamente estabilizado. Assim, todo enunciado está situado em certo tempo-espço e traduz as condições do campo de atividade humano que circula.

No planejamento desta pesquisa, escolheram-se estes atos procedimentais: i) caracterização e escolha das organizações; ii) observação e registro das interações discursivas; iii) esboço das questões de pesquisa; iv) análise dialógica dos enunciados; v) escrita e apresentação da conclusão. Em 2020, ao investigar uma rede global de organizações neonazistas, a KKK e suas ramificações foram descobertas por estes pesquisadores. Apesar de isso ser desconhecido, seus atuais magos imperais (líderes) tiveram origem em partidos neonazistas, o que demonstrou o fato de ter sido nazificada com o tempo, inclusive ao assumir a saudação romana e a queima de suásticas. Além disso, em suas páginas digitais, houve a gravação do material por meio do programa *OBS Studio*, porque eram instáveis, o que garantiu o desenho das questões de pesquisa e posterior análise dialógica dos enunciados coletados.

No que tange aos critérios para escolher o *corpus*, priorizaram-se: i) o impacto social; ii) os temas abordados; iii) o período da publicação. Com isso, o enunciado a ser examinado, estruturado no gênero discursivo artigo de opinião, possui impacto social, porquanto ataca grupos raciais, tais como negros, judeus e latinos, humilhando-os e inferiorizando-os na intenção de legitimar um projeto de dominação social, o que acentua, axiologicamente, a violência colonial estruturada na sociedade estadunidense. Quanto aos temas abordados, verificam-se, em seu ponto de vista racista: i) opressão vivenciada pelo branco; ii) genocídio que comprometeria a pureza racial e linhagem



cultural do branco; iii) aumento da criminalidade por parte de grupos raciais; iv) manipulação da mídia por parte de judeus. A coleta do *corpus* intercorreu em 2020 no mês de dezembro.

Finalmente, para orientar o público-leitor, cumpre destacar que este artigo é composicionalmente constituído por três seções. A primeira é designada “Ku Klux Klan: origem, seus magos imperiais e práticas de exclusão social”, em que se estuda a KKK na história dos EUA logo após a Guerra Civil até a atualidade. A segunda é intitulada “O estilo discursivo: problematizações sobre forma, conteúdo e campo de atividade”, na qual se averigua a constituição do estilo discurso e a influência do campo de atividade. A terceira é chamada “Práticas de análise dialógica do discurso dos Cavaleiros da Camélia Branca da Ku Klux Klan”, a fim de se analisar, dialogicamente, o artigo de opinião.

KU KLUX KLAN: ORIGEM, SEUS MAGOS IMPERIAIS E PRÁTICAS DE EXCLUSÃO SOCIAL

No contexto pós-Guerra Civil, foi fundada a KKK em 1865 com a finalidade de obstruir qualquer direito conquistado pela população negra, mas a ela não se restringindo, pois também tornou imigrantes pobres, judeus e outros grupos racializados alvo de suas ameaças. Essa organização, com o passar do tempo, radicalizou suas práticas, de tal maneira que assassinou e torturou negros por conceber que fossem racialmente inferiores. Nessa perspectiva, não tinha qualquer apreço por “traidores de raça brancos”³, em suas palavras, por julgar que sua pretensa linhagem genética pura estaria se degenerando com uniões interracialis.

Em 1867, integrantes da KKK decidiram promover o que ficou conhecido como Convenção de Nashville, no Tennessee. Essa reunião recebeu milhares de cidadãos do oeste do Tennessee, norte do Alabama, parte da Geórgia e também do Mississippi (SPLC, 2011). Por conseguinte, o império invisível⁴ suscitou um aumento na violência durante as patrulhas noturnas, já que a organização ganhou mais apoio da população sulista.

William Brownlow, Governador do Tennessee (1865-1869), recorreu à infiltração de espões na KKK para conhecer suas atividades e avaliar a ameaça que ela representava para o seu estado. Ao enviar três homens para investigar, no entanto, o Governador não considerou as consequências potenciais da ação e os espões acabaram mortos por membros da organização (SPLC, 2011).

Nesse momento, o General Nathan Bedford Forrest foi alçado à posição sócio-hierárquica de mago imperial da KKK após a Convenção de Nashville. Em 1868, as mutilações e linchamentos se radicalizam e, em resposta a isso, o Congresso Nacional aprovou leis para combater tal organização. À vista disso, assegurou-se que patrulhas noturnas e máscaras fossem proibidas ao facilitar a prisão de integrantes da KKK. Apesar disso, o terror provocado foi tal que obstruiu o exercício de um direito constitucional aos negros, o voto (SPLC, 2011).

Desde a Guerra Civil, a imposição das Leis Jim Crow concretizou-se como uma reação racista à abolição da escravidão. Esse conjunto de normas, tal como pressupõe o relatório da SPLC (2011), estabeleciam a segregação racial em diversos aspectos da vida social, como no transporte, educação, votação, saúde e alimentação, sob a premissa de que os indivíduos seriam “separados, mas iguais”.

Com a perda de autoridade da KKK, seus membros passaram a explorar o medo da imigração na sociedade, buscando afirmar uma posição nativista e racista contra aqueles que eram considerados “inferiores”. Segundo o relatório da SPLC (2011), cerca de 23 milhões de europeus emigraram para os EUA no início do século XX. A KKK utilizava a discriminação racial como uma forma de impedir que imigrantes tivessem acesso a direitos humanos e incentivava manifestações de xenofobia, disseminando a ideia de que os imigrantes roubariam empregos e degenerariam a raça.

Depois de Forrest, William Simmons tornou-se o novo mago imperial da organização em 1915. Ele reuniu 15 amigos em um ônibus alugado supostamente na véspera de Ação de Graças. Conforme o relatório da SPLC (2011), a finalidade de Simmons era a de ganhar dinheiro, o que foi materializado com a contratação de dois publicitários, Edward Young Clarke e Elizabeth Tyler. Com a publicidade que as mídias analógicas poderiam fornecer, a ideia era ressignificar a imagem da KKK como pró-americana. De fato, isso parece ter funcionado, porque tal organização tinha aproximadamente 100.000 membros em 1921, que contribuíam com 10 dólares cada um.

Ao buscar expandir os recursos da KKK, Edward Clarke propôs a criação de editoras e empresas que trabalhassem para a organização, além de investir em imóveis. No entanto, essa crescente influência econômica e social teve como consequência a intensificação da violência contra os alvos da KKK, conforme apontado pelo relatório da SPLC (2011). Há a suspeita de que policiais, prefeitos e juízes fossem membros ou,



no mínimo, coniventes com a organização, visto que poucos de seus integrantes foram presos ou condenados por suas práticas de exclusão social.

No final da década de 1920, Hiram Wesley Evans subiu ao posto de mago imperial após um golpe interno na organização. Sua liderança autoritária resultou em punições brutais, como chicotadas, açoitamentos e até fuzilamentos contra aqueles julgados degenerados pela sociedade da época. De acordo com o relatório da SPLC (2011), uma mulher e seu filho foram chicoteados 60 vezes por uma acusação de imoralidade.

No ano de 1925, Evans liderou um desfile da KKK composto por 40.000 membros que percorreram a avenida Pensilvânia até o monumento de George Washington (SPLC, 2011). Naquele período, o “pânico vermelho” em relação aos comunistas oferecia um subterfúgio para a KKK continuar a propagar sua palavra de ódio⁵ e recrutando novos membros. Como uma organização nacionalista e supremacista branca, a KKK concebia católicos, judeus e comunistas como inimigos a serem combatidos.

Durante os anos 1940, Samuel Green se destacou como uma liderança da KKK, promovendo um discurso que reforçava o racismo contra judeus e negros, expressava hostilidade religiosa em relação ao catolicismo e era contrário ao comunismo (SPLC, 2011). Green tinha o projeto de reorganizar a KKK em vários estados, incluindo Califórnia, Kentucky, Nova York, Nova Jersey, Pensilvânia, Geórgia, Carolina do Sul, Tennessee, Flórida e Alabama, e não estava sozinho, já que outras lideranças também surgiram nessa época.

Durante a Era dos Direitos Civis, a Suprema Corte invalidou a ideia racista e segregacionista de “separados, mas iguais”, o que gerou uma reação racista por parte de brancos e contribuiu para o fortalecimento da KKK. Foi nesse contexto que Eldon Edwards fundou a *U. S. Klan, Knights of the Ku Klux Klan* (U. S. Klan, Cavaleiros da Ku Klux Klan) em Atlanta na década de 1950 e conseguiu recrutar entre 12.000 e 15.000 membros até o final da década (SPLC, 2011).

Em prosseguimento, Robert M. Shelton fundou a *United Klan of America* (Klan Unida da América, UKA, doravante) e conseguiu recrutar entre 35.000 e 50.000 membros em 1965. No final da década de 1970, de acordo com o relatório da SPLC (2011), a KKK contava com cerca de 75.000 simpatizantes ativos que compartilhavam de seus valores ideológicos e participavam de comícios. Na concepção de Ponzio



(2010,), isso poderia ser observado como um “coro de apoio” que acentua as posições axiológicas da organização.

Diante desse contexto, David Duke⁶ empenhou-se em mudar a valoração social no que concerne à KKK, uma vez que seus trajés, sua voz, suas manifestações e seus hábitos convocavam/convocam ao ódio contra grupos raciais dominados em convergência com eventos de tortura e assassinato do passado. Para alcançar esse objetivo, ele percorria o país, concedendo entrevistas em rádios e televisões ao disfarçar seu extremismo racial, com o intuito de recrutar novos integrantes (SPLC, 2011). Em 1975, Duke fundou os *Knights of the Ku Klux Klan* (Cavaleiros da Ku Klux Klan).

Na liderança da KKK, Don Black⁷ substituiu Duke e, em pouco tempo, foi detido ao fracassar em um golpe de estado na Dominica. Além dele, havia Bill Wilkinson que tinha apreço pela publicidade das mídias analógicas ao aparecer em fotos de jornais com seus guarda-costas cada um portando uma submetralhadora (SPLC, 2011).

Bill Wilkinson foi extremamente agressivo no que compete ao recrutamento de jovens, montando um acampamento para a KKK no Alabama, onde crianças eram treinadas nos jogos de armas e ensinadas com apoio de valores racistas. Em 1979, houve um trágico incidente envolvendo adolescentes que queimaram um ônibus escolar, conforme o relatório da SPLC (2011).

É importante lembrar da estratégia de recrutamento adotada por Glenn Miller, um membro do Partido Nacional-Socialista da América, uma organização neonazista que se apresentava como um partido político, como apontado pelo relatório da SPLC (2011). Miller buscava atrair novos membros para sua organização e, quando a suástica não obteve sucesso, ele mirou no sul dos EUA para recrutar para os *Knights Carolina Knights of the Ku Klux Klan* (Cavaleiros da Carolina da Ku Klux Klan), atraindo indivíduos de outras ramificações da KKK que não estavam tão ativas.

Além de liderar marchas, Miller⁸ também fundou um jornal intitulado *The White Carolinian* (A Carolina Branca) e utilizou programas de rádio para divulgar seu pensamento racista. Assim como outros líderes da KKK, Miller tentou, sem sucesso, concorrer a cargos públicos, o que gerou publicidade para a sua organização em 1984.

Muito embora a KKK e o neonazismo sejam movimentos diferentes, compartilham valores atinentes à eliminação do outro. Há de se lembrar que a organização supracitada foi nazificada com o tempo. Prova disso, são os líderes Duke, Black e Miller que tiveram origem em partidos neonazistas. De fato, o supremacismo

branco em geral promove a exclusão e morte de grupos étnicos e religiosos, o que explica o fato de Miller ter apreendido e orientado para a sua organização a saudação romana graças à valorização da “ideologia do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2019b, p. 260) que atribui sentido ao ato, nesse caso, o de enaltecimento do branco.

De acordo com o relatório da SPLC (2011), a sobreposição de ideologias entre a KKK e o neonazismo atraiu uma nova geração de jovens fanáticos. Esses indivíduos são caracterizados por uma postura mais radicalizada e extremista, que têm acesso a táticas de guerrilha e armamentos pesados, como armas de assalto, granadas, foguetes, lançadores e explosivos. Eles estão dispostos a promover uma “guerra racial total” em busca de seus objetivos de supremacia branca e exclusão de grupos étnicos e religiosos.

Com a queda da UKA, a *Knights of the Ku Klux Klan* (Cavaleiros da Ku Klux Klan), liderada por Thom Robb, destacou-se pelo número significativo de membros (SPLC, 2011). Utilizando estratégias já empregadas por líderes anteriores, a organização valorizou a publicidade como ferramenta importante de recrutamento. Nos anos 1990, Robb apareceu em programas de entrevistas de televisão, assim como David Duke, reforçando o processo de angariação de novos membros para sua organização de terror branco.

Segundo o relatório da SPLC (2011), membros da organização liderada por Robb emigraram para a *KKK Federation* (Federação da KKK), de Ed Novak, pois representava uma expressão mais potente do neonazismo estadunidense. Esses indivíduos foram atraídos por essa organização por compartilharem visões ideológicas semelhantes. É importante destacar que Novak tinha vínculos com o Partido Nacional-Socialista da América e o Partido Nazista Americano, o que reforçou ainda mais seu extremismo racial.

Por fim, nesta oportunidade, o surgimento da KKK após a Guerra de Secessão foi resultado de um objetivo dos brancos sulistas para a exclusão e eliminação do outro humilhado recém-liberto da escravização, o negro. Embora tenha operado em um contexto histórico e político sob os valores autoritários e segregacionistas das Leis Jim Crow, a KKK não buscou subverter esse sistema de racismo estrutural-institucional, mas, sim, (re)produzir sua agenda discriminatória com o recrutamento de novos integrantes a partir das mídias analógicas. Ao longo do tempo, essa organização de terror nazificou-se em grande parte devido à presença de lideranças que vieram de partidos



neonazistas. Atualmente, possui páginas digitais para que possa continuar com seus objetivos estabelecidos à época da Guerra Civil.

O ESTILO DISCURSIVO: PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE FORMA, CONTEÚDO E CAMPO DE ATIVIDADE

Refletir sobre a forma, conteúdo e campo de atividade é essencial para a constituição do estilo discursivo. O discurso, por sua orientação dialógica, reestrutura-se na interação com outros discursos, uma vez que se sucede um processo de apreensão e transmissão ao serem respondidos, o que demonstra a relevância de uma concepção dialógica da linguagem. Para embasar essa reflexão, é possível recorrer a obras como *A palavra na vida e na poesia*, de Volóchinov, *Gênero do discurso* e *Teoria do romance I*, de Bakhtin.

Consoante a concepção de Volóchinov (2019c), a língua não é uma entidade estática e imutável, mas, sim, algo em constante movimento na vida, que se manifesta através de enunciados da comunicação sociodiscursiva em vários campos⁹, como o cotidiano, artístico, linguístico, literário e filosófico, que organizam e finalizam a forma gramatical e estilística do enunciado. Os enunciados têm características composicionais, temáticas e estilísticas relativamente estáveis. Eles também são inconclusivos, porque fazem parte de um grande diálogo social, respondendo a enunciados anteriores e preparando o terreno para enunciados posteriores.

Ao relevar os elementos que constituem o enunciado, como estilo, composição e conteúdo temático, é imprescindível levar em conta o contexto social que envolve a interação entre locutor e interlocutor (VOLÓCHINOV, 2019c). O enunciado possui uma potencialidade sónica e seu sentido é ampliado pelo aspecto extraverbal que o constitui, como a situação e o público presente ou presumido¹⁰. Além disso, o peso social e hierárquico do auditório também influencia os aspectos constituintes do enunciado.

É fundamental ressaltar que, apesar de ter uma mesma expressão linguística e um significado determinado, pode gerar diversos sentidos na interação social. Segundo Volóchinov (2019c), é essencial compreender o onde e o quando em que ocorre a interação, o tema discutido e a avaliação compartilhada entre locutor e interlocutor. Essa orientação social organiza a estilística e a estrutura gramatical do enunciado.

Dessa forma, essa unidade discursiva é composta pelo seu conteúdo, que se refere à sua estrutura semântica e temática, e pela sua forma, que se relaciona à seleção

e disposição das palavras na estrutura do discurso. Há também o tom expressivo, que pode ser entendido como a expressão sonora da avaliação social. Esse tom é influenciado pela situação social e pelo peso sócio-hierárquico do auditório (VOLÓCHINOV, 2019c).

Para dar continuidade à presente discussão, é relevante mencionar a contribuição de Bakhtin (2016) sobre o gênero discursivo e seu campo atividade humana. Segundo o filósofo, todos campos de atividade humana utilizam a linguagem e possuem seu próprio repertório de gêneros discursivos. A língua nacional é caracterizada por uma estratificação histórica, ideológica, cultural e social em diversos gêneros discursivos, conforme aponta Bakhtin (2015). Cada enunciado pode ser considerado como um tipo de gênero que reflete as particularidades de um determinado campo de atividade.

Todo campo de atividade está relacionado com o uso da linguagem, de tal maneira que todo enunciado traduz as finalidades de cada campo em seu conteúdo temático, composição estrutural e estilo (BAKHTIN, 2016). Esses elementos constituintes estão relacionados no todo do enunciado elaborado por cada campo de utilização da língua. Desta feita, tem razão Bakhtin (2016, p. 18) ao afirmar que: “O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e - o que é de especial importância - de determinadas unidades composicionais [...]”.

Bakhtin (2016) destaca que há uma distinção entre os gêneros discursivos primários, considerados simples, e os secundários, que são mais complexos. Os gêneros primários correspondem a formas de comunicação sociodiscursiva imediatas na interação social, como as conversas cotidianas sobre o clima, trocas informais sobre acontecimentos. Já os gêneros secundários, por sua vez, apresentam um grau maior de complexidade e podem integrar elementos dos gêneros primários, perdendo assim sua relação direta e imediata com a realidade.

De qualquer forma, é importante ressaltar que cada gênero discursivo possui uma função ideológica específica - seja ela cotidiana, política, científica ou oficial. A escolha de palavras e sua organização dentro do texto são atos estilísticos que permitem ao locutor expressar sua intenção na interação social¹¹. Como apontado por Bakhtin (2016), a escolha de cada palavra e sua disposição no gênero discursivo é de suma importância para a constituição e expressão da intenção estilística do locutor.

O enunciado¹² possui uma relativa estabilidade e pode permitir uma maior ou menor expressão da intenção estilística do locutor. Nessa discussão, é válido insistir que



o tom utilizado ao enunciar é uma expressão da avaliação que é formada pela situação social e pelo peso sócio-hierárquico dos interlocutores presentes ou presumidos na relação entre o explícito e implícito.

Assim, Volóchinov (2019c) observa os três aspectos do subentendido na parte extraverbal do enunciado:

[...] o *espaço* e o *tempo* do acontecimento do enunciado (o ‘onde’ e o ‘quando’), o objeto ou *tema* do enunciado (‘sobre o quê’ se fala) e a *relação* dos falantes com o ocorrido (‘avaliação’) –, convenciamos chamar por uma palavra já conhecida: *situação* (VOLÓCHINOV, 2019c, p. 285, grifos do autor).

Em conclusão, a fim de acorrer a boa compreensão desta seção, estudou-se a constituição estilística do discurso com especificidade para sua forma, conteúdo e campo de atividade. O discurso possui uma orientação dialógica, porque nele se constituem outros discursos, o que influencia a elaboração de normas estilístico-composicionais. Todo enunciado, unidade do discurso, transita em um campo de atividade, o que, devido a suas condições, influencia a constituição de seus elementos estruturantes.

PRÁTICAS DE ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO DOS CAVALEIROS DA CAMÉLIA BRANCA DA KU KLUX KLAN

Ao analisar a atividade discursiva da KKK, é perceptível que essa organização possui uma posição fundamentalista e extremista, que utiliza a palavra divina para justificar seus ataques a grupos raciais, visando uma “solução final” para seu problema. Essa organização terrorista defende a existência de um suposto “Jesus Ariano”, que teria sido o primeiro ariano a pisar na terra, o que legitimaria a superioridade da “raça” estadunidense e europeia quanto às demais. De acordo com essa visão, somente com o apoio do Jesus Ariano seria possível julgar moral e racialmente as outras “raças”.

Em seu discurso, a KKK mobiliza signos ideológicos que sugerem uma espécie de guerra racial santa de imigrantes, negros, pobres e judeus contra brancos protestantes. Para produzir efeitos de evidência, utiliza uma linguagem matemática com índices que, segundo eles, comprovariam um declínio populacional da raça branca. Nessa perspectiva, surge a pergunta do locutor: “Você está preparado para impedir o genocídio branco?”.

Ao enunciar seus discursos, a KKK expressa três pontos de vista que ressignificam cronotopicamente a imagem dos EUA em relação ao passado, presente e futuro, refletindo relações culturais e históricas. No que diz respeito ao passado, essa organização valoriza a ideia de conquista, linhagem e memória branca, considerando esse período como o momento de glória do branco. No presente, sustenta que há uma ameaça à humanidade e à cultura branca, proveniente de grupos raciais que receberiam assistência governamental em detrimento dos brancos. Em relação ao futuro, sugere que ou haverá a completa eliminação dos outros grupos raciais, ou a destruição total da população branca, dependendo do que acontecer no presente. Isso caracteriza o estilo de um discurso de pânico e terror em relação aos brancos, visando influenciá-los para seu projeto de dominação racial.

Leia-se o artigo de opinião feito pela organização de terrorismo racial WCKKKK a seguir:

Quadro 1. Guerra racial total

1	Muitas vezes nos perguntam se haverá uma guerra racial no futuro da América. Nossa resposta a
2	essa pergunta é “sim”. O que a maioria das pessoas não percebe é que há batalhas raciais
3	acontecendo por toda a América agora. Essas batalhas raciais vão nos levar a uma guerra racial
4	total. À medida que a população de raça não branca está crescendo, a população branca está
5	diminuindo.
6	Nossa constituição foi projetada para a América cristã branca por cristãos brancos e não será
7	adequada ou aceita por não-brancos no futuro. Hoje, a maioria dos negros e outros não-brancos
8	culpam os brancos por tudo que deu errado em suas comunidades. Eles esperam que os
9	contribuintes brancos resolvam seus problemas financeiramente; os brancos estão cansados de
10	assumir a culpa e não estão mais dispostos ou são capazes de apoiar as comunidades não-
11	brancas. Isso, é claro, gerará ainda mais ódio contra os brancos.
12	Grupos negros organizados, como a Nação do Islã, estão trabalhando para o dia em que os brancos
13	serão escravizados e toda a história americana branca será destruída. Louis Farrakhan, o líder da
14	Nação do Islã, trabalhou diligentemente para construir um exército de homens e mulheres negros
15	para travar uma guerra contra a América Branca. Muitos de seus recrutas saem da prisão e das
16	gangues de rua. Eles são as pessoas mais violentas que andam pelas ruas da América hoje.
17	Policiais brancos estão achando quase impossível fazer cumprir a lei em comunidades não-
18	brancas por medo de iniciar um tumulto ou ser acusado de violar os direitos civis de alguns não-
19	brancos. Nossa economia americana vai desempenhar um fator importante no próximo conflito
20	racial. À medida que mais e mais fábricas partem para terras estrangeiras, deixando-nos com
21	menos empregos bem remunerados e com cortes em programas federais para minorias.
22	Acreditamos que o governo federal se tornou um inimigo da América Branca e parece estar
23	ajudando a provocar um conflito racial. Os israelitas cristãos brancos nunca tiveram permissão
24	para se misturar com outras raças, mas por anos o governo federal empurrou a mistura de raças e
25	a imigração não-branca descontrolada em nosso país. Os federais uniram as raças e tudo o que
26	conseguiu foi mais violência em nossas escolas e bairros.
27	Os filhos de Satanás, “judeus” trabalharam muito e arduamente para destruir a América Branca e
28	os seguidores de Cristo. A agitação e o conflito raciais são apenas outra maneira de atacar o povo
29	escolhido de Deus. Os brancos estão sendo roubados, estuprados e assassinados em um ritmo
30	cada vez maior por não-brancos. Nossos sistemas prisionais estão transbordando de não-brancos
31	que odeiam nosso povo. Tem sido relatado que os negros representam apenas 12,5% da população
32	de nossas nações, mas eles representam mais de 60% da população carcerária e os não-brancos
33	em geral representam mais de 80% da população carcerária total. É óbvio quem está cometendo
34	a maioria dos crimes na América. Está chegando ao ponto em que as brancas não serão capazes



35	de pagar e manter essa tendência destrutiva por muito mais tempo. Nossa civilização está se
36	deteriorando por causa de um experimento social chamado igualdade racial. Forçado em nós pelo
37	governo satânico profano. O uniforme que comporá os diferentes jogadores na próxima guerra
38	será a cor da pele de cada um. Os Cavaleiros da Camélia Branca da Ku Klux Klan acreditam que
39	é hora dos brancos se prepararem para o que será uma luta dura e sangrenta, não apenas entre as
40	raças, mas uma batalha entre as forças do bem e do mal.

Fonte: Cavaleiros da Camélia Branca da Ku Klux Klan ([entre 2000 e 2020], n.p.)

Com base na leitura de *Para uma filosofia do ato responsável*, de Bakhtin, sabe-se que o sujeito não possui um alibi na existência, porque responsável por seu ato ético na interação social com o outro. Nesse sentido, é interessante analisar como o locutor, presente nesse enunciado, tenta se eximir de qualquer responsabilidade por seus atos na expectativa de poder legitimá-los¹³. Assim, seriam grupos racializados que encetariam uma guerra racial, o que incumbiria o branco a reagir, pois sua linhagem sanguínea e cultural dependeria disso.

Além da linguagem verbal, é possível identificar a utilização da linguagem vocal e visual, muito embora não esteja materializada. O locutor, ao proferir/escrever seu enunciado com um tom de pânico, busca alertar o público branco estadunidense sobre os perigos de conviver com aqueles julgados degenerados na sociedade. Isso contribui para uma resignificação da imagem dos EUA como um país marcado por conflitos raciais.

O locutor, ao adotar uma postura sócio-hierárquica e ao simular um diálogo com o interlocutor presumido, responde à questão sobre a possibilidade de ocorrer uma guerra. Ele se apresenta como um branco supostamente preocupado com os temas nacionais e raciais, inserido na organização WCKKKK. Diante disso, haveria “batalhas raciais acontecendo por toda a América agora” (linhas 2 e 3), uma “guerra racial total” (linhas 3 e 4). Há, nesse enunciado, o uso de uma linguagem bélica combinada a uma cristã-fundamentalista que, com um tom de alarde, traduz um sentimento emotivo-volitivo que demoniza e inferioriza o outro visto como impuro.

Com uma linguagem institucional, calcada no racismo estrutural, o locutor afirma isto: “Constituição foi projetada para a América cristã branca por cristãos brancos e não será adequada ou aceita por não brancos no futuro” (linhas 6 e 7). A voz presente nesse trecho concebe, na verdade, inconstitucional qualquer direito conquistado pela população negra após a Guerra Civil, porque seleciona estes signos: “Constituição foi projetada para a América cristã branca”. Por isso é que, na atualidade, a KKK reivindica os valores assentados pelos Estados Confederados da América, porquanto representam



um objetivo de novamente escravizar o negro. Uma “América cristã branca” é um país com a exploração ou expatriação desse outro.

Em seguida, para compor o projeto arquitetônico do locutor, são selecionados signos ideológicos como “brancos estão cansados de assumir a culpa” (linhas 9 e 10). Essa escolha estilística traz à tona a temática do privilégio racial, uma vez que, na sociedade estadunidense, a estrutura de dominação racial garantiu aos brancos benefícios materiais e simbólicos, como a conquista de bens e oportunidades (ALMEIDA, 2020; MOREIRA, 2020; SCHUCMAN, 2012). Ao negar essa realidade, o locutor sugere ser injustiçado por ser branco e, com isso, ter responsabilidade de reparo histórico. Dessa forma, isso produziria “ainda mais ódio contra os brancos” (linha 11), o que faz crer em um ódio transgeracional.

Para justificar essa postura, utilizam-se estilisticamente os signos ideológicos “história americana branca”, que evocam um período de conquistas e uma suposta continuidade de uma linhagem racial que se sente ameaçada nos dias atuais. Essa linguagem saudosista reflete um tempo no qual a segregação e a exploração do outro eram legalizadas em favor da supremacia branca. Embora essa visão nostálgica ressalte valores como a devoção ao cristianismo puritano, a construção da família e a preservação da linhagem, em fato, escamoteia um processo de opressão, exploração e exclusão de grupos marginalizados.

Para recrutar novos membros, ao reforçar seu tom de pânico, torna o outro uma ameaça. Nesse ponto de vista, o locutor afirma que: “Louis Farrakhan, o líder da Nação do Islã, trabalhou diligentemente para construir um exército de homens e mulheres negros para travar uma guerra contra a América Branca” (linhas 13, 14 e 15). Ao reivindicar uma linguagem bélica, torna homens e mulheres negros muçulmanos soldados em razão de um suposto projeto de dominação da organização *Nation of Islam* (Nação do Islã), presidida por Louis Farrakhan.

Conseqüentemente, identifica-se o outro como inimigo que, por assim agir, deveria ser legitimamente exterminado nessa perspectiva. Desse modo, a KKK desarticulária esse plano de destruição em prol do branco, puritano, homem, heterossexual e estadunidense nessa linguagem cívico-nacionalista. Esses soldados do mal, nessa visão binária, seriam “as pessoas mais violentas que andam pelas ruas da América hoje” (linha 16).

No que tange ao tema da economia, a visão do locutor é a de que o trabalho digno e íntegro seria uma característica do branco, tendo em vista que negros e imigrantes ilegais viveriam a partir do assistencialismo governamental. “À medida que mais e mais fábricas partem para terras estrangeiras, deixando-nos com menos empregos bem remunerados e com cortes em programas federais para minorias” (linhas 20 e 21). Nessa articulação entre dito e não-dito, afirma-se ser um problema fábricas estadunidenses instalarem-se no “terceiro-mundo” em detrimento do “americano”, pois provocaria “menos empregos bem remunerados e com cortes em programas federais para minorias”. Conseqüentemente, tenta colocar em pânico o branco de classe baixa no que concerne ao desemprego. Quando seleciona o signo ideológico “minorias”, não se trata do negro, imigrante e pobre, mas do branco que seria lesado pelo outro.

Negros com a miscigenação, judeus com a dominação global, imigrantes com o roubo de empregos e a classe política com a corrupção seriam os álibis que possibilitariam um extermínio racial. “Acreditamos que o Governo Federal se tornou um inimigo da América Branca e parece estar ajudando a provocar um conflito racial” (linhas 22 e 23). Essa é a posição enunciativa adotada, porque, para a KKK, o campo político é estratégico para adotar suas leis de limpeza social, tais como a de abolir Emendas Constitucionais, escravizar o negro, deportar estrangeiros, proibir casamentos interracialis, de tal maneira a criar um Etnoestado branco a partir de uma sociedade autoritária e totalitária.

Como exemplo, menciona-se isto: “israelitas cristãos brancos nunca tiveram permissão para se misturar com outras raças, mas por anos o governo federal empurrou a mistura de raças e a imigração não-branca descontrolada em nosso país” (linhas 23, 24 e 25). Percebe-se que, quando os signos ideológicos “israelitas cristãos brancos” são mobilizados, reflete-se a ideia de um povo escolhido por deus cuja característica é o fenótipo branco e refrata a ideia de que somente ele poderia preservar uma linhagem genética e cultural pura. De acordo com o ponto de vista supremacista, esse povo não teria tido “permissão para se misturar com outras raças”, o que é uma falácia. Em primeiro lugar, não há raça em sentido biológico. Em segundo lugar, jamais existiu uma norma que proibisse casamentos entre brancos devido à sua etnia.

Aliada a essa política, haveria a imposição da “mistura de raças” por parte da classe política. Na seleção desses signos ideológicos, observa-se haver um embate de pontos de vista, porquanto, de um lado, haveria quem decidisse preservar a raça pura e,



de outro, quem decidisse contaminá-la. Na história dos EUA, verifica-se o discurso eugenista desde a colonização europeia, na medida em que, na Virgínia, era punível com a morte quem abandonasse o assentamento para ter relações com índios (GRANT, 2014).

Outro aspecto abordado é a dita imposição de uma “imigração não-branca descontrolada em nosso país”, que parte do pressuposto de que o Governo Federal estadunidense tentaria comprometer uma suposta linhagem “pura” de sangue. Conforme essa visão, o Governo permitiria e forçaria a entrada de imigrantes não brancos em todo o país. É por isso que, nos artigos da KKK, o signo ideológico “imigrante ilegal” é frequentemente utilizado como forma de disseminar a visão xenofóbica de que seria ilegal pisar nos EUA, independentemente da documentação apresentada, quando se tem uma origem nacional não aceita.

O locutor da KKK também mobiliza os signos ideológicos “filhos de Satanás” (linha 27), que engloba grupos racializados como judeus, negros e imigrantes pobres, que seriam responsáveis por destruir a América branca e os “seguidores de Cristo” (linha 28). Segundo essa visão, a agitação e os conflitos raciais seriam apenas outra forma de atacar o povo escolhido de deus. Vale destacar que o movimento neonazista emprega os signos “conflitos raciais” ao perceber manifestações em prol dos direitos civis, pois abomina qualquer mudança no *status quo* da sociedade.

De acordo com Volóchinov (2019a, p. 123), a “[...] entonação estabelece uma relação estreita da palavra com o contexto extraverbal: é como se a entonação viva levasse a palavra para fora dos seus limites verbais”. No contexto da interação entre o locutor e o interlocutor, o uso dos signos ideológicos “filhos de Satanás” expressa um tom de desprezo para com aqueles que não seriam considerados “seguidores de Cristo”, como os grupos racialmente marginalizados visados no discurso analisado. Esse tom é direcionado tanto a um interlocutor presumidamente ideal que compartilha esses valores com o locutor quanto a um interlocutor indesejado que rejeita esses valores.

Nesse ponto de vista, ainda, o inimigo roubaria, estupraria e assassinaria os seguidores de Cristo na “América Branca”. Prova disso, seriam os sistemas prisionais que, por isso mesmo, estariam transbordando de não brancos que odiariam particularmente esse povo cristão. Para reforçar essa posição ideológica, o locutor, com sua voz eivada em ódio, engendra uma linguagem matemática ao defender que 12, 5% da população representaria a população negra e, nesse universo, 80% a carcerária total.



“É óbvio quem está cometendo a maioria dos crimes na América” (linhas 33 e 34), o que indicaria uma tendência destrutiva por parte de grupos racializados dominados.

“Nossa civilização está se deteriorando por causa de um experimento social chamado igualdade racial” (linhas 35 e 36). Nesse enunciado, a voz desse locutor, constituída de uma linguagem supremacista branca e pseudocientífica, prenuncia a deterioração da pureza racial que seria causada por força dos movimentos em nome da igualdade, o que seria orquestrado pelo “governo satânico profano” (linha 37), uma força do mal. Tão logo, sobre a imagem da guerra racial total, dividir-se-ia entre destruição e restauração em que cada força usaria um uniforme com sua respectiva cor, negra e branca. “Os Cavaleiros Brancos da Camélia Branca acreditam que é hora dos brancos se prepararem para o que será uma luta dura e sangrenta, não apenas entre as raças, mas uma batalha entre as forças do bem e do mal” (linhas 38, 39 e 40).

Alfim, consoante Ponzio (2010, p. 73), a língua é estratificada em dialetos linguísticos e “[...] em linguagens ideológico-sociais, de grupo social, ‘profissionais’, de ‘gênero sexual’, de geração etc.”. Ao examinar o artigo de opinião, observou-se uma correlação de linguagens bélica, institucional, fundamentalista, supremacista, matemática, islamofóbica, negrofóbica, antissemita a caracterizarem, na produção de sentido, o estilo discursivo da KKK. Percebe-se haver, em cada linguagem assinalada, a expressão de um posicionamento que, situado em certo tempo-espço, ataca grupos raciais dominados na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em resposta a vozes alheias, apesar do caráter sombrio, é inegável que a organização KKK continua a operar nos EUA e, por consequência, a planejar novos recrutamentos, a humilhar sujeitos historicamente marginalizados, a arrecadar fundos por meio de criptomoedas, doutrinar sobre a crença de superioridade e inferioridade racial, a denunciar a imigração de pobres e latinos, a apoiar candidatos de extrema direita e a se posicionar no campo político institucional.

Diante desse contexto, buscou-se compreender seu estilo discursivo com vistas a analisar a relação entre forma e conteúdo na produção de sentidos. Nessa perspectiva, o locutor presente no enunciado examinado emprega uma rede signo-ideológica formada por “batalhas raciais”, “guerra racial total”, “ódio contra os brancos”, “cansados de assumir a culpa”, “crimes”, “conflito racial” para produzir sentidos de

guerra e responsabilidade história pela escravização. Também mobiliza, de um lado, “povo escolhido de Deus”, “cristãos brancos”, “israelitas cristãos brancos”, “seguidores de Cristo” para refratar o branco como uma entidade superior e sagra, de outro, “não brancos”, “Nação do Islã”, “homens e mulheres negros”, “as pessoas mais violentas”, “imigração não-branca”, “filhos de Satanás”, “judeus” para refratar grupos racializados dominados como inferiores e malignos.

O referencial teórico-filosófico se ancorou nas obras de Bakhtin (2015, 2016) e Volóchinov (2019a, 2019b, 2019c) quanto à noção de forma, conteúdo e campo de atividade, o que ensejou a reflexão que o enunciado é constituído por discursos e linguagens que lhe constituem como unidade discursiva em um campo de atividade humana. Assim, a KKK usa o artigo de opinião para veicular pontos de vista racistas sobre o branco, o negro e a ideia de guerra racial no campo das mídias digitais, o que caracteriza seu estilo discursivo.

Houve cinco atos procedimentais: i) caracterização e escolha das organizações; ii) observação e registro das interações discursivas; iii) esboço das questões de pesquisa; iv) análise dialógica dos enunciados; v) escrita e apresentação da conclusão. A partir dos critérios de escolha, pôde-se observar o impacto social do discurso ao enaltecer uma perspectiva distorcida do branco como supremacia e inferiorizar o negro, judeu, e imigrante pobre.

Pôde-se compreender, ademais, que o mago imperial ocupa a posição de liderança na organização, guiando a população branca na batalha contra grupos marginalizados, por meio de reuniões sagradas de racismo, onde são queimadas cruces e suásticas. Além disso, a liderança política de Donald Trump é vista como uma possibilidade de vitória para os seguidores de Cristo em uma suposta guerra racial. Sua eleição encontrou simpatia por parte da KKK e a imagem dos EUA é ressignificada para legitimar medidas extremistas da população branca, usando grupos determinados como alibi para justificar uma suposta guerra racial total, como indicado na análise.

Finalmente, entende-se que, com respaldo da ética bakhtiniana, todo sujeito é responsável por seus atos éticos na convivência social. Por isso, sempre que possível, foram denunciadas todas as URLs relacionadas a páginas digitais da KKK e suas ramificações, já que têm o potencial de recrutar novos membros. É crucial combater o racismo tanto na sociedade estadunidense quanto na brasileira, pois dirigir esse tipo de violência ao outro resulta em degradação moral e pode levar à morte. Como



mencionado, uma rede global de organizações neonazistas se estende pelo mundo, com subdivisões em vários países, na tentativa de convencer seus interlocutores de que existem raças biologicamente puras e impuras, o que viola a dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

AMEUR, Farid. **A Guerra de Secessão 1861-1865**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

BALLECK, Barry. **Hate groups and extremist organizations in America: an encyclopedia**. 1. ed. Santa Barbara, California: ABC-CLIO, 2019.

DISCINI, Norma. Bakhtin: contribuições para um estilística discursiva. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (org.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 115-148.

GRANT, Susan-Mary. **História Concisa dos Estados Unidos da América**. Tradução: José Ignacio Coelho Mendes Neto. 1. ed. São Paulo: EDIPRO, 2014.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. 1. ed. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2020.

NASCIMENTO, João Luiz Serrano do. **Nativismo e imigração nos Estados Unidos: uma análise da política de “tolerância zero” de imigração de Donald Trump de 2017 a 2018**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Relações Internacionais) - Curso de Relações Internacionais, Faculdade Damas da Instrução Cristã, Recife, 2019. Disponível em: <https://revistas.faculdadedamas.edu.br/index.php/academico/article/view/2038>. Acesso: 11 fev. 2023.

PONZIO, Augusto. O debate entre o estruturalismo linguístico e a dialogia bakhtiniana sobre o conceito de linguagem. *In*: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (org.). **Círculo de Bakhtin: diálogos (in)possíveis**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010, p. 69-100.



RODRIGUES, Marcos Alexandre Fernandes. O discurso polêmico e grotesco da Ku Klux Klan nestes últimos tempos. *In: Rodas de Conversa Bakhtiniana*, 2021, Belém. O grotesco de nossos tempos: vozes, ambientes, horizontes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021a. p. 1066-1072.

RODRIGUES, Marcos Alexandre Fernandes. O racismo e o lucro no discurso midiático: uma investigação sobre o enunciado 'Arbeit Macht Frei' em camisas de lojas virtuais. *In: III Encontro Regional de Linguística e Ensino de Língua Portuguesa*, 2021, Arcoverde. Apenas três... Discussões temáticas em língua, literatura e ensino. Arcoverde: Kandarús, 2021b. p. 1131-1146.

RODRIGUES, Marcos Alexandre Fernandes; ROSA, Kelli Machado. Análise do discurso do Ex-secretário Especial da Cultura: vozes (neo)nazistas e(m) diálogo tropicalizado. **Afluente**: Revista de Letras e Linguística, São Luís, v. 6, p. 124-145, jul./dez. 2021a. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/afluente/article/view/16427>. Acesso em: 24 mai. 2023.

RODRIGUES, Marcos Alexandre Fernandes; ROSA, Kelli Machado. Signos de ódio, terror e crueldade: o horizonte ideológico de uma organização (neo)cristonazifascista. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 56, p. 610-623, set./dez. 2021b. DOI: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2021.3.40696>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/40696>. Acesso em: 24 mai. 2023.

RODRIGUES, Marcos Alexandre Fernandes; SARATT, Luciana. A nação, o Trump e o povo: a trindade do populismo popular-nacionalista neofascista da organização QAnon. *In: Janete Webler Cancelier; Helena Maria Beling; Marielen Priscila Kaufmann. (org.). Debates e discussões: ampliando olhares sobre a pesquisa*. 1. ed. Santa Maria: Arco Editores, 2021, v. 1, p. 106-119.

RODRIGUES, Marcos Alexandre Fernandes. Em nome da raça, do orgulho e do povo branco: polêmicas veladas na construção do discurso da organização criptonazista White Lives Matter. *In: MACHADO, Gabriella Eldereti; COSTA, Sabrina Copetti da; FOLMER, Ivanio. (org.). Debates contemporâneos: perspectivas e reflexões atuais*. 1. ed. Santa Maria: Arco Editores, 2022a, v. 2, p. 408-426.

RODRIGUES, Marcos Alexandre Fernandes. Discurso e arianismo: tensões raciais na propaganda da organização supremacista Nação Ariana. *In: MACHADO, Gabriella Eldereti; COSTA, Sabrina Copetti da; FOLMER, Ivanio. (org.). Debates contemporâneos: perspectivas e reflexões atuais*. 1. ed. Santa Maria: Arco Editores, 2022b, v. 2, p. 296-309.

RODRIGUES, Marcos Alexandre Fernandes. **Racismo, segregação e morte**: análise dialógica do discurso das organizações Ku Klux Klan e White Lives Matter em mídias digitais. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2023. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/3d820364b0f22760876025fab7fa0cae.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.



SCHUCMAN, Lia Vainer, V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>. Acesso em: 9 fev. 2023.

SÉRIOT, Patrick. **Vološínov e a filosofia da linguagem**. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SOUTHERN POVERTY LAW CENTER. **Ku Klux Klan: A History of Racism and Violence**. 6 ed. Montgomery, Alabama: Southern Poverty Law Center. 2011. Disponível em: <https://www.splcenter.org/sites/default/files/Ku-Klux-Klan-A-History-of-Racism.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.

VOLÓCHINOV, Valentin. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019a, p. 109-148.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário I: o que é a língua/linguagem? In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019b, p. 234-265.

VOLÓCHINOV, Valentin. Estilística do discurso literário II: a construção do enunciado. In: VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2019c, p. 266-305.

Submetido em: 17/03/2023

Aceito em: 02/06/2023

¹ Hoje em dia, é impossível apregoar que a KKK é um mero grupo. Trata-se de uma organização com estratégias de recrutamento e difusão de propagandas em diferentes países. Há, em suas páginas digitais, meios para angariar fundos via criptomoedas. Além disso, disponibiliza endereços para receber as entregas de seus apoiadores.

² Sobre a escolha do nome, defende-se uma hipótese após anos de investigação em *sites* da KKK. Em primeiro lugar, relata-se ter havido por parte dos soldados ex-confederados a sugestão de *KuKlos* que, do grego, significa círculo. Em seguida, talvez devido à aliteração, um recurso fônico de intensidade, agregou-se a palavra *Clan* que, do inglês, significa clã. Em razão de um paralelismo linguístico, sucedeu-

se o nome *Ku Klos Klan* e, por fim, provavelmente por força de um tipo de alçamento vocálico, *Ku Klux Klan*.

³ Os signos ideológicos “traidores de raça” são frequentes nos artigos de opinião da KKK, uma vez que designam brancos que teriam se casado com negros, o que, em seu ponto de vista, degradaria uma linhagem pura de sangue. Nessa perspectiva racista, o sangue é o fundamento para a cidadania e os direitos que dela decorrem. Por isso mesmo, os integrantes dessa organização são favoráveis a uma nova escravização do negro e a abolição de todas as Emendas Constitucionais.

⁴ Império invisível é uma metáfora usada por membros da KKK para designar o estatuto de sua organização. Nesse sentido, eles consideram-se ser a própria lei, o que explica o assassinato em massa de negros e negras na sociedade estadunidense.

⁵ De certa maneira, a palavra não é abordada como um fenômeno isolado nesta pesquisa, mas como um fenômeno que surge na situação extraverbal e, com ela, mantém uma relação viva (VOLÓCHINOV, 2019a). Portanto, ao ser enunciado por um integrante de uma organização de terror, veicula-se com ela um tom de desdém acompanhado pelo ódio ao que é visto como diferente, uma vez que existe o subentendido e um horizonte social que lhe caracterizam.

⁶ Para Balleck (2019), David Duke foi o fundador do *Confederate White Knights of the Ku Klux Klan* (Cavaleiros Brancos Confederados da Ku Klux Klan). Ele liderou as organizações supremacistas brancas *The European-American Unity* (A União Europeia-Americana) e *Rights Organization* (EURO). Foi mago imperial do *Knights of the Ku Klux Klan* (Cavaleiros da Ku Klux Klan).

⁷ De acordo com Balleck (2019), ele é um ex-membro da KKK que fundou o *Stormfront*, maior e mais antigo fórum de supremacismo branco. Ao sair da prisão, devido à conspiração para derrubar o governo da Dominica, observou o potencial das mídias digitais para divulgar seu pensamento racista. No ano de 2015, em março, o *Stormfront* completou 20 anos de existência em que apologistas do supremacismo branco reúnem-se para compartilhar pontos de vista relacionados à exclusão e eliminação do outro.

⁸ Com base em Balleck (2019), sabe-se que Green Beret Frazier Glenn Miller foi o fundador do *White Patriot Party* (Partido Patriota Branco) em 1980, uma organização paramilitar de identidade cristã da KKK. Ele foi responsável por um tiroteio em um centro judaico que causou a morte de três pessoas, incluindo um menino de 14 anos e seu avô.

⁹ Na concepção de Discini (2010), o campo de atividade é responsável por produzir e legitimar gêneros discursivos que supõem práticas sociais consolidadas, tais como o religioso, jurídico, escolar, literário, folclórico, científico, entre outros. Cada gênero possui uma temática específica e uma estrutura composicional e estilo próprios.

¹⁰ Nessa perspectiva de Ponzio (2010), é importante destacar que o sentido de um enunciado não se limita ao seu conteúdo verbal explícito, sendo influenciado também pelos subentendidos que o permeiam. Em outras palavras, o enunciado é composto por duas partes: uma parte verbalizada e outra presumida, que complementam e contribuem para a compreensão global do que está sendo dito.

¹¹ Para Discini (2010), a escolha que o locutor faz ao utilizar uma determinada forma gramatical ou gênero é considerada um ato estilístico. Porém, essa escolha não é completamente livre de influências externas, já que é moldada por diversos fatores, como contexto social, cultural e histórico.

¹² Conforme Ponzio (2010), o enunciado é composto por elementos sógnicos e não sógnicos que estão presentes na interação social. O aspecto não sógnico é formado por diversos elementos, como a) o contexto espaço-temporal compartilhado pelos falantes, que se refere a tudo o que é objeto de percepção conjunta do locutor e interlocutor; b) os conhecimentos que são compartilhados entre ambos; c) a constelação de valores que são evocados pelo sentido do enunciado; e d) as condições materiais de vida tanto do locutor quanto do interlocutor. Todos esses elementos têm influência na forma como o enunciado é produzido e interpretado na interação discursiva.

¹³ Como ensina Discini (2010), o enunciado pressupõe um interlocutor com seu julgamento social a depender de sua compreensão ativo-responsiva.

**AS NOÇÕES DA CATEGORIA “SUJEITO” NA FILOSOFIA DA
LINGUAGEM: UMA REFLEXÃO DOS SEUS DESLOCAMENTOS AO
LONGO DA HISTÓRIA**

**THE NOTIONS OF THE “SUBJECT” CATEGORY IN THE PHILOSOPHY
OF LANGUAGE: A REFLECTION ON ITS SHIFTS THROUGHOUT
HISTORY**

**LAS NOCIONES DE LA CATEGORÍA “SUJETO” EN LA FILOSOFÍA DEL
LENGUAJE: UNA REFLEXIÓN SOBRE SUS CAMBIOS A LO LARGO DE
LA HISTORIA**

André Felipe Ribeiro¹
Monica Fontenelle Carneiro²

RESUMO

As ideias e estudos sobre o sujeito como categoria, não somente linguística, mas também filosófica, sofreram deslocamentos que se desdobraram ao longo do desenvolvimento epistemológico e social da visão do homem de si e do outro, numa relação de alteridade. Partindo desse olhar, este trabalho pretende discutir as noções da categoria sujeito ao longo da história, tomando por “linguístico” tudo que é referente à língua/linguagem. Dessa forma, é necessária uma abordagem para antes da consideração da Linguística como Ciência; ou seja, um olhar para a noção dessa categoria antes dos escritos do francês Ferdinand de Saussure. Para tanto, foram discutidos momentos da história e pensadores, considerando também o caráter descontínuo desses “marcos históricos” e não limitados a datas, iniciando pela noção de sujeito na Grécia antiga, avançando para o período conhecidos como Idade Média para, finalmente, chegar ao sujeito moderno, discutindo as visões de Bakhtin (1992), Benveniste (1991), Althusser (1992), Michel Pêcheux (1995), Lacan (2009) e Michel Foucault (2008) para que o leitor possa construir um panorama de como a noção sobre o sujeito vem mudando da era Clássica até a modernidade e como, de alguma maneira, essas ideias entrelaçam-se. Por fim, reflete-se aqui que as noções sobre a categoria sujeito desenvolveram-se num deslocamento de uma noção centrada na relação do indivíduo consigo mesmo e com o social para uma relação do social para o indivíduo, de modo que o indivíduo ganha um esvaziamento a ser ocupado por diferentes formações discursivo-ideológicas funcionantes; sendo, desta maneira, um lugar-reflexo do funcionamento discursivo, que pode ser ocupado por diferentes indivíduos, a mais coerente com os estudos desenvolvidos mais modernamente nos quais não há mais o interesse anterior de tomar o sujeito como originário.

Palavras-chave: Sujeito; história; noção; linguagem, filosofia.

ABSTRACT

¹ Mestrado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (PPGLB/UFMA). E-mail: letras.andrefelipe@gmail.com.

² Doutorado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e docente do quadro efetivo da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: monicafcarneiro@gmail.com.



Ideas and studies about the subject as a category, not only linguistically but also philosophically, underwent shifts that unfolded along the epistemological and social development of man's view of himself and the other, in a relation of otherness. Based on this point of view, this paper intends to discuss the notions of the subject category throughout history, taking as “linguistic” everything that is related to language. Thus, an approach is necessary before considering Linguistics as a Science; that is, a look at the notion of this category before the writings of Ferdinand de Saussure. To this end, moments in history and thinkers were discussed, also considering the discontinuous nature of these “historic milestones” and not limited to dates, starting with the notion of the subject in ancient Greece, advancing to the period known as the Middle Ages, to finally reach the modern subject, discussing the views of Bakhtin (1992), Benveniste (1991), Althusser (1992), Michel Pêcheux (1995), Lacan (2009) and Michel Foucault (2008) so that the reader can build an overview of how the notion of the subject has been changing from the Classical era to modernity and how, somehow, these ideas intertwine. Finally, it is reflected here that the notions of the category ‘subject’ have developed in a shift from a notion centered on the individual's relationship with himself and with the social to a social relationship towards the individual, so that the individual gains an emptying to be occupied by different functional discursive-ideological formations; being, in this way, a reflexion-place of the discursive functioning, which can be occupied by different individuals, the most coherent idea with the studies developed more modernly in which there is no longer the previous interest of taking the subject as original.

Keywords: Subject; history; notion; language; philosophy.

RESUMEN

Las ideas y los estudios sobre el sujeto como categoría, no solamente lingüística sino también filosófica, sufrieron cambios que se desdoblaron a lo largo del desarrollo epistemológico y social de la mirada del hombre sobre sí mismo y del otro, en una relación de alteridad. A partir de ese punto de vista, este trabajo tiene por objetivo discutir las nociones de la categoría ‘sujeto’ a lo largo de la historia, tomando como “lingüística” todo lo que se refiere a la lengua/lenguaje. De esta manera, es necesario un abordaje de esa categoría de antes de las consideraciones de la Lingüística como ciencia; o sea, una mirada a la noción de esta categoría antes de los escritos del francés Ferdinand de Saussure. Para ello, se discutieron momentos de la historia y pensadores, considerando también el carácter discontinuo de estos “hitos históricos” y no limitados a fechas, partiendo de la noción de sujeto en la Grecia Antigua, avanzando hasta el período conocido como Edad Media, hasta finalmente llegar al sujeto moderno, discutiendo los puntos de vista de Bakhtin (1992), Benveniste (1991), Althusser (1992), Michel Pêcheux (1995), Lacan (2009) y Michel Foucault (2008) para que el lector pueda construir un panorama de cómo la noción acerca del sujeto ha ido cambiando desde la era Clásica hasta la modernidad y cómo, de alguna manera, esas ideas se entrelazan. Finalmente, se refleja aquí que las nociones sobre la categoría sujeto se han desarrollado en un movimiento de una noción centrada en la relación del individuo consigo mismo y con lo social hacia una relación social para el individuo, de manera que el individuo gana un vaciamiento para ser ocupado por distintas formaciones discursivo-ideológicas que funcionan; siendo, de este modo, un “lugar reflejo” del funcionamiento discursivo, que puede ser ocupado por diferentes individuos, la noción más coherente con los estudios desarrollados más modernamente sobre los cuales ya no existe el interés anterior de considerar el sujeto como originario.

Palabras clave: Sujeto; historia; noción; lenguaje; filosofía.

INTRODUÇÃO



Ao pensarmos nas relações humanas, inevitavelmente construídas na e pela linguagem, somos lançados em um mundo de reflexões e refrações no qual percebemos que tentamos, constantemente e na medida do que construímos desde que nascemos, colocar-nos enquanto ser minimamente autônomo nesse mundo, um mundo de espelhos que nos constitui enquanto humanos.

Ao dizer que construímos desde o nascimento, acaba soando um tanto contraditório, haja vista que, nesse mundo de espelhos, somos reflexo distorcido dos outros, já que não podemos entender-nos enquanto princípio (do dizer, especialmente). Entretanto, ainda guarda coerência na medida em que esse reflexo não é exatamente a mesma forma da luz que nos é incendiada, tal como um espelho, que não reflete uma dada imagem de modo real, mas virtual.

Em outras palavras: assim como a imagem de um objeto real é refletida por um espelho de modo virtual, refletimos na, pela e sobre a linguagem, uma imagem virtual do que dizemos ser. E nessa relação, não guardamos qualquer laço com o objeto real: somos espelhos, ou seja, nós refletimos e refratamos na linguagem. Refletimos, no sentido de que muitos discursos perpassam-nos historicamente e são, inevitavelmente, repetidos. Refratamos, uma vez que a repetição desses discursos é atualizada, revista, passa pelo domínio da ideologia e nos é internalizada pelo processo de identificação. É a parte que nos cabe, de alguma maneira, à construção mencionada e que pode ser explicitada a cada momento histórico das subjetividades (re)criadas na linguagem.

Porém, o que nos interessa nesse mundo de espelhos do qual somos parte? Certamente, não é solucionar o insolucionável contraditório sobre em que medida construímos e reconstruímos desde o nascimento, falado anteriormente. É do nosso interesse saber o que nos faz, nesse mundo de refrações e reflexões da linguagem, dizer e ter certa “propriedade” do que dizemos. A instância do sujeito pode ser entendida, portanto, como a instância que marca o nosso lugar na linguagem. O lugar do “poder-dizer” que é único do sujeito, marcado pelo seu “eu” e que é intransferível, apesar de atravessado por inúmeros discursos que o formam na sua subjetividade.

Mas, afinal, o que o sujeito diz sobre si, sobre o outro e sobre o mundo? Pretendemos aqui discutir sobre essas noções de sujeito nos estudos sobre a linguagem em diferentes pensadores de contextos sócio-históricos distintos e que pensam sobre a figura do sujeito nesses contextos para conseguir pistas do que foi o sujeito em diferentes momentos, a saber: Sócrates e Platão na Grécia antiga do medievo, Savian



Filho (2015) e Alain de Libera (2008) sobre Tomás de Aquino e Santo Agostinho na idade média, Neusser (2011) sobre o período renascentista e, por fim, a visão mais contemporânea de sujeito para Bakhtin (2006), Benveniste (1991), Althusser (1992), Michel Pêcheux (1995), Lacan (2009) e Michel Foucault (2008).

É necessário, à priori, entender que o percurso proposto sobre a noção de sujeito aqui não tenta dar conta de todos os contextos históricos e todas as diferentes perspectivas que possam existir sobre essa noção em cada contexto. É um olhar reduzido e resumido das principais ideias que, historicamente, surgiram sobre a categoria sujeito e que foram base para os estudos sobre a Linguagem e; portanto, um recorte sócio-histórico da categoria sujeito nos contextos supracitados.

Assim, mais uma vez, é do nosso interesse teórico visualizar os diferentes sujeitos refletidos em momentos históricos distintos a partir das relações humanas na linguagem. Para tanto, iniciaremos abordando uma noção clássica de sujeito, destacando o olhar de Platão, que dá voz a Sócrates nos seus diálogos. Logo depois, falaremos do sujeito medieval a partir das considerações do historiador francês Alain de Libera. Em seguida, avançaremos para a ideia de sujeito no renascimento e o seu rompimento com a ideia do sujeito medieval. Por fim, abordaremos a teorização de sujeito na contemporaneidade, dando voz às perspectivas de Bakhtin (1992), Benveniste (1991), Althusser (1992), Michel Pêcheux (1995), Lacan (2009) e Michel Foucault (2008).

A NOÇÃO DE SUJEITO PARA A ANTIGUIDADE GREGA: A NOÇÃO DE SUJEITO DE SÓCRATES POR PLATÃO

Sócrates, sendo conhecido por seus alunos, especialmente pelos diálogos de Platão, indaga-nos com a noção de sujeito moral. Mas, o que seria esse sujeito moral? As questões socráticas aos atenienses eram constantes no sentido de entender o que é moral e virtude. Se o conceito de sujeito moral fosse agir em conformidade com virtudes e com o bem, então o que seriam as virtudes? O que seria o bem?

Esses insaciáveis questionamentos tinham como objetivo fazer refletir sobre o sentido de valores e de moral, não só individualmente, mas também socialmente (MEDEIROS, 2021), com a intenção de encontrar um ponto de partida para as questões morais que, para Sócrates, seria a própria consciência do sujeito. Segundo Reale e Antisseri (2007), esse fundamento:

[...] consiste na própria natureza ou essência do homem. À diferença dos Sofistas, Sócrates chega a estas conclusões: o homem é a sua alma. E por alma ele entendia a consciência, a personalidade intelectual e moral (REALE; ANTISERI, 2007, p. 91).

Assim, o sujeito é pensado sob a óptica da moralidade, de seus valores e suas virtudes, que devem levar à reflexão sobre a origem de tais valores e virtudes, consideradas para a formação do sujeito enquanto moral. Isso não é, como já dito, uma construção apenas individual, mas também social, o que também leva à reflexão socrática de quais valores e virtudes estão sendo tomados de acordo com cada sociedade.

O sujeito moral socrático alcança e pratica o bem porque o conhece. Entretanto, Sócrates foi bastante questionado se o bem pode ser ensinado. Voltado muito para a introspecção, para o autoconhecimento de si, como o sujeito moral chega ao bem? Em diálogo com Ménon, Sócrates reflete que “a dificuldade de discutir a questão de se a virtude pode ser ensinada sem desvelar, antes, o que é a virtude (86d), o que o faz discutir hipoteticamente (...) o caso” (HOBUSS, 2014, p. 87).

Dessa maneira, para Sócrates, o homem procura sempre fazer o bem por natureza e conhece o bem, pois se conhece. Logo, sabe que não existem mestres da virtude (HOBUSS, 2014, p. 87-88) capazes de ensiná-lo o bem, conceito que Sócrates não explicita, pois, demonstra conhecimento da sua ignorância, “sei que nada sei”, e procura encontrar um sentido que seja universalmente aceito como bem, que valesse para todos os sujeitos, opostamente ao que pensavam os sofistas, que não concebiam que existisse uma verdade universalmente válida.

O sujeito moral socrático também guarda o sentido de virtude como sendo o próprio conhecimento e sabedoria, é chamado de intelectualismo socrático, que:

[...] entende cada uma das virtudes como formas de conhecimento que levam o indivíduo a entender de que modo devem agir nas diferentes circunstâncias, não qualquer conhecimento, mas um conhecimento enraizado na alma, ou seja, que faz da alma o que ela é. (HOBUSS, 2014, p. 86).

Portanto, a moralidade é central para o sujeito que preza pelo bem e o pratica, reconhece sua ignorância na busca do conhecimento, da própria ciência que é traduzida como o que “salva” o homem da sua própria ignorância e encontra, também em si, o mais justo e benigno ser.

Nesse sentido, Santos (2005) reflete sobre sujeito epistêmico no contexto dos

diálogos platônicos da República e do Crátilo, em que diz que:

Na República VI 508E-509b e no Crátilo 440b, Sócrates refere-se a “cognoscentes”, “cognoscíveis”, a “visíveis” [...]. Manifesta-se aqui um sujeito epistémico a comandar a cognição. Todavia, como ambos os contextos deixam bem claro que essa função é atribuída à alma, trata-se de um sujeito transcendentalmente entendido, ao qual cabe a função arquetípica de contactar com o inteligível” (SANTOS, 2005, p. 81)

Esse sujeito, segundo o autor, refere-se, não somente à figura do corpo, mas também da alma. É a clássica ideia de “substância” mais próxima, ainda segundo ele, ao sentido de “espírito”, “mente”, “entendimento” e “razão” desenvolvido na modernidade. Essa ideia de sujeito guarda, como veremos, pontos de dissonância em relação à contemporânea, porém, parte dela e tem reverberações distintas na modernidade, especialmente no sentido oposto que será aqui destacado.

A NOÇÃO DE SUJEITO MEDIEVAL: TOMÁS DE AQUINO E O PRINCÍPIO DO SUJEITO AGENTE NA VISÃO DE ALAIN DE LIBERA

A noção da categoria sujeito no período medieval pode ser a mais obscura pelo motivo do estereótipo desse período da História. Sob o pensar a Idade Média e tudo que fora desenvolvido no período persistiu, e ainda persiste, uma ligação fundamental com o aspecto religioso, em um momento histórico que tudo era perpassado pelos julgamentos e sanções da igreja.

Não é bem assim, no entanto, que Alain de Libera (2008) vai tratar a questão do sujeito nesse período. Savian Filho (2015), sobre essa perspectiva na obra *Archéologie du Sujet* de De Libera, que tenta remontar a história do sujeito, reporta que o autor costuma dizer que:

[...] na historiografia filosófica dos últimos três séculos, a contribuição da Idade Média é extremamente mal avaliada, sobretudo no tocante à “questão do sujeito”. Seu interesse, todavia, não é apologético-religioso, como muitas vezes ocorre com estudiosos do pensamento medieval⁶; pretende somente esclarecer o erro histórico-filosófico⁷ que, a seu ver, está na crença desenvolvida desde o século XVII e que interfere negativamente em debates atuais, não apenas de ordem historiográfica, mas também filosófica e cultural de forma geral. (SAVIAN FILHO, 2008, p. 179)

Interessa-nos, portanto, a partir dessa proposição de De Libera, entender como conceber o sujeito medievo sem nos vermos dentro desse reflexo religioso que a época



impunha, apesar de não o negar por completo, ao modo que De Libera reflete sobre tal questão. Para tanto, falemos de dois personagens relevantes do período e suas contribuições para a noção de sujeito: Tomás de Aquino, numa releitura de Agostino de Hipona.

Segundo Savian Filho (2015), De Libera passa por Agostinho para chegar a Tomás de Aquino³, pois, foi a partir dele que chega a concepção de sujeito como agente e como suporte. Ao negar o atributivismo, assim nomeado por De Libera (2008) o pensamento sobre a mente dentro de um corpo, ou seja, um corpo que pensa, colocando a mente como um atributo do corpo. Sobre o sujeito agente do conhecimento pensado por Aquino, Savian Filho (2015) diz que:

[...] Com efeito, já pela refutação do averroísmo, o dominicano merece ser visto como momento essencial da história da subjetividade. Porém, em contraponto com a miopia da historiografia filosófica dominante, vale ressaltar outra de suas proezas teóricas, a de ter inserido, na esfera do mental, a noção de sujeito psíquico que Agostinho se esforçara por descartar. Numa palavra, Tomás de Aquino, no mesmo campo aberto por Agostinho, fez surgir a ideia de sujeito agente do conhecimento: o homem, ou, antes, o homem com/pela sua alma. O texto-base investigado por Alain de Libera é o artigo 5 da questão 77 da Prima Pars da *Suma de teologia*. A primeira formulação de Tomás, nesse texto, consiste em enfatizar que, se a alma mostra ter potências (faculdades), essas potências devem estar na alma como em um sujeito (suporte), pois, assim como se diz que o corpo é o sujeito das potências corporais, também faz sentido dizer que a alma é o sujeito das potências da alma; ademais, mesmo naquelas operações que são atribuídas conjuntamente ao corpo e à alma (as funções da sensação), é em função da alma que elas são atribuídas ao corpo, porque, conforme Aristóteles, em *De anima* 2, 414a12-14, a alma é, a título primeiro, aquilo pelo que sentimos, de sorte que os princípios próprios das operações da alma, mesmo nos casos de ativação do corpo, são suas potências; e essas potências devem estar nela. [...] (SAVIAN FILHO, 2015, p. 190)

Precisamos apontar que averroísmo, segundo os estudos de De Libera, é a concepção de que o pensamento é impessoal e aparece na obra do francês pelo fato de esta ter como base a crítica da aproximação entre Aristóteles e Descartes, legando ao pai da filosofia moderna a criação da noção de sujeito, tese que é refutada pelos estudos De Libera. Assim, De Libera coloca os filósofos dominicanos numa posição

³ E também chega a Pedro de João Olivi (SAVIAN FILHO, p. 175, 2015) não mencionada aqui.

de contribuição para ideia de sujeito agente⁴ e prova, a partir de uma análise histórica das obras dos filósofos do medievo, a reminiscência da ideia de sujeito agente da modernidade que é tradicionalmente atribuída apenas a Descartes.

Com efeito, esse estudo feito por De Libera mostra-nos que, na construção a noção de sujeito do medievo para a idade moderna, há contribuições e pensamentos do período medieval a serem considerados para essa transição e que, portanto, tal mudança de perspectiva não acontece na forma de uma cisão repentina, mas de deslocamento gradual de reflexões filosóficas e epistemológicas.

O SUJEITO RENASCENTISTA: PELOS MEANDROS DO INDIVÍDUO

O renascimento é conhecido como o período histórico logo após o que chamamos de idade média e anterior ao que chamamos de idade moderna. A divisão em eras históricas não pode levar-nos, todavia, a definir especificamente a noção de sujeito, ou do que for, dentro de um período de tempo determinado, pois são várias as reflexões construídas e reconstruídas, ou seja, é simplesmente a reflexão e a refração do humano dentro do mundo espelhado da linguagem: refletimos noções de pensamentos anteriores, bem como, por refração; ressignificamos, readaptamos, reconstruímos e redizemos essas mesmas noções, que é a parte da construção que nos cabe.

Apesar de não conseguirmos definir de modo fechado o sujeito em diferentes épocas, é possível traçar características dessa noção (re)construída em dado momento. No período do Renascimento, por exemplo, a noção de sujeito é atingida por um novo olhar do homem sobre si e o mundo, percebendo não mais como suficientes, os conhecimentos exteriores que fundam a sua existência, de modo que o homem começa a se questionar, isto é, reorientar seus questionamentos para si, mudando o foco do seu exterior para o seu interior.

Entretanto, apesar dessa tendência, ainda há pensamentos do medievo que atravessam esse período, assim como destacamos aqui pensamentos e pensadores medievais a frente na noção de sujeito. A recorrência à religiosidade, por exemplo, ainda era uma opção considerável quando não se conseguia explicar tudo pelo viés do científico, do humano ou mesmo na própria reflexão do homem sobre si e sobre a

⁴ E também de sujeito psíquico, não citada amplamente aqui, que fora descartada por Agostinho de Hipona, uma vez que Tomás de Aquino concebia a alma como sujeito psíquico, fortemente influenciado por Aristóteles (SAVIAN FILHO, p. 192, 2015)

natureza, como Erasmo de Roterdão, filósofo do início do Renascimento, publicou:

A natureza, ao dar-vos um filho, vos presenteia com uma criatura rude, sem forma, a qual deveis moldar para que se converta em um homem de verdade. Se este ser moldado se descuidar, continuareis tendo um animal; se, ao contrário, ele se realizar com sabedoria, eu poderia quase dizer que resultaria em um ser semelhante a Deus” (ACKER, T.V, 1992, p. 32-33).

Portanto, pelo pensamento de Roterdão, a característica racional que distingue os homens de outros animais pode ser a mesma que nos aproxima de Deus, pensamento este que ainda guarda fortes laços com a religiosidade, mas também já apresenta uma orientação racional para posição do homem na natureza. Com as reflexões iluministas mais tarde, essa orientação reforçará seus laços com a ciência e a racionalidade, porém, não rompendo totalmente os da religiosidade e sim, ressignificando-os, dada a relevância do indivíduo na centralidade das discussões.

É nesse sentido do sujeito enquanto indivíduo que olha para si que Neuser (2011) destaca que renasce do período clássico para a Renascença as reflexões sobre o indivíduo, sobre o sujeito que pensa, uma vez que se questionava a fundamentação do conhecimento como exterior ao indivíduo. Segundo o autor, o indivíduo é tido como conceito central na Renascença, sendo desenvolvido ao longo desse período de modo que, cerca de final do século XVI, já se tem uma concepção mais clara sobre o indivíduo e bem estabelecida para idade moderna (NEUSER, 2011, p.26).

Mas, de que indivíduo estamos falando? Neuser (2011) discute especificamente na área pedagógica a partir de modelos de formação do indivíduo e o propõe na Renascença:

- a) A partir da visão luterana, com uma ligação mais religiosa, o indivíduo era educado para temer a Deus e não para desenvolver suas potencialidades enquanto indivíduo. Lutero entendia que o indivíduo era formado por duas instâncias: uma exterior, na qual a vontade humana poderia agir para transformar, e outra interior, concebida por graça divina e, portanto, mais difícil de ser transformada pelo homem. O indivíduo só consegue agir sobre o que lhe é exterior e, portanto, a sua própria formação, como advinda de outro homem, é exterior e pode ser reformada. A formação, todavia, atinge o indivíduo no seu interior. O homem precisa, dessa maneira, ter sua



formação fundamentada no ⁵bem, pois uma má formação exterior pode levar o interior do indivíduo a ser atingido pelo mal. Por isso a importância de se ter em sociedade homens bem formados na fé divina, pois uma boa formação atinge o interior do homem.

- b) A partir de uma visão humanística, defendida por Erasmo de Roterdão, que é, inclusive, mais comum na Renascença, na qual o indivíduo é entendido a partir das habilidades que lhe são dadas pela natureza e pelas que ele produz pelo hábito ou exercício. A educação pueril é de grande importância, pois, quanto menores as crianças, mais moldáveis são em relação aos jovens. O bom caráter do indivíduo é construído pela força de bons hábitos e a formação do indivíduo é resultado da confluência de elementos da natureza, da instrução e da ação. Esse modelo de formação é defendido pelas obras de ⁶Quintiliano e Plutarco.
- c) A partir de uma visão sobre a autorrealização do indivíduo, pensada por ⁷Giovanni Pico della Mirandola, cuja centralidade está no homem e sua realização pessoal e, portanto, a formação deve existir para tornar o indivíduo um ser humano. A educação assume papel na formação do caráter do indivíduo e necessita de uma regra geral para formá-lo enquanto ser humano. Para Pico, o homem nasce indeterminado e é tarefa sua determinar-se, não cabendo essa responsabilidade a outrem, mas somente a si mesmo. A indeterminação é, conseqüentemente, própria da natureza humana e a formação do indivíduo, apesar de ser influenciada pelo exterior, é também de incumbência do próprio indivíduo.

Assim, ao fim do período renascentista, temos uma ideia de sujeito já bem formulada para a ideia moderna. A noção de indivíduo orienta uma volta ao olhar clássico, no qual o sujeito procura em si a fundamentação do conhecimento, tal como em filósofos clássicos como Sócrates, que a vislumbrava pelo autoconhecimento. Como perceberemos, o indivíduo transforma-se em sujeito na modernidade através dos estudos discursivos que, concomitantemente e sistematicamente, desenvolverão uma teorização do sujeito.

⁵ A ideia de bem difere-se da socrática. Nesse caso, o bem está relacionado à ordem do divino e, em especial, do religioso, como sinônimo dos preceitos e vida repassados pela igreja fundada por Lutero.

⁶ Vide Neuser (2011), A formação e o conceito do indivíduo na renascença, p. 27-28.

⁷ Vide Neuser (2011), A formação e o conceito do indivíduo na renascença, p. 29-30.

A ASCENSÃO DO SUJEITO MODERNO: PONTOS FILOSÓFICOS E ESTRUTURALISTAS

O movimento de reorientação do homem para si, o avanço e valorização do conhecimento científico e artístico, a consideração do homem e suas demandas formativas na religião e da educação vão direcionar para a perspectiva moderna de sujeito, fortalecida pelo iluminismo nos séculos XVII e XVIII.

Apesar de a concepção de sujeito em si ser fundada na modernidade, percebemos aqui que essa noção é antiga e vem se especificando ao longo dos diferentes contextos histórico-sociais. A modernidade caracteriza-se, entre outras formas, por uma atitude do homem de modo a se situar no mundo (da linguagem) como ser que pensa e age. A “frase inaugural” é a célebre *cogito ergo sum* de René Descartes (1973), que demonstra a ciência de que o ser só se conhece porque pensa. Assim, desse ponto, o sujeito aparece como peça-chave para o conhecimento nesse momento: o sujeito e sua subjetividade precisavam ser analisados, pois, era a partir deles que se conheciam todas as coisas.

Emmanuel Kant (1724-1804) contribuiu com a ideia de sujeito ao discutir que a consciência só lida com fenômenos, portanto, o real é a própria percepção da consciência humana, não existindo exteriormente, mas sendo refratado no interior do sujeito, a partir da sua percepção do real. Para Kant (1983), somos nós que criamos o real a partir do que percebemos pela consciência. Jean Jacques Rousseau (1712-1778) já não enfatiza a racionalidade, pois para o filósofo suíço, o sujeito é desprovido de razão e reflexão, cujo surgimento ocorrerá em sociedade.

Já no campo dos estudos da linguagem, percebe-se, no movimento estruturalista, que há um movimento de quase anulação ou de esfacelamento do sujeito, como diz Deleuze:

O estruturalismo não é absolutamente um pensamento que suprime o sujeito, mas um pensamento que o esmigalha e o distribui sistematicamente, que contesta a identidade do sujeito, que o dissipa e o faz passar de um lugar a outro, sujeito sempre nômade, feito de individualizações, mas impessoais, ou de singularidades, mas pré-individuais (DELEUZE, 2006, p. 245).

O sujeito, na lógica do estruturalismo, é sistematicamente apagado para dar espaço às reflexões sobre os fenômenos observáveis da língua/linguagem. Inclusive, no curso de linguística geral, Saussure (2006) considera que o indivíduo por si só não



é capaz de modificar o sistema linguístico, devendo submeter-se às regras do sistema, do pacto social que o criou.

Veremos, em seguida, que a noção de sujeito continua em um movimento de esfacelamento e esvaziamento, especialmente ao ser atravessado pelo aspecto ideológico.

O SUJEITO DISCUTIDO EPISTEMOLOGICAMENTE NOS ESTUDOS DA LINGUAGEM: DE BAKHTIN A FOUCAULT.

Já quase apagada na perspectiva estruturalista, a visão de sujeito autônomo e independente começa a perder força, especialmente com a noção dialógica de sujeito do russo Mikhail Bakhtin que entende o sujeito sendo formado a partir da relação com outro, uma vez que tudo que conhece chega à consciência não pela percepção autêntica e individual do sujeito, mas por meio da relação social, da interação com o outro em sociedade.

A posição de sujeito reflete uma imagem pouco visível, por assim dizer, da autonomia do que diz. Atravessado por discursos alheios e relações dialógicas (aceitação, negação, recusa, etc.), o sujeito nada mais é que o reflexo das relações e dos discursos que circulam em diferentes meios sociais. Para o filósofo: “Nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio, o que não pode deixar de refletir nas formas de expressão verbal do nosso pensamento”. (BAKHTIN, 1997, p. 317). Dessa maneira, entramos em constante luta pela autoria do que dizemos, atualizando o nosso discurso para em nada se fazer parecer com outro.

Por outro lado, temos o linguista Émile Benveniste que, em seus estudos, resgata o sujeito através da sua instância de subjetividade, entendida como “a capacidade de o locutor para se propor como sujeito” (BENVENISTE, 1991, p. 288). É sabido que Benveniste não se preocupa em fazer uma teoria do sujeito. Entretanto, o autor entende que é pela linguagem que o homem se vê como sujeito. É na figura do sujeito que o homem se encontra no mundo e marca seu lugar na linguagem, ou seja, é sendo sujeito que o homem consegue enxergar os reflexos, ainda que seja em imagem virtual, distorcida e exaustivamente refletida de si em relação aos outros reflexos. É a instauração da posição do homem no mundo de espelhos da linguagem.

Benveniste (1991) faz uma análise de pronomes para tratar da categoria de pessoa que define as pessoas do discurso. O autor coloca “eu” e “tu” como autênticos



em relação a ele (a não-pessoa). A união entre a primeira subjetiva (eu) e a segunda pessoa não subjetiva (tu, o outro) equivale ao “nós”, e para vós, não há uma união de “tus”, mostrando que só “eles” pode ser considerado um plural verdadeiro. “Eu” e “tu”, enquanto pessoas discursivas, só existem, no entanto, quando assumidas pelos falantes.

Saindo de Benveniste, que apesar do seu olhar sobre a subjetividade, não se aprofundou em analisar o sujeito e suas facetas, temos a continuidade do enfraquecimento da autonomia do sujeito, chegando ao status de um mero reprodutor de discursos alheios. Um lugar vazio que assim pensa Pêcheux (1995): “Podemos resumir, o que precede dizendo que, sob a evidência de que “eu sou realmente eu” [...], há o processo da interpelação-identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio”.

Essa visão imbrica inevitavelmente o aspecto ideológico. O sujeito, perpassado por discursos diversos, está envolto da ideologia que os recupera e atualiza a todo instante. Para Althusser (1992), o sujeito é afetado, por um lado, pelo inconsciente e, por outro, pela ideologia que não o permite uma unicidade e nem ser livre. Ainda considera que o indivíduo é interpelado pela ideologia para se tornar sujeito, mas que também sempre o foi, já que os homens vivem relações socioideológicas desde sempre, ou seja, a materialidade da ideologia como prática é fundante do sujeito e de seu assujeitamento.

Pêcheux, a partir de uma releitura de Althusser, considera a ideologia como materialidade concreta, mascarada e transparente para o sujeito, numa relação de dependência que o francês especifica a partir: 1) da formação do sentido, no qual a formação discursiva emerge em uma dada formação ideológica pelo estado da luta de classes, e 2) da dissimulação da formação discursiva pela transparência do sentido dentro da complexidade de formações discursivas em dada formação ideológica.

As formulações de Pêcheux sobre a relação das formações discursivas inseridas nas e constitutivas das ideológicas também nos remetem à Foucault e sobre a noção de sujeito percebida em sua análise da História. Foucault rejeita a ideia de sujeito como substância acabada e autossuficiente, bem como nem sempre é idêntica, pois quase sempre não há relação entre o sujeito que enuncia e o seu “autor” (FOUCAULT, 2008).

O sujeito, na visão foucaultiana, não está no sintagma linguístico e mesmo que



um enunciado não esteja em primeira pessoa, ainda possui sujeito. É simplória, portanto, a redução do sujeito a elementos gramaticais, pois este só pode ser desvendado a partir da análise das modalidades enunciativas que se preocupam sobre as seguintes questões: a) quem fala dentro do conjunto de vários sujeitos falantes? Qual é o titular dessa fala? Quem possui a singularidade desta fala e que lhe garante a presunção de valor de verdade? Qual status dos indivíduos que proferem o direito de proferir dado discurso? (FOUCAULT, 2008).

Nesse ponto da Arqueologia do Saber, Foucault utiliza o exemplo do discurso médico para modalizar e encadear diversas enunciações do mesmo campo, explicando que o discurso médico só pode ser proferido por quem possui o status de médico (sendo assim, o “sujeito-médico”), pois fala de um lugar institucionalmente reconhecido, de uma posição diferente em relação aos outros domínios.

O sujeito, por fim, acaba sendo afogado dentro de um emaranhado complexo de formações discursivas e ideológicas, no qual achar quem é responsável pelo princípio de certo discurso acaba sendo uma tarefa árdua, pois o que é dito toma espaço e reflete constantemente no mundo da linguagem, além de se materializar na forma do sujeito que o profere, mesmo este não sendo “autor” desse discurso.

O SUJEITO LACANIANO DA ANÁLISE DO DISCURSO E O SUJEITO PÊCHEUTIANO: APROXIMAÇÕES E DISPERÇÕES

O desenvolvimento da Análise do Discurso (doravante AD), em especial a proposta por Pêcheux em 1969, e as reflexões e aprofundamentos da obra de Freud empreendidos por Lacan guardam pontos de aproximação importantes, entre os quais, a concepção de sujeito. No entanto, é preciso, de antemão, entender que não se trata univocamente do aspecto ideológico da luta de classes, cuja herança provém da obra Althusseriana da análise marxista e que afetou profundamente a obra de Pêcheux enquanto Thomas Herbert.

Lacan desenvolve, em seus ⁸seminário 16 a 18, uma teorização sobre os quatro discursos que partem de lugares que visam explicar como se dão os laços sociais. Os discursos são tomados, portanto, como as formas mais genuínas de criarmos tais laços. Partindo desses lugares, nomeadamente: ⁹o agente, o outro, a verdade e a

⁸ Seminário 16: “de um grande outro a um pequeno outro”; seminário 17: “O avesso da psicanálise”; seminário 18: “De um discurso que não fosse semblante”;

⁹ São considerados lugares fixos do discurso. Vale a recomendação de leitura do seminário 17 – o avesso da psicanálise - de Lacan para maiores aprofundamentos sobre esta matéria dos quais não serão



produção/perda, temos relações que partem da verdade para os demais, como representa o gráfico que se segue:



Figura 1: Os 4 discursos de Lacan

Fonte: Próprio autor, 2023.

As relações são entendidas de modo que, como se vê, não partem setas para a verdade e sim apenas partindo dela, o que indica que os discursos, nesse sentido, têm a verdade como uma base de sustentação. Mas, a que tanto serviu a análise de Lacan para AD? As relações discursivas para Lacan tratavam-se no âmbito do inconsciente, uma vez que os processos de interpelação discursiva tinham um fundo cultural na formação social dos indivíduos. Não era somente um processo de identificação, a qual se entende que as pessoas se unem por laços sociais que as assemelham e que as aproximam, mas também de interpelação. A intimação discursiva aos indivíduos para ocupar determinado lugar na conjuntura social seria, não somente ideológica, mas inconsciente. Seria situar um desejo. Lacan entende, no seu seminário 18, que “o inconsciente permite situar o desejo” (LACAN, p. 43, 1992), ao dissertar sobre o saber enquanto meio de gozo.

E o desejo já faz parte da nossa formação, como analisa o autor, desde o nascimento: somos frutos dos desejos dos nossos pais, da nossa formação cultural e social. Inconscientemente, portanto, somos sitaudos em um desejo que nunca foi próprio, de modo que somos levados à condição de sujeito a partir da nossa formação inconsciente de um desejo que nos é anterior, que é anterior aos nossos anteriores, e que nos coloca na cadeia complexa de laços sociais das relações humanas.

Mas como o discurso estaria vinculado ao desejo? E de que noção de discurso estamos falando? É preciso lembrar que as noções de discurso não se equivalem, até porque, trata-se de áreas distintas – estudos da AD e estudos da Psicanálise – sendo a

feitos aqui dada a especificidade do nosso trabalho. Uma consideração relevante, todavia, é o fato de Lacan subverter a lógica do significante de Saussure na relação das setas (Ou a rotação dos significantes) de modo a produzir os quatro discursos: do mestre, da universidade, da histórica, do analista, de modo que uma análise da obra lacaniana no que se refere á linguagem precisa levar em consideração a apropriação conveniente que Lacan faz dos conceitos saussurianos.



noção dos estudos da AD pêuchetiana, por exemplo, voltada para a relação do simbólico com a ideologia, enquanto que o discurso para Lacan pode ser entendido como o laço social, mencionado acima, criados, não simplesmente pela identificação por alguma coisa, mas pela rejeição e negação de algo. Esses “algo” e “alguma coisa” são reconhecidamente por Lacan como “o mal-estar” da obra de Freud de 1930.¹⁰

Fora dos aprofundamentos e reflexões psicanalíticas que Lacan faz da obra de Freud, dos quais não convém que se façam grandes elucidaciones devido à particularidade da matéria, interessa-nos a relação com o inconsciente que o discurso possui sem sequer “ser percebido” pela consciência. Antes de o discurso funcionar e ao funcionar, portanto, “ele” é inconsciente, de modo que “isentar” o indivíduo da consciência da sua posição enquanto sujeito pareceu a forma mais adequada de pensar esse sujeito para a AD.

A condição do inconsciente pode ser entendida, dessa forma, como uma característica que aproxima o sujeito lacaniano das reflexões da AD e que o introduz nos estudos desta área. Outra noção que pode ser aproximada é a de linguagem, concebida como falha. Os acontecimentos de linguagem chistosos e atos falhos desvelam discretamente a impossibilidade do real. As falhas da língua/linguagem desvelam funcionamentos discursivos para Pêucheux.

Portanto, é na falha da linguagem, num escapar epilinguístico, num funcionamento inconsciente, que a posição de sujeito, do qual notadamente não interessa para o analista do discurso saber suas origens, mas seus (inter)discursos funcionantes, é interpretada e descrita na tentativa de vislumbrar a impossibilidade da verdade, do real, ou ainda; são nas sutilezas desses lapsos que se percebe a inconcretude do educar, do governar, do psicanalisar ou do fazer desejar.

Faz-se necessário uma diferenciação do sujeito lacaniano enquanto um lugar de sujeito que é ideológico da obra pêuchetiana:

O objetivo de Lacan é renovar a psicanálise e seu sujeito é aquele do inconsciente, aquilo que introduz para todo ser falante uma discordância com sua própria realidade. E o objetivo de Althusser é [...] renovar o marxismo e o materialismo histórico. [...] A referência à ideologia não tem as mesmas implicações que a referência à linguagem ou ao signo. Althusser não estava particularmente interessado pela linguagem e é aí que chegamos ao âmago daquilo

¹⁰ Livro “O mal-estar na civilização” em que Freud discute profissões impossíveis, ou seja, ineficazes; entre as quais a de educar, governar e psicanalisar.

que tem de ver com Pêcheux: as relações entre a linguagem e a ideologia. (HENRY, 1997, p. 34).

O sujeito lacaniano está para o sujeito Foucaultiano assim como o de Althusser para o de Pêcheux. Entretanto, segundo Henry (1997), a aproximação com a negação ao estruturalismo é o elo que une todos eles. Todos fazem um movimento em contraposição ao estruturalismo, apesar de o estruturalismo ter sido, ainda assim, focalizado sobre a linguagem nas abordagens desses pensadores. (HENRY, 1997).

Tem-se, dessa forma, a questão da noção de sujeito em Pêcheux: a articulação entre o sujeito do inconsciente, que é tomado mais pelos seus efeitos do que propriamente pelo inconsciente (GADET; LÉON; MALDIDIER; PLON, 1997, p. 49) e o que é interpelado e pela ideologia, a partir da sua influência do Marxismo por Althusser. Pensar sobre o lugar do sujeito entre a linguagem e a ideologia sempre foi uma de suas preocupações de modo que o status de sujeito inconsciente foi importante para entender o aspecto ideológico no qual ele focalizou.

A referência aos efeitos de sujeito inconsciente deu-se, ainda, entre as entrelinhas: não existem citações da teoria freudiana ou lacaniana na obra *Análise Automática do Discurso* (doravante AAD) de Pêcheux, de modo que “nem Freud, nem Lacan figuram a bibliografia da AAD, e a psicanálise enquanto tal se encontra aí apenas furtivamente mencionada” (GADET; LÉON; MALDIDIER; PLON, 1997, p. 49).

Portanto, o sujeito pensado como construção da interpelação ideológico-discursiva tem a característica do inconsciente e a consideração da relação língua-linguagem como “ferramenta imperfeita” como dois laços comuns dos pensamentos de Lacan, no referente à Psicanálise, e Pêcheux, no que se refere à *Análise do Discurso*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A noção de sujeito ao longo do tempo revela-nos diferentes visões de como o homem enxerga o outro em diferentes momentos históricos e como a unicidade do sujeito veio perdendo força, com grande destaque, mais modernamente, ao contraste empreendido por Foucault em relação ao sujeito clássico de Sócrates, especialmente no que se refere à autonomia e busca pela fundamentação do conhecimento.

A noção de sujeito mudou significativamente ao longo da história, desvelando parte de formações discursivas engendradas em ideologias circulantes em cada época, mas, certamente, não restritas a um único domínio discursivo ou uma única ideologia,



como foi possível perceber pelo outro olhar sobre o Medievalismo mostrado aqui na visão do francês Alain De Libera.

Por fim, esse percurso da noção de sujeito através da história, apesar de restrito dentro de cada contexto histórico aqui abordado, oferece-nos uma progressão do sentido dessa categoria que, ainda que seja descontínua, desloca o sentido de sujeito de “um lugar preenchido pelo indivíduo” a “um espaço vazio ocupado discursivamente”, sentidos nos quais a noção dessa categoria passou e tem passado no mundo espelhado da linguagem.

REFERÊNCIAS

ACKER, T. V. Renascimento e Humanismo. São Paulo: **Atual**, p. 32-33, 1992.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BENVENISTE, Émile. **Da subjetividade na linguagem**. In: BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 3. ed. São Paulo: Pontes, 1991.

DE LIBERA, Alain. **Archéologie du sujet**. Paris: Vrin. v. 1: Naissance du sujet, 2008.

DELEUZE, Gilles. **Em que se pode reconhecer o estruturalismo?** In: DELEUZE, Gilles. **A ilha deserta e outros textos**. São Paulo: Iluminuras, 2006. p. 220-250.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008. (Coleção Campo Teórico).

GADET, F.; LÉON, J.; MALDIDIER, D.; PLON, M. Apresentação da conjuntura em linguística, em psicanálise e em informática aplicada ao estudo dos textos na França em 1969. In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Ed. Unicamp, SP, p. 39-60, 1997.

HENRY, P. Os Fundamentos teóricos da Análise Automática do Discurso de Michel Pêcheux. In: **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Ed. Unicamp, SP, p. 13-38, 1997.

HOBUSS, João Francisco do Nascimento. **Introdução à História da Filosofia Antiga** [on- line]. Pelotas: NEPFIL on-line, 2014.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LACAN, J. **O Seminário. Livro 18: de um discurso que não fosse semblante**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

LACAN, J. **O Seminário. Livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

MEDEIROS, Alexsandro Melo. A ética socrática. **Sabedoria política**. Disponível em: [https:// www.sabedoriapolitica.com.br/products/a-etica-socratica/](https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/a-etica-socratica/). Acesso em: 14 jun. 2021.

NEUSER, Wolfgang. A formação e o conceito de indivíduo na Renascença. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2011.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da Filosofia: Filosofia Pagã Antiga**. Tradução Ivo Storniolo. 3. ed. São Paulo: Paulus, 2007. vol. 1, cap. IV, p. 90-121.

SANTOS, Trindade José. **Princípios: Revista de Filosofia**, v. 11, n. 15-16, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIAN FILHO, Juvenal. Seria o sujeito uma criação medieval? *Revista Scielo: Trans/ Form/ Ação*, Marília, v. 38, n. 2, p. 175-204, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-31732015000200009>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Submetido em: 29/03/2023

Aceito em: 03/05/2023

**O ENSINO DO GÊNERO DISCURSIVO FOTORREPORTAGEM: ELOS
ENTRE A TEORIA BAKHTINIANA E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA****THE TEACHING OF THE DISCURSIVE GENRE PHOTO REPORT: LINKS
BETWEEN BAKHTINIAN THEORY AND DIDACTIC TRANSPOSITION****LA ENSEÑANZA DEL GÉNERO DISCURSIVO REPORTAJE
FOTOGRAFICO: VÍNCULOS ENTRE LA TEORÍA BAKHTINIANA Y LA
TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA**Marcia Pereira Gomes Silva¹
Eliete Correia dos Santos²**RESUMO**

No discurso humano, muitos são os elos que desencadeiam reações-respostas valoradas dos sujeitos. Por essa ótica que perpassa a teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana, objetiva-se investigar as concepções e orientações sobre o ensino do gênero discursivo fotorreportagem, pelo viés da transposição didática no planejamento de ensino e no Manual do Professor de Português (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) do 8º ano do Ensino Fundamental, na realidade vinculada à Secretaria de Educação de Santa Cruz do Capibaribe (PE). Em suas principais bases teóricas, estão Bakhtin (2016, 2013, 2011), Volóchinov (2013), Chevallard (2013, 2009), Perrenoud (2001, 1998, 1997). Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se por ser qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006) do tipo documental (BELL; WATERS, 2014), exploratória (GIL, 2008) e descritiva (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). A obtenção dos dados foi subsidiada por elementos do currículo formal (BRASIL, 2018; PERNAMBUCO, 2019) e pela Análise Dialógica do Discurso, com foco ao método sociológico (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009). Os resultados apontam um incipiente tratamento estabelecido no currículo formal a respeito das orientações didáticas para o ensino de gêneros, principalmente no currículo local e situado. Em síntese, faz-se necessário aprofundar mais as relações enunciativas/interlocutivas com as orientações que interpelam os saberes a ensinar. Logo, é bastante salutar o ensino de língua materna que oportunize o lugar do diálogo, da interação, o debate quanto aos gêneros do discurso pelas lentes enunciativo-discursivas do Círculo de Bakhtin, no seu entrelaçamento com o processo de transposição de saberes.

Palavras-chave: teoria enunciativo-discursiva bakhtiniana; gêneros discursivos; fotorreportagem; transposição didática.

ABSTRACT

In human discourse, there are many links that trigger valued reactions-responses from subjects. From this perspective that pervades Bakhtin's enunciative-discursive theory, the objective is to

¹ Mestranda em Linguagem e Ensino, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Especialista em Língua Portuguesa e suas Literaturas, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA); Tutora presencial da Licenciatura em Letras/Português EaD, Universidade Norte do Paraná (Unopar)/Polo Santa Cruz do Capibaribe-PE. E-mail: marciapereiragomessilva@gmail.com

² Pós-Doutora em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutora em Linguística, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com período sanduíche na Universidade do Porto; Professora Colaboradora da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG); Professora do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: elietesantos@gsuite.uepb.edu.br

investigate the conceptions and guidelines on teaching the discursive genre of photojournalism, through the bias of didactic transposition in teaching planning and in the Portuguese Teacher's Manual (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) of the 8th grade of Elementary School, actually linked to the Department of Education of Santa Cruz do Capibaribe (PE). In its main theoretical bases are Bakhtin (2016, 2013, 2011), Volóchinov (2013), Chevallard (2013, 2009), Perrenoud (2001, 1998, 1997). Methodologically, the research is characterized by being qualitative-interpretative (DENZIN; LINCOLN, 2006), documentary (BELL; WATERS, 2014), exploratory (GIL, 2008) and descriptive (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). Obtaining the data was supported by elements of the formal curriculum (BRASIL, 2018; PERNAMBUCO, 2019) and by Dialogical Discourse Analysis, focusing on the sociological method (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009). The results point to an incipient treatment established in the formal curriculum regarding didactic guidelines for teaching genres, mainly in the local and situated curriculum. In summary, it is necessary to go deeper into the enunciative/interlocutive relationships with the guidelines that question the knowledge to be taught. Therefore, it is very healthy to teach the mother tongue that provides a place for dialogue, interaction, debate regarding the genres of speech through the enunciative-discursive lens of the Bakhtin Circle, in its interweaving with the process of transferring knowledge.

Keywords: Bakhtinian enunciative-discursive theory; discursive genres; photo reportage; didactic transposition.

RESUMEN

En el discurso humano, hay muchos vínculos que desencadenan reacciones-respuestas valoradas de los sujetos. Desde esta perspectiva que impregna la teoría enunciativo-discursiva de Bajtín, el objetivo es investigar las concepciones y directrices sobre la enseñanza del género discursivo del fotoperiodismo, a través del sesgo de la transposición didáctica en la planificación de la enseñanza y en el Manual del Profesor Portugués (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018). del 8º grado de la Enseñanza Fundamental, actualmente vinculado al Departamento de Educación de Santa Cruz do Capibaribe (PE). En sus principales bases teóricas se encuentran Bajtín (2016, 2013, 2011), Volóchinov (2013), Chevallard (2013, 2009), Perrenoud (2001, 1998, 1997). Metodológicamente, la investigación se caracteriza por ser cualitativa-interpretativa (DENZIN; LINCOLN, 2006), documental (BELL; WATERS, 2014), exploratoria (GIL, 2008) y descriptiva (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006). La obtención de los datos se apoyó en elementos del currículo formal (BRASIL, 2018; PERNAMBUCO, 2019) y del Análisis Dialógico del Discurso, con foco en el método sociológico (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009). Los resultados apuntan a un tratamiento incipiente establecido en el currículo formal respecto a las pautas didácticas para la enseñanza de los géneros, principalmente en el currículo local y situado. En síntesis, es necesario profundizar en las relaciones enunciativas/interlocutivas con los lineamientos que cuestionan los saberes a enseñar. Por lo tanto, es muy saludable enseñar la lengua materna que brinde un espacio para el diálogo, la interacción, el debate sobre los géneros del habla a través del lente enunciativo-discursivo del Círculo de Bajtín, en su entrelazamiento con el proceso de transferencia de conocimientos.

Palabras clave: la teoría enunciativo-discursiva de Bakhtin; géneros discursivos; reportaje fotográfico; transposición didáctica.

INTRODUÇÃO

Na atitude responsiva, do funcionamento vivo e dialético da língua, que permeia a realidade escolar, é imprescindível discorrer acerca do ensino de gêneros discursivos, entre as múltiplas esferas comunicativas, considerando a presença de várias instâncias



constituintes da dimensão polifônica do discurso do outro refletido no enunciado (BAKHTIN, 2016). Vê-se, no entanto, que ainda é frequente o ensino que desconsidera o prisma dialógico dos gêneros, o que exige a superação do seu paradigma tradicional que ainda permeia as propostas curriculares de Língua Portuguesa e os livros didáticos do Ensino Fundamental.

Nessa seara da discussão, arquitetam-se reflexões teórico-metodológicas nesse estudo, enquanto recorte de uma pesquisa de dissertação do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), que seguiu as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa dessa instituição (Resolução n° 466/2012), o qual aprovou esta pesquisa (CAAE n°: 65457422.3.0000.5182).

No complexo acontecimento do encontro e da interação com a palavra do outro, são recorrentes as situações que tornam o ensino-aprendizagem da língua ainda fragmentado, rotulado à exaustão, dado o desconhecimento de uma adequação pragmático-discursiva. Entre os deslocamentos e rupturas que perpassam pelos saberes pertinentes aos gêneros do discurso, verifica-se que, segundo a Teoria da Transposição Didática (CHEVALLARD, 2013, 2009, 2005, 1991), o movimento tem sido, recorrentemente, de univocidade e não de dialogismo. Ressalta-se, pois, que essas e outras dificuldades podem estar na discrepância entre o currículo prescrito e o currículo real (PERRENOUD, 1998, 1995a), entre as intenções e o funcionamento efetivo do sistema educacional, conduzindo a um endurecimento das regras, naquilo que se vê como o efeito dominante da padronização curricular.

Das instituições de ensino e formação, onde se concentram o currículo formal, seus objetivos e programas, passamos para a transformação desses saberes em conteúdos efetivos, mobilizados e legitimados para publicação por meio do ensino. Aqui vale um parêntese quanto a essa distinção do currículo formal para o que se torna o currículo real:

Nossa ênfase nas práticas, no trabalho escolar, pretende, particularmente, ressaltar que o currículo real [...] não é somente uma interpretação mais ou menos ortodoxa do currículo formal. É uma transposição pragmática dele, ou seja, currículo formal e currículo real não são da mesma natureza. O currículo formal é uma imagem da cultura digna de ser transmitida, com o recorte, a codificação, a formatação, correspondente a essa intenção didática; o currículo real é um conjunto de experiências, de tarefas, de atividades que geram ou devem gerar as aprendizagens. (PERRENOUD, 1998, p. 4)

Esse currículo formal é tido como balizador para a concretização do ensino e a avaliação da cultura em sala de aula, o que atesta a sua função de controle do processo educativo (PERRENOUD, 1995a). Na sua equivalência aos programas nacionais de ensino, ao currículo escolar na sua faceta instituída, esse currículo do tipo prescritivo de desenvolvimento legitima-se pelos poderes, órgãos instituídos e nem sempre é trabalhado como proposto no cotidiano da sala de aula. E em outro polo, está o currículo real como resultado da negociação entre o professor e os alunos.

Para esse nível de passagem ao currículo real, que corresponde à transposição didática interna, o professor realiza um trabalho permanente em esquemas de criação, reinvenção, explicitação, ilustração, concretização do currículo formal, não sua mera interpretação, fundamentando-se “também na sua relação pessoal com a cultura, com o mundo, com a língua [...]” (PERRENOUD, 1995b, p. 43). E, finalmente, no último nível da cadeia transpositiva, estão as práticas efetivas à aprendizagem, apropriação, construção de saberes pretendidos, que sejam duráveis, consistentes aos alunos.

Também reconhecemos que, ao longo de todo o processo da cadeia de transposição, defasagens desiguais podem surgir em situações que vão desde um saber proveniente da sociedade ou da academia até ao que é ensinado e apreendido efetivamente. Entre as eventualidades da prática pedagógica e da vida social, a seletividade do currículo, as resistências dos alunos, faz-se necessário revisar continuamente os programas de ensino, porque há sempre a necessidade de transformá-los e avaliá-los (PERRENOUD, 2001). Centrado no legado e na solidez da perspectiva do Círculo de Bakhtin, o ensino alinhado à Análise Dialógica do Discurso (ADD) traz um panorama capaz de frisar ainda mais o fenômeno de caráter social e dialógico que envolve a enunciação, a diversidade de gêneros do discurso.

Por isso, seu objetivo central está em investigar as concepções e orientações sobre o ensino do gênero discursivo fotorreportagem, pelo viés da transposição de saberes no planejamento de ensino e no Manual do Professor de Português (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018) do 8º ano do Ensino Fundamental, na realidade vinculada à Secretaria de Educação do município de Santa Cruz do Capibaribe, em Pernambuco. Dada sua relevância acadêmico-científica, sob a perspectiva da teoria enunciativa-discursiva quanto ao ensino de gêneros do campo jornalístico-midiático, os resultados aguçam que a enunciação e seu lugar de expressão desencadeiam



posicionamentos distanciados das lentes bakhtinianas, no entrelaçamento com o processo transpositivo de saberes nos documentos norteadores e no livro didático.

Conclusivamente, em meio a esses desafios, o ensino favorece a introdução da língua viva ao aluno, ao ponto de que o professor é um elo decisivo no “[...] processo de nascimento da individualidade linguística do aluno por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” (BAKHTIN, 2013, p. 43). Essa percepção, no circuito de alteridade, possibilita que o professor leve o aluno a reconhecer que toda sua ação na linguagem é uma atitude responsiva e responsável. No fluxo do trabalho escolar que se defronta com o tratamento de gênero como simulacro formal, da prática usual e cristalizada de mobilizar a noção de tipo textual, é preciso romper com a sua mera imitação (BHATIA, 2004), considerando sua efetivação em situações autênticas de comunicação, no mundo real do discurso.

A LINGUAGEM E SEUS FUNDAMENTOS DIALÓGICOS BAKHTINIANOS

A linguagem, enquanto prática social tem na língua a sua realidade material, que se distancia de uma visão de língua objetiva, homogênea, isenta de valores ideológicos, que excluía a fala do âmbito da Linguística, e também em oposição a uma noção de língua resultante do psiquismo individual. Seja em contraste com a primeira orientação de objetivismo abstrato, seja com a segunda, de subjetivismo idealista (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009 [1929]), o que se percebe é que a língua não possui um sistema de normas imutáveis.

Na obra “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, o pensador e linguístico russo Mikhail Bakhtin dedicou-se a aprofundar a concepção de linguagem e sua complexidade enunciativa, se contrapondo a tendências redutoras de sistematização da língua. No cerne de sua natureza socioideológica, a linguagem tem relações dinâmicas com a sociedade, que se materializam nos discursos, sendo a língua afetada pelo que lhe é exterior. Por isso, “a língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social.” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 157).

Por conseguinte, a língua não se reduz a um objeto e não é ideologicamente neutra, não estando em equilíbrio e estabilidade, a não ser na consciência subjetiva de um usuário, de uma dada comunidade linguística, em um certo momento histórico, uma vez que “[...] a partir do uso e dos traços dos discursos que nela se imprimem, instalam-



se na língua choques e contradições” (BARROS, 1997, p. 34). E é nessa arena social que se estabelece o papel da linguagem, que se amplia em manifestações que tenham a interferência humana.

Nesse raciocínio, depreende-se que a comunicação não é a expressão de algo que advém de alguém para outra pessoa, já que sua materialização é a realização concreta da interação verbal/discursiva de um eu com o outro, porque:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da intenção do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992 [1929], p. 113, grifo nosso)

Em condições concretas e materiais de existência em que os indivíduos interagem, enquanto sujeitos sócio-historicamente situados, segundo Stella (2014, p. 178), “[...] nos trabalhos de M. Bakhtin e seu Círculo não somente a palavra, mas também a linguagem em geral, é concebida e tratada de uma outra forma, levando-se em conta sua história, sua historicidade, ou seja, especialmente a linguagem em uso”. E é por romper com seu significado de forma abstrata que a palavra é tecida por fios ideológicos, que se constrói entre agentes, seres sociais.

Nesse elo da cadeia de comunicação discursiva, também a isso se soma o fato de que o uso da língua realiza-se em forma de enunciados, orais ou escritos, representando a unidade real do discurso. Em outras palavras, o enunciado é um acontecimento único, irrepetível, porque, conforme Bakhtin (2003, p. 297), “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”. Pelo enunciado ter um destinatário, seu traço essencial é o seu endereçamento a alguém, porque cada sujeito autor de um enunciado, ao produzi-lo, cria algo novo, constrói um acontecimento linguístico, não sendo um puro reflexo do que existe fora dele (PIRES, 2003). E é na relação direta com a realidade que o enunciado retoma vozes, não exclusivamente como algo puramente verbal.

Com efeito, todo enunciado deve ser visto como uma resposta aos enunciados de um determinado campo (BAKHTIN, 2016), cuja interação entre a voz do eu e a voz do outro estabelece relações entre os sujeitos, a tal ponto que a natureza social que envolve essas vozes é a enunciação (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009), que pressupõe



a existência de um falante e de um ouvinte. Isso nos leva a entender, pois, que a palavra, que tem um valor apreciativo, efetiva-se na enunciação, “[...] 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 lingüística” (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1999 [1929], p. 121).

Nesse íterim, um dos princípios bakhtinianos, que constitui a enunciação, é o princípio da responsividade, destacando o pressuposto de que a relação entre falante e ouvinte é dialética, dinâmica. Por isso, o interlocutor não desempenha um papel passivo na comunicação, visto que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 271). Com sujeitos que interagem, o enunciado possui reações-respostas que demarcam essa responsividade ativa do eu e do outro, o ouvinte se tornando falante.

Por entender que o discurso é pleno de tonalidades dialógicas, para o Círculo de Bakhtin, o enunciado é uma produção discursiva semiótica, ideológica, social, é uma “[...] intervenção discursiva histórica [...]” (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 189), marcada pelo horizonte social de uma época e de um grupo social, dada a finalidade da interação em curso e a posição valorativa do falante em relação ao seu auditório. Ao ir além do estritamente lingüístico, o enunciado é considerado a partir de uma dimensão interativa, avaliativa, compreendendo um contexto extraverbal firmado em três elementos: “o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação - o ‘onde’ e o ‘quando’; o objeto ou tema de que trata a enunciação - ‘aquilo de que’ se fala; e a atitude dos falantes face ao que ocorre - ‘a valoração’” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 172).

Para romper uma visão apenas das relações lógicas que a língua oferece, é preciso que o sujeito extrapole o discurso verbal, para considerar a situação e os propósitos comunicativos nem sempre explicitados pelo que está verbalizado. Dessa forma, todo enunciado real apresenta um sentido e as palavras detêm significações, tendo em vista que o sentido do enunciado é concreto, não se tratando de uma abstração lingüística, que se particulariza pela alternância de interlocutores, através de réplica. Sem réplica, pois, só existe a oração como unidade da língua, e, para Bakhtin (2011), a fala só passa a existir na forma de enunciados concretos do discurso de um indivíduo.

Essa percepção do enunciado como diálogo instaurado a partir de duas consciências, dois sujeitos discursivos, não abrange uma noção mecanicista de emissor



e receptor, mas de um diálogo pautado na linguagem, pois a natureza dialógica da linguagem é a célula geradora do discurso (BRAIT, 2006). Quando um elemento discursivo incorpora o outro, a partir de suas referências históricas e sociais compartilhadas, nasce o dialogismo, como princípio constitutivo da linguagem e condição primeira de toda interação verbal (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009).

A relação do ser humano com o mundo e com os outros seres humanos, na conceituação que vem do discurso, possui atravessamentos de interpretações valorativas, o que significa dizer que não é direta, transparente, não guarda uma neutralidade, visto que remete à abertura do discurso para o que vem antes dele e o que vem depois. Nessas relações dialógicas, instauradas na produção discursiva, articulam-se diferentes vozes que retomam, rebatem, incorporam fios ideológicos de outros inscritos no que o “eu” diz, para quem esse “eu se dirige”, porque, para Bakhtin (2003, p. 330), “[...] não existem palavras sem voz, palavras de ninguém. Em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente.”.

No duplo direcionamento que um enunciado é produzido – para trás, em resposta a um já-dito, e para frente, na antecipação de uma possível resposta futura –, constituem-se tonalidades dialógicas, acentos valorativos, a partir de uma visão particular do sujeito. Como frações dessa cadeia discursiva, os enunciados não podem ser desvinculados das circunstâncias em que foram expressos e fazem eclodir compreensões do mundo, levando os falantes a saírem de seus limites ideológicos. Entre a ideologia social e o cotidiano, situações da vida do indivíduo são consideradas pontos de aplicação de forças sociais (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2011), ou ainda:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilingüismo, tornando-se seu participante. Esta participação ativa de cada enunciação define para o plurilingüismo vivo o seu aspecto linguístico e o estilo da enunciação, não em menor grau do que sua pertença ao sistema normativo-centralizante da língua única. Cada enunciação que participa de uma ‘língua única’ (das forças centrípetas e das tendências) pertence também, ao mesmo tempo, ao plurilingüismo social e histórico (às forças centrífugas e estratificadoras). (BAKHTIN, 1998, p. 82)

Essas forças opostas incidem sobre a língua, gerando uma tensão própria dos discursos. As forças centrípetas são centralizadoras, procuram apagar as outras vozes, atuam nas instâncias ideológicas da sociedade, pelas forças concretas, ideológicas e verbais de unificação, pela estabilidade, conservação do paradigma vigente. Contrariamente, as forças centrífugas afastam-se da homogeneidade, lutam contra a cristalização, centralização discursiva, apontam para a ruptura. Dentro do que o plurilinguismo representa como um arranjo de diversas linguagens, pode ser interpretado, nas palavras de Di Fanti (2003, p. 102), como “[...] o próprio dialogismo incorporado no discurso, a dinâmica entre vozes sociais engendradas em um espaço inter-relacional nos limites de uma ‘língua nacional’”, pela preservação da diversidade de vozes.

E pelo dialogismo ser esse modo de constituição do enunciado – inserido no infinito diálogo que é a cadeia discursiva historicamente concebida –, a palavra se torna uma “arena em miniatura”, com o entrecruzamento, a luta de valores sociais de diferentes orientações ideológicas (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 1992). E é por ser “socialmente dirigida”, primeiramente, pelo contexto imediato e pelos participantes do ato de fala, que a palavra funciona como “[...] signo ideológico porque acumula as entoações do diálogo vivo dos interlocutores” (STELLA, 2005, p. 178).

É justamente por encontrar o objeto de sua fala repleto de pontos de vista, de já-ditos, de avaliações, que o enunciador se encontra em meio a uma arena discursiva, um campo de confronto entre diferentes vozes saturadas de valores. Essa construção de permanente diálogo, do lugar que um “outro” concede ao “eu”, marca a heterogeneidade dos vários discursos, que estabelecem a alteridade, enquanto “[...] condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus.” (FARACO, 1996, p. 125). Na esfera da realidade que se apresenta mediante a linguagem, tem-se uma realidade valorada, semiotizada, com a constante instabilidade no interior do discurso, que deixa de ser um centro harmônico para tornar-se uma arena de vozes, o lugar da presença inerente do outro.

O ENSINO DE GÊNEROS DISCURSIVOS E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA À LUZ DA TEORIA ENUNCIATIVO-DISCURSIVA



No âmago do estudo da linguagem, focalizado para não reduzir a língua a uma mera ferramenta, descolada de sua realidade social, os gêneros englobam todas as formas de discurso oral e escrito (BAKHTIN, 2016). Em cada situação comunicativa, o gênero do discurso cumpre determinada função junto à comunidade falante, a partir de dado projeto de dizer. Essa dinâmica que abrange o encadeamento dos ditos, não-ditos e/ou já-ditos, no curso de um certo contexto, que ultrapassa o sujeito falante, envolve o objetivo enunciativo, as relações de interlocução entre interlocutores reais e/ou imaginários, seus papéis, bem como as posições enunciativas assumidas pelos participantes do discurso.

Essa pluralidade de gêneros discursivos é determinada pelas marcas individuais de cada participante do processo comunicativo, em torno da questão da alteridade e da construção de sentidos, a partir dos enunciados de outrem, ora os que o antecederam (enunciados já-ditos), ora aqueles que se sucederão no tempo e no espaço (enunciados pré-figurados) (BAKHTIN, 2003). Longe do propósito exaustivo de catalogar os gêneros, os escritos de Bakhtin retratam a impossibilidade de contabilizá-los, dadas as inesgotáveis possibilidades da atividade humana, em seus múltiplos campos da interação relativos ao uso da linguagem.

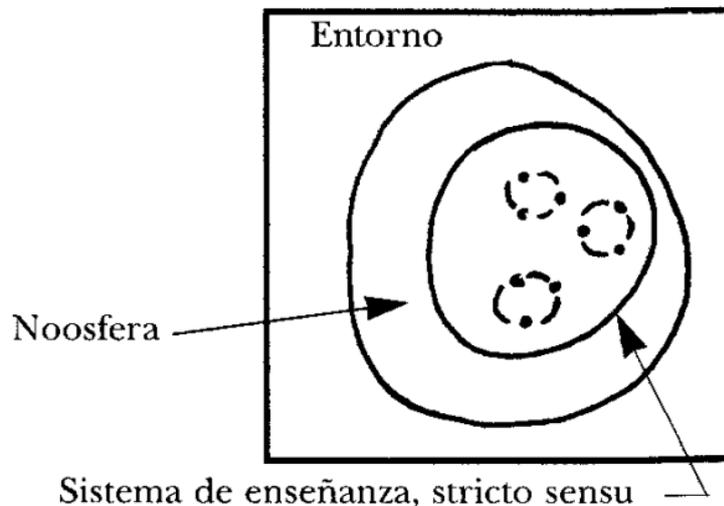
É inegável, pois, que os gêneros discursivos abrangem possibilidades no percurso educativo e contribuem para experiências específicas no ensino de língua materna, consoante às instâncias indissociáveis do tempo e espaço, nas quais se estruturam as relações sociais. Desde que veio à tona a concepção de língua como instrumento de interação social, preconizado pelo método sociológico de Bakhtin/Volóchinov (1992), procura-se trabalhar, a princípio, o contexto social mais imediato até o estudo das características do gênero e das marcas linguístico-enunciativas.

Notavelmente, contudo, percebe-se que prevalece a didatização do gênero, que privilegia, em larga incidência dos casos, somente as formas textuais que o realizam materialmente, marginalizando o aspecto discursivo. No que concerne essa realidade, os gêneros deixam de ser processos à disposição da atividade discursiva e fortalecem uma concepção de língua como sistema isolado. Ir além do que, frequentemente, tem sido o foco exagerado para esmiuçar o formato e as estruturas linguísticas dos gêneros, é conduzir um trabalho distante da memorização de padrões pouco significativos ao discente.

Dessa maneira, no vasto espectro de fatores para a consecução do ensino de gêneros, entre a prescrição e a execução dos saberes, um longo caminho se percorre, perpassado por valores sociais, subjetividades, relações de produção, reprodução, transmissão, aquisição de seus contextos. Nesse entremeio em que também se situa a esfera do ensino da Língua Portuguesa, surge a discussão da importância dos gêneros discursivos, que, por vezes, tem sido tratada pela simplificação intencional de saberes para se atingir o estatuto de objeto de ensino, nas transformações adaptativas de um objeto de saber (transposição didática) (CHEVALLARD, 2005).

Há que se considerar que, nesse processo, estão os fatores externos ao sistema escolar, com pessoas e instituições designando o planejamento, a escolha de conteúdos, as tomadas de decisões até o tratamento necessário para viabilizar o que será ensinado. Mediante as exigências e os anseios sociais, um fio condutor que atua na intermediação do fluxo de saberes para o sistema de ensino é a noosfera (CHEVALLARD, 1991), como destacada na Figura 1:

Figura 1: Representação dos fatores externos no processo de transposição didática



Fonte: Chevallard, 2009, p. 28

O sistema de ensino é entendido como o próprio sistema educacional de um país e sua rede de ensino, quando no seu interior está o sistema didático, cujos componentes principais são a tríade professor-aluno-saber (CHEVALLARD, 2009). Também podemos constatar, no perímetro circundante do sistema de ensino, a noosfera, como centro operacional que se refere à transposição didática em sua etapa externa, desencadeando os enfrentamentos, acordos e indicativos de soluções entre os atores, grupos envolvidos na dinâmica do sistema de ensino e sua abrangência com a sociedade.



Assim, estão envolvidos desde autores de livros didáticos, instituições de decisão e seus especialistas, até membros do governo, cientistas, professores. Esses e outros agentes ocupantes dos postos principais do funcionamento didático passam, então, a discutir as ideias provocadas, os problemas, os sentidos produzidos, trazidos pelo entorno (CHEVALLARD, 1991).

Em meio a essa heterogeneidade no processo de ensino, cabe uma análise crítica em torno das abordagens que regimentam a adequação de saberes, principalmente no movimento transpositivo do currículo formal (PERRENOUD, 1997) até os livros didáticos, quanto ao ensino de gêneros discursivos que retomam propostas bakhtinianas. Evidencia-se, pois, que pode haver o apagamento de vozes – como é típico na transposição didática com a despersonalização (CHEVALLARD, 1991) –, o que exige revisitar essas e outras questões, sob a égide do dialogismo e para além das características estabilizadas dos gêneros discursivos nas práticas sociais institucionalizadas e validadas em sua transposição à escola.

Além desses conhecimentos reconicionados e veiculados necessitarem ser embasados teoricamente, aliados a uma ressignificação de práticas pedagógicas pelo docente, deve-se enfatizar um ensino respaldado nas concepções fundantes do gênero como enunciado inacabado, concreto. Isso põe em relevo, entre os muitos eixos epistemológicos distintos, que, devido à densidade com que a transposição didática se aplica ao ensino de língua, “na formação de professores há ainda que distinguir dois papéis exercidos por esses profissionais: o de docente e o de usuário da língua em questão” (AZEVEDO, 2016, p. 77). Antes de seu papel formativo, o docente situa-se, enquanto usuário, em um contexto de funcionamento real da linguagem, como sujeito dialógico, não submisso à estrutura ou à forma da língua. Por isso, a construção dialógica do professor como sujeito social, nos paradigmas emergentes cotidianos e educacionais, passa pela consciência de si por meio da palavra do outro, com sua entonação valorativa (BAKHTIN, 2000).

Para redimensionar o conhecimento estabelecido como conteúdo específico da língua materna, é fulcral “[...] criar as bases para uma transposição didática a partir das práticas efetivas de um grande número de professores, respeitando a diversidade de condições de exercício da profissão.” (PERRENOUD et al., 2002, p. 18). Muito além de um trabalho limitante com gêneros, ao instaurar critérios de estabilização de suas características, que mobilizam determinados discursos provenientes do cumprimento

curricular, o docente deve dialogar com o conhecimento científico de referência não apenas se apropriando do que é transposto pelos documentos oficiais, manuais escolares. Em suas vivências formativas, deve assumir-se como ser social, histórico, transformador das trocas, dos confrontos, enquanto denominadores da edificação de valores determinados por diferentes quadros axiológicos.

METODOLOGIA

Na sistematização do estudo da linguagem, que compreende uma relação do objeto ideológico com o seu meio social, considera-se o fato de Bakhtin não propor uma ciência explicativa, mas compreensiva, necessariamente dialógica (FARACO, 2007). Nesse caminho, para balizar o referencial metodológico da pesquisa, a atenção dirige-se ao método sociológico do Círculo de Bakhtin, precisamente pela Análise Dialógica do Discurso (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009), na tessitura de elementos e arranjos enunciativos, em que elos e singularidades valorativas se expressam.

Sob essa lógica, dado o objeto em que se debruça, em seu contexto educativo e de sentidos que atravessam a cadeia comunicativa, a pesquisa é do tipo exploratória (GIL, 2008) e documental para o escopo do estudo determinado (BELL; WATERS, 2014). Ao deparar-se com os dados circunscritos em documentos, é preponderante, pois, enxergar os elementos contidos na teia enunciativa de seus escritos, como um diálogo de contradições, concepções de sujeitos e intenções discursivas. Quanto à escolha do campo epistemológico, enfatiza-se a natureza socialmente construída da realidade, que se interliga à relação do pesquisador ao que é estudado (DENZIN; LINCOLN, 2006), o que especifica a abordagem qualitativo-interpretativista na qual a pesquisa se inscreve, além de ser descritiva (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006).

No corpus da análise documental, houve consulta ao Currículo de Pernambuco, para o componente curricular de Língua Portuguesa em sua versão digital (PERNAMBUCO, 2019), e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), além do acesso aos planejamentos de ensino da Coordenação de Língua Portuguesa (SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE, 2021), da Secretaria de Educação de Santa Cruz do Capibaribe (PE) e dos Manuais do Professor do Ensino Fundamental (anos finais). A pesquisa documental advém do universo de 35 gêneros discursivos presentes nos planejamentos institucionais do referido município e de 4 livros didáticos



pertencentes à coleção didática “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), cuja delimitação final do recorte levou à fotorreportagem, gênero indicado à turma do 8º ano.

Entre os dados amparados pelos construtos bakhtinianos para uma Análise Dialógica do Discurso, que não configuram uma proposta fechada e linearmente organizada, vale pontuar que a linguagem não é um aparato instrumental, técnico, o que nos permite fazer uma ponte com as ideias defendidas por Bakhtin e seu Círculo de estudiosos quanto às orientações metodológicas para o estudo da língua:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, o exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2009, p. 129)

Com essa pesquisa, buscamos firmar uma análise sedimentada por esse método sociológico, que articula conhecimentos para além dos que a Linguística oferece, na abordagem do discurso pelos aspectos linguísticos e extralinguísticos do enunciado concreto. Nesse caminho metodológico de base dialógica, para uma análise acerca do uso situado da língua, para empreender uma análise dessa espessura e revisitar as noções de transposição didática, ascenderam regularidades enunciativo-discursivas quanto à constituição, funcionalidade, articulação para a significação do gênero fotorreportagem aqui selecionado (ACOSTA-PEREIRA; RODRIGUES, 2010). É por essa percepção que o recorte de dados aponta para os variados pilares sobre os quais toda a concepção de linguagem se ergue.

UMA DISCUSSÃO DO ENSINO DO GÊNERO FOTORREPORTAGEM: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS AO VIÉS ENUNCIATIVO- DIALÓGICO BAKHTINIANO

Em torno da complexidade de exemplos que se reportam às intencionalidades discursivas dos instrumentos abordados nesse estudo, respalda-se aqui a análise ao gênero discursivo fotorreportagem. Devido às muitas instâncias enunciativas decorrentes de suas esferas de produção, distribuição e circulação, bem como de outros

aspectos constituintes, funcionais e sociais desse gênero, os resultados sinalizam as recomendações estabelecidas nos documentos oficiais, a partir dos saberes instituídos no planejamento de ensino de Língua Portuguesa de Santa Cruz do Capibaribe (PE) e no livro didático alvo da análise.

Assim, para evidenciar e subsidiar os dados obtidos nessa esfera jornalístico-midiática, em que há uma razão de ser a construção de seus sentidos, recortou-se um fragmento do planejamento de ensino, conforme Quadro 1:

Quadro 1. Orientações didáticas ao gênero fotorreportagem no planejamento do 8º ano

Habilidades
<p>(EF67LP08PE) Reconhecer e avaliar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em cartazes, notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet, redes sociais, observando o diálogo entre as diferentes linguagens empregadas nos textos.</p> <p>(EF69LP06PE) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural –próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção, circulação, planejamento e elaboração desses textos, participando ou vislumbrando possibilidades de participar de práticas de linguagem do campo jornalístico/midiático, de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p>
Situações Didáticas
<ul style="list-style-type: none"> - Conceituação do gênero fotorreportagem, abordando suas principais características organizacionais; - Livro didático “<i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: 8º ano</i>”: páginas 36 e 37 (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018); - Produção de uma pequena fotorreportagem (os alunos poderão fotografar e montar um breve vídeo com as fotos, compondo assim a fotorreportagem).

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

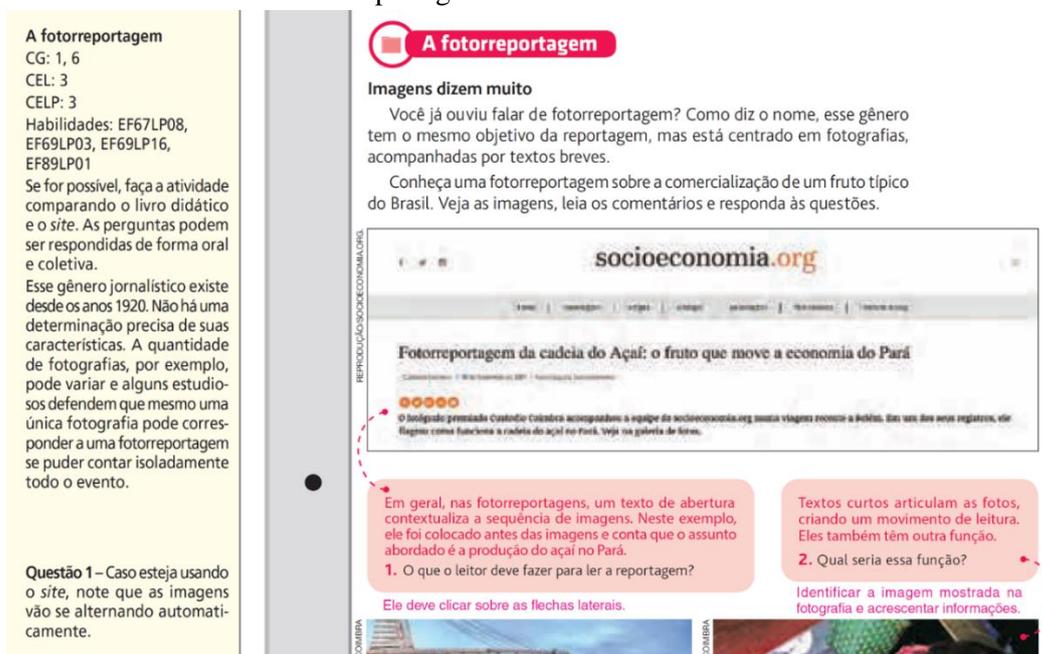
É cabível notar, à situação didática estabelecida, a finalidade em conceituar e caracterizar o gênero, na medida em que se privilegiam seus aspectos formal e estrutural. Entre as habilidades aqui dispostas, não se pode perder de vista a habilidade EF69LP06PE (PERNAMBUCO, 2019), que se conecta à produção de textos como prática de linguagem, uma produção sugerida de elaboração de uma fotorreportagem, resultando na montagem de um vídeo. Essa situação agrega recursos multimodais, como o vídeo, e ferramentas de montagem de imagem que podem ressignificar as práticas de linguagem, se forem bem articuladas com os gêneros do ambiente digital e os diversos

dispositivos tecnológicos. Isso possibilitará experiências a esses saberes, que cheguem até a sala de aula, para os diversos papéis “[...] de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista [...]”, como referencia a habilidade EF69LP06PE (PERNAMBUCO, 2019).

Nesse intercâmbio discursivo, não somente a fotorreportagem como outros gêneros do campo jornalístico-midiático podem favorecer um ensino pensado além daquilo que muitas vezes se encontra nas atividades de escrita, cujo foco volta-se para sua forma composicional (formato e estruturas linguísticas). No seio dessa cultura tecnológica, os professores de línguas podem ampliar uma aproximação para as funções sociais exercidas através do gênero (forma arquitetônica) (SOBRAL, 2009), maximizando ao enunciador e enunciatário muitos contextos interlocutivos.

Outro trecho elencado nessa pesquisa refere-se à obra didática do 8º ano do Ensino Fundamental, mencionada no planejamento de ensino anterior, conforme Figura 2:

Figura 2: Recorte das orientações didáticas do gênero discursivo fotorreportagem no Manual do Professor



A fotorreportagem
CG: 1, 6
CEL: 3
CELP: 3
Habilidades: EF67LP08, EF69LP03, EF69LP16, EF89LP01
Se for possível, faça a atividade comparando o livro didático e o site. As perguntas podem ser respondidas de forma oral e coletiva.
Esse gênero jornalístico existe desde os anos 1920. Não há uma determinação precisa de suas características. A quantidade de fotografias, por exemplo, pode variar e alguns estudiosos defendem que mesmo uma única fotografia pode corresponder a uma fotorreportagem se puder contar isoladamente todo o evento.

Questão 1 – Caso esteja usando o site, note que as imagens vão se alternando automaticamente.

A fotorreportagem

Imagens dizem muito
Você já ouviu falar de fotorreportagem? Como diz o nome, esse gênero tem o mesmo objetivo da reportagem, mas está centrado em fotografias, acompanhadas por textos breves.
Conheça uma fotorreportagem sobre a comercialização de um fruto típico do Brasil. Veja as imagens, leia os comentários e responda às questões.

Em geral, nas fotorreportagens, um texto de abertura contextualiza a sequência de imagens. Neste exemplo, ele foi colocado antes das imagens e conta que o assunto abordado é a produção do açaí no Pará.
1. O que o leitor deve fazer para ler a reportagem?
Ele deve clicar sobre as flechas laterais.

Textos curtos articulam as fotos, criando um movimento de leitura. Eles também têm outra função. Eles também têm outra função.
2. Qual seria essa função?
Identificar a imagem mostrada na fotografia e acrescentar informações.



8/10 – O comércio do fruto fica mais intenso durante a madrugada, à medida que chegam mais barcos.

4. Você acha que qualquer evento ou acontecimento pode ser apresentado por meio de uma fotorreportagem? Há situações mais propícias para uma exposição nesse gênero?

Resposta pessoal. Ajude os alunos a perceber que, em geral, as fotorreportagens são produzidas quando as imagens são suficientes para contar e detalhar um evento, dispensando um texto longo para tornar compreensível o acontecimento reportado.

Fonte: Ormundo; Siniscalchi, 2018, p. 36-37

O primeiro recorte da ilustração inicia com uma breve apresentação do gênero e do assunto, com um fragmento da fotorreportagem composto por título e texto de abertura. À margem esquerda do Manual do Professor, está a sugestão, com o verbo “fazer” no modo imperativo, para acesso ao endereço eletrônico, visando comparar o material impresso (livro didático) à sua disposição multimídia no *site*. Para tornar ainda mais evidentes os diferentes aspectos da semiose discursiva desse gênero na relação entre fotos, legendas e textos, o docente pode trabalhar disposição de cores, formas, *design*, diagramação, entre outros elementos.

É por essa face verbal, ou verbo-visual (BRAIT, 2013), desses enunciados que o ensino, a partir dessa atividade, baseando-se no segundo recorte acima – como exemplificação da imagem (8/10) e de todas que fazem essa série fotográfica –, e pela outra face extraverbal, que se pode atender ao que a habilidade EF69LP06PE prevê no seu objeto de conhecimento “Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais” (PERNAMBUCO, 2019). Infere-se, portanto, que a parte subentendida dessas enunciações não pode ser descolada de seu momento de produção, nem as intenções dos enunciadores (fotógrafo, editores e autores do livro) devem ser desconsideradas.

Encontra-se também no Manual do Professor, em sua área lateral (1º recorte), algumas outras habilidades extraídas da BNCC, como EF67LP08, EF69LP03, EF69LP16 e EF89LP01 (BRASIL, 2018), para essa atividade contextualizada, o que permite fazer correspondências com o Currículo de Pernambuco para a Educação Básica. Em síntese, no Quadro 2, está a representação desses dados extraídos do documento oficial, a nível estadual:

Quadro 2. Habilidades, Práticas de linguagem e Objetos de conhecimento correspondentes no Currículo de Pernambuco para o gênero fotorreportagem no 8° ano

<p>Habilidade: (EF67LP08PE) Reconhecer e avaliar os efeitos de sentido devido à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em cartazes, notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet, redes sociais, observando o diálogo entre as diferentes linguagens empregadas nos textos.</p> <p>Prática de linguagem: Leitura</p> <p>Objetos de conhecimento: Efeitos de sentido, Exploração da multissemiose</p>
<p>Habilidade: (EF69LP03PE) Diferenciar e analisar, A) em notícias, as informações do LIDE, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem; C) em entrevistas, editoriais, artigos de opinião, cartas do e ao leitor, os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; D) em tirinhas, memes, charge, a crítica, a ironia ou o humor presente, levando em consideração (quando houver) as diferentes mídias (impressas, virtuais e televisivas).</p> <p>Prática de linguagem: Leitura</p> <p>Objeto de conhecimento: Estratégias/Procedimentos de leitura: apreender os sentidos globais do texto</p>
<p>Habilidade: (EF69LP16PE) Analisar e utilizar, a partir da comparação entre textos do mesmo gênero e de gêneros diferentes, as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: (apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc), relacionando a construção composicional ao objetivo comunicativo, aos interlocutores pretendidos, aos meios de circulação.</p> <p>Prática de linguagem: Análise linguística/semiótica</p> <p>Objeto de conhecimento: Construção composicional</p>
<p>Habilidade: (EF89LP01PE) Identificar e analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os efeitos das novas tecnologias no campo (como a rapidez e instantaneidade das informações, abertura para uma participação mais ativa dos leitores que influenciam as pautas e se tornam produtores de conteúdo) e as condições que fazem da informação uma mercadoria (como o fenômeno das fake news e a presença ostensiva da publicidade), de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos.</p> <p>Prática de linguagem: Leitura</p> <p>Objetos de conhecimento: Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos; Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital</p>

Fonte: Dados da Pesquisa, 2023

As habilidades têm suas particularidades com as práticas de linguagem de leitura e análise linguística/semiótica, quando se constata que:

- a) EF67LP08PE direciona não apenas à leitura do código linguístico, por levar o sujeito a recorrer aos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados, através de outros elementos semióticos na composição do gênero em questão;

- b) EF69LP03PE mobiliza o gênero na posição de modificador, enquanto circunstâncias, principalmente, de lugar (“Diferenciar e analisar [...] B) em reportagens e fotorreportagens, o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem [...]”) (PERNAMBUCO, 2019);
- c) EF69LP16PE focaliza os conteúdos e o gênero, para analisar características relativas ao seu funcionamento e aplicar adequadamente suas formas de composição (“Analisar e utilizar [...] as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar [...]”) (PERNAMBUCO, 2019);
- d) EF89LP01PE não focaliza muito o gênero, especificando maior aprendizagem requerida, por meio de circunstâncias de finalidade (“Identificar e analisar os interesses [...] de forma a poder desenvolver uma atitude crítica [...]”) (PERNAMBUCO, 2019).

Nessa esteira, que passa pelos discursos concretos aqui expressos, nessas prescrições e atividades didáticas, frente ao contexto da Secretaria de Educação do município de Santa Cruz do Capibaribe (PE), vale salientar que é necessário que o docente de Português, em sua transposição do ensino, considere essas orientações dos programas oficiais. Muito além disso, para a formalização e prática de ensino desse gênero do campo jornalístico-midiático, deve-se recuperar as vozes ressonantes e dissonantes que atravessam cada enunciação, com as devidas adaptações didáticas às habilidades atribuídas, além de um processo de consulta e implementação dessas propostas com uma formação crítica, propícia ao docente.

Em linhas gerais, nessa condição de perda da relação direta com o contexto extraverbal em que a fotorreportagem foi constituída, ao ser incorporada no Manual do Professor, dadas as situações em que forem geradas e disseminadas, esse gênero pode ser reacentuado (BAKHTIN, 2000). Logo, é possível constatar, com base no crivo avaliativo estabelecido a essa coleção didática pelo currículo formal (PERRENOUD, 1997) e em meio a essa arena de refrações sociais, que é indiscutível o tratamento dado, preponderantemente, aos seus planos sintático e léxico-semântico da língua, através do gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para romper com os efeitos das forças centrípetas que ainda consagram determinados paradigmas de ensino nessa realidade investigada, na instância da

transposição didática externa, o ensino desse gênero não deve especificar apenas sua identificação, apresentação estrutural e funcional. Por conseguinte, a recorrência de prescrições, que não priorizam o paradigma bakhtiniano da dialogicidade, pode reverberar na forma didática do docente trabalhar esses saberes até efetivamente serem ensinados (CHEVALLARD, 2013). Certamente, no cotidiano da esfera escolar, quando tais situações não tratam a linguagem e o ensino de gêneros pelo ponto de vista do outro – e nisso se incluem os saberes engendrados no livro didático –, as enunciações didáticas perdem a sua finalidade dialógica, na permanente interação constitutiva do diálogo.

Quanto ao gênero fotorreportagem, conclui-se que é possível alargar a reflexão acerca do verbal e do visual não serem necessariamente a tradução um do outro, em que, além do visível, está em jogo o posicionamento axiológico dos sujeitos dessa enunciação. O docente de Português que valer-se dessa tessitura discursiva, para tornar esses saberes mais compreensíveis ao discente, no nível da transposição interna, passará também a construir sentidos, por sua própria interpelação ideológica, em meio aos discursos materializados pela mídia. Quando se parte da explicação de que cada interação implica um interlocutor real, o professor (“leitor”) pode ser definido como o auditório previsto pelo autor (autores da coleção), sob o qual são mobilizados os saberes a ensinar e para ensinar até sua transposição interna ao aluno. Então, isso endossa a assertiva de que o livro didático é um indício sobre o qual passou e passa um processo de acabamento do enunciado.

Pela proposta do estudo sociológico da linguagem, asseveramos que nossa intenção aponta um contexto extralinguístico, não sustentado por uma fórmula categórica e estrutural de análise. Essa tensão que consubstancia os discursos dos planejamentos institucionais e Manuais do Professor revela as forças ideológico-valorativas que atravessam o currículo formal e podem ecoar no currículo real, nas práticas docentes e nos materiais produzidos. De fato, essas evidências distanciam-se do quadro enunciativo-dialógico que permeia o pensamento bakhtiniano.

Para além das instruções recontextualizadas e repersonalizadas pelos professores – os interlocutores que, na transposição didática externa, situam-se nessa cadeia em primeiro plano –, é preciso concordar, refutar, ampliar a enunciação dos outros (locutores) nos documentos reguladores do ensino para promover enunciações concretas. Isso ocorre mediante as compreensões dos participantes nessas trocas dialógicas, dentro de uma dimensão axiológica que entrelaça inúmeras vozes.



Nesse âmbito, nitidamente marcado pelo currículo oficial da rede de ensino municipal, que funciona como instrumento de regulação institucional, é essencial não perder de vista a heterogeneidade de contextos em que o docente pode redirecionar seu planejamento, para uma prática de ensino mais enviesada aos preceitos bakhtinianos. Frente às interferências externas sobre o seu ato interlocutivo de ensino, o professor pode agenciar o currículo de forma mais autoral, constituindo-se discursivamente enquanto sujeito que se defronta com signos ideológicos dominantes, o que exige refletir e refratar as muitas interpretações da realidade circundante e seus acentos alheios.

Ademais, é fundamental não limitar o estudo do gênero apenas em sua materialidade linguística, dada a perspectiva ligada ao enunciado concreto que o abriga (BRAIT, 2012), a diferentes vozes sociais que se defrontam, se entrecrocaram (BAKHTIN, 1997) com a subjetividade do discurso do locutor. O pano de fundo dessas discussões vem da Análise Dialógica do Discurso derivada do pensamento do Círculo Bakhtiniano, tomando como ponto de partida a linguagem, o caráter dialógico e alteritário das pesquisas em Ciências Humanas.

Criar rumos pluriacentuados no ensino de gêneros é reiterar que os discursos dos docentes e os posicionamentos de outros agentes sejam também atuantes, desde a concepção inicial dos documentos oficiais até a circulação e efetividade em objeto de ensino na sala de aula. Sair dos olhares estanques, que legitimam o que ensinar e aprender com os gêneros da esfera jornalístico-midiática, é propiciar um trabalho que comporte o dialogismo, a alteridade e muitas outras questões envoltas na teia discursivo-ideológica atravessada e clivada nas práticas sociais. Ressalvamos, assim, não se esgotarem aqui as colocações, os não-ditos e esperamos que pesquisas futuras contribuam nesse sentido.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA; R.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 147-162, jan./jun. 2010.

AZEVEDO, T. M. de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2016.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.



BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1959-1961].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1959-1961].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1959-1961].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1959-1961].

BAKHTIN, M. M. **Questões de Estilística no Ensino da Língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013 [1942-1945].

BAKHTIN, M. M. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da UNESP/Hucitec, 1998.

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2011 [1929].

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 [1929].

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1929].

BAKHTIN, M. M.; VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992 [1929].

BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BELL, J.; WATERS, S. **Doing Your Research Project: A Guide for First-time Researchers**. 6. ed. Nova Iorque: McGraw-Hill Education, 2014.

BHATIA, V. K. **Worlds of written discourse: a genre-based view**. London: Continuum, 2004.

BRAIT, B. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, jul./dez. 2013.

BRAIT, B. Perspectiva dialógica. In: BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (Orgs.). **Texto ou discurso?** São Paulo: Contexto, 2012, p. 9-29.



BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. 3. ed. Buenos Aires: Aique, 2009.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHEVALLARD, Y. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 1-14, maio/ago. 2013.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI FANTI, M. da G. C. Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1-2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 2007, p. 97-126.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 113-126.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor: 8º ano**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327df767b367767?authid=MNXstPcw78Zf>. Acesso em: 02 out. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Ensino Fundamental**. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 2019. Disponível em:



<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRICULO%20DE%20PERNAMBUCO%20-%20ENSINO%20FUNDAMENTAL.pdf>. Acesso em: 26 set. 2022.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, P. **A Pedagogia na Escola das Diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed, 1995a.

PERRENOUD, P. La transposition didactique a partir de pratiques: des savoirs aux compétences. **Révue des sciences de l'éducation**. Montréal, v. 24, n. 3, p. 487-514, 1998.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Tradução de Júlia Ferreira. Porto: Porto Editora Ltda., 1995b.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução de Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre, Artmed, 2002.

PIRES, V. L. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. *Organon*, Porto Alegre, v. 16, n. 32/33, p. 35-48, 2003.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. H.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. Local: McGraw-Hill, 2006.

SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE. Secretaria de Educação. **Planejamentos de Língua Portuguesa: 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental**. Santa Cruz do Capibaribe: Secretaria de Educação, 2021.

SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: palavras-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 177-190.

VOLÓCHINOV, V. N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Submetido em: 30/03/2023

Aceito em: 30/04/2023

O ESPAÇO-TEMPO ENQUANTO CATEGORIA DE ANÁLISE NA FILOSOFIA BAKHTINIANA

SPACE-TIME AS A CATEGORY OF ANALYSIS IN BAKHTINIAN PHILOSOPHY

EL ESPACIO-TIEMPO COMO CATEGORÍA DE ANÁLISIS EN LA FILOSOFÍA BAKHTINIANA

Ramon Diego Câmara Rocha¹
Regina Simon da Silva²

RESUMO

O presente artigo tem o objetivo de refletir sobre o impacto da filosofia do linguista e teórico russo Mikhail Bakhtin, em meados da década de 1920, acerca de movimentos discursivo-ideológicos sobre enunciados concretos, aplicados ao estudo da análise literária. Nesse caminho de compreensão acerca do tema, o espaço-tempo ou “cronotopo”, como cunhado pelo teórico, surge como importante categoria de análise, dentro do que o próprio chamará de “análise material da linguagem”. Assim sendo, deter-nos-emos, em um primeiro momento, às relações entre discurso e espaço-tempo mediante reflexões da filosofia da linguagem no século XX e, em um segundo, à importância destas discussões para se pensar em uma análise do objeto estético na qual o espaço-tempo, dentro e fora da obra, seja pensado de maneira correlacionada, através, também, de uma consideração dos elementos constituintes do objeto artístico: conteúdo, material e forma. Para nos auxiliar nessas discussões, além da produção de Mikhail Bakhtin (1997; 2014; 2018), importantes teóricos e pensadores da linguagem serão utilizados, entre eles Pavel Medviédev (2012), Ernst Cassirer (2001), Carlos Alberto Faraco (2007), G. Lofts (2016), entre outros.

Palavras-chave: Cronotopia; Estética Material, Mikhail Bakhtin; Filosofia da linguagem; Literatura Comparada.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the impact of the philosophy of the Russian linguist and theorist Mikhail Bakhtin, in the mid-1920s, on discursive-ideological movements on concrete statements, applied to the study of literary analysis. In this way of understanding the theme,

¹ Doutor em Estudos da Linguagem, na área de Literatura Comparada, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Possui mestrado em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal de Sergipe (UFS).

² Possui Pós-doutorado em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na área de Literatura Hispano-americana, com Doutorado e Mestrado em Letras Neolatinas pela mesma instituição. É Professora Associada de Língua e Literaturas Hispânicas do Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras Modernas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL), na área de Literatura Comparada, na linha de pesquisa Literatura e Memória Cultural.



space-time or “chronotope”, as coined by the theorist, emerges as an important category of analysis, within what he himself will call “material analysis of language”. Therefore, we will focus, in a first moment, on the relations between discourse and space-time through reflections on the philosophy of language in the 20th century and, in a second, on the importance of these discussions to think about an analysis of the aesthetic object in which the space-time, inside and outside the work, is thought in a correlated way, also through a consideration of the constituent elements of the artistic object: content, material and form. To help us in these discussions, in addition to the production of Mikhail Bakhtin (1997; 2014; 2018), important theorists and thinkers of language will be used, including Pavel Medviédev (2012), Ernst Cassirer (2001), Carlos Alberto Faraco (2007), G. Lofts (2016), among others.

Keywords: Chronotopy; Material Aesthetics, Mikhail Bakhtin; Philosophy of Language; Comparative Literature.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el impacto de la filosofía del lingüista y teórico ruso Mikhail Bakhtin, a mediados de la década de 1920, en los movimientos discursivo-ideológicos sobre enunciados concretos, aplicados al estudio del análisis literario. De esta manera de entender el tema, el espacio-tiempo o “cronotopo”, como lo acuña el teórico, emerge como una importante categoría de análisis, dentro de lo que él mismo denominará “análisis material del lenguaje”. Por tanto, nos centraremos, en un primer momento, en las relaciones entre discurso y espacio-tiempo a través de reflexiones sobre la filosofía del lenguaje en el siglo XX y, en un segundo, en la importancia de estas discusiones para pensar un análisis de la objeto estético en el que el espacio-tiempo, dentro y fuera de la obra, se piensa de forma correlacionada, también a través de una consideración de los elementos constitutivos del objeto artístico: contenido, materia y forma. Para ayudarnos en estas discusiones, además de la producción de Mikhail Bakhtin (1997; 2014; 2018), se utilizarán importantes teóricos y pensadores del lenguaje, entre ellos Pavel Medviédev (2012), Ernst Cassirer (2001), Carlos Alberto Faraco (2007), G. Lofts (2016), entre otros.

Palabras clave: Cronotopía; Estética Material, Mikhail Bakhtin; Filosofía del Lenguaje; Literatura comparativa.

INTRODUÇÃO

Ao decorrer de muitas épocas, pensamos *cronos* (tempo) e *topos* (espaço) norteados por metodologias inspiradas em diversos tipos de abordagens, míticas, históricas, filosóficas, físico-químicas, entre outras tantas que, desde o período clássico até o início do século XXI, movimentaram maneiras de lidar com a articulação entre temporalidade, sujeito e espacialidade.

Ainda na Grécia antiga, era comum vincular o tempo dos deuses ao tempo dos homens, absorvendo o aspecto deste a partir da modificação e intrusão daquele. No afã de uma interpretação primeira desses dois elementos, por exemplo, acabaram associando-os a uma perspectiva “cósmica”, direcionando o caráter escorregadio do tecido da vida a uma reflexão sobre um *topos*, no qual nossos destinos sobre a terra já estariam traçados.

Outros indivíduos, sob a perspectiva da filosofia e do conhecimento científico, já no séc. XVIII, por sua vez, sob o rigor epistemológico da academia, procuraram compreender como determinadas ideias, especializadas em um certo tempo – bem como as transformações destas – comporiam aquilo que nos fora apresentado como *Zeitgeist* (espírito do tempo/história)³, pensando em uma possível evolução histórica ao decorrer dos séculos.

Outros pensadores ainda, durante a segunda metade do séc. XIX até o início do século XX, apreendendo e significando o próprio espaço-tempo, a partir da posição do nosso corpo em relação a ele, estudaram como essa perspectiva modificaria nossa experiência no/sobre o mundo – como um “fenômeno da percepção”⁴ – convertendo-a em uma representação corporal e, também, verbal, daquilo que experimentamos.

Dessa forma, se faz necessário compreender como os estudos da filosofia da linguagem não só nos ajudaram a identificar o que há de posicionamento discursivo no texto literário, como nos apontaram importantes considerações acerca da análise de determinados discursos, em tempos históricos específicos, contribuindo para a compreensão da categoria espaço-temporal na relação entre sujeito-obra-mundo, dentro e fora da literatura.

1 ESTUDOS DA LINGUAGEM E O ESPAÇO-TEMPO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

Seguindo nestas reflexões, entre a filosofia da linguagem e as alterações na forma de se pensar o espaço-tempo enquanto categoria de análise, dentro e fora do texto literário, o professor e crítico Luís Alberto Brandão, acerca das disputas discursivo-

³ Em meados dos anos 1807, o filósofo alemão Friedrich Hegel compôs uma obra chamada *Fenomenologia do espírito*, em que o processo de evolução histórica, o qual ele mesmo chama, em alemão, de “*Geistesgeschichte*”, ou seja, “história do espírito”, seria composto de uma dialética evolutiva, uma composição trifásica composta por uma situação fática que está dada, a qual ele chama de “tese”, uma contraposição à situação anterior, a qual ele chama de “antítese” e, a superação de ambas a partir de uma interseção, a qual ele chama de “síntese”.

⁴ Influenciado pelos estudos de filósofos como Edmund Husserl, de pensadores da hermenêutica fenomenológica, a exemplo de Martin Heidegger em *Ser e tempo* (1927), Jean Paul Sartre em *O ser e o nada* (1943) e pelos estudos sobre a consciência de Henri Begson, em *Matéria e memória* (1896), Maurice Merleau-Ponty escreve *Fenomenologia da percepção* (1945). A ideia do livro é compreender a relação entre sujeito, linguagem e mundo compreendendo este último a partir da posição do nosso corpo. A ideia defendida por Merleau-Ponty é de que, tal como um centro de referência a partir do qual construímos nossa representação do espaço-tempo, por meio de imagens materializadas pela expressão verbal e corporal.

ideológicas em relação ao estudo da categoria espacial, nos fala, em seu livro *Teorias do espaço literário* (2013):

O quadro se altera radicalmente no século XX, em razão de inúmeros fatores, entre os quais se destacam a revisão crítica da física newtoniana pela mecânica quântica e pela física relativística, a problematização da tendência idealista no campo filosófico, a crise de paradigmas de representação na arte. São fatores que possuem em comum a recusa de um pensamento essencializador e o interesse nas formas de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento ou da prática. (BRANDÃO, 2013, p. 216).

A partir desse fragmento, é interessante observar pontos cruciais para entendermos as relações entre sujeito, espaço-tempo e linguagem no início do século XX. O primeiro deles relaciona-se a abordagens distintas de linguagem, que irão fundamentar discussões sobre a criação de um “imaginário coletivo”, com foco, especificamente, em duas linhas teóricas, a perspectiva idealista e a materialista.

Adentrando um pouco mais nesse caminho, faz-se necessário situar o leitor acerca das disputas filosóficas no que tange à linguagem, ainda na primeira metade do século XX. Fala-se em disputas porque, com os conflitos no continente europeu e as consequências de âmbito mundial que eles desencadearam, culminando na primeira grande guerra, coube aos pensadores, intelectuais e filósofos – no nosso caso em especial os que se vincularam às ciências humanas – compreender o papel destas ao pensar o mundo de forma mais justa, igualitária e menos bélico.

Nesse esforço de reestruturação das bases de compreensão sobre os indivíduos, sobre o mundo e as mediações/relações que eram feitas entre eles, duas perspectivas de filosofia da linguagem se destacaram, entre tantas outras. A primeira buscava identificar algo de essencialmente universal, vinculando a produção linguística e artística do sujeito a um impulso do espírito, inerente a ele. A segunda, por outro lado, pensava o falante como partícipe de uma engrenagem social, dividida entre estrutura (ações cotidianas de estratificação das práticas sociais) e superestrutura (conjunto de crenças que se materializariam a partir dessas práticas).

Para que, contudo, não se corra o risco de que tais pressupostos sejam desvinculados das ideias presentes nas obras desse período, sendo tomados de forma abstrata ou genérica, citemos dois nomes representativos dessas duas perspectivas, os pensadores Ernst Cassirer e Mikhail Bakhtin. No que tange ao primeiro, é importante mencionar que, enquanto filósofo e escritor, ainda em meados de 1920, dedicou-se ao



estudo sobre o pensamento científico e a construção de símbolos a partir da linguagem, da cultura e da religião em determinadas épocas, assim almejava-se, pelo esforço intelectual, a compreensão das representações simbólicas de/em determinado período.

Não por acaso, em sua obra *A filosofia das formas simbólicas* (1923), um dos cerne de sua argumentação baseia-se na ideia de que cada período histórico produziu seus símbolos, bem como estes pareciam nos mostrar uma perspectiva comum entre indivíduos e que, com o auxílio do método científico, atuando na comparação e subtração de elementos discursivos destoantes, poder-se-ia apreender um “espírito comum”⁵ nessas representações.

Firmando-se nem só em um aspecto puramente metafísico, nem só em teoremas desvinculados de um espírito imanente ao sujeito, a intenção de Cassirer – em meio ao mundo que movia suas engrenagens mais rápido do que a compreensão daqueles que se destinavam a estudá-las – era de encontrar um denominador comum, partindo das expressões culturais idiossincráticas, na construção de uma representação maior, justificando que “Em última análise, todo conhecimento, por mais diversos que sejam os seus caminhos e suas direções, visa a submeter a multiplicidade dos fenômenos à unidade do ‘princípio de razão suficiente’”, razão esta que, ainda segundo o autor, fundamenta um dever-agir no qual “[...] O individual não deve permanecer isolado, e sim integrar-se em um contexto, no qual faça parte de um ‘encadeamento’ (Gefüge), seja ele lógico, teleológico ou causal” (CASSIRER, 2001, p. 18, grifos do autor).

Esse ímpeto de compreensão das engrenagens do mundo, o qual seria bastante enfatizado, posteriormente, na epistemologia estruturalista da segunda metade do século XX, não quer dizer, ainda segundo o mesmo autor, que o *Zeitgeist* ou “as ideias de uma época” sejam meramente “reproduzidas” por todos, como se os sujeitos apenas tivessem os mesmos pensamentos (2001, p. 25); pelo contrário, há, pela linguagem, pela arte e pela própria ciência, mediante consciências particulares, uma fragmentação das formas do pensar e, caberia ao método científico apreender os traços de uma consciência comum a essas particularidades:

[...] na medida em que a ciência usa a linguagem como material e como fundamento, ela necessária e simultaneamente a transcende. Um novo logos, norteado e dominado por um princípio diferente daquele que orienta o pensamento lingüístico, passa a surgir e a

⁵ Apesar do pensador não usar essa expressão “espírito comum”, decidimos utilizar essa expressão no intuito de tornar mais didática a explicação sobre as intenções do método do filósofo em questão.

estruturar-se de maneira cada vez mais definida e autônoma.
(CASSIRER, 2001, p. 24-25).

O fato é que a vertente filosófica a qual Cassirer se vincula parte de um princípio centralizador ou unificador acerca de um “espírito” comum, inerente às consciências particulares, mas que obtém um desenvolvimento distinto diante das variadas formas de assimilação/transformações das representações socioculturais. Nesse sentido, na mesma década e no mesmo continente, o pensamento do teórico russo Mikhail Bakhtin surge como um contraponto ideológico, ao propor um estudo de atuação dialógica em sociedade, uma proposta responsiva de se pensar a linguagem e os sujeitos que nela estão inseridos, compreendendo suas posições sem reduzi-las a um olhar comum ou a um psiquismo imanente, tampouco obtendo uma unidade normatizadora como método do pensar-agir.

Ao entrarmos um pouco mais nas concepções bakhtinianas veremos, então, que é preciso se fazer paralelos e distinções entre sua teoria e a de Cassirer, pois enquanto este nos fala de uma “epistemologia de um tempo” ou “espírito simbólico”, claramente demonstrando sua inclinação para uma ontologia⁶ idealista; o pensador russo, dadas as suas possíveis filiações ideológicas com o marxismo busca, por outro lado, conscientizar-nos acerca do ato de fala como assinatura do sujeito em sociedade, da sua responsabilidade ética no mundo, bem como da relação entre representação artística e espaço-tempo no qual o indivíduo se insere.

Como um exemplo desse intuito, em um de seus primeiros textos, intitulado “Por uma filosofia do ato ético”⁷, Mikhail Bakhtin nos anuncia sobre esse caráter de responsabilidade do pensar e da materialização de determinados pensamentos e discursos, calcados em uma atuação ética em sociedade, explicando-nos que:

Qualquer pensamento meu, com seu conteúdo, é meu ato ético [*postvpok*] individual e responsável, é um dos atos éticos a partir dos quais se compõe minha vida singular, concebida como um atuar ético permanente, porque a vida em sua totalidade pode ser examinada como uma espécie de ato ético complexo: eu atuo mediante toda

⁶ Aqui, empregamos o conceito de unidade ontológica como uma perspectiva de apreensão da ontologia (estudo do ser) em uma perspectiva de extração de um denominador comum, baseada em atuações particulares, ou seja, uma tentativa de universalidade da forma de ser no tempo.

⁷ Apesar de já haver uma tradução desses ensaios produzidos por Mikhail Bakhtin em meados da década de 20, resolvi trazer essa tradução direta da língua russa para a língua espanhola, ao invés da tradução indireta do inglês para o português. Em língua espanhola o texto se chama “*Hacia una filosofía del acto responsable*”. Para melhor compreensão dos fragmentos em língua espanhola, traremos, em cada trecho citado em espanhol, o equivalente em português, mediante tradução realizada por Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco.

minha vida e, cada ato e cada vivência isolada é um momento de minha vida enquanto atuar ético."⁸ (BAKHTIN, 1997, p. 9, tradução nossa).

Ainda nesse ensaio, o escritor defende que a premissa de uma universalidade do cognoscível possui um problema sério, que é o de compreender o sujeito sem considerar sua contribuição para a transformação do conteúdo semântico, na sua consciência individual. Dessa forma, não é por acaso que o autor abre um de seus mais importantes textos falando-nos sobre a metodologia científica da filosofia da linguagem em sua época, criticando-a no que tange à padronização do ato de fala, em busca de uma totalidade semântico-discursiva:

[...] o momento do conteúdo semântico, isto é, o pensamento enquanto juízo de valor universal, pode ser compreendido isoladamente. Para este aspecto semântico, o aspecto histórico e individual é absolutamente indiferente – seu autor, o tempo, as condições e a unidade moral de sua via –, uma vez que este juízo de valor universal se refere à unidade teórica da área teórica correspondente, e é seu lugar nesta unidade que determina sua importância exaustivamente⁹ (BAKHTIN, 1997, p. 9, tradução nossa).

No trecho acima, fica visível, também, o esforço de Bakhtin para compreender de que maneira certos atos de fala contribuem discursivamente na composição de uma atuação ética em sociedade. Para isso reflete, em um primeiro âmbito, sobre o caráter metodológico das ciências naturais e da filosofia, ao retirarem de um ato singular, uma dedução geral, que faz com que este ato perca seu valor individual, apagando, também do sujeito falante, a autonomia verbo-ideológica acerca do que se pensa e diz.

Além disso, em uma outra camada de discussão, o autor parece tentar entender como as forças que movimentam os discursos se estabelecem em cada época, partindo para a ideia de tensionamento de forças opostas que não só almejam centralizar e normatizar a linguagem em/sobre um período histórico, como podem expandir e descentralizar tais discussões. Dessa maneira, enquanto Cassirer nos fala sobre o

⁸ Tradução publicada: Cualquier pensamiento mío, con su contenido, es mi acto ético [*postvpok*] individual y responsable, es uno de los actos éticos de los cuales se compone mi vida única, concebida como un actuar ético permanente, porque la vida en su totalidad puede ser examinada como una especie de acto ético complejo: yo actúo mediante toda mi vida, y cada acto y cada vivencia aislada es un momento de mi vida en cuanto actuar ético (BAKHTIN, 1997, p. 9)

⁹ Tradução publicada: [...] el momento de contenido semántico, esto es, el pensamiento en cuanto juicio de validez universal, puede tomarse aisladamente. Para este aspecto semántico, el aspecto histórico e individual es absolutamente indiferente —su autor, el tiempo, las condiciones y la unidad moral de su vida—, puesto que este juicio de validez universal se refiere a la unidad teórica del área teórica correspondiente, y es su lugar en esta unidad el que determina su importancia exhaustivamente (BAKHTIN, 1997, p. 9).



símbolo na compreensão espacial e, sobre sua duração em um período de tempo, passando pelo signo linguístico e compreendendo que:

[...] o signo não é um invólucro fortuito do pensamento, e sim o seu órgão essencial e necessário. Ele não serve apenas para comunicar um conteúdo de pensamento dado e rematado, mas constitui, além disso, um instrumento, através do qual este próprio conteúdo se desenvolve e adquire a plenitude do seu sentido (CASSIRER, 2001, p. 30).

Bakhtin, por outro lado, apresenta-nos não só a perspectiva de alteração do signo, de acordo com uma ideia de atuação individual no processo de existir no tempo, como rompe a concepção de universalidade semântica sobre um conteúdo no acontecer deste no tempo, pensando, antes, nas relações entre práticas discursivo-ideológicas, de âmbito particular e coletivo, do que em uma apreensão universal das ideias coletivas através de uma unidade depurada das atuações particulares.

Explicados esses pontos de diferenciação entre esses dois autores, localizando-os em duas diferentes formas de abordagem e, situando suas discussões a partir de suas respectivas produções teóricas, é importante olharmos, como dissemos no início deste capítulo, para o contexto de suas produções, vinculando-as ao contexto das décadas de 1920 e 1930, na Europa. Essa afirmação se fundamenta pois, uma vez compreendidas suas ideias pode-se deduzir, a partir da contraposição e aproximação entre elas, que Cassirer, apesar de fazer um movimento inverso ao de Bakhtin, baseia-se nos mesmos problemas metodológicos do pensador russo: como conciliar o pensamento teórico com o mundo prático? Como aproximar o conceito da vida cotidiana em um esforço de complementariedade com o rigor científico e formal?

Neste ponto, como bem nos explica o pesquisador Steve G. Lofts, “O problema de conciliar a imanência da vida com a transcendência do espírito, sem reduzir um ao outro, fez Bakhtin e Cassirer considerarem, como Derrida afirma, “a dinâmica da fronteira entre trabalho e vida, entre o sistema e o sujeito do sistema” (LOFTS, 2016, p. 98). Dito isto, as respostas alcançadas pelos pensadores citados, apesar de seguirem caminhos próprios, apontam-nos para a compreensão de uma necessidade, ainda no século XX, ou seja, de que a reestruturação do pensamento sobre as humanidades – em especial sobre os sistemas de linguagem – poderia revelar ou iluminar uma ponte entre sujeito e mundo, apoiando-se no pensar no/sobre o mundo, em que “[...] é necessário compreender a função do pensamento linguístico, do pensamento mítico-religioso e da intuição artística, de tal modo que se torne claro como em todas elas se realiza” atento,



explicitamente, no momento da reflexão acerca de sua constituição, a interpretar “ [...] não exatamente uma configuração do mundo, mas uma configuração voltada para o mundo [...]” (CASSIRER, 2001, p. 21).

Tais perguntas eram norteadas pelo desejo, de ambos os teóricos, de não se apartarem das relações entre mundo ético/prático e mundo cognoscível/teórico. Nesse sentido, Mikhail Bakhtin, por sua vez, no ensejo de uma melhor compreensão dos enunciados, em constante movimentação no seio social, apostou no estudo das dinâmicas coletivas próprias e de atuações individuais como instâncias correlacionadas, convergindo parcialmente com Cassirer, ao pensar que o mundo dos conceitos e o mundo vivido (mundo prático) precisariam unir-se para que o acontecer no tempo pudesse ser pensado de outra maneira, pois “[...] uma vez separado o aspecto de conteúdo semântico da cognição do ato histórico de sua realização, somente através de um salto podemos sair daí para chegar ao dever ser [...]”¹⁰ (BAKHTIN, 1997, p. 14, tradução nossa) ainda que, nessa mesma argumentação, traga uma crítica ao modelo idealista por meio da seguinte metáfora “[...] procurar o ato ético real de conhecimento em um conteúdo semântico separado dele, é o mesmo que levantar a si mesmo pelos cabelos”¹¹ (BAKHTIN, 1997, p. 14, tradução nossa).

Esses pontos de discussão, abertos pelos dois teóricos que discutimos até aqui, parecem ter motivado os estudos da linguagem no século XX, ou seja, lançando-nos a importantes perguntas, tais quais: 1 – Como unir abordagem teórico-conceitual à abordagem do conteúdo da vida?; 2 – Como o sujeito representa as ideias do seu tempo e as enforma, rerepresentando-nos seu próprio espaço-tempo (de modo crítico) por meio da linguagem?; 3 – Como a criação artística atua indicando-nos não mais um reflexo do mundo e sim uma espécie de posicionamento diante dos discursos e práticas nesse mundo?

Esses questionamentos, como já dissemos, apresentam respostas e caminhos diferentes de compreensão. Por este motivo, firmemo-nos teoricamente na compreensão de como determinadas forças movimentam nossa atuação no mundo, de como essa atuação se materializa a partir de uma representação artística e, de como podemos identificar os elementos constitutivos dessas representações, compreendendo, também,

¹⁰ Tradução publicada: “Una vez separado el aspecto de contenido semántico de la cognición del acto histórico de su realización, sólo mediante un salto podemos salir de ahí hacia el deber ser [...]” (BAKHTIN, 1997, p. 14).

¹¹ Tradução publicada: “buscar el acto ético real de conocimiento en un contenido semántico separado de él es lo mismo que levantarse a sí mismo por el cabello” (BAKHTIN, 1997, p. 14).



a posição daquele(a) que cria diante do seu espaço-tempo. Buscando um aprofundamento de tais quesitos, entraremos, a partir da próxima seção, na filosofia bakhtiniana, em busca de importantes ferramentas epistemológicas para nossas investigações.

2 FORÇAS DISCURSIVAS E TESSITURA DO ESPAÇO-TEMPO NA TEORIA BAKHTINIANA

De acordo com o que abordamos no tópico anterior, é perceptível, na batalha discursivo-ideológica do início do século XX, que as correntes de pensamento sobre sujeito, mundo e linguagem tiveram muitas ramificações e, por isso, destacamos, então, duas delas. A primeira, de caráter idealista, influenciadora da perspectiva fenomenológica e, a segunda, de caráter marxista, influenciadora de um pensamento responsivo/existencial sobre a atuação no mundo. De um lado, o exame de conteúdos simbólicos, que convergia para uma consciência (espírito) universal, de outro lado, as alterações de um conteúdo – trazido do mundo cotidiano – a partir de um embate de forças, e da influência destas nos rumos da consciência individual e das posições sociais.

Nesta última abordagem, na qual Mikhail Bakhtin se insere, temos então, três etapas de compreensão para pensarmos a atuação individual e as posições sociais coletivas: 1 – A movimentação de forças, que ora conduzem os discursos para um centro normatizador do dizer, ora expandem e alteram a compreensão sobre eles no espaço-tempo; 2 – O caráter de responsividade dos sujeitos e de sua atuação ética no mundo; 3 – O processo do fazer artístico como um ato que carrega, em si, tanto o conteúdo que é trazido do mundo ético, quanto um posicionamento sobre esse conteúdo – por parte daquele que o trabalha através de uma forma e de um material – caracterizando tal atuação, também, como ética.

Desta forma, partimos para um segundo ponto de nossas reflexões sobre filosofia da linguagem e compreensão do espaço-tempo no século XX, adentrando já na teoria bakhtiniana, na movimentação das forças diversas – no espaço-tempo fora da obra – e de como tal questão adentra o fazer estético por meio de uma relação necessária entre conteúdo, trazido do mundo ético, o material da linguagem e o acabamento que se dá a ambos por meio de uma forma, interrelacionando tais elementos em um acabamento artístico que revela tensionamentos discursivo-ideológicos.



Nessa linha de raciocínio, não podemos deixar de mencionar que, em um de seus livros intitulado *A estilística*¹², o teórico russo propõe um estudo do estilo discursivo apoiado não somente no material linguístico em si, mas no que gera determinados intercâmbios entre ideias, estilos outros e formas retóricas – tanto convergentes quanto antagônicas – explicando-nos que o sujeito falante, enquanto ser no mundo, está rodeado de forças, ora centrípetas, que centralizam (trazem para o centro/normatizam determinados discursos), ora centrífugas (que tentam, como reação a essa centralidade discursiva, sair desse centro, expandir o dizer) (BAKHTIN, 2015, p. 39-40), movimentando-se para às margens e expondo a dinâmica viva da língua.

Ao trazer a concepção de língua como aquela que comporta discursos contrários, enquanto vetor de uma cosmovisão, expondo não só a consciência discursiva de um “eu” atuante no mundo como a de um “outro”, que dialoga discursivamente com este “eu”, o autor parte dessas reflexões para um pensamento mais amplo sobre o processo de atuação e dinamismo social. Assim sendo, o linguista reflete sobre as escolhas linguísticas em si e, também, sobre as posições axiológicas assumidas, afinal, “A língua como concretude socioideológica viva, como opinião heterodiscursiva situa-se, para a consciência individual, na fronteira entre o que é seu e o que é do outro. A palavra de uma língua é uma palavra semi-alheia [...]” (BAKHTIN, 2015, p. 69).

Tais questões entrelaçam o primeiro ao segundo elemento de sua teoria, a partir da qual o indivíduo possui uma responsabilidade ética e imprime sua marca ou assinatura no mundo em contato direto com um heterodiscurso social, ou seja, em meio a um conglomerado de discursos e ideologias antagônicas nas quais esse sujeito está inserido. Esse heterodiscurso não só acaba sendo absorvido pela língua, como a transforma. A partir disso, compõe-se uma espécie de antropologia linguística, em que, um diálogo contínuo entre o discurso de um “eu” e de um “outro” se interpenetram como princípio de compreensão discursivo-ideológica, “[...] os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus” (FARACO, 2007, p. 106).

¹²Aqui é interessante apontar que nas traduções realizadas por Paulo Bezerra, encomendadas pela editora 34, o tradutor dividiu temática e didaticamente os escritos de Bakhtin, cunhados pelo próprio teórico russo como *O discurso no romance*, em 3 tomos, os quais intitulou *A teoria do romance I – A estilística*, *A teoria do romance II – As formas do tempo e do cronotopo* e *A teoria do romance III – O romance como gênero literário*. Dessa forma, neste trabalho, quando referimo-nos ao título *A teoria do romance*, estamos falando sobre os escritos de *O discurso no romance*, traduzidos e reorganizados por Paulo Bezerra.



Nessa relação dialógica, não só as forças de movimentação dos discursos atuam como vetores de compreensão do espaço-tempo, expondo o que é tido, em determinada época, seja como norma ou como aquilo que foge à norma, como também nos revelam que os sujeitos podem ser constantemente transformados a partir do heterodiscurso social, o qual permeia a consciência individual do enunciador, em uma relação de alteração mútua entre perspectiva individual e coletiva, entre a atuação particular no mundo e uma interação e troca constante com outros indivíduos.

O fato é que esse caminho de compreensão acabou dando base para o que chamamos de dialogismo bakhtiniano, ampliando nossa reflexão sobre um conjunto de forças que compunham as narrativas sobre o mundo ético/prático em que os indivíduos se inserem, motivando-nos a pensar sobre o que se diz e como se diz, sobre o outro e sobre o mundo, trazendo, para a filosofia da linguagem, a preocupação sobre um projeto do “fazer estético” como uma das formas de um posicionamento ético diante do que é dito.

Nessa direção, se as forças discursivas das quais nos fala Bakhtin movimentam os sujeitos em direção ao centro ou a uma margem do dizer, fazendo com que esse sujeito se posicione a partir do modo como compreende e transforma determinados discursos – em interação com outros indivíduos – a obra de arte, então, transformar-se-ia em objeto da cultura que materializaria tais posicionamentos ético-discursivos.

Na Rússia da antiga URSS¹³, o autor deteve-se, portanto, cada vez mais, no estudo sobre o impacto dos discursos na concepção de mundo que criamos e reproduzimos, não só tomando um caminho ideológico diferente dos idealistas do final do séc. XIX e início do século XX, como realizando, também, um desvio de método em relação aos formalistas de sua época no que concerne ao estudo da atividade estética. Dessa maneira, junto a nomes como Valentin N. Volóchinov (1895-1936), Pável N. Medviédev (1891-1938), entre outros¹⁴, dá início ao que ficaria conhecido como “Círculo de Bakhtin”.

¹³ União das Repúblicas Socialistas Soviéticas.

¹⁴ Ainda no livro *O método formal dos estudos literários* (2012), as tradutoras Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo fazem questão de ressaltar esse período, falando-nos dos encontros e desencontros dos membros do chamado “Círculo de Bakhtin”, “Em 1920, Bakhtin e Volóchinov se mudam para a cidade de Vítebsk (atualmente na Bielo-rússia), onde encontram Pável Medviédev, Ivan Sollertínskii (1902-1944, musicólogo, crítico de música e de teatro) e V. Reidemester [...]”. Ainda nessa nota, que introduz as discussões sobre uma possível liderança do escritor russo diante dos demais membros, fica claro o intenso período de discussões sobre sujeito, mundo e linguagem a partir de dois nomes principais, Volochinóv e Medviédev, “[...] De 1920 a 1924, Bakhtin viveu em Vítebsk, onde ‘os membros da associação científica de Niével se reuniam em torno do líder’” (2012, p. 22).

Nesse contexto, que compreende os anos de 1920 a 1930, pouco antes de escrever a *Teoria do romance*¹⁵ Mikhail Bakhtin participou de importantes círculos de discussão sobre a linguagem, arte e responsabilidade dos sujeitos falantes e, essas reuniões, com outros escritores e pensadores de sua época, não aconteceram somente no seu país de origem, sendo realizadas, muitas vezes, de forma clandestina, em territórios para os quais teve de imigrar em busca de asilo político.

Um desses escritores, Pavel N. Medviédev, não por acaso traz, no início do seu livro *O método formal dos estudos literários*, publicado em 1928, algumas discussões sobre a arte e suas especificidades, relatando-nos que “A especificidade da arte, da ciência, da moral, da religião, não deve, obviamente, encobrir a unidade ideológica desses campos enquanto superestruturas sobre uma base única, penetradas por uma única lei socioeconômica [...]” partindo, por outro lado, para a seguinte ressalva “[...] no entanto, essa especificidade não deve apagar-se em prol de fórmulas gerais dessa lei” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 44).

O autor defende que “É no terreno do próprio marxismo que devem ser elaboradas as especificações de um único método sociológico por meio da sua aplicação ao estudo das particularidades dos campos da criação ideológica [...]”. O objetivo dessa mudança, segundo o próprio teórico, é “[...] de que esse método realmente possa dar acesso às estruturas ideológicas, em todos os seus detalhes e sutilezas” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 44). Assim, Medviédev reconhece que é preciso, antes de tudo, realizar uma expansão da compreensão sobre a obra de arte, apoiando-se não só em seu núcleo temático ou ideológico e, sim, pensando-a a partir de três elementos: conteúdo, material e forma.

Tais questões, acerca do conteúdo, do material e da forma seriam trabalhadas, quatro anos antes, em um ensaio de Mikhail Bakhtin, publicado em 1924, por meio do qual ele não só nos explicita a ideia de representação estética, apoiando-se também nesses três elementos, como aprofunda as discussões trazidas até aqui, inclusive abrindo uma grande problematização, entre os estudiosos das teorias bakhtinianas, acerca da autoria de *O método formal nos estudos literários*.

Em seu ensaio, portanto, intitulado “O problema do conteúdo, do material e da forma”, Bakhtin desenvolve, de maneira inter-relacionada, os três conceitos mencionados no texto de Medviédev, vistos como partícipes de um processo de criação

¹⁵ No original equivalente a *O discurso no romance*.



estético-discursiva. Logo no início de seu texto, fala-nos, então, que para análise de um objeto estético é preciso uma abordagem que leve em consideração não só os elementos constitutivos da composição, como o caráter de significação ideológico da obra e, para tal, necessita-se de uma análise do conteúdo como um desses elementos constitutivos, concluindo que “A estética material não é de modo algum capaz de realizar semelhante tarefa: ignorando o conteúdo, ela fica privada até mesmo de um meio de abordagem para a intuição artística em filosofia” (BAKHTIN, 2014, p. 35).

Ainda nessa argumentação o autor russo conceitua conteúdo, material e forma, começando pelo primeiro:

Nós, de pleno acordo com o uso tradicional da palavra, chamamos de conteúdo da obra de arte (mais precisamente, do objeto estético) à realidade do conhecimento e do ato estético, que entra com sua identificação e avaliação no objeto estético, e é submetida a uma unificação concreta, intuitiva, a uma individualização, a uma concretização, a um isolamento e a um acabamento, ou seja, a uma fomalização multiforme com a ajuda de um material determinado (BAKHTIN, 2014, p. 35, grifos do autor).

Nesse fragmento, quando utiliza termos como “isolamento” e “acabamento”, o autor nos auxilia a pensar que, ao escolher ou selecionar um objeto sobre o qual se deseja falar, elegendo-o como o objeto da representação, este é, ao ser trazido para a realidade estética, perpassado de vários discursos e significados e, cabe ao autor, no caso da literatura, selecionar o modo como esse conteúdo será trabalhado, como ele pretende lapidá-lo no texto literário, esculpindo seu posicionamento e dando-lhe forma, por meio de um material. Para isso, ao invés das lascas de pedra ou mármore, o seu material, ou seja, a matéria da qual a sua composição será feita, são as palavras, com suas significações multiformes, com suas várias representações escritas, entre outros tantos recursos que auxiliarão em um acabamento do projeto estético intencionado.

Assim, tal como em uma escultura, em que o material (mármore) e o conteúdo (ideia-discurso trazido do mundo ético) necessitam de uma relação de complementariedade, de acordo com uma proposta ou posição acerca do que se almeja construir enquanto objeto estético, dando-lhe forma, na literatura, tais relações entre material, forma e conteúdo também são indispensáveis na composição artística e, nenhuma delas deve ser pensada como elemento separado dentro do processo constitutivo de criação literária (BAKHTIN, 2014, p. 24).



Ainda segundo o linguista e filósofo russo, para dar forma ao objeto artístico, é preciso, no entanto, que o indivíduo em sua instância criativa, veja esse objeto como recortado do acontecimento da vida, ou seja, que o autor da obra, enquanto autor-criador¹⁶, não mais atue como partícipe do conteúdo que ele traz para ser trabalhado dentro da criação e, sim, como aquele que imprime sua posição a partir do material, realizando, ao mesmo tempo, uma seleção e ordenação sobre o conteúdo:

[...] o artista não se envolve com o acontecimento como um seu participante direto – pois ele seria então seu conhecedor e seu fator ético –, ele ocupa uma posição essencial fora do acontecimento enquanto assistente desinteressado, *mas que compreende o sentido axiológico daquilo que se realiza* (BAKHTIN, 2014, p. 36, grifos do autor).

Tal procedimento acontece porque, aqui, já não há a palavra na vida, no evento aberto do ser/acontecer e, sim, a palavra na arte, sendo trabalhada a partir de um projeto ou, interpretando o mundo ético por meio do trabalho com determinado material e sob determinada forma, tal como nos evidencia o professor Carlos Alberto Faraco, no momento da criação “[...] construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre localizado (temporal e espacialmente), múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos sociais – diversas interpretações (*refrações*) desse mundo” (FARACO, 2013, p. 173, grifos do autor).

Ao falar sobre essa relação indissociável entre esses três aspectos, Bakhtin ainda enfatiza que, tal como o conteúdo, o material e a forma adquirem uma importância precisa em uma espécie de composição que se pretende desenvolver, a essa relação indissociável ele chama de “forma composicional”, a qual não só material e forma devem estar vinculados, como devem funcionar em prol de uma posição valorativa do autor, diante de determinado conteúdo. Nesse sentido, quando o conteúdo se relaciona com a forma composicional e podemos vislumbrar essa perspectiva trabalhada pelo autor, em uma arquitetura estética, evidencia-se um posicionamento axiológico que dá acabamento a determinado conteúdo, por meio de um material e de uma forma, chamando, a isso, de “forma arquitetônica.”¹⁷

¹⁶ É importante ressaltar que Bakhtin diferencia autor empírico de autor-criador, anunciando que o segundo funciona como uma espécie de instância criativa da organização ficcional, atuando como consciência criadora no processo estético, enquanto o primeiro participa dos eventos do mundo em outro tempo, o da atuação em aberto.

¹⁷ Compreende-se como forma arquitetônica, a forma de um conteúdo, já valorado pelo seu autor-criador, de forma esteticamente orientada. Nesse sentido, podemos pensar a análise estética de Bakhtin, assim como nos diz o professor Orison Marden Bandeira de Melo Jr., a partir de uma “abordagem dialógica



Quando essa tríade (material, forma, conteúdo) se completa, o objeto estético é finalizado, realizando, por sua vez, ao ser inserido no seio social, um novo impacto ético e sociocultural, movimentando, ao centro ou às margens, outros discursos. Assim, partindo dessa breve explanação acerca dos elementos constitutivos do fazer estético, e de como estes estão relacionados ao aspecto responsivo do indivíduo em sociedade, às forças que movem esse indivíduo no mundo ético e à atividade estética, inscrevendo um posicionamento ético/axiológico no mundo, é importante pensarmos que o sujeito, para Bakhtin, seja ele escritor de uma obra ou não, é sempre perpassado pela dinâmica discursivo-ideológica que compõe um heterodiscurso social em seu respectivo tempo e espaço e essa dinâmica verbo-ideológica o constitui.

O sujeito toma pra si uma responsabilidade ética ao materializar suas ideias e posições avaliativas sobre ele, os outros e o mundo. Nesse trajeto, como vimos, a obra de arte – dando enfoque à literatura – é um dos meios através dos quais podemos vislumbrar não só o posicionamento de determinados indivíduos em seus respectivos contextos históricos e sociais, como os discursos trazidos de determinada época enquanto conteúdo, sendo trabalhados a partir de um material, dentro de determinada forma, conduzindo-nos a um panorama histórico-discursivo sobre memória individual e memória coletiva e, abrindo-nos uma importante janela de compreensão sobre o papel da linguagem na resignificação do espaço-tempo, tanto na representação deste na literatura quanto da posição axiológica que ele representa.

3 CRONOTOPIA E AXIOLOGIA NA ANÁLISE LITERÁRIA

Diante do que já foi explicitado até aqui, com foco em alguns aspectos da teoria bakhtiniana e, na sua contribuição para pensarmos as relações entre sujeito, linguagem e mundo, é importante falarmos, também, sobre representação literária. Esta última, compreendida como um jogo de luz e de sombra, entre o que se mostra e o que se esconde, desenvolve-se a partir das forças que movem certos discursos e de como eles são ou não assimilados por quem cria uma realidade ficcional, revelando, nessa dinâmica, um posicionamento diante da criação artística.

sobre as peculiaridades do texto literário”, assim como o pensador bem defendeu no artigo “Abordagem dialógica sobre as peculiaridades do texto literário (em língua inglesa) e da cocriação: uma análise de *A visitation of Spirits*”, publicada em *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v. 2, n 1, p. 62-80, 2021.



Nesse jogo, o objeto semântico-discursivo eleito para representação é iluminado enquanto conteúdo, tornando-se parte constitutiva do objeto estético, fazendo-se ver, a partir deste, o contexto sociocultural que envolve aquele, bem como a maneira que o autor, em sua instância criativa, o lapida e o recorta. Dessa maneira, ao falar-nos sobre o sujeito e sua intenção/atuação diante do que é representado, podemos pensar, segundo o teórico mencionado, em uma espécie de palavra-raio:

Se imaginarmos a intenção, isto é, a orientação de uma palavra em forma de raio voltada para o objeto, então o jogo vivo e singular de cores e luz que tal palavra constrói nas facetas da imagem deve-se à refração raio-palavra não só no próprio objeto (como o jogo de imagem-tropo no discurso poético em sentido restrito, na “palavra isolada”), mas à sua refração no ambiente de palavras, avaliações e acentos alheios pelo qual passa o raio em direção ao objeto [...] (BAKHTIN, 2015, p. 49).

A partir dessa citação, compreende-se, portanto, que todo objeto eleito como o objeto de representação já está perpassado de discursos que o avaliaram e o categorizaram, das mais diferenciadas abordagens discursivas possíveis. Além disso, convém acrescentar a essas avaliações, também a do sujeito que dele vai se apropriar criando uma representação estética, absorvendo os discursos pré-concebidos ao tempo que empresta ao próprio objeto o seu olhar individual.

Nesse sentido, o “conteúdo” é recortado do mundo através de, como já dissemos, uma avaliação seletiva, a partir da qual o criador da obra literária tenta estabelecer uma relação de significação, trazendo a discussão do ato ético para ser enformada, em um diálogo constante entre conteúdo, material (palavra/linguagem) e a forma (dinâmica de informação do conteúdo e da língua). A esse processo Mikhail Bakhtin dá o nome de refração, pegando, da física e dos estudos da óptica, a ideia de um olhar para o mundo perpassado por matizes discursivas, em que se consegue perceber algo, posicionando-se na medida em que seleciona o foco da sua observação.

Ao refratar um conteúdo do mundo ético para a literatura, quem escreve seleciona e se posiciona sobre o que representa. Faraco, ao abordar essas questões, detendo-se ao componente ideológico no fazer estético dentro da teoria bakhtiniana, compreende que não só a obra de Bakhtin como as ideias do Círculo, trazem à tona importantes reflexões sobre o conceito de ideologia dentro e fora da criação literária, baseando-se em ambas, ao nos dizer que “[...] o processo de transmutação do mundo em



matéria significativa se dá sempre atravessada pela refração das axiologias sociais, ou seja, a partir de um posicionamento valorativo” (FARACO, 2013, p. 173).

Tal reflexão, a qual ele complementa algumas linhas à frente, ao falar que “A refração é, portanto, o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos sociais” (FARACO, 2013, p. 174), nos auxilia a constatar que não só a matéria significativa da obra é atravessada de significações trazidas do espaço-tempo histórico do autor (refletindo-se nela) como o próprio autor seleciona o que vai representar (refratando-as a partir dela) criando um espaço-tempo dentro da ficção.

Diante dessa metáfora criadora, ou seja, de um prisma do olhar que refrata as axiologias sociais, o autor nos mostra que duas lidas com o espaço-tempo estão inseridas nesse processo, o cronotopo histórico, no qual aquele(a) que escreve está inserido e o ficcional, no qual a cadeia de ações e o desenvolvimento das personagens são estabelecidos a partir de um projeto estético.

No primeiro, o histórico, há um conjunto de crenças no qual quem escreve está inserido. A concepção do tempo, materializada em um ou mais espaços, obedece a um tensionamento que nos revela uma composição do sujeito em aberto, em constante movimento, pois não só ele está posicionando-se em uma espécie de arena discursiva, na qual as forças centrípetas e centrífugas atuam, como acaba ressignificando, através das suas escolhas, em contato com outros indivíduos, seus posicionamentos diante do heterodiscurso de sua época.

No segundo, o ficcional, ao posicionar-se diante de um conteúdo, retirado do espaço-tempo em que está inserido ou cronotopo histórico, relacionando-o a uma forma, mediante um material, a palavra sai de um tipo de temporalidade que se constitui no devir do sujeito e de sua atuação no mundo e adentra uma outra lógica que, por sua vez, está vinculada à materialidade/materialização do objeto estético de acordo com o posicionamento verbo-ideológico sobre o que é materializado. Essas duas lógicas, obedecem, ainda segundo o mesmo autor, a dois momentos do sujeito: o primeiro, de visualização e empatia/sensibilização com determinado conteúdo a partir do movimento de se colocar no lugar do outro e, o segundo, do trabalho com esse conteúdo a partir de um processo de objetivação criadora, por meio de um material e de uma forma, em um labor estético.



O mais curioso é como o autor russo, ainda em seu ensaio “Para uma filosofia do ato ético”, apesar de falar de perspectivas temporais distintas, anunciando que “[...] Não há porque pensar que depois do momento puro da empatia segue cronologicamente o da objetivação e da formação: ambos os momentos são inseparáveis na realidade [...]”¹⁸ (BAKHTIN, 1997, p. 23, tradução nossa), ele acaba referindo-se a esses momentos de composição como atividades que se interpenetram, atuando simultaneamente na consciência individual do sujeito, afirmando que “[...] a empatia pura é o momento abstrato do ato único da atividade estética, ato que não deve ser concebido como um lapso temporal; os momentos da empatia e da objetivação se interpenetram mutuamente” (BAKHTIN, 1997, p. 23, tradução nossa)¹⁹.

Neste segundo caso, no entanto, o tempo materializa um mundo acabado, ou seja, um universo ficcional em que, de forma refratada (avaliada segundo um posicionamento do autor no objeto estético) manifesta uma visão de/sobre o sujeito no mundo. Essa cronotopia ficcional, como o próprio Bakhtin nos fala em *As formas do tempo e do cronotopo* vai variar de acordo com a maneira de se pensar o indivíduo em contextos específicos de representação.

Não por acaso, o que o autor nos oferta acerca da ideia de cronotopo é uma definição em que espaço e tempo estão vinculados; assim, vincula não só o espaço-tempo a uma categoria dentro da obra ficcional, como uma categoria da forma vinculada ao conteúdo, ao falar-nos que “O cronotopo como categoria de conteúdo-forma determina (em grande medida) também a imagem do homem na literatura; essa imagem sempre é essencialmente cronotópica” (BAKHTIN, 2018, p. 12-13). Assim, a mudança de temporalidade, que evoca uma duração das ações e do agir, materializadas em determinado espaço (não podendo estar desvinculada dele), implica uma visão cronotópica do sujeito na literatura e de como o(a) autor(a) refrata e se posiciona acerca das questões espaço-temporais e socioculturais de sua época, trazendo, aos leitores de determinada obra literária, a imagem do sujeito que ele pretende materializar, com dilemas próprios e atuações também singulares.

¹⁸ Tradução publicada (do original em russo, para o espanhol) “[...] no hay que pensar que tras el momento puro de la empatia sigue cronológicamente el de la objetivación y de la formación: ambos momentos son inseparables en la realidad” (BAKHTIN, 1997, p. 23).

¹⁹ Tradução publicada (do original em russo, para o espanhol): “[...] la empatia pura es el momento abstracto del acto único de la actividad estética, acto que no debe ser concebido como un lapso temporal; los momentos de la empatia y de la objetivación se interpenetran mutuamente” (BAKHTIN, 1997, p. 23).

Para que tais questões fiquem ainda mais claras e, para que possamos vislumbrar concretamente como isso acontece no texto literário, a professora Marília Amorim nos explica tal processo, a partir do seguinte fragmento “[...] o cronotopo da estrada, em um certo tipo de romance, indica o lugar onde se desenrolam as ações principais, onde se dão os encontros que mudam a vida dos personagens”, anunciando-nos, também que, nesse encontro “[...] a definição temporal (naquele momento) é inseparável da definição espacial (naquele lugar) (AMORIM, 2006, p. 102).

Ao situarmo-nos diante de tais ideias, considerando alguns pontos importantes que podemos deduzir a partir das discussões firmadas até este momento, com foco nos conceitos de cronotopo e do seu estudo na análise literária. Alguns desses pontos podem ser descritos da seguinte forma: 1 – O trabalho estético que vise representar uma visão de mundo, na literatura, materializa uma imagem cronotópica do sujeito pensado espaço-temporalmente; 2 – O espaço-tempo ficcional, chamado de cronotopo da ficção, é impossível de ser desvinculado da realidade, pois refrata os discursos que nela estão presentes, além de apresentar o posicionamento do autor no momento de criação estética; 3 – Na medida em que o cronotopo histórico no qual o autor se situa muda, o trabalho com o conteúdo, com o material e com a forma no cronotopo ficcional também muda, podendo alterar, em certa medida, o gênero literário e suas modalidades.

Dadas essas configurações iniciais e, sabendo que o tempo, materializado em espaços concretos na representação literária, configura uma visão sobre o sujeito de uma época de forma refratária, eis o seguinte questionamento metodológico: como podemos analisar, então, os espaços-tempos ficcionais na obra literária e interpretar, a partir deles, uma visão de mundo ou posicionamento axiológico do autor?

Acerca desse ponto de discussão, a professora e pesquisadora Marília Amorim, baseada nas reflexões sobre o cronotopo na obra de Mikhail Bakhtin, anuncia-nos que, talvez o primeiro passo nessa direção seja nos colocarmos em uma análise correlacionada, entre a construção espaço-temporal ficcional e o histórico. Esse movimento de observação apoia-se no que está “de fora” do tempo da criação, materializado no objeto estético, pensado como “exotopia” e, ao mesmo tempo, parte da cronotopia em obra. Assim, parece nos direcionar, na análise literária, a um procedimento de afastar-se para ser capaz de perceber certos detalhes exteriores aos elementos constitutivos da representação.



Acerca desse aspecto da teoria ela ainda compreende que “[...] o conceito de exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro (AMORIM, 2006, p. 101)”. Dessa maneira, “A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar sua posição singular e única num dado contexto [...]” (AMORIM, 2006, p. 102).

Assim sendo, tal como o autor primeiro realiza uma aproximação/empatia com o que deseja representar, em uma posição de alteridade no momento de contemplação e, depois, vê os resultados dessa contemplação de fora dela, em um momento de elaboração estética, o leitor que se destina à análise literária deve agir, no momento da análise, entre um olhar atento aos elementos constituintes de um cronotopo ficcional, mantendo, também uma visão “exotópica” à obra analisada.

O próprio Mikhail Bakhtin parece traçar uma espécie de roteiro de análise material da obra literária, não só dialogando com as ideias do livro *Método formal dos estudos literários*, de Medviédev (2012), como com a tradição marxista da filosofia da linguagem. Dessa maneira, estabelece, para o analista literário, alguns passos para análise, falando-nos, antes de tudo, sobre o que não fazer, algo que parece nortear o seguinte comentário, feito com base em uma crítica da análise imanentista do texto:

A não diferenciação dos três momentos assinalados: *a)* o objeto estético, *b)* o dado material, extra-estético da obra, *c)* a organização composicional do material, concebida teleologicamente – acarreta muita ambiguidade e imprecisão ao trabalho da estética material (o mesmo se aplica a quase todas as teorias da arte), conduz ao permanente *quaternio terminorum* das conclusões: ora tem-se em vista o objeto estético, ora a obra exterior, ora a composição (BAKHTIN, 2014, p. 23, grifos do autor).

A partir disso, propondo uma articulação entre esses três aspectos da análise literária, ou seja: a análise do objeto estético; a análise do dado material que motivou a composição (exterior à obra) e a organização estético-composicional do material (material em relação a uma forma e um conteúdo), propõe-se uma forma de nem vincular-se somente às questões intrínsecas ao texto literário, tampouco às questões puramente extrínsecas a ele. Nessa direção, ele nos aponta três passos de análise literária, de forma articulada e organizada a partir de um olhar para dentro e para fora



do texto, olhando tanto para o cronotopo histórico (horizonte/contexto do autor) quanto para o cronotopo ficcional (atmosfera ficcional) criado por ele, explicando o primeiro desses passos como “*Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística*, estrutura que a partir de agora chamaremos de *objeto estético arquitetônico*, é a primeira tarefa da análise estética” (BAKHTIN, 2014, p. 22, grifos do autor).

Nesse ponto, o que o autor chama de “compreensão da singularidade e estrutura artística” parece estar relacionado à ideia de que o objeto estético, em sua composição, é arquitetado a partir de componentes ou elementos constituintes que se inter-relacionam – como já abordamos na seção anterior – a partir da relação estabelecida entre conteúdo, material e forma. É assim que temos acesso à composição de uma “arquitetônica” do texto literário, ou seja, de uma organização estética que obedece a certo projeto artístico do autor, analisando não só os seus elementos constituintes, como a contribuição destes na organização de um acabamento composicional. Dessa maneira, as peculiaridades da forma e, do trabalho com o material da linguagem, em face de determinado conteúdo, tornam-se essenciais para a análise literária.

No que tange à segunda etapa de análise do texto literário em seu respectivo espaço-tempo e, de como podemos ter acesso aos discursos que a fundamentam, bem como a posição axiológica do autor mediante seu trabalho estético nela, Bakhtin tenta trazer luz ao recorte e posicionamento acerca do conteúdo, trabalhado pelo material da linguagem e da forma composicional:

Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente cognitiva, e compreender sua estrutura de forma totalmente independente do objeto estético: o esteta deve tornar-se um geômetra, um físico, um anatomista, um fisiólogo, um linguista, como também o artista, até um certo ponto, é obrigado a sê-lo (BAKHTIN, 2014, p. 22).

Esse ponto parece-nos bem mais complexo do que o primeiro levantado pelo autor. Aqui estão implícitos dois movimentos: primeiramente olhar para a obra em relação a como ela está relacionada ao seu contexto de origem e aos discursos que permeiam as decisões cognitivas que nela estão materializadas e, segundo, perceber como sua refração, já compreendida a partir do primeiro passo, ajuda-nos a compreender a releitura que o autor, por meio da linguagem, realiza sobre esse mesmo contexto.



O segundo movimento, contido nesse segundo passo, já nos direciona, de forma articulada, para o último dos três procedimentos de análise proposta, ou seja, o de “[...] *compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, como aparato técnico da realização estética*”, alertando-nos que, para tal feito, é necessário, antes de tudo, ter “[...] já conhecidos e estudados tanto o objeto estético na sua singularidade, como a obra material na sua realidade extra-estética. Na resolução dessa terceira tarefa, é preciso proceder pelo *método teleológico*” (BAKHTIN, 2014, p. 22, grifos do autor).

Nesta terceira etapa de realização da análise literária, depois de compreendida a relação constituinte entre conteúdo, material e forma na elaboração de uma forma composicional – analisando o objeto estético em relação às partes articuladas de suas respectivas engrenagens ficcionais – e, de deslocarmo-nos exotopicamente do espaço-tempo da ficção para o espaço-tempo da criação (abordando a realidade extra-estética), é necessário que se o crítico literário parta, agora, para a junção do primeiro ao segundo aspecto, compondo uma interpretação do projeto do dizer do autor a partir do diálogo “forma arquitetônica/objeto estético arquitetônico”, ou seja, interpretando o posicionamento estético-discursivo por meio da obra e, diante dela, investigando seu impacto discursivo-ideológico em sua respectiva realidade histórico-cultural.

Nessa dinâmica analítica poderíamos compreender, segundo o teórico russo, a estruturação de uma “arquitetônica” ficcional de determinado escritor/escritora, compreendendo o seu posicionamento axiológico na construção estética, diante dos discursos de seu tempo. Essa perspectiva teórico-metodológica se faz necessária a partir de um olhar pesquisador que oscilará entre o fora (visão exotópica) e o dentro (visão cronotópica) da obra literária como recurso didático-científico de melhor compreensão dos objetos em suas respectivas alterações composicionais e de significação socioculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com tudo o que foi debatido neste artigo, é interessante perceber que, diante das disputas discursivo-ideológicas do séc. XX, que dividiu os estudos da linguagem em abordagens opostas, ora idealistas, ora materialistas, em meio aos quais, surge uma nova forma de pensar o sujeito, espaço no qual este se insere e as mediações feitas pelos discursos em sociedade, Mikhail Bakhtin surge como um importante nome



das discussões sobre a composição do objeto estético e a palavra como matéria-prima dessa elaboração artística.

Sua filosofia acerca das práticas e dos tensionamentos discursivos em sociedade envolvem atos responsivos dos sujeitos em que, ainda que perpassados de determinadas centralizações ideológicas do tempo em que estão inseridos trazem, para os enunciados concretos, posicionamentos e escolhas próprias, iluminando e transformando formas específicas de posicionamento diante de um pensar que já é agir. Na esteira dessas reflexões, o artigo em questão traz como discussão a relevância desse posicionamento filosófico e axiológico do escritor russo, aplicando tais ideias às formas de abordagem do objeto estético no espaço e no tempo e as refrações dos discursos em contextos específicos que, ao serem trazidos e trabalhados na obra de arte, adquirem novos sentidos e significados, agora como ideologemas.

Assim sendo, espera-se que este artigo contribua para os estudos da filosofia da linguagem e para os estudos bakhtinianos, ao iluminar uma análise *sui generis* da obra literária a partir da teoria de Mikhail Bakhtin, com foco na compreensão do espaço-tempo, em que se destacam três momentos de interpretação do objeto estético: 1- compreendê-lo segundo sua singularidade composicional; 2- Segundo os discursos na realidade exterior que motivam/impulsionam a materialização estético-cognitiva em obra e, por último, 3 - realizar uma interpretação de viés articulado, entre conteúdo, material e forma (na ficção) e realidade exterior (fora dela).

Assim sendo, cria-se importantes bases para um entendimento teleológico sobre o projeto estético-discursivo do autor, acessando uma arquitetura composicional que dá materialidade aos meandros discursivos (individuais e coletivos) e que nos auxiliarão, cada vez mais, a iluminar os sujeitos em suas respectivas realidades, refratadas a partir da linguagem, no seio do real, vislumbrando, também, seus posicionamentos axiológicos no e sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopia e exotopia. In: BRAIT, Beth (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. Hacia una filosofía del acto ético. In: BAKHTIN, Mikhail. **Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos**. Trad. Tatiana Bubnova. San Juan: Universidad de Puerto Rico, 1997.



BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo do material e da forma. In: BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética. A teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário et al. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: A estilística**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BRANDÃO, Luís Alberto. **Teorias do espaço literário**. Belo Horizonte: Perspectiva, 2013.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia das formas simbólicas: v. I – A linguagem**. Trad. Marion Fleischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; BRAIT, Beth. **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. A ideologia no/do círculo de Bakhtin. In: PAULA, Luciane de; STAFUZZA, Grenissa (orgs). **Círculo de Bakhtin: pensamento interacional**. Campinas: Mercado de letras, 2013.

LOFTS, Esteve G. Bakhtin e Cassirer: o evento e a máquina. Trad. Marcelo Saporas. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**. São Paulo, v. 11, n. 1, p. 77-98, Jan./Abril. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2176-457324739>>. Acesso em: 14 jun 2021.

MEDVIÉDEV, Pavél N. **O método formal nos estudos literários**. Trad. Ekaterina Vólkova Américo; Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

MELO JR., Orison Marden Bandeira. Abordagem dialógica sobre as peculiaridades do texto literário (em língua inglesa) e da cocriação: uma análise de A visitation of Spirits. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 2, n 1, p. 62-80, 2021.

Submetido em: 30/03/2023

Aceito em: 16/05/2023

PROTAGONISMO DOCENTE E OS USOS DAS TDICS EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO: UM RECORTE TEÓRICO À LUZ DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

TEACHER PROTAGONISM AND THE USES OF TDICS IN THE CONTEXT OF REMOTE EDUCATION: A THEORETICAL FRAME IN THE LIGHT OF THE BAKHTINIAN PERSPECTIVE

EL PROTAGONISMO DOCENTE Y LOS USOS DE LAS TDICS EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: UN MARCO TEÓRICO A LA LUZ DE LA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Josenilda Santos Luiz¹

Eliete Correia dos Santos²

RESUMO

O protagonismo docente em contexto de ensino remoto foi caracterizado de modos distintos, através dos usos da linguagem nas várias possibilidades de mediação, por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Neste sentido, o presente artigo é um recorte teórico, o qual apresenta reflexões de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento intitulada “Protagonismo docente como ato responsável: uma análise dialógica dos discursos de professores de linguagens em contexto de ensino remoto.”. Nosso objetivo é discorrer sobre a importância do protagonismo docente no processo de ensino e aprendizagem, bem como os usos das TDICs em período pandêmico, e o protagonismo docente sob o viés da perspectiva bakhtiniana. Esperamos com o desenvolvimento deste artigo poder contribuir com novas reflexões em torno do agir docente mediado pelas TDICs. Portanto, ressaltamos a dimensão significava que o protagonismo docente foi evidenciado em contexto de ensino remoto por meio das relações dialógicas do *EU* com o *OUTRO*.

Palavras-chave: protagonismo docente; ensino remoto; perspectiva bakhtiniana.

ABSTRACT

Teaching protagonism in the context of remote teaching was characterized in different ways, through the use of language in the various possibilities of mediation, through Digital Information and Communication Technologies (TDICs). In this sense, this article is a theoretical approach, which presents reflections of a master's research in development entitled "Teaching protagonism as a responsible act: a dialogic analysis of language teachers' speeches in the context of remote teaching.". Our objective is to discuss the importance of teacher protagonism in the teaching and learning process, as well as the uses of TDICs in a pandemic period, and the

¹ Especialista em Educação pela UFCG/PB. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino - PPGLE da UFCG/PB. E-mail: josenilda.santos@estudante.ufcg.edu.br

² Pós-doutora em Educação Contemporânea pela UFPE. Doutora em Linguística pelo PROLING-UFPE. Professora colaboradora PPGLE-UFCG e permanente do PPGFP-UEPB. Membro do grupo de pesquisa GPLEI e líder do GPAS. E-mail: professoraeliete@hotmail.com



teacher protagonism from the Bakhtinian perspective bias. We hope with the development of this article to be able to contribute with new reflections around the teaching action mediated by DICTs. Therefore, we emphasize the dimension meant that the teaching protagonism was evidenced in the context of remote teaching through the dialogic relations of the ME with the OTHER.

Keywords: teaching protagonism; remote teaching; bakhtinian perspective.

RESUMEN

El protagonismo docente en el contexto de la enseñanza a distancia se caracterizó de diferentes maneras, a través del uso del lenguaje en las diversas posibilidades de mediación, a través de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC). En ese sentido, este artículo es una aproximación teórica, que presenta reflexiones de una investigación de maestría en desarrollo titulada “El protagonismo docente como acto responsable: un análisis dialógico de los discursos de los profesores de idiomas en el contexto de la enseñanza a distancia”. Nuestro objetivo es discutir la importancia del protagonismo docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como los usos de las TDIC en período de pandemia, y el protagonismo docente desde el sesgo de la perspectiva bakhtiniana. Esperamos con el desarrollo de este artículo poder contribuir con nuevas reflexiones en torno a la acción docente mediada por las TIC. Por lo tanto, destacamos la dimensión significó que el protagonismo docente se evidenció en el contexto de la enseñanza a distancia a través de las relaciones dialógicas del YO con el OTRO.

Palabras clave: protagonismo docente; enseñanza a distância; perspectiva bajtiniana.

INTRODUÇÃO

Ao desenvolvermos essa pesquisa consideramos o professor, como sendo um sujeito crítico/reflexivo, o qual tem a responsabilidade na mediação das relações entre o *eu* com o *outro* no contexto de ensino remoto. De modo específico, o agir do professor passa a ser compreendido nesta pesquisa como um “protagonismo docente”, que expressa suas vivências por meio dos usos da linguagem e contribuindo significativamente na aprendizagem e relações de interação professor/aluno.

Neste sentido, o presente estudo é caracterizado como um recorte teórico de uma pesquisa em desenvolvimento, pois é de suma importância destacar as teorias que embasam a concretização de pesquisas em âmbito acadêmico. Deste modo, a referente pesquisa aborda um específico período da pandemia do Covid-19, em que o ensino remoto representa uma importantíssima estratégia educacional objetivando sanar as lacunas provocadas pelo isolamento social, bem como possibilitar a continuidade do ensino no país.

Convém destacarmos que a efetivação do ensino remoto foi possível devido aos usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que, sendo mediadas por professores, passaram a evidenciar o protagonismo docente. Por essa



razão, são desenvolvidos estudos e reflexões diversas em âmbito acadêmico, a respeito do professor como protagonista e mediador do processo de ensino e aprendizagem, através do seu agir docente e de práticas interativas, assim como também, tem sido notória a ênfase nos instrumentos didáticos utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Para darmos início às nossas reflexões teóricas, apresentamos, como subsídio teórico neste recorte, abordagens a respeito das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto pandêmico, sendo destacados estudos desenvolvidos por autores como: Alves (2020), Aoki (2004), Guedes e Rangel (2021), Kensky (2003).

Bem como, refletimos o professor como sujeito do processo de ensino e aprendizagem por meio de contribuições de autores como: Dann (2018), Gomes (2019), Libâneo (2012), Medrado (2011), Meireu (2002), Perrotti (2017), (Saujat (2004), Soares (2020), Rocha e Vicente (2022). Apresentamos também, algumas legislações importantes como a LDB - Lei N° 9.394/96, a BNCC (2018) e a Portaria N° 343 de 17 de março de 2020.

E para refletirmos o Protagonismo docente sob o viés dos escritos de Bakhtin trazemos as contribuições de: Bakhtin (2017), Medviédev (2019), Paula (2013), Santos (2013), Volóchinov (2018), Xavier (2018).

Ressaltamos que o percurso teórico da pesquisa em questão contempla outros estudiosos que não serão pontuados neste estudo, por representar um recorte dos aspectos teóricos apresentados em um estudo maior. Deste modo, nosso objetivo consiste em discorrer sobre a importância do protagonismo docente no processo de ensino e aprendizagem, bem como os usos das TDICs em período pandêmico, e o protagonismo docente sob o viés da perspectiva bakhtiniana.

Nesta perspectiva, contemplaremos o momento em que o contexto educacional brasileiro foi cenário para a concretização do ensino remoto, através dos usos das TDICs, e, por conseguinte, evidenciamos o “protagonismo docente”, com ênfase no agir do professor como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem com a intenção de maiores fundamentos a respeito de sua dimensão significativa para o ser/fazer docente.

Nestes termos, lançamos um olhar para o professor protagonista sob o viés da perspectiva bakhtiniana, que observa nas expressões dos sujeitos os seus atos vivenciados, através dos usos da linguagem como únicos e irrepetíveis, assim como



repletos de sentidos e valorações. Em face disso, enfatizamos que, para o Círculo de Bakhtin, a interação discursiva é considerada a “realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2018). Sendo a unidade real de sentidos entre os sujeitos que socialmente interagem.

Vejamos, a seguir, alguns desdobramentos que as reflexões com base nas teorias apresentadas nos possibilitaram.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO REMOTO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são recursos utilizados desde antes da pandemia no processo de ensino e aprendizagem, porém com o ensino remoto sua visibilidade e importância foi intensificada. Deste modo, as TDICs são ressaltadas como sendo importantes meios para possibilitar aulas mais atraentes, dinâmicas e lúdicas. Além de possibilitar o acesso ao ensino por aqueles que não têm como estudar no formato presencial.

É preciso destacarmos que as legislações do nosso país são claras quanto ao uso das TDICs no contexto de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394/96, concebe a educação a distância (EAD) como uma modalidade da educação, materializada pelo uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem.

Nestes termos, destacamos a importância da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a qual aponta para o uso das TDICs no processo de ensino aprendizagem em sua 5ª (quinta) Competência Geral:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 11).

Deste modo, ressaltamos que a BNCC, enquanto documento de caráter normativo para a educação brasileira, passa a admitir os contextos de ensino e aprendizagens como propícios para o uso das novas tecnologias. Sendo assim, uma inovação para os docentes, visto que muitos não possuíam familiarização com recursos tecnológicos no ensino.

De modo geral, quando refletimos sobre os usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto de ensino remoto, é preciso



afirmarmos que com a situação de isolamento social, o contexto educacional precisou buscar estratégias educacionais e sendo assim, foi inserido o ensino remoto, regulamentado por meio da portaria N° 343 de 17 de março de 2020, publicada pelo Ministério da Educação (MEC), como alternativa de continuidade das atividades escolares e manutenção dos vínculos entre escola e família, alunos e professores, por meio do uso das TDICs.

Conforme discorrem Rocha e Vicente (2022, p.07), “O processo educativo é uma atividade importante e indispensável, mas é preciso sublinhar também que sua eficácia está diretamente ligada ao modo como ele é praticado (...)”. Neste entendimento, o ensino remoto praticado por meio do uso de TDICs está direcionado às atividades didáticas não presenciais, e, no contexto da emergência sanitária, tornou-se uma possibilidade.

Deste modo, o ensino remoto teve como principal objetivo minimizar os impactos no processo de ensino-aprendizagem escolar através do uso das TDICs.

Sobre o uso das TDICs, Santos (2013) afirma que:

As novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), usadas na comunicação social, estão cada vez mais interativas, pois permitem a troca de dados dos seus usuários com recursos que lhes permitem alternativas e aberturas das mais diferentes. Essas novas tecnologias que permitem a preparação e manipulação contígua de teores específicos por parte do professor/aluno e do aluno/professor, codificando-os, decodificando-os, recodificando-os conforme as suas realidades, as suas histórias de vida e as tradições em que vivem, permitem um entendimento mais eficaz, alternando os papéis de emissor e receptor, como co-protagonistas e contribuintes da ação cognitiva (SANTOS, 2013, p. 218).

A autora destaca o processo de modernização no uso das TDICs, que hoje no mundo contemporâneo as TDICs são apresentadas proporcionando mais interação aos seus usuários, bem como ressalva que, no contexto escolar, as trocas de dados entre professor/aluno ou aluno/professor possibilitam melhores modos de comunicação e vivências mais práticas. Destacamos o termo usado por Santos (2013), *co-protagonistas*, ao compreendermos que nos usos das TDICs todos os sujeitos são evidenciados, nenhum passa despercebido, do protagonista ao co-protagonista, as vivências são reais e valorativas.

Desse modo, no ensino remoto, se tornaram diversas as possibilidades de uso das TDICs concretizadas por meio de Redes Sociais, Plataformas Digitais e Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), sendo destacado o *Google Classroom*, conforme



menciona Alves (2020, p. 24): “O *Google Classroom* tem sido uma ferramenta pedagógica facilitadora da continuidade da educação para “todos” (todos entre aspas porque, infelizmente, não é para todos”). Percebemos, na afirmação de Alves (2020), uma crítica ao acesso e ao manuseio das TDICs, sendo apontada como uma realidade a qual nem todos têm os mesmos direitos de vivenciarem.

Neste sentido, observemos o que Soares (2020, p. 08) discorre sobre o ensino remoto e sua efetivação no espaço escolar: “A sua implementação de modo aligeirado, esbarra na falta de acesso à internet de grande parcela dos estudantes e inclusive de uma significativa parte do corpo docente”. Acrescenta a isso que “soma-se o desconhecimento de um amplo setor do professorado no manejo de tecnologias para elaborar uma aula minimamente “interativa” (SOARES, 2020, p. 08).

Nestes termos, o ensino remoto ao ser posto em prática causou estranhamento nos espaços escolares e nas práticas docentes com o uso das TDICs.

Estamos vivendo um novo momento tecnológico. A ampliação das possibilidades de comunicação e de informação, por meio de equipamentos como o telefone, a televisão e o computador, altera nossa forma de viver e de aprender na atualidade. [...] esse é um dos grandes desafios para a ação da escola na atualidade. Viabilizar-se como um espaço crítico com relação ao uso e à apropriação dessas tecnologias de comunicação e informação. Reconhecer sua importância e sua interferência no modo de ser e de agir das pessoas e na própria maneira de se comportarem diante do seu grupo social (KENSKI, 2003, p. 24)

Nesta perspectiva, compreendemos a mensurável influência e importância do ensino para os sujeitos sociais, como direito garantido em força de lei, e que, através dos usos das TDICs, contribui para uma educação crítica/reflexiva. Todavia, vale a pena ressaltarmos que, mesmo havendo quantitativos expressivos de usuários com acesso à internet, ainda há realidades em que pais, alunos e professores nem sempre podem acompanhar o desenvolvimento tecnológico e todos os seus recursos disponíveis.

Sendo assim, é imprescindível que possamos refletir sobre possibilidades quanto à criação de novas políticas educacionais, aptas a contemplar todas as demandas que se apresentarem a respeito da inclusão digital.

Na realidade concreta de ensino remoto, as palavras de Kenski (2003) nunca foram tão pertinentes, por vivenciarmos um novo momento tecnológico com a visibilidade das TDICs, em que o uso desses equipamentos se torna algo que passa a interferir no modo de ser e agir dos sujeitos.



Vejamos o que nos diz Aoki (2004) sobre os usos das TDICs no processo de ensino aprendizagem:

[...] as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, como recurso em situações de ensino-aprendizagem proporcionam ao professor uma mudança de papel, pois este deixa de atuar como “conhecedor”, “repassador” e “transmissor” do conhecimento, para ser o “orientador”, o “facilitador” e “promovedor” da construção do conhecimento (AOKI, 2004, p. 45).

É possível compreendermos que Aoki (2004) reforça o novo papel do professor, com as mudanças que acontecem na sua atuação docente, por meio do uso das TDICs, sendo diversas as possibilidades, melhorias e transformações ocorridas. Sobretudo, faz-se necessário ressaltarmos que para que sejam alcançadas mudanças efetivas no processo de ensino aprendizagem, é essencial que o professor tenha uma formação capaz de empoderar-se e mostrar autonomia através do protagonismo docente.

A VISÃO DO PROFESSOR COMO SUJEITO ATIVO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO

O perfil docente é caracterizado, no contexto escolar, como de suma importância para um processo de ensino e aprendizagem eficaz. Esse perfil está atrelado ao professor, enquanto um sujeito ativo, através do seu agir docente, ou melhor, o sujeito que se expressa através do seu modo de *ser* e que age por meio do *fazer*. E, para isto, faz uso de metodologias e instrumentos que caracterizam o Protagonismo docente.

Em relação a essa pesquisa, enfatizamos que contempla como objeto de reflexão as vozes de professores a respeito do seu agir docente, dando ênfase à perspectiva do professor como sujeito que age no processo de ensino e aprendizagem:

Reafirmamos, pois, o entendimento de que o ensino e a aprendizagem formam uma unidade dentro de um mesmo processo, ainda que cada termo guarde sua especificidade, não podendo ser subsumido um no outro. (LIBÂNEO, 2012, p. 43).

Nas palavras de Libâneo (2012), compreendemos que ensino/aprendizagem são unidades que interagem entre si, e que mesmo cada um tendo um significado, quando se fala em contexto educacional, não podem ser observados de maneira separada, assim como também não produzem sentidos distintos, ou seja, para que haja significados, precisamos contemplar os termos ensino/aprendizagem conectados, produzindo e compartilhando saberes/significados.

Observemos o que Saujat (2004) reflete quando relaciona ensino e professor:

Vimos que as escolhas teóricas, epistemológicas e metodológicas levaram as sucessivas pesquisas a considerar o professor sobre múltiplas figuras: como professor eficaz nos primeiros estudos processo-produto; na metade dos anos 1970, como ator racional; depois como sujeito cognitivo portador de representações; em seguida, como sujeito singular considerado no fluxo de um vivido subjetivo; reaparecendo recentemente sob os traços de um prático reflexivo (SAUJAT, 2004, p. 18-19).

O processo de ensino é caracterizado pelo agir do professor, que expressa o *ser/fazer docente* de várias formas. Sendo assim, conforme observamos nas palavras de Saujat (2004), ao longo dos anos, as concepções de ensino tomaram por base os aspectos relacionais com o perfil do professor, levando em conta suas escolhas metodológicas, teóricas e epistemológicas, e assim configurando o perfil do professor de acordo com seu agir situado em contextos sócio e historicamente determinados.

Portanto, ao vislumbrarmos as palavras de Saujat (2004), compreendemos que o professor nas suas expressões do *ser/fazer docente* reflete as suas singularidades, e compartilha os saberes construídos ao longo do tempo.

Neste viés, o autor destaca que a imagem do professor está associada ao agir dele em contexto de ensino, sendo, ao longo do tempo, concebidas diversas maneiras de olhar o professor. Assim, o autor aponta os aspectos que relacionam o ensino ao professor como: processo-produto, ator racional, sujeito cognitivo, sujeito singular e sujeito prático reflexivo.

Ressaltamos que ambos os modos de olhar o professor no processo de ensino e aprendizagem apresentados por Saujat (2004) refletem significados diversos, pois é a construção de sentidos e compartilhamento de saberes que torna significativo o processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, caracterizam o professor através das suas vivências e experiências em âmbito escolar.

PROTAGONISMO DOCENTE: ASPECTOS DA DIMENSÃO SIGNIFICATIVA

Destacamos, sobretudo, que é importante estarmos respaldados por bases teóricas que conceituam o termo “protagonismo”. Por esta razão, apresentamos a concepção apresentada por Gomes (2019) a respeito:

O protagonismo representa, em sua essência, uma ação de resistência contra a opressão, discriminação, apartheid social, rejeição, desrespeito e negação ao diferente, por esta razão, não se pode falar em protagonismo, omitindo-se que este ao mesmo que resulta da ação

mediadora também a impulsiona e, por conseguinte, também reflete na dimensão política desta ação (GOMES, 2019, p. 11).

Ao refletirmos sobre os aspectos conceituais que envolvem o termo protagonismo, podemos observar que, nas palavras de Gomes (2019), o protagonismo é concebido como sendo uma representação de resistência, e essa resistência é evocada por questões sociais diversas que envolvem os sujeitos através do seu agir.

Desse modo ao assumir o protagonismo, o sujeito se coloca como um ser crítico, reflexivo e de modo específico, resistente, que sente as ações contrárias vivenciadas, e ao sentir, posiciona se por meio do seu agir.

Seguindo esse mesmo raciocínio, Perrotti (2017, p. 15) salienta que “[...]Protagonistas assumem a luta pela construção, pela criação como atitude face ao mundo. Lutar, mais que enfrentamento ‘contra’, é modo de ser e de estar, de produzir e cuidar de um bem comum, habitável e convivial”. Logo, podemos afirmar que o protagonismo é expressão do agir valorativo, em que os sujeitos identificam nas diversas situações vivenciadas: conflitos, obstáculos, que podem prejudicar a sua real existência, assim como dos que convivem em seu meio.

E, a partir da reflexão/crítica, o ser protagonista age, se posiciona e aponta direcionamentos na mediação dos problemas enfrentados. Vale a pena ressaltar que o protagonista se destaca como tal, pela sua forma de agir, um agir que, em meio aos conflitos, mostra-se como um sujeito capaz de buscar soluções para o bem comum e para si, e não atacar ou omitir-se.

Na concepção de Meirieu (2002, p. 105), “[...] um cidadão protagonista é um sujeito que se engaja de maneira ativa em uma coletividade. É um ser que deve fazer escolhas das quais depende o futuro de todos”. O autor destaca o termo cidadão protagonista, como um sujeito que, no meio social, assume de forma ativa determinado ato.

Além disso, reflete que este sujeito em seus atos como protagonista deve também fazer escolhas das quais depende o futuro de todos, ou seja, sempre pensa no bem comum da coletividade.

A esse respeito, frisamos o pensamento de Guedes e Rangel (2021, p. 18) quando dialogam que “O papel do professor no contexto pandêmico sofreu significativas mudanças, ao mesmo tempo, em que preservou sua importância.” Destarte, o protagonismo docente, no âmbito do ensino remoto, necessita de intensas ponderações.



Sendo este um aspecto que deve ser considerado, não somente nestes tempos de pandemia e ensino remoto, mas também no ensino pós-pandemia.

PROTAGONISMO DOCENTE REFLETIDO A PARTIR DA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

Para refletirmos de forma teórica o professor protagonista à luz da perspectiva bakhtiniana, precisamos apreender os aspectos que norteiam o sujeito enquanto um protagonista que age nas diversas relações dialógicas professor/aluno.

Paula (2013, p. 243) ressalta que “O círculo de Bakhtin situa-se na episteme da União Soviética, especialmente nas décadas de 20 e 30 do século 20.”. Compreender o contexto sócio-histórico do Círculo nos permite maior construção de significados a respeito das suas contribuições teóricas, o que possibilita refletir sobre as condições de produção escrita desses estudiosos representantes do Círculo. “Inicialmente, não podemos falar do círculo sem mencionar a importância da amizade entre seus membros (Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, entre outros não menos importantes)” (PAULA, 2013, p. 243). Ressaltamos que estes pensadores, através do círculo, fundamentam-se em “abordagens filosóficas da linguagem e das artes” (VOLÓCHINOV, 2018, p.14).

Salientamos que pensar no professor enquanto sujeito que age a partir dos seus atos é pensar em um sujeito imerso em um existir evento, que passa a agir por meio “da sua responsabilidade sem álibi” (PONZIO, 2017, p. 19), ou seja, sem desculpas, assumindo a realização do ato como sujeito eventivo, situado sócio historicamente e posicionando-se diante das situações vivenciadas.

Bakhtin (2017) ressalta que:

Inevitavelmente é no mundo vivido como singularidade, no mundo da vivência única, que cada um se encontra quando conhece, pensa, atua e decide; é aqui que participa do mundo em que a vida é transformada em objeto e situa a identidade sexual, étnica, nacional, profissional, de status social, em um setor determinado do trabalho, da cultura, da geografia política, etc. (BAKHTIN, 2017, p. 21).

Bakhtin (2017), ao ressaltar a singularidade dos sujeitos em suas vivências, nos permite pensar no professor protagonista em tempos de ensino remoto, que precisou conhecer, pensar, atuar e decidir estratégias para significar o *ser/fazer docente*. É a partir deste viés que os atos se tornam significativos e o professor se torna protagonista dos seus atos em suas práticas escolares.

Por conseguinte, os usos da linguagem pelo professor no seu protagonismo caracterizam-se como objetos de análise para reflexões sócio-históricas diversas, e “cada produto ideológico (ideologema) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é o momento do horizonte ideológico materializado.” (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 50). Na perspectiva deste pensamento, convém afirmarmos que linguagem e pensamento são categorias que se relacionam mutuamente e dialogicamente.

O professor estabelece relações dialógicas em seus atos pelo simples motivo dele pensar no outro (o aluno, pais, colegas de trabalho, etc.) quando reflete sua prática pedagógica. Neste sentido, o professor, em seus atos de interação, oportuniza a constituição do seu “EU” a partir das relações com o “OUTRO”.

A cerca disso, observemos o que expressa Medviédev (2019) um dos estudiosos representantes do Círculo:

Não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem. (MEDVIÉDEV, 2019 [1928], p. 50).

Na perspectiva da ADD, não é somente o enunciado que tem sua importância, mas a enunciação efetivada através do processo de usos da língua em movimento. De acordo com o que nos apresenta Medviédev (2019), a palavra expressa sentidos a partir do momento que é parte objetiva e contextualizada sócio-historicamente nas relações de interação entre os sujeitos.

Em outras palavras, salientamos que o significado da palavra se torna importante a partir da sua materialidade social, são os usos que possibilita a junção de significados.

Medrado (2011, p. 30) ressalta que é “Importante frisar que todo agir é orientado por valores e regras sociais, então, ele é examinado, avaliado e interpretado, também, à luz desses valores e regras”. Nesse sentido, reafirmamos nosso pensamento, ressaltando que no agir docente, ou seja, na concretização do ato pedagógico, o professor é capaz de se perceber como sujeito ativo e através dos seus atos, refletir seu agir e a sua formação profissional, em prol de seus objetivos no contexto de ensino.

Constituir-se professor protagonista é, um jeito de ser, de compreender a interdependência entre si mesmo, o mundo e os outros, é de compreender-se como um dos sujeitos constituintes de uma relação, mas não o único. Ser professor protagonista é compreender-se como um interlocutor e parceiro com disponibilidade para – conversas, negociar, reivindicar, rever suas atitudes, - e compreender-

se construindo um coletivo com outros que também são protagonistas.
(DANN, 2018, p. 03).

Nas palavras expressas por Dann (2018), podemos refletir o professor protagonista como um sujeito que se expressa com um “jeito de ser” e de compreender a interdependência consigo próprio e com outros sujeitos em situações de interação. É nessas relações dialógicas, nas expressões do ato ético, que o professor se torna protagonista e se relaciona com outros também protagonistas de seus atos.

Nesse mesmo raciocínio, Xavier (2018, p. 53) exprime que “Cada ato é o meu modo de ler, de posicionar-me. É minha inscrição, em eventos únicos, como um indivíduo singular, irrepetível. É meu viver.” Deste modo, ao contemplarmos as palavras do autor, frisamos a importância de serem consideradas todas as circunstâncias que o professor, enquanto protagonista, realiza seus atos no contexto de ensino por meio dos usos da linguagem em suas interações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa vislumbra um olhar para o professor como sendo um protagonista em contexto de ensino remoto, através do seu agir docente. Nestes termos, destacamos que as TDICs são instrumentos que auxiliam o *ser/fazer docente* como mecanismos presentes numa educação que não abandona o viés tradicional, mas que inova, recria e reinventa novas abordagens e modos de agir.

Desta forma, no processo de ensino e aprendizagem, as relações professor/aluno constroem novas possibilidades na produção de significados, pois cada sujeito contribui com suas vivências e experiências que os caracteriza e os tornam únicos. Sendo assim, acreditamos que a relação de interação professor/aluno é o que constitui a eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

Por esta razão, são atribuídas aos professores, enquanto sujeitos ativos em contexto de ensino, a mediação dos instrumentos didático pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, reafirmamos nosso pensamento, ressaltando que, na prática *ser/fazer docente*, ou seja, na concretização do ato pedagógico, o professor é capaz de se perceber como protagonista e, através dos seus atos, refletir seu agir e a sua formação profissional, em prol de seus objetivos no contexto de ensino.



Portanto, ao lançarmos um olhar para o professor protagonista sob o viés da perspectiva bakhtiniana, podemos apreender que as expressões dos sujeitos são evidenciadas em seus atos, os quais são vivenciados, por meio dos usos da linguagem como únicos e irrepetíveis, assim como repletos de sentidos e valorações.

De modo especial, salientamos que, sob o viés da perspectiva bakhtiniana, o professor protagonista, no seu agir, é por excelência dialógico, devido suas relações de troca com os alunos, é o *EU* que interage nas relações dialógicas com o *OUTRO*.

Referências

ALVES, Gláucia Peçanha. Plataforma google classroom em tempos de pandemia: O protagonismo docente para uma melhor performance de seus discentes. **Anais do CIET: EnPED: 2020** - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância). São Carlos. 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1622>. Acesso em 16 de set. 2021.

AOKI, Jane Maria Nóbrega. As tecnologias de informação e comunicação na formação continuada dos professores. **EDUCERE**, Revista da Educação, vol. 4, n.1, jan./jun., 2004. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/educere/article/viewFile/181/155> Acesso em: 20 de fev. 2023.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 3 ed. 2017.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**, Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de fev. 2023.

BRASIL, Portaria N° 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 20 de fev. 2023.

DANN, Adriana da Veiga. **Protagonismo docente: uma perspectiva sobre o protagonismo docente na educação infantil**. (Especialização/MBA/MBE/Pós-MBA). Curso de pós graduação em educação infantil da Unidade Acadêmica de graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/7076?show=full>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

GOMES, Henriette Ferreira. Protagonismo social e mediação da informação. Rev. **LOGEION: Filosofia da informação**, Rio de Janeiro, v.5, mar/ago 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logcion.2019v5n2.p10-21>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

GUEDES, Douglas Souza; RANGEL, Tauã Lima Verdán. Ensino remoto e o ofício do professor em tempos de pandemia. In: **Ensino remoto e a pandemia de Covid-19**. Elói Martins Senhoras (org.). Coleção Comunicação e Políticas Públicas, v.89. Boa Vista: ed. Iole. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4. ed. Campinas/SP: ed. Papirus, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda. (Organizadores). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez. 2012.

MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. In: MEDRADO, Betânia Passos; PEREZ, Mariana. (Organizadoras). **Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sócio discursiva**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores. 2011.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução Sheila Camargo Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2019 [1928].

MEIRIEU, Philippe. **A Pedagogia entre o Dizer e o Fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PAULA, Luciane de. Círculo de Bakhtin: uma Análise Dialógica de Discurso. **Rev. Est. Ling.** Belo Horizonte, v. 21, n. 1, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/38948616-Circulo-de-bakhtin-uma-analise-dialogica-de-discurso.html>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

PERROTTI, Edmir. Sobre informação e protagonismo cultural. In: **Informação e protagonismo social**. Henriette Ferreira Gomes e Hildenise Ferreira Novo (orgs). Salvador: EDUFBA, 2017.

ROCHA, Maria Félix Lopes da; VICENTE, José João Neves Barbosa. Sobre o ato de educar: um breve olhar. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Volume 22, N°01, Dez 2022, ISSN1984-3879. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/30406>. Acesso em: 10 de mai. 2023.

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA**. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6432>. Acesso em: 20 de fev. 2023.



SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

SOARES, Sávia Bona Vasconcelos. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. In: SOARES, S. B. V. *et al.* (org.). **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Editora Terra Sem Amos, 2020, 44 p. p. 5-14. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-de-classes-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo, ed.34, 2018.

XAVIER, Manassés Morais. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**: leituras do jornalismo político no ensino médio. Tese (Doutorado) - Doutorado em Linguística. Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13775>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

Submetido em: 22/05/2023

Aceito em: 07/08/2023

**O ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS: O RELATO DA PESQUISA
REALIZADA NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19¹****TEACHING ACADEMIC GENRES: THE ACCOUNT OF THE RESEARCH
CARRIED OUT DURING THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD****LA ENSEÑANZA DE GÉNEROS ACADÉMICOS: EL RELATO DE LA
INVESTIGACIÓN REALIZADA EN EL PERÍODO DE LA PANDEMIA DE
COVID-19**Eliete Correia dos Santos²
Lídia Santos do Nascimento Gomes³**RESUMO**

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a aplicabilidade de uma proposta teórico-metodológica de ensino de gêneros acadêmicos à luz dos preceitos de Bakhtin e do Círculo quanto às Ciências Humanas na universidade e na vida no curso de graduação em Arquivologia, no período remoto emergencial causado pela pandemia da Covid-19. Entre os modelos de pesquisa qualitativa, direcionadas ao ensino, optamos pela pesquisa-ação para gerar e selecionar os dados e para construção da proposta teórico-metodológica de ensino de gêneros acadêmicos e pesquisa interpretativista para análise dos dados. Os participantes da pesquisa foram os alunos do curso de Arquivologia. Utilizamos ferramentas como o Google Meet, Classroom, Google Forms, WhatsApp e o Excel. A partir daí, analisamos a aplicabilidade das cinco diretrizes de ensino criadas por Santos (2013) em situação de ensino remoto. Os dados comprovam que a interação verbal e o diálogo foram fundamentais para o desenvolvimento do processo pedagógico. A diversidade de propostas que buscou fazer do aluno protagonista resultou em um maior empenho nas atividades, tanto nas aulas síncronas como nas assíncronas. Conclui-se que o grande impacto desta investigação foi analisar o ensino de gêneros em um cenário virtual, considerando os pontos positivos, desafios e os limites das metodologias ativas empregadas pelo professor para conseguir um processo de ensino-aprendizagem menos chocante perante o aluno e mais próximo dele, resultando em uma considerável interação verbal no uso de ferramentas digitais.

Palavras-chave: Ensino Remoto Emergencial; Covid-19; Gêneros Acadêmicos; Arquivologia.

ABSTRACT

The overall objective of this research is to analyze the applicability of a theoretical-methodological proposal for teaching academic genres in light of Bakhtin's and the Circle's

¹ Este trabalho é fruto do Projeto de Pesquisa “O ensino de gêneros acadêmicos no curso de Arquivologia da UEPB no período da pandemia da Covid-19” com bolsa para iniciação científica do CNPq e foi premiado no XXVIII Encontro de Iniciação Científica (ENIC) da UEPB, em 2022.

² Professora do Departamento de Arquivologia e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores – PPGFP-UEPB e do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino – PPFLE_UFCG; Líder do Grupo de Pesquisa Arquivologia e Sociedade – GPAS/CNPq e membro do Grupo de Pesquisas em Linguagem, Enunciação e Interação – GPLEI- UFPB/CNPq - elietesantos@gsuite.uepb.edu.br

³ Graduanda em Arquivologia pela Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, PB, E-mail: lidia.gomes@aluno.uepb.edu.br



precepts regarding the Humanities in university and life in the undergraduate course in Archival Science during the remote emergency period caused by the Covid-19 pandemic. Among qualitative research models aimed at teaching, we opted for action research to generate and select data and for the construction of the theoretical-methodological proposal for teaching academic genres, and interpretive research for data analysis. The research participants were students in the Archival Science course. We used tools such as Google Meet, Classroom, Google Forms, WhatsApp, and Excel. From there, we analyzed the applicability of the five teaching guidelines created by Santos (2013) in a remote teaching situation. The data confirms that verbal interaction and dialogue were essential for the development of the pedagogical process. The diversity of proposals that sought to make the student the protagonist resulted in greater engagement in activities, both in synchronous and asynchronous classes. It is concluded that the great impact of this investigation was to analyze the teaching of genres in a virtual scenario, considering the positive points, challenges, and limits of the active methodologies employed by the teacher to achieve a less shocking teaching-learning process for the student and closer to him, resulting in considerable verbal interaction in the use of digital tools.

Keywords: Emergency Remote Teaching; Covid-19; Academic Genres; Archival Science.

RESUMEN

El objetivo general de esta investigación es analizar la aplicabilidad de una propuesta teórico-metodológica de enseñanza de géneros académicos a la luz de los preceptos de Bakhtin y el Círculo en cuanto a las Ciencias Humanas en la universidad y en la vida en el curso de grado en Archivología, en el periodo remoto emergencial causado por la pandemia de Covid-19. Entre los modelos de investigación cualitativa, dirigida a la enseñanza, optamos por la investigación-acción para generar y seleccionar los datos y para la construcción de la propuesta teórico-metodológica de enseñanza de géneros académicos y la investigación interpretativa para el análisis de los datos. Los participantes de la investigación fueron los estudiantes del curso de Archivología. Utilizamos herramientas como Google Meet, Classroom, Google Forms, WhatsApp y Excel. A partir de ahí, analizamos la aplicabilidad de las cinco directrices de enseñanza creadas por Santos (2013) en situación de enseñanza remota. Los datos confirman que la interacción verbal y el diálogo fueron fundamentales para el desarrollo del proceso pedagógico. La diversidad de propuestas que buscó hacer del estudiante protagonista resultó en un mayor compromiso en las actividades, tanto en las clases sincrónicas como en las asincrónicas. Se concluye que el gran impacto de esta investigación fue analizar la enseñanza de géneros en un escenario virtual, considerando los puntos positivos, desafíos y los límites de las metodologías activas empleadas por el profesor para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje menos chocante ante el estudiante y más cercano a él, resultando en una considerable interacción verbal en el uso de herramientas digitales.

Palabras clave: Enseñanza Remota Emergencial; Covid-19; Géneros Académicos; Archivología.

INTRODUÇÃO

Em 26 de fevereiro de 2020, tivemos a confirmação do primeiro caso de Covid-19 no Brasil, no estado de São Paulo. Com a delonga em tomar alguma providência que pudesse evitar a transmissão do vírus entre os estados, tanto pelo desconhecimento por ser um vírus novo, como por alguns gestores que subestimaram a seriedade dele, a Covid-19 acabou se espalhando por todas as regiões do país rapidamente. Na Paraíba, tivemos a confirmação do primeiro caso em 18 de março de 2020 e, em 20 de março do corrente

ano, o governo declara transmissão comunitária em todo o país. A transmissão comunitária é uma modalidade de circulação na qual as autoridades de saúde não conseguem mais rastrear o primeiro paciente que originou as cadeias de infecção, ou quando esta já envolve mais de cinco gerações de pessoas (VALENTE, 2020). Com a crescente positivação dos casos, a recomendação foi de manter a quarentena, todos em casa, apenas os serviços essenciais deveriam continuar funcionando seguindo todos os protocolos de saúde. A partir disto, o ensino superior presencial teve que emergencialmente assumir o formato remoto, fato que nos motivou a investigar.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a aplicabilidade de uma proposta teórico-metodológica de ensino de gêneros acadêmicos à luz dos preceitos de Bakhtin e do Círculo quanto às Ciências Humanas, ao discurso de outrem na fronteira da interação verbal e ao próprio ato responsável na universidade e na vida no curso de graduação em Arquivologia, no período remoto causado pela pandemia da Covid-19.

A perspectiva em nossa proposta de ensino defende que o campo de conhecimento nos leva a considerar as especificidades das disciplinas acadêmicas, e tendo em conta o ensino ou a pesquisa obriga-nos a articular a análise dos conteúdos temáticos e da escrita com os vários espaços institucionais de produção do discurso, espaços acadêmico ou educacional com os de pesquisa científica. É, portanto, uma questão de apoiar os nossos alunos por meio de transição para o letramento acadêmico, pois não há um letramento comum para todas as disciplinas e compreensão de tipos de discurso, mas várias vertentes de estudo, conseqüentemente de produção de texto. Nesse sentido, é preciso considerar as conexões entre escrita e conhecimento em uma disciplina, bem como o papel epistemológico do último porque a escrita e o objeto da escrita não podem ser separados, e a aprendizagem da escrita disciplinar terá de ser feita em ligação com o ensino da disciplina em si.

Neste momento, avaliamos essa proposta e o processo de ensino em período remoto por causa da pandemia nos semestres 2020.1 e 2020.2 e 2021.1 da disciplina Prática de Leitura e Produção de Textos e Prática de Leitura e Produção de Texto Acadêmico. O sentimento é de poder partilhar com essa comunidade os saberes construídos nesse processo acadêmico; do mesmo modo, aprender nossos significados com a comunidade atual, assim permitir a si mesma e ao outro desmistificar o conceito de pesquisa, de saber, de aprender.

Por isso, algumas questões podem ajudar a refletir sobre o ensino para um âmbito maior, não apenas para o curso de Arquivologia: Qual é a familiarização desse

profissional da educação com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e limites para que faça escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino de um determinado tipo de conhecimento, em um determinado nível de complexidade, para um grupo específico de alunos e no tempo disponível? O que cabe ao Ensino Virtual e o que cabe somente ao Presencial? Como pensar o espaço-tempo da sala de aula? Quais são os desafios e perspectivas para esse novo professor?

A apreensão do conhecimento, na perspectiva das novas tecnologias eletrônicas de comunicação e informação, ao ser assumida como possibilidade didática, exige que, em termos metodológicos, também se oriente à prática docente a partir de uma nova lógica. Ou seja, compreender este novo mundo com uma nova lógica, uma nova cultura, uma nova sensibilidade, uma nova percepção. Não mais, apenas, a perspectiva estrutural e linear de apresentação e desenvolvimento metodológico do conteúdo a ser ensinado; nem tampouco, a exclusiva perspectiva dialética. O espaço-tempo do professor está relacionado ao posicionamento não mais como o detentor do monopólio do saber, mas como um parceiro, no sentido clássico do termo, que encaminhe e oriente o aluno diante das múltiplas possibilidades e formas de se alcançar o conhecimento e de se relacionar com ele.

Fazendo uma analogia da situação do professor com a realidade, é como estar “plugado” o tempo inteiro; o Sony Ericsson *Timescape*TM modifica a maneira como o usuário deve interagir com outras pessoas, reunindo todas as suas comunicações em uma exibição. Todos os eventos (texto, multimídia ou atualizações de serviços da web) aparecem como um bloco em um fluxo cronológico na tela. O uso de gêneros digitais (blog, portfólio etc.) na internet, para fins educacionais e acadêmicos, estariam nessa vertente do “*timescapes*”, que, para Jesus (2013, p. 28), “é um novo arranjo espaço-temporal que se estrutura em torno da ampliação do espaço real em favor do virtual, ligado a uma temporalidade múltipla, que paradoxalmente é só presente e ao mesmo tempo tem uma duração”.

Como efeito dessas reflexões sobre um grande período de tempo, em especial, a nossa responsabilidade para um futuro, no que esperamos fazer com o ensino na fronteira da inovação e da individualidade, apresentamos a seguir uma versão do que entendemos como um caminho de ponderação sobre inovação educacional que só pode ser realizada na concretude da relação, com as nuances sociais, psicológicas e afetivas⁴ nas quais se

⁴ Para uma discussão mais aprofundada a esse respeito, ver Santos (2013).

perfilam os sujeitos singulares ao se inscreverem em áreas diferentes, no encontro e na interação com a palavra do outro.

AS DIRETRIZES PEDAGÓGICO-AXIOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GÊNEROS ACADÊMICOS

É evidente que os estudos bakhtinianos abrangem reflexões sobre linguística, crítica literária, semiótica, antropologia, cultura, filosofia, estética, ética, teologia, psicologia e psicanálise, o que demonstra que seu trabalho instiga uma diversidade de áreas. Quanto à Educação, Bakhtin não se detém explicitamente, no entanto, ao colocar a linguagem como um eixo central, possibilita reflexões sobre o social, o cultural, o processo em que se dá a interação verbal. Suas categorias (dialogia, polifonia, etc.) são pertinentes e trazem implicações para o campo pedagógico, para o processo de ensino e aprendizagem.

As cinco diretrizes estão interligadas compreendendo que as ações externas à sala de aula afetam o desenvolvimento da prática pedagógica, conforme Santos (2013, p. 371):

- A transposição didática socialmente construída, desde os sistemas de ensino à prática efetiva das ações do professor, reflete sobre as intersecções de múltiplas fronteiras e um domínio cultural (uma esfera da criação ideológica);
- A interdisciplinaridade em Zonas Fronteiriças demarca cada disciplina e contribui para entender o objeto multifacetado, com vários pontos de vista. É justamente nas zonas fronteiriças de cada disciplina em relação à outra que a dimensão da cooperação atua, respeitando o conhecimento epistemológico e metodológico utilizado em cada uma delas;
- A cooperação acadêmica como um caminho a percorrer no sentido de possibilitar que haja uma relação de nível abarcando áreas da cooperação científica e tecnológica, comunicação e proteção do patrimônio cultural à educação e formação técnica, entretanto já começamos a dar os nossos primeiros passos com a efetivação do projeto SESA;
- Para o letramento acadêmico, as práticas/atos/atividades devem considerar, no sentido do Círculo Bakhtiniano, duas direções em busca de uma unidade para um ato responsável: a relação ao seu conteúdo e ao seu ser. A responsabilidade primeira deve ser um momento incorporado de uma única responsabilidade moral, atendo-se que a relação espaço-tempo do ato está relacionada aos aspectos históricos, sociais e culturais de cada realidade.
- Interação em sala de aula é o centro para as demais diretrizes e, é nela que se materializam as ações pensadas nas demais. O aluno é a razão de todo processo, em uma relação dialógica com o professor e com as vozes sociais para que a interação verbal aconteça.

Na interação verbal, verificam-se os princípios axiológico-éticos, baseados na arquitetura (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim). Os atos não podem ser

indiferentes à compreensão responsiva de cada movimento, na relação professor-aluno, aluno-aluno, aluno-professor, aluno-autores lidos, aluno enquanto pesquisador/com o sujeito objeto da pesquisa etc. O eu em relação com o outro em uma relação de não álibi no ser, uma responsabilidade sem fugas, como tentativas de alienar-se do seu papel determinado (professor/aluno) na relação. E o dever científico e acadêmico mantido na relação com o ético.

A relação interativa se estabelece a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular que não significa viver para si, por conta própria. Para esclarecer essa questão, Bakhtin (2010) assevera uma relação tríade em que o eu aparece em cada movimento, cada eu ocupa o centro valorativo de uma arquitetura em um jogo inevitável com o outro. Não se trata de uma singularidade egoísta, mas dar mais espaço nas relações acadêmicas para as relações entre identidades sem abuso predominante da instância sociocultural em detrimento da diferença singular. Esse jogo, para o Círculo de Bakhtin, é caracterizado pela alteridade, e sua arquitetura é a base que definimos para construir nossa proposta de ensino de gêneros acadêmicos.

Tomamos como referencial teórico as orientações metodológicas escritas por Santos (2013), cujas sequências dialógicas indicam passos a serem seguidos, com a possibilidade ou não de aplicação durante o semestre de acordo com a necessidade do professor e dos alunos.

Quadro 1. Sequências dialógicas de ensino de gêneros acadêmicos

ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA		
Sequências dialógicas de ensino de gêneros acadêmicos	Princípios axiológicos-éticos	
	Princípios sociopedagógicos	Princípios emotivo-éticos
1.º movimento – Apresentação da situação enunciativa <ul style="list-style-type: none"> Desafio e/ou dúvida e finalidade da escrita 	Problematização	Confiança
2.º movimento – Reconhecimento do gênero <ul style="list-style-type: none"> Leitura e análise do gênero 	Diálogo e interação	Reflexão e Refração Responsabilidade e Responsividade
3.º movimento – Planejamento do projeto enunciativo <ul style="list-style-type: none"> Diálogos sobre formas arquitetônicas do gênero 		
4.º movimento – Escrita inicial do gênero <ul style="list-style-type: none"> Exposição dialogada sobre artefato e conteúdo de um texto Produção inicial de texto 		
5.º movimento – Feedback <ul style="list-style-type: none"> Reescritura do gênero 	Finalidade	Reconhecimento e respeito
6.º movimento – Socialização do gênero <ul style="list-style-type: none"> Apresentação e divulgação do projeto enunciativo 		

Fonte: Santos (2013)

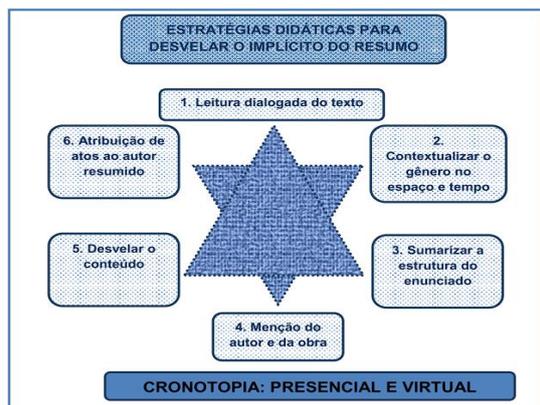
Segundo Santos (2013), foram criadas sequências dialógicas, denominadas de encadeamento fronteiro de atividades acadêmicas para a produção de um gênero. Cada etapa é organizada em movimento que procura responder aos princípios psicopedagógicos e aos princípios emotivo-éticos. Tais movimentos precisam atender à arquitetura (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim) e os atos do professor e aluno que não podem ser indiferentes à compreensão responsiva desses movimentos. Logo, os princípios “diálogo e interação” e “responsabilidade e responsividade” definem o tempo e o espaço dos atos. De acordo com a autora, o 1º movimento é a etapa inicial, precisa ter a capacidade de problematizar e desenvolver um sentimento de confiança, é uma fase difícil pois o professor precisa apresentar uma proposta a ser desenvolvida, despertando no aluno o desafio de desenvolver o ato. O 2º movimento é o reconhecimento do gênero, em que há duas ações propostas pela autora, conhecer e analisar o gênero que será proposto, o conhecer é relacionado à apresentação do gênero e o analisar é observar o plano arquitetônico. O 3º movimento diz respeito ao planejamento do projeto enunciativo, depois de identificado o gênero acadêmico em foco, seguindo as tradições dele, os discentes deverão planejar a escrita do seu texto.

Santos (2013) criou o esquema Estrela de Davi com a finalidade de planejar e elaborar o gênero. Foi usado este formato de estrela, pois o mesmo pode ser transposto para o ensino como Estratégias Didáticas com o intuito de desvelar os implícitos dos textos. Observando a estrela voltada para o gênero resumo e resenha, o esquema é organizado em caixas nas quais os alunos devem preencher seguindo a ordem numérica para posteriormente elaborar o texto. A autora percebeu que a atividade deveria conjugar dois cronotopos: o primeiro que se realizaria presencialmente e o outro no espaço virtual, aqui tivemos que fazer uma adaptação, pois não estávamos tendo encontros presenciais e durante o ensino remoto emergencial, houve uma série de dificuldades que afetaram tanto os alunos quanto os professores.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos foi a falta de interação presencial, que poderia desencadear um sentimento de isolamento e desmotivação. Além disso, a transmissão de conteúdo e a realização de atividades por meio de ferramentas digitais quando não passadas com clareza e objetividade pode dificultar a compreensão do material e a realização das tarefas propostas. Para o professor, o desafio foi conseguir acompanhar individualmente o desempenho de cada aluno e tirar dúvidas de forma eficaz, uma vez que a interação presencial foi substituída por meios digitais. A falta de acesso adequado à tecnologia, como conexão à internet estável e dispositivos adequados,

também foi uma dificuldade enfrentada por muitos alunos, o que poderia acabar prejudicando a realização das atividades propostas e afetando negativamente o processo de ensino-aprendizagem.

Quadro 2. ESTRELA DE DAVI: Estratégias didáticas para desvelar o implícito do resumo



Fonte: Santos (2013)

Quadro 3. ESTRELA DE DAVI: Estratégias didáticas para desvelar o implícito da resenha



Fonte: Santos (2013)

O 4º movimento é a escrita inicial do gênero, é quando o aluno começa o processo de escrita, baseado no que já foi desenvolvido com o esquema estrela de Davi. Posteriormente, o aluno depositava no AVA o texto escrito. O 5º movimento é feedback, etapa na qual representa mais dificuldade para os alunos, pelo medo de aceitação ou rejeição, é também a fase em que tivemos bastante dificuldade em fazer reescrituras do texto, por ser remoto e ter um tempo escasso de aula. Por fim, o 6º movimento é a socialização de gênero. No presencial, os alunos escreviam o artigo e apresentavam; no remoto, não conseguimos fazer a apresentação, também pelo período com tempo reduzido.

A segunda coluna do quadro 1 se refere à finalidade do professor e à do aluno, o que se espera com a metodologia empregada. Quando é feita a problematização, espera-se que o aluno tenha confiança, pois se o mesmo não a tiver, ele não conseguiria ir adiante na disciplina, não iria desenvolver as atividades propostas. Na parte de diálogo e interação, tivemos várias formas para que os alunos pudessem refletir com responsabilidade e responsividade as questões do seu trabalho, foram elas: formulários, o uso do chat durante as aulas, perguntas retóricas durante as aulas para os alunos

participassem, vídeos feitos pelos alunos, apresentação de trabalhos, fóruns de aprendizado, leitura de texto ou vídeo para a escrita de comentário crítico. A finalidade é a razão pela qual foram passadas as atividades, esperando dos alunos o reconhecimento e respeito, que é justamente o aluno ser valorizado a partir do que ele produziu, todos os trabalhos entram no reconhecimento e respeito.

Figura 1. Trabalhos realizados no AVA

ATIVIDADES AVALIATIVAS	
PROVA FINAL	Data de entrega: 8 de junho de 2021
Prova da 2ª Unidade	Data de entrega: 7 de junho de 2021
Exercício de Citação I	Data de entrega: 28 de maio de 2021
Exercício de Citação II	Data de entrega: 28 de maio de 2021
PROVA DA 1ª UNIDADE - Parte 2 - Ativi...	Data de entrega: 8 de maio de 2021
PROVA DA 1ª UNIDADE - PARTE 1	Data de entrega: 24 de maio de 2021
RESENHA E FICHAMENTO	Data de entrega: 10 de maio de 2021
FÓRUM DE APRENDIZAGEM	
ESCREVA O QUE MAIS CHAMOU A SU...	Data de entrega: 20 de maio de 2021
Quais diferenças do objeto de pesquis...	Data de entrega: 17 de maio de 2021
Escreva um comentário crítico sobre a...	Data de entrega: 23 de maio de 2021
SEMINÁRIOS DOS ALUNOS	
SEMINARIOS DA UNIDADE II (NOITE)	Item arquivado em 14 de maio de 2021
SEMINARIOS DA UNIDADE II (MANHA)	Item arquivado em 11 de maio de 2021
Seminários da data 17/03/2021	Item arquivado em 14 de maio de 2021
Seminários apresentados no dia 16/03 pelos...	Item arquivado em 14 de maio de 2021

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Como mostra a figura 1, o Google Sala de Aula foi uma ferramenta fundamental durante o ensino remoto emergencial. Com ele, pudemos inserir avisos importantes, criar fóruns de discussão, disponibilizar materiais que foram utilizados nas aulas síncronas e também disponibilizar materiais complementares para leitura. Além disso, a plataforma permitiu que os alunos depositassem suas atividades de maneira fácil e organizada, seja por meio de textos, vídeos, podcasts ou outros formatos. O Google Sala de Aula trouxe praticidade e agilidade para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo uma maior interação entre professores e alunos, mesmo a distância. Sem dúvida, foi uma solução para mantermos a continuidade das aulas durante um período tão desafiador.

TRILHA DA PESQUISA-AÇÃO E METODOLOGIA DO ENSINO SEGUNDO OS PRECEITOS DE BAKHTIN

O objeto de pesquisa – o ensino de gêneros acadêmicos no curso de Arquivologia em período remoto causado pela Covid-19 – conjuga ações de natureza linguística e

pedagógica na área de Educação. Dadas às várias faces do objeto, acreditamos que é preciso olhá-lo de forma interdisciplinar.

Por isso, optamos pela pesquisa-ação para gerar e selecionar os dados e para construção da proposta teórico-metodológica de ensino de gêneros acadêmicos; pela interdisciplinar para revisão da teoria; e pesquisa interpretativista para análise dos dados, justamente para valorizar características típicas de um objeto do campo de Tecnologias Educacionais, da Pedagogia e da Linguagem e da Arquivologia, simultaneamente. Entendemos, como afirma Moita Lopes (1994, p. 331), que a investigação do objeto “precisa dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” e pretendemos, ao longo da análise e da conclusão, fazer ilações sobre esses fatores.

Escolhemos a pesquisa-ação que desenvolveu duas funções básicas: 1. Geração de dados que foram analisados posteriormente; 2. Reconhecimento e utilização das teorias implícitas de sua prática, para renová-las, adequá-las ao desenvolvimento de uma proposta teórico-metodológica de ensino dos gêneros acadêmicos em época de pandemia da Covid-19, ou seja, em um período remoto. Com caráter eminentemente pedagógico, a pesquisa-ação “deve partir de uma situação social concreta a modificar e, mais que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 486). Nesse sentido, a pesquisa-ação considera “a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (FRANCO, loc. cit.), que pressupõe a integração dialética entre o sujeito, fatos, valores, pensamento e ação; um processo eminentemente interativo e dialógico.

Optamos pelo termo geração e não coleta de dados pela sutil diferença que há no grau de participação do pesquisador para investigação do objeto de estudo. Pode-se falar em coleta de dados se o pesquisador busca no que já existe, apenas seleciona os dados. Quanto à geração de registros, ocorre quando “aquilo a ser estudado não existiria sem a sua participação – isso se dá, principalmente, quando se tem um registro de interação oral (aula, entrevistas, etc.) entre outros que podem ser gerados em uma pesquisa-ação ou pesquisa participante.” (BAZARIM, 2008, p. 96).

A utilização de método de base qualitativo-interpretativista considera a complexidade do real e da interdisciplinaridade. O termo complexo assume aqui o mesmo sentido proposto por Morin (2002) e por Bazarim (2008) a respeito de ser tecido em

conjunto. A complexidade do real significa perceber as ligações, interações e implicações mútuas de fenômenos multidimensionais e de realidades confrontantes.

Os participantes da pesquisa são os alunos da graduação em Arquivologia matriculados das disciplinas Prática de Leitura e Produção de Texto e Prática de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos. Trabalhamos sobre um conjunto de dados oriundos de diversas fontes em diversos suportes, gerados e gravados pelo Google Meet e pelo Ambiente virtual de Aprendizagem – AVA (Google Sala de Aula) nos períodos 2020.1, 2020.2 e 2021.1. Para dar conta dessa variedade, apresentaremos o corpus da pesquisa a partir de três conjuntos distintos, conforme sua materialidade e suas condições de produção. Esses três grupos constituem-se de materiais eletrônicos gerados pela gravação das aulas síncronas e pelas aulas assíncronas no AVA, de questionários aplicados aos alunos, diário de pesquisa.

Como procedimento de análise e para o processo integrador de pesquisa, reflexão e ação, seguimos a proposta de espirais cíclicas de Franco (2005, p. 497), denominadas de “processos pedagógicos intermediários”, as espirais cíclicas objetivam um novo olhar para que surjam novas necessidades que implicam em novas práticas. Por isso, é preciso o registro rigoroso e metódico dos dados no diário de bordo. Esse diário serviu para refletirmos sobre a prática e para ressignificarmos o que fazemos e pensamos como também para analisarmos os princípios que norteiam a proposta em época de ensino remoto, adquirindo a capacidade de criar visões, de entender os problemas vivenciados, reconstruindo nossas percepções, construindo novas teorias sobre as práticas.

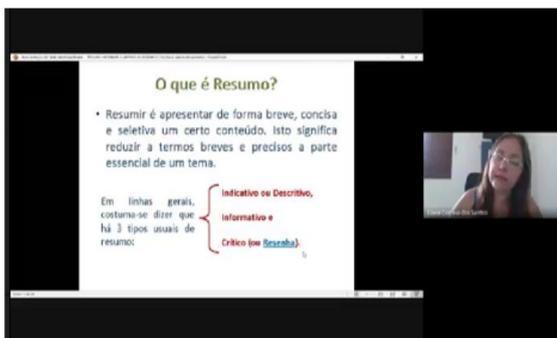
ADAPTAÇÃO AO ENSINO REMOTO

Nas disciplinas de Prática de Leitura e Produção de Textos e Prática de Leitura e Produção de Texto Acadêmico, do período letivo 2020.1 e 2020.2 e 2021.1, tivemos que nos adaptar ao ensino remoto. É importante a familiarização do profissional com as novas tecnologias educativas, para que ele possa escolher conscientemente a forma mais adequada de ensinar um determinado tipo de conhecimento para um grupo específico de alunos, levando em consideração o nível de complexidade e o tempo disponível para a aula. No caso investigado, o professor dos componentes curriculares já conhecia a tecnologia e fazia uso dela, o que tornou fácil a adaptação, porém outros professores e alunos tiveram dificuldade para acessar e utilizar os recursos disponíveis o que se mostrou como um desafio para a comunidade acadêmica.

Para vencer os desafios, criamos estratégias que pudessem ser avaliadas dentro de uma pesquisa-ação (ação, reflexão, ação) e tomamos algumas decisões para o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Google Sala de Aula). Nele, depositamos todos os materiais utilizados nas aulas, atividades, materiais complementares e avisos.

Nossos encontros aconteceram pelo Google Meet, lugar onde desenvolvemos nossas aulas síncronas e possibilitou um contato direto com os alunos (figura 2); também utilizamos o WhatsApp onde fizemos um grupo que serviu para avisos, instruções e ali conseguimos ter um contato mais imediato com os alunos (figura 3), fizemos uso do Google Forms para questionários avaliativos e atividades (figura 4), por fim, para o controle de notas e presenças, construímos tabelas no Excel como mostrado nas figuras 5, 6, 7 e 8.

Figura 2. Aula síncrona realizada no Meet



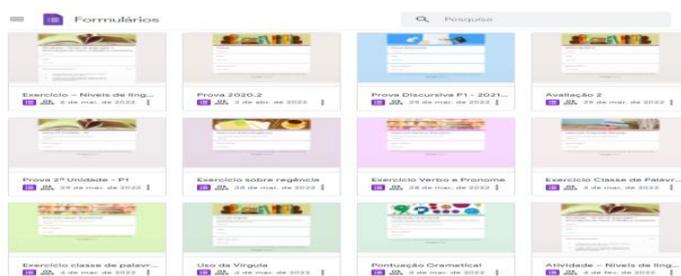
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figura 3. WhatsApp



Fonte: Dados da pesquisa (2022)

Figura 4: Google Forms



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figura 5: Controle de atividades da I unidade

ATIVIDADES I UNIDADE										
Nº	Nome do Aluno	Fórum Aula Magna	Seminário	Paleta	Exercício 1	Exercício 2	Exercício 3	Exercício 4	Extra câmera	Nota
1		1,00	2,00	1,00	0,90	1,05	1,05	1,20		8,20
2		1,00	2,00	1,00	1,00	0,90	0,90	1,20		8,10
3		1,00	2,00	1,00	1,25	1,50	1,50	1,35		9,61
4		1,00	2,00		0,90	0,80	0,50	0,80		6,00
5		1,00	2,00	1,00	1,50	1,50	1,50	1,50		10,00
6		1,00	2,00	1,00	1,25	1,50	0,90	1,35		9,90
7		1,00	2,00		0,70	1,20	0,80		1,00	5,70
8		1,00	2,00	1,00	0,50	0,60	1,00	1,50		7,60
9		1,00	2,00	1,00	0,60	1,10	1,50	1,50		8,70
10		1,00	2,00	1,00	1,10	1,05	1,20	1,35		8,70
11		1,00	2,00		0,90	0,60	0,75	0,75		5,90
12		1,00	2,00	1,00	0,70	0,20	0,70	0,60		6,20
13		1,00	2,00	1,00	1,30	1,35	1,35	1,20		9,20
14		1,00	2,00	1,00	1,10	1,05	0,90	0,90	1,00	8,90
15		1,00	2,00	1,00	1,30	1,35	0,75	1,50		8,90
16		1,00	2,00	1,00	1,25	1,35	1,05	1,35		9,00
17		1,00	2,00	1,00	1,30	1,35	1,50	1,35		9,50
18		1,00	2,00		1,40	0,90	1,50	1,20		7,60
19		1,00	2,00	1,00	1,00	1,35	1,35	1,50		9,20
20		1,00	2,00	1,00	0,90	0,50	0,70	0,90		7,00
21		1,00	2,00	1,00	1,00	1,30	1,50	1,20		8,00

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

ATIVIDADES II UNIDADE										
Nº	Nome do Aluno	Exercício 5	Exercício 6	Exercício 7	Prova pt 1	Prova pt 2	Prova pt 3	Prova disc.	Extra câmera	Nota
1		1,00	0,70	1,00	0,85	1,00	2,00	2,00		9,15
2		1,00	0,60	1,00	0,50	1,20	1,80	2,00		8,10
3		1,00	0,90	1,00	0,75	1,80	2,00	2,00		9,45
4		0,85	1,00	0,25	1,00	1,40	2,00	2,00		6,50
5		1,00	0,90	1,00	0,85	1,20	2,00	2,00		8,95
6		1,00	0,80	1,00	0,65	1,40	1,60	2,00		8,45
7		1,00	1,00	1,00	0,65	1,80	1,40	2,00	1,00	9,85
8		0,80	0,50	0,75	1,00	1,80	2,00	2,00		6,85
9		1,00	0,90	0,75	0,85	1,60	1,80	2,00		8,90
10		0,55	0,60	0,35	0,75	1,80	0,60	2,00		7,05
11		0,85	0,60	0,25	0,85	1,60	1,00	2,00		7,15
12		0,55	0,60	0,50	0,75	0,50	1,00	2,00		5,90
13		1,00	0,80	1,00	1,00	1,40	1,80	2,00		9,00
14		1,00	1,00	1,00	1,00	1,50	2,00	0,90	1,00	9,40
15		1,00	1,00	1,00	0,75	2,00	2,00	2,00		9,75
16		0,90	0,70	1,00	0,75	2,00	1,40	2,00		8,75
17		0,55	0,70	0,75	1,00	1,60	1,60	2,00		8,20
18		0,85	0,90	1,00	1,00	1,60	2,00	2,00		9,35
19		1,00	1,00	1,00	1,00	1,60	2,00	2,00		9,60
20		0,70	0,60	0,50	0,25	0,80	1,00	2,00		5,85
21		1,00	0,80	0,75	1,00	2,00	1,80	2,00		9,35

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figura 6: Controle de atividades da II unidade

As figuras 5 e 6 são a retratação do modelo que construímos para o controle de notas da disciplina. A escolha de utilizar o Excel para tal controle foi pela facilidade e praticidade de utilização do software, corrigimos cada atividade feita pelo aluno e atribuímos o valor na tabela, realizadas automaticamente a soma e a média das duas unidades como mostra a figura 7.

Figura 7. Controle de médias da unid. I e II

Média da unidade I e II				
Nº	Nome do Aluno	I Unidade	II Unidade	Média
1		8,20	9,15	8,68
2		8,00	8,10	8,05
3	MALINDA SOUZA DE	9,61	9,45	9,53
4	IVANILDA DE OLIVEIRA	6,00	8,50	7,25
5	ANDRÉ LUCAS SANTO	10,00	8,95	9,48
6		9,00	8,45	8,73
7	ANDRÉ DA SILVA	6,70	9,85	8,28
8	ANDRÉ DOS SANTOS	7,60	8,85	8,23
9	ANDRÉ DA SILVA	8,70	8,90	8,80
10		8,70	7,05	7,88
11		6,00	7,15	6,58
12		6,20	5,90	6,05
13		9,20	9,00	9,10
14		8,80	9,40	9,10
15	ANDRÉ DIANDARA S	8,90	9,75	9,33
16		9,00	8,75	8,88
17		9,50	8,20	8,85
18	IVAN ADRIEL ANSE	7,60	9,35	8,48
19	ANDRÉ DA SILVA	9,20	9,60	9,40
20		7,00	5,85	6,43
21	MARCELO SOUZA	8,00	9,35	8,68

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Figura 8. Controle de presença

Presença									
Nº	Nome do	01/fev	08/fev	15/fev	22/fev	01/mar	08/mar	15/mar	22/mar
1		P	P	P	P	P	P	P	P
2		P	P	P	P	P	P	P	P
3		P		P	P	P	P	P	P
4		P	P	P	P	P	P	P	P
5		P	P	P	P	P	P	P	P
6		P	P	P	P	P	P	P	P
7		P	P	P		P	P	P	P
8		P	P	P	P	P	P	P	P
9		P	P	P	P	P	P	P	P
10		P		P	P	P	P	P	P
11		P	P	P	P	P	P	P	P
12		P	P	P	P	P	P	P	P
13		P	P	P	P	P	P	P	P
14		P	P	P	P	P	P	P	P
15		P	P	P	P	P	P	P	P
16		P	P	P	P	P	P	P	P
17		P	P	P	P	P	P	P	P
18		P	P	P		P	P	P	P
19		P	P	P	P	P	P	P	P
20		P	P	P		P	P	P	P
21		P	P	P	P	P	P	P	P

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Foi utilizado o recurso de formatação condicional para realçar, deixando a célula em vermelho claro, os alunos que não fizeram determinada atividade (figura 5 e 6) ou que não compareceram à aula (figura 8), este recurso também nos ajudou a identificar pelas cores das células os alunos que conseguiram atingir a média igual ou acima de 7,0 (sete), deixando a cor vermelha para quem não conseguiu e azul para os que conseguiram a pontuação necessária, podendo assim ser facilmente observado na figura 6. A planilha colaborou para que houvesse uma intervenção do professor e da

monitora durante o processo com as ações personalizadas e acompanhamento direto com os alunos com dificuldade ou que ainda não tivessem realizado a atividade. Esta interação individual de certa forma favorece para que o estudante não desista do processo e se motive a continuar.

Sobre os desafios enfrentados no ensino remoto, o professor tinha que se certificar que os alunos realmente estivessem assistindo às aulas, interagir com os alunos, fazer com que eles participassem. Durante o ensino remoto, também enfrentamos desafios como a instabilidade da conexão à internet, que ocasionalmente caía ou travava. Além disso, tivemos que transmitir todo o conteúdo em um tempo mais curto em comparação ao ensino presencial, pois tínhamos apenas uma hora de aula síncrona por semana, com atividades assíncronas para complementar e reforçar o conhecimento transmitido em aula. A experiência nos permite afirmar que as aulas com o tempo maior não foram produtivas e a autonomia dos estudantes para criar, executar e estudar foi o desafio maior, pois é um novo hábito a adquirir na universidade, que parte da compreensão que aula não é só exposição do professor.

METODOLOGIA DO ENSINO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

É relevante o conhecimento dos gêneros acadêmicos no início da graduação, pois ele é essencial para a produção acadêmica nas diversas disciplinas no decorrer do curso. A partir dos preceitos de Bakhtin e do Círculo em relação às Ciências Humanas, o discurso de outrem na fronteira da interação verbal e o próprio ato responsável na universidade e na vida tornam-se o princípio norteador das ações do professor/pesquisador no período remoto causado pela pandemia.

Destarte, a partir deste princípio norteador, apresentamos um levantamento das atividades pedagógicas propostas pelo professor no Ambiente virtual de Aprendizagem (AVA) de cada semestre sobre a escrita dos gêneros acadêmicos em período remoto da pandemia da Covid-19 para que a interação verbal e o processo de ensino e aprendizagem pudesse acontecer.

Tabela 1. Levantamento das atividades pedagógicas propostas pelo professor desenvolvidas no AVA no período de 2020.2, 2021.1 e 2021.2

PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

<i>Período</i>	2020.2	2021.1	2021.2
<i>Aulas síncronas</i>	10	12	9
<i>Seminário 1º unidade</i>	1	2	1
<i>Fórum</i>	1	2	3
<i>Exercício</i>	2	2	2
<i>Prova 1 unidade</i>	1	0	1
<i>Prova objetiva 2º unidade</i>	3	3	1
<i>Prova discursiva 2º unidade</i>	1	1	0
<i>Resenha e fichamento</i>	0	0	1
<i>Prova final</i>	1	1	1

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Conforme mostra a tabela 1, buscamos interagir utilizando recurso da aula síncrona e assíncrona. O debate nas aulas pelo Meet servia de motivação para as atividades que estavam disponibilizadas no AVA, fazendo-se uma extensão e aprofundamento da aprendizagem (fórum, exercícios, provas, resenhas, fichamento). Também optamos pelo processo contínuo de aprendizagem que estimulava a realização das atividades de maneira mais autônoma e disciplinada, pois tínhamos a certeza de que iriam fazer pesquisas para buscar as respostas e, em nosso entendimento, a busca de respostas é uma maneira de dialogar e aprender ainda mais.

Vale destacar que as questões nos formulários eram embaralhadas para dificultar o repasse de respostas entre os alunos, como também o gabarito só era divulgado após o encerramento do prazo de entrega da atividade.

Na gravação de uma média de dez aulas por turma, quatro aulas foram analisadas relativas a gêneros acadêmicos: resumo, resenha e fichamento. Antes de adentrarmos nesse assunto, introduzimos os alunos acerca do estudo sobre linguagem, o que utilizamos para nos expressar, foram apresentados os elementos de comunicação, funções da linguagem, a partir daí começamos os estudos sobre gênero acadêmico: resenha, resumo e fichamento. A priori, devemos identificar o objetivo do texto acadêmico e é preciso dominar o tempo, autonomia, foco, planejamento, disciplina e continuidade. Primeiro passo para começar o resumo é observar se é de seu conhecimento algum assunto que o autor aborda ou se é um assunto novo, é importante fazer a leitura do texto inteiro, na segunda leitura, pode fazer marcações das ideias

principais, identificar para quem o texto foi escrito, a época e local que foi escrito para assim compreender melhor o texto, é importante também identificar o objetivo do autor para a escrita do texto e o veículo que ele irá circular. Portanto, o resumo é apresentar de forma breve, concisa e seletiva um certo conteúdo. Isto significa reduzir a termos breves e precisos a parte essencial de um tema. Há três tipos de resumo: indicativo, informativo e crítico.

O gênero discursivo resenha é um relato minucioso, também é conhecido como crítica. Como um gênero discursivo resenha nada mais é do que um texto em forma de síntese que expressa a opinião do autor sobre um determinado fato cultural, que pode ser um livro, um filme, peças teatrais, exposições, shows, e etc. A resenha pode apresentar falhas, lacunas e virtudes, explora o contexto histórico em que a obra foi elaborada e faz comparações com outros autores. O tipo de resenha mais conhecido é a acadêmica, que apresenta moldes bastante rígidos, responsáveis pela padronização dos textos científicos, subdivide-se em: temática, descritiva e crítica. Para fazer uma boa resenha, precisamos fazer uma leitura dialogada no texto, contextualizar o texto no espaço e tempo, desvelar o conteúdo, apresentar a obra e o autor, descrever a obra, atribuir os atos ao autor resenhado e avaliar e (não) recomendar a obra. As partes de uma resenha são: dados da obra; credenciais do autor; resumo; quadro teórico do autor e do resenhista; quadro metodológico do autor e do resenhista; crítica; indicação da obra ou não.

Na aula de fichamento, foi visto que é um gênero discursivo excelente para manter um registro de tudo que você lê. Após fazer um bom fichamento de um texto, ou livro, não necessitará recorrer ao original a todo instante, só quando houver a obrigação de rever e/ou reconstruir conceitos. O que fará com que se ganhe tempo. Fichamento é basicamente o arquivo do texto que se lê contendo a referência e o que se entendeu do conteúdo do texto de uma obra, de um texto ou mesmo de um tema. Os tipos de fichamentos estudados foram: bibliográfico; citação; resumo e opinião.

Mapeando os recursos utilizados como fórum, aulas gravadas, formulários de revisão e tabela de notas, notamos o impacto para os alunos se adaptarem ao sistema remoto, alguns alunos tiveram muita dificuldade em acessar a plataforma do AVA, pois não conheciam, por isso foi de grande importância que nossa primeira aula fosse um tutorial de como utilizá-lo.

O letramento acadêmico é fundamental para o desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional de um arquivista. Isso se deve ao fato de que, para desempenhar

suas funções de forma eficiente, o arquivista precisa ser capaz de ler e compreender textos complexos, além de produzir textos bem-estruturados e coerentes.

No âmbito pessoal, o letramento acadêmico pode ajudar o arquivista a se manter atualizado em relação às últimas pesquisas e descobertas na área de arquivologia, permitindo que ele amplie seu conhecimento e aprimore suas habilidades. Além disso, a leitura de textos acadêmicos pode contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o mundo, o que é essencial para qualquer profissional que deseje atuar de forma ética e responsável.

No âmbito profissional, o letramento acadêmico é fundamental para que o arquivista possa desempenhar suas funções de forma eficiente. A maioria das tarefas desempenhadas por um arquivista requerem a leitura e a compreensão de textos complexos, como documentos históricos, leis e regulamentos, por exemplo. Além disso, o arquivista muitas vezes precisa produzir textos, como relatórios, pareceres e outros documentos, que precisam ser bem-estruturados e coerentes para serem compreendidos pelos usuários do arquivo.

Dessa forma, pode-se concluir que o letramento acadêmico é essencial para a formação de um arquivista completo, capaz de desempenhar suas funções de forma eficiente tanto no âmbito pessoal quanto profissional.

Ainda sobre a tabela 1, vale enfatizar o princípio **interação**. Não se limita à relação face a face, conforme aponta Santos (2013), entretanto trata diretamente dessa relação em que o critério aceitabilidade é essencial para que qualquer processo de aprendizagem aconteça, como um espaço em que mais diretamente se pode observar a dinâmica do processo de interação das vozes sociais em ambiente virtual, em um sistema ideológico constituído, mais elaborado e necessário no espaço acadêmico remoto. Por isso, não se pode deixar de entender que o discurso pedagógico se estabelece na estreita independência da prática ideológica do cotidiano e, ao mesmo tempo, em sistemas ideológicos já regularizados e integralmente definidos.

Essa inter-relação assentada nas práticas socioculturais que não despreza o cotidiano nem supervaloriza o acadêmico/científico/teórico quer dar uma atenção especial a aspectos os quais consideramos determinantes para uma “boa” interação face a face (SANTOS, 2013) em ambiente que, muitas vezes, não se podia visualizar o rosto do aluno por estarem com câmeras fechadas. Um papel essencial do professor ao estabelecer o riso que pode ser aberto e alegre ou fechado, meramente negativo, que

aproxima e familiariza ou se torna ameaçador, terrificante. A experiência acadêmica registrada nos vídeos demonstra que a empatia foi salutar para que os alunos continuassem o desafio de estar em um ambiente totalmente novo para toda comunidade acadêmica.

IMPACTOS E RESULTADOS: INOVAÇÃO EDUCACIONAL EM ÉPOCA DE PANDEMIA DA COVID-19 E AS DIRETRIZES DE ENSINO

O crescente desenvolvimento de conhecimento na área das Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação, sua acessibilidade e seu uso estão impactando as mais diversas atividades econômicas, sociais e culturais. Essas tecnologias vêm modificando a forma pela qual os seres humanos estão se relacionando entre si e com o seu meio, intensificando a interação verbal em tempo e espaço variados, em especial na época da pandemia da Covid-19.

Assistimos a uma mudança de paradigma drástica nesse período que levou professores e alunos a conviver com uma nova realidade, com aulas assíncronas e síncronas como uma maneira de dar continuidade ao ensino e desta vez em formato remoto e exerceram influência no campo educacional. As tecnologias estão suscitando novos rumos para a prática didático-pedagógica, requerendo dos docentes e discentes o desenvolvimento de habilidades e competências específicas para lidar com o processo educativo e que os auxiliem na concretização da emancipação humana e das transformações sociais necessárias. Essa é uma realidade observada nos cursos de formação de profissionais da educação (VALENTE, 1999; MORAN, 2000; TORI, 2010), fato que requer nossa atenção, sobretudo, pelo potencial favorecimento que o emprego apropriado dessas tecnologias pode trazer ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, aos seus sujeitos, podendo haver mudança e inovação nas escolas. Por vezes, a inovação educacional é vista como um processo de renovação constante (inovação de sustentação) ou como mudanças radicais no ambiente (inovação disruptiva), correlacionada à pesquisa e desenvolvimento e associada à aplicação do conhecimento.

No Brasil, os estudos sobre inovações educacionais ganharam maior incidência com Garcia (1980), para o conceito de inovação. Na esfera universitária, destacam-se Cunha (1997; 2001), Braga et al. (1997), Castanho (2000), Pereira, Mercuri e Bagnato (2010). No cenário internacional, há uma vasta literatura, entre as quais, podemos citar

Lucarelli (2009), Hargreaves e Fullan (2000), Hernandez et al. (2000), Rasco (2000) e Santos (2013). Entre tantos estudos, simpatizamos com os estudos de De La Torre (2012, p. 18), que define a inovação educativa como “[...] um processo dinâmico, y aberto, de carácter multidimensional y complejo, inserto em uma realidade sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, por lo que requiere estratégias de participación colaborativa”.

Motiva-nos um trabalho de inovação que leva em consideração a compreensão das relações entre a expressão da individualidade e as pressões sociais que as determinam como manifestações culturais situadas no espaço e no tempo, um sistema aberto que não há limites para relações dialógicas futuras. Vale destacar, nessa reflexão, os trabalhos de Adam e Groves (2007) sobre temporalidade, ao nos ajudar a compreender que não pode haver invasão cientificamente objetiva/neutra sobre o presente futuro⁵ dos outros ou de empréstimos de sucessores. É importante assinalar que o ponto de vista do futuro presente⁶ facilita o reconhecimento de que somos responsáveis pelo tempo-espaço distanciado, efeitos das ações em andamento que irão materializar algum tempo, em algum lugar. A complexidade temporal de futuridade social também compreende a esfera de ação tripla (passado, presente e futuro), conhecimento e ética. E, portanto, move-se para longe da ênfase exclusiva no conhecimento para abranger o que fazemos e suas potenciais consequências que se estendem por vários trechos de tempo e espaço.

A autora propõe que uma investigação na área das humanidades e ciências sociais precisa ser a implicação da modernização (amplamente, a busca do desenvolvimento econômico ao lado da formação de instituições liberal-democráticas do Estado) para a relação da humanidade com o seu futuro. Ela descreve como as instituições da modernidade tardia estão sujeitas a uma contradição crucial entre o

⁵ Segundo Santos (2013), a expressão presente futuro, no glossário, refere-se a abordagens para o futuro a partir do ponto de vista do presente por meio do qual procuramos prever, transformar e controlar o futuro para o benefício do presente. Ele projeta o futuro como um terreno que está vazio, aberto e sujeito a colonização. A partir desse ponto de vista, o presente factual é real, enquanto o futuro presente, futuros latentes apresentam um estado que ainda se tornará uma realidade. Disponível em: <www.cardiff.ac.uk/socsi/futures/glossary.doc>. Acesso em: 03 set. 2012.

⁶ De acordo com o glossário, entende-se Futuro presente como um ponto de vista que nos posiciona com referência aos atos e processos já existentes no caminho e nos permite acompanhar as ações de seus potenciais impactos sobre as gerações futuras. Ele permite-nos conhecer a nós mesmos como responsáveis por nossa *timeprint* e os efeitos do tempo-espaço distanciado de nossas ações e omissões. Disponível em: <www.cardiff.ac.uk/socsi/futures/glossary.doc>. Acesso em: 03 set. 2012.

crescente poder para criar o futuro que os acompanha e nossa capacidade de assumir a responsabilidade pelas consequências desse poder. A questão crucial que ela coloca, portanto, é ‘como podemos conceber nossa responsabilidade para com o futuro?’. Nesse sentido, ela ressalta que é um efeito de uma crise dentro dos pressupostos que fundamentam os conceitos e imagens que nos permitiram acreditar no futuro, em primeiro lugar, e na produção das humanidades.

Vale destacar, também, que o espaço e o tempo de ensinar e aprender eram determinados pelo movimento, deslocamento até a instituição designada para a tarefa de ensinar e aprender, o tempo que o homem dedicava à formação escolar em um espaço institucional, a sala de aula. As transformações tecnológicas impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender, o estado de aprendizagem é constante, é se adaptar ao novo. Além disso, múltiplas são as agências que apresentam informações e conhecimentos a que se pode ter acesso, sem a obrigatoriedade de deslocamentos físicos até as instituições tradicionais de ensino para aprender.

Nesse sentido, não podemos falar de espaço e tempo fora ou exterior a nós. Em se tratando do que chamamos de “espaço-tempo virtual”, jamais poderíamos separá-lo de um pretense “espaço-tempo real”, pois ambos só são espaços-tempo real ou virtual em detrimento de nós, pois somos nós quem conferimos esse *status* de espaço-tempo a partir de nossas intuições acerca do que seja espaço-tempo definido pelo homem. Uma vez que não haja mais seres humanos, não haverá mais espaço-tempo, nem histórico, nem geográfico, pois são noções atribuídas a partir de nós mesmos.

O que se desloca é a informação em dois sentidos: o primeiro, o da espacialidade física, em tempo real, sendo possível de serem acessadas através das tecnologias midiáticas de última geração. O segundo, pela sua alteração constante, transformações permanentes, sua temporalidade intensiva e fugaz. Velocidade, esse é o termo síntese do *status* espaço-temporal do conhecimento na atualidade. Velocidade para aprender e velocidade para esquecer. Velocidade para acessar as informações, interagir com elas e superá-las com outras inovações. (KENSKI, 2007).

Acreditamos que o impacto desta investigação está em refletir o ensino de gêneros em um cenário virtual, considerando os pontos positivos e os limites das metodologias ativas empregadas pelo professor para conseguir um processo de ensino-aprendizagem menos chocante perante o aluno e mais próximo dele. Quando pensamos no ensino e na inovação, essas questões sobre as relações com o objeto e os outros são inquietações legítimas. Apontamos, também, uma necessidade de se pensar nessa

relação que se dá no processo pedagógico para o conhecimento do objeto, das convenções acadêmicas, da interação com o docente e os discentes. Essas relações estão ligadas diretamente ao processo de leitura e escrita, em uma competência que se dá pelo processo de compreender e avaliar, e, conseqüentemente, de inovar.

Com base na pesquisa-ação no decorrer dos semestres, no agir, refletir e agir novamente, fizemos a análise da aplicabilidade das cinco diretrizes de ensino criadas por Santos (2013) em situação de ensino remoto.

A primeira é acerca da transposição didática, que consiste na prática efetiva das ações do professor, visando passar o conhecimento de forma didática para os alunos. No contexto do ensino remoto, essa diretriz se tornou ainda mais importante, pois é preciso refletir sobre as intersecções de múltiplas fronteiras e um domínio cultural para transmitir o conhecimento de forma clara e objetiva. O professor precisa ser capaz de adaptar seu método de ensino e garantir que os alunos compreendam os conteúdos de forma adequada.

A interdisciplinaridade em Zonas Fronteiriças é a segunda diretriz, e se refere às relações entre duas ou mais disciplinas ou ramos de conhecimento que se completam. No contexto do ensino remoto, essa diretriz foi essencial, pois tivemos que fazer uso de outras áreas para cumprir o objetivo de passar o conhecimento para os alunos. O letramento digital, letramento acadêmico e as metodologias ativas foram algumas das áreas utilizadas para garantir que os alunos apreendessem os conteúdos e transformassem informação em conhecimento.

A cooperação acadêmica é a terceira diretriz proposta por Santos (2013). Em um contexto do ensino remoto, essa diretriz se manifestou por meio de várias palestras e encontros virtuais, que permitiram aos alunos interagir com outros estudantes/profissionais da área, ampliando seu conhecimento e estimulando sua curiosidade.

A quarta diretriz é o letramento acadêmico se refere às habilidades que um indivíduo precisa ter para ser capaz de ler, compreender e produzir textos complexos e especializados em um contexto acadêmico. Na adaptação para o ensino remoto, essa diretriz se mostrou ainda mais relevante, pois a literacia digital teve que ser mais aguçada para que os alunos pudessem absorver os conteúdos de forma adequada.

A interação em sala de aula é a última diretriz e se refere à forma como os alunos interagem com o professor e entre si durante as aulas. No contexto do ensino remoto, essa diretriz sofreu uma mudança radical, pois a forma de interagir passou a ser por meio de duas salas de aulas: a sincrônica e a assíncrona. Os professores precisaram adaptar

seu método de ensino para garantir que os alunos se engajassem nas aulas e conseguissem interagir, mesmo a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O letramento é uma habilidade crucial para o desenvolvimento acadêmico e profissional dos alunos de arquivologia. Como destaca Paulo Freire (1989), a letramento envolve não apenas a capacidade de ler e escrever, mas também uma compreensão crítica e reflexiva do mundo ao redor. Além disso, o letramento digital é cada vez mais importante na era atual, onde as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental em quase todas as áreas da vida. O ensino remoto emergencial apresentou uma série de limitações que podem impactar no processo de aprendizagem dos alunos. A falta de interação presencial e a dificuldade de acesso à internet e equipamentos tecnológicos são alguns dos principais obstáculos vistos. É importante frisar que, apesar das limitações, o ensino remoto foi uma alternativa necessária para garantir a continuidade das atividades educacionais em tempos de pandemia. Porém, é fundamental que sejam realizados esforços para minimizar as limitações e garantir que os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade.

Apesar de toda a dificuldade enfrentada no período pandêmico, a aplicabilidade da proposta teórico-metodológica de ensino de gêneros acadêmicos à luz dos preceitos de Bakhtin e do Círculo quanto às Ciências Humanas, ao discurso de outrem na fronteira da interação verbal e ao próprio ato responsável na universidade e na vida no curso de graduação em Arquivologia, foi um apoio, juntamente com as aplicabilidade das diretrizes de ensino criadas por Santos (2013) em situação de ensino remoto, ambos foram norteadores para um desenvolvimento satisfatório dos conteúdos e atividades no decorrer da disciplina, que não seriam possíveis sem as ferramentas e softwares que deram todo o suporte necessário para o entendimento de gêneros acadêmicos para os discentes de Arquivologia.

Em um contexto da cultura acadêmica, o tom emotivo-volitivo (axiológico) vem integrado no contexto unitário e singular na vida de que participamos, o que exerce uma base fundamental para se pensar nos princípios pedagógicos, aqui definidos como princípios axiológico-éticos da interação para o ensino de um gênero acadêmico.

Esses princípios axiológico-éticos estão relacionados à docência enquanto uma prática/ato pedagógica/o responsável. Não tivemos a intenção de tratar desse processo

observando os vários aparatos da didática, mas situar que a ação de ser professor requer cinco dimensões para uma qualidade no ato de ensino-aprendizagem, uma ação consciente e criativa, em especial em um ensino remoto.

A pesquisa oportunizou perceber que o ensino remoto exigiu um ato pedagógico responsável, seja a formação na área de conhecimento, formação pedagógica e didática, inovação na área do conhecimento e pesquisa na área de conhecimento. Entretanto, fica evidente que a inovação nas práticas didáticas foi a dimensão mais desafiadora para que se pudesse interagir e garantir um mínimo necessário de aprendizagem.

Vale enfatizar que nem sempre nos cursos de Arquivologia os professores tem formação pedagógica, tornando relevante a formação docente tanto inicial como continuada na área específica como na pedagógica, pois concebe o professor universitário como um profissional que desenvolve uma função complexa. Os dados nos levam a refletir que a formação, a pesquisa e a inovação na área específica e na pedagógica são atributos inseparáveis e, muitas vezes, o próprio ato pedagógico é objeto de investigação, como aconteceu nesta pesquisa.

Os dados apontam que a interação verbal e o diálogo foram fundamentais para o desenvolvimento do processo pedagógico, pois, para a realização da diversidade de atividades propostas que buscou fazer do aluno protagonista, a empatia e o reconhecimento do empenho dos alunos resultaram em um maior empenho nas tarefas, tanto nas aulas síncronas como nas assíncronas.

Conclui-se que o impacto desta investigação foi refletir sobre o ensino de gêneros em um cenário virtual, buscando ouvir as vozes dos estudantes e considerando os pontos positivos, desafios e os limites das metodologias ativas empregadas pelo professor para conseguir um processo de ensino-aprendizagem menos impactante perante o aluno e mais próximo dele, resultando em uma considerável interação verbal no uso de ferramentas digitais.

Parafraseando Bakhtin (2006) ao afirmar que não há compreensão sem avaliação; o sujeito da compreensão enfoca a obra com um conceito de mundo já formado que define as avaliações. No entanto, esse sujeito não pode descartar a possibilidade de mudança e até de renúncia aos pontos de vista já deliberados. Nesse aspecto, acreditamos que o papel do docente como o outro é fundamental para o ato criativo da construção do processo de ensino e aprendizagem, que pode ter como resultado um enriquecimento na compreensão da palavra alheia. O aprofundamento da

compreensão torna a palavra do outro mais pessoal, porém sem mesclá-la, capacidade de identificar e encontrar com o outro desconhecido, com o novo.

REFERÊNCIAS

- ADAM, B.; GROVES, C. **Future Matters: Action, Knowledge, Ethics**. Leiden: Brill, 2007.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução de: MIOTELLO, V.; FARACO, C. A. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAZARIM, M. Metodologias de pesquisa aplicadas ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA, 12, 2008, Rio de Janeiro. Livro dos minicursos extras. Rio de Janeiro: Cefefil, 2008. v. 1, p. 93-102.
- BRAGA, A. M. (et al.). Universidade Futurante: inovação entre as certezas do passado e incertezas do futuro. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 21-38.
- CASTANHO, M. E. L. M. Professores e inovações. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico a prática transformadora**. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 75-92.
- CUNHA, M. I. Aula universitária: inovação e pesquisa. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. (Org.). **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papyrus, 1997, p. 79-94.
- DE LA TORRE, S. **Instituciones Educativas Creativas: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VALDECRIE)**. Barcelona: Círculo Rojo, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.
- FRANCO, M. F. Blog Educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. In: **SBIE – Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, 16. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2005. p. 309-319.
- GARCIA, W. E. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1980, p. 205-234.
- HARGREAVES, A.; FULLAN, M. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- HERNANDEZ, F. (Org.). **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- JESUS, E. A. **TimesCapes: espaço e tempo na artemídia**. Disponível em: <www.marginaliaproject.com/lab/magazine/006/>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papyrus, 2007.
- LUCARELLI, E. Las prácticas innovadoras en el aula universitária: una mirada desde la investigacion. In: ZANCHET, B. M. B. A.; GHIGGI, G. **Práticas inovadoras na sala de aula**

universitária: possibilidades, desafios e perspectivas. São Luis - MA: EDUFMA, 2009, p. 17-46.

MOITA LOPES, L.P. (1994). **Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada:** a linguagem como condição e solução. In: DELTA, Vol 10, nº2, p. 331

MORAN, J. M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias. **Informática na Educação:** Teoria e Prática. Porto Alegre, v. 3, n. 1, Setembro, 2000. PGIE-UFRGS.

MORIN, E. **Educação e complexidade:** os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, E. M. A.; MERCURI, E.; BAGNATO, M. H. Inovações curriculares: experiências em desenvolvimento em uma universidade pública. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.2, p. 200-213, 2010.

RASCO, J. F. A. Inovação, universidade e sociedade. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M.(Org.). **O que há de novo na educação superior:** do projeto pedagógico a prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000, p. 13-60.

SANTOS, E. C. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos:** nas fronteiras do Projeto SESA. 418p. Tese (Doutorado) – Doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2013.

TORI, R. A presença das Tecnologias Interativas na Educação. **Revista de Computação e Tecnologia.** São Paulo – PUC – SP, Departamento de Computação/FCET, v. 2, n.1. 2010.

VALENTE, J. A. Formação de Professores: diferentes abordagens pedagógicas. In: VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento.** Campinas (SP): Unicamp/Nied, 1999.

VALENTE, J. A. Covid-19: governo declara transmissão comunitária em todo o país. **Agência Brasil**, [s. l.], 20 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/saude/noticia/2020-03/covid-19-governo-declara-transmissao-comunitaria-em-todo-o-pais#>. Acesso em: 9 jan. 2022.

Submetido em: 29/03/2023

Aceito em: 21/08/2023

USO DAS TDICs NO CONTEXTO ESCOLAR: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES

USE OF TDICs IN THE SCHOOL CONTEXT: POSSIBILITIES AND POTENTIALITIES

USO DE LAS TDIC EN EL CONTEXTO ESCOLAR: POSIBILIDADES Y POTENCIALIDADES

Jonimar Pereira de Araújo¹
Tânia Cristina Meira Garcia²
Djanni Martinho dos Santos Sobrinho³
Túlia Fernanda Meira Garcia⁴

Resumo: Este estudo concentra-se na exploração do papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no contexto educacional, mais especificamente, na sua incorporação às práticas de ensino. Neste artigo, no formato de relato de experiência, descrevemos uma atividade realizada cujo objetivo principal foi sensibilizar os professores sobre as potencialidades e desafios das TDICs na sala de aula, proporcionando um espaço para a reflexão crítica e diálogo colaborativo. A oficina intitulada "Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto escolar: Possibilidades e Potencialidades" foi conduzida com a participação de professores, da equipe pedagógica e gestora de uma escola localizada na circunscrição da 10ª DIREC/RN. A metodologia adotada foi a pesquisa-ação qualitativa, com a utilização de um Quiz auxiliado pela plataforma Mentimeter para coleta de informações. A análise das respostas ao quiz revelou que, embora a maioria dos professores utilize TDICs, existe uma lacuna significativa no conhecimento e aplicação de tecnologias mais avançadas, como a Inteligência Artificial. O estudo concluiu que a formação continuada, suporte institucional e infraestrutura adequada são essenciais para a implementação efetiva das TDICs no ensino, ressaltando que a integração bem-sucedida dessas tecnologias requer um esforço conjunto de professores, administradores e políticas públicas.

Palavras-chave: Recursos Tecnológicos. Práticas de Ensino. Inteligência Artificial. Formação continuada.

Abstract: This study focuses on exploring the role of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in the educational context, specifically their incorporation into teaching practices. In this experiential report, we describe an activity conducted with the main objective of sensitizing teachers about the potentials and challenges of DICTs in the classroom, providing a space for critical reflection and collaborative dialogue. The workshop titled "Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in the school context: Possibilities and Potentialities" was carried out with the participation of teachers, pedagogical team, and management of a school located in the jurisdiction of the 10th DIREC/RN. The adopted methodology was qualitative action research, using a Quiz facilitated by the Mentimeter platform for information gathering. Analysis of the quiz responses revealed that while the

¹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, pjonimar@gmail.com

²Doutora em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tania_cristina2005@yahoo.com.br

³Doutor em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, djannigeo@yahoo.com.br

⁴Doutora em Gerontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tulia_fernanda@yahoo.com.br

majority of teachers use DICTs, there is a significant gap in the knowledge and application of more advanced technologies, such as Artificial Intelligence. The study concludes that ongoing training, institutional support, and adequate infrastructure are essential for the effective implementation of DICTs in teaching, emphasizing that the successful integration of these technologies requires a joint effort from teachers, administrators, and public policies.

Keywords: Technological Resources. Teaching Practices. Artificial Intelligence. Continued Training.

Resumen: Este estudio se centra en la exploración del papel de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en el contexto educativo, más específicamente, en su incorporación a las prácticas de enseñanza. En este artículo, en formato de relato de experiencia, describimos una actividad cuyo objetivo principal fue sensibilizar a los profesores sobre las potencialidades y desafíos de las TDIC en el aula, proporcionando un espacio para la reflexión crítica y el diálogo colaborativo. El taller titulado "Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en el contexto escolar: Posibilidades y Potencialidades" se llevó a cabo con la participación de profesores, del equipo pedagógico y directivo de una escuela ubicada en la circunscripción de la 10ª DIREC/RN. La metodología adoptada fue la investigación-acción cualitativa, con el uso de un Quiz asistido por la plataforma Mentimeter para recopilar información. El análisis de las respuestas al cuestionario reveló que, aunque la mayoría de los profesores utiliza TDIC, existe un vacío significativo en el conocimiento y aplicación de tecnologías más avanzadas, como la Inteligencia Artificial. El estudio concluyó que la formación continua, el apoyo institucional y una infraestructura adecuada son esenciales para la implementación efectiva de las TDIC en la enseñanza, destacando que la integración exitosa de estas tecnologías requiere un esfuerzo conjunto de profesores, administradores y políticas públicas.

Palabras clave: Recursos Tecnológicos. Prácticas de Enseñanza. Inteligencia Artificial. Formación continua.

1. INTRODUÇÃO

A utilização das tecnologias digitais no meio educacional tornou-se imprescindível com a chegada da pandemia e, conseqüentemente, com o formato de ensino remoto, por manter o ensino-aprendizagem ativo e propiciar aulas mais dinâmicas, com atividades inovadoras que possam favorecer a motivação do educando diante de novos desafios.

Em se tratando, especificamente, da matemática, esta é uma área do conhecimento de grande relevância por fazer parte do cotidiano das pessoas nas mais diversas situações. No âmbito educacional, dependendo de como ela é abordada, pode tornar-se muito atrativa ou ser considerada complexa e desinteressante. Um dos maiores desafios do professor atualmente é utilizar estratégias acompanhadas de recursos digitais que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem, tornando-a prazerosa,

despertando a curiosidade e o desejo dos estudantes em aprender, fazendo-os perceber que os saberes matemáticos estão presentes e são essenciais no dia-a-dia.

Nesse contexto, a utilização de recursos tecnológicos pode ser uma grande aliada dos professores de matemática, pois esses recursos permitem a criação de aulas com animações em 3D e elementos audiovisuais, favorecendo uma abordagem mais dinâmica, divertida e de fácil entendimento. É importante salientar a necessidade de contextualização com outras áreas do conhecimento, para que o objeto de estudo seja devidamente integrado.

Sob esta perspectiva, o conhecimento e domínio de tais ferramentas podem permitir ao professor desenvolver estratégias utilizando as metodologias ativas, mediando o estudante em todo o seu processo de construção e aquisição de novos saberes. A mediação acontece quando o educando é instigado a fazer comparações, levantar hipóteses, relacionar conceitos, testar e verificar a veracidade de certas situações, utilizando diferentes estratégias, que promovem uma aprendizagem efetiva.

Além disso, as metodologias ativas podem promover a troca de experiências, o incentivo à criatividade, a resolução de problemas através de situações reais, a construção de saberes que sejam realmente relevantes para os estudantes. Com isso, é fundamental que o professor use metodologias ativas e tecnologias digitais, transformando as aulas em experiências de aprendizagem significativa para o estudante do século XXI. (CARVALHO *et al.*, 2021).

É imprescindível que o professor conheça as necessidades dos estudantes e o tipo de ferramenta que precisa utilizar, pois as tecnologias digitais utilizadas são capazes de estimular ou desestimular o educando, dependendo da forma como é planejada e aplicada. De acordo com Carrijo e Santos (2020, p. 155):

Compreende-se que o professor se torna motivador de seus alunos, contextualizando e problematizando o interesse deles pela Matemática, para isso pode ser criativo, criar condições para chamar a atenção e curiosidade do aluno, usando de metodologias mais ativas, tais como uso da tecnologia e jogos que auxiliam na aprendizagem da Matemática.

Ademais, diante das exigências da sociedade atual que requerem pessoas com qualificações específicas, tais como criatividade, habilidades para trabalhos coletivos, proatividade, dentre outras, o educador precisa repensar as suas metodologias, estar em

constante atualização, dominar diferentes habilidades, ou seja, ressignificar a sua prática com e para o estudante e, assim, formar cidadãos capazes para serem atuantes no âmbito social.

Com esse intento foi realizada uma oficina com os professores de uma escola da circunscrição da 10ª Diretoria Regional de Educação e Cultura – Caicó/RN (10ª DIREC), a partir da identificação do nível de conhecimento, dos participantes, acerca dos recursos tecnológicos disponíveis na atualidade. Nesta oficina, foram abordadas questões fundamentais, como: a disponibilidade de condições adequadas fornecidas pela escola para a utilização diária de recursos tecnológicos em aulas; o uso de qualquer recurso tecnológico envolvendo estudantes; a variedade de recursos tecnológicos que já foram utilizados em sala de aula; o conhecimento dos professores sobre plataformas de Inteligência Artificial; e a frequência com que as diferentes plataformas de Inteligência Artificial são utilizadas por eles.

A temática escolhida para a realização da pesquisa foi motivada a partir da realização de diversas oficinas⁵ ministradas no período do ensino remoto, em que foi possível observar as dificuldades de grande parte dos educadores, a falta de domínio para saber lidar com a diversidade de recursos digitais, não só da área da matemática, bem como em diferentes áreas do conhecimento.

Vale ressaltar quão importante é a utilização de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em uma realidade que passou a exigir do professor certas habilidades no campo digital, fundamentais para dar continuidade ao ensino remoto e também presencial utilizando as plataformas digitais. É importante frisar que não é somente um recurso digital que vai fazer com que os estudantes aprendam determinados conceitos matemáticos. De acordo com Ferrarini *et al.* (2019, p. 26):

Os usos das tecnologias digitais facilitam o trabalho do professor e visualização em tempo real pelos alunos. No entanto, apenas o uso das tecnologias digitais, não possibilita conceituá-las como metodologias ativas. Assistir ao professor, ainda que por meio de vídeo aulas e responder a questões objetivas, ainda que por meio digital, são atividades típicas das metodologias tradicionais, ou seja, aquelas ainda centradas na figura do professor e na transmissão do conhecimento.

⁵ Fui convidado pelo Núcleo de Tecnologias Educacionais do RN (NTE-RN) da 10ª DIREC para ministrar algumas oficinas, para mostrar alguns dos recursos tecnológicos que utilizei nas minhas aulas remotas, durante a pandemia.

Este trabalho se justifica devido a necessidade de o educador aprimorar a sua própria formação para melhorar a sua prática. Saber organizar e planejar aulas dinâmicas que facilitem a aprendizagem, que sejam prazerosas e que ainda alcancem àqueles estudantes com algum tipo de necessidade educacional especial, cujas práticas requerem domínio de diferentes recursos tecnológicos e eles oferecem uma vasta gama de possibilidades.

Por fim, vale ressaltar que os professores precisam estar em constante busca por atualizações, aprimorar seus conhecimentos por meio de novas experiências, inovando em suas metodologias de ensino, principalmente diante do contexto tecnológico que oferece uma gama imensa de recursos com acessibilidade a todos, o que refletirá diretamente na sua prática e, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem do estudante. O professor deve construir um ambiente favorável à troca de informações acerca de cada tema estudado, sempre tendo em mente que a aprendizagem é um processo que se renova constantemente.

Assim, este relato de experiência se propõe a descrever os resultados obtidos e discutir a importância do uso de recursos tecnológicos no ensino de Matemática, com a intenção de inspirar outros educadores a fazerem o mesmo, e de contribuir para a evolução das práticas pedagógicas, em um cenário cada vez mais digital e interativo.

2. DESCRIÇÃO

Em primeiro lugar, é indispensável compreender a crescente importância das TDICs na educação contemporânea. As TDICs são “artefatos que instigam a cooperação e parceria na produção do conhecimento e podem contribuir para processos educativos que superem os limites entre o físico e o virtual”. (SCHUARTZ; SARMENTO, 2020, p. 431). Elas fornecem oportunidades sem precedentes para o engajamento dos estudantes, permitindo a personalização do ensino e o acesso a uma infinidade de recursos educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso das TDICs tanto de forma transversal, presentes em todas as áreas do conhecimento, quanto de forma direcionada, tendo como fim a aquisição de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos

e linguagens digitais, ou seja, de compreensão, uso e criação das TDICs em diversas práticas sociais, como destaca nas competências gerais da educação básica:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BNCC, 2018, p. 9).

Diante disso, vale ressaltar que as TDICs podem ser utilizadas como instrumentos de trabalho aliados do professor. No entanto, é essencial que haja um planejamento prévio bem estruturado, com objetivos definidos acerca do que se quer ensinar, a partir das necessidades reais dos estudantes e que o docente saiba mediar o processo de ensino-aprendizagem com esses recursos.

Um exemplo de mediação utilizando recurso tecnológico refere o uso de dispositivo móvel⁶, por meio da *internet*, onde o estudante torna-se ativo no processo de construção do conhecimento, levando em consideração conceitos prévios para posterior debate junto aos colegas e aos professores. Sobre isso, Carvalho (2018, p. 27) afirma que:

Para uma integração responsável, sugerimos que o professor conjuntamente com os alunos defina as normas de utilização dos dispositivos móveis na aula, responsabilizando-se todos pelo cumprimento das mesmas. Deste modo, os dispositivos móveis só são usados quando o professor solicita uma pesquisa ou para responder a *quizzes*, preencher um formulário, fazer um mapa conceitual, entre outros.

Assim, esses dispositivos antes proibidos, passam a ter um papel importante no contexto escolar como mais um recurso que pode otimizar o ensino, desde que seu uso seja direcionado e previamente discutido para que não se corra o risco de sair do foco principal, que é a aquisição de habilidades e competências específicas de um determinado assunto e a aprendizagem de certas ferramentas.

Quanto ao papel do professor diante das tecnologias digitais, ele deve oferecer possibilidades para que os estudantes entendam a finalidade de cada ferramenta, o seu

⁶ Dispositivos móveis são tecnologias digitais que permitem a mobilidade e o acesso à *internet*. Pode-se citar como exemplos os *smartphones*, *tablets*, *notebooks*, entre outros.

manuseio, aliada a determinado objeto de conhecimento, mediando-os e incentivando a discussão, a troca de experiências a partir de diferentes vivências para aquisição de novos conhecimentos.

A realização da oficina de capacitação, que foi estrategicamente projetada para servir como um ponto de partida para nosso estudo. Inicialmente aplicamos uma pesquisa através de um *Quiz*⁷, com o intuito de obter informações dos participantes sobre a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)⁸ no seu cotidiano. A nossa pesquisa teve como principal objetivo investigar e entender como essas tecnologias estão sendo utilizadas no contexto escolar, com foco especial em uma escola estadual situada na circunscrição da 10ª DIREC.

Prosseguindo com a oficina, utilizamos apresentações informativas, demonstrações práticas e debates envolventes, todas focadas na temática das TDICs. Discutimos também algumas plataformas de ensino online, recursos digitais interativos, aplicativos educacionais, ferramentas de colaboração e criação de conteúdo. Neste contexto, abordamos também o uso de duas plataformas educativas dinâmicas e interativas: "*Plickers*" e "*Kahoot*". Estas ferramentas têm mostrado grande eficácia no engajamento dos estudantes, permitindo uma avaliação em tempo real e estimulando a participação dos estudantes de forma lúdica e motivadora.

A primeira plataforma introduzida, chamada *Plickers*, é uma ferramenta interativa de avaliação que tem o poder de transformar qualquer sala de aula em um ambiente de aprendizagem envolvente. Funciona de maneira única: cada aluno possui um cartão de papel, chamado de "*Plicker*", que é codificado individualmente (parecido com um QR Code). Quando o professor projeta uma pergunta na lousa, os alunos respondem girando e levantando seus cartões de uma maneira que represente a sua resposta. Usando o seu próprio dispositivo móvel, o professor digitaliza a sala e recolhe todas as respostas simultaneamente. Essa abordagem inovadora permite que o professor receba *feedback* instantâneo dos alunos, proporcionando uma visão clara e imediata de

⁷ *Quiz* é o nome de um jogo de questionários que tem como objetivo fazer uma avaliação dos conhecimentos sobre determinado assunto.

⁸ Essas tecnologias englobam qualquer recurso tecnológico utilizado para criar, armazenar, gerir e disseminar informações através de meios digitais. Incluem, por exemplo, computadores, *smartphones*, *tablets*, *internet*, *software* e aplicativos educacionais, entre outros.

como cada estudante está assimilando o conteúdo abordado. A imagem seguinte ilustrará a aplicação do Plickers durante a nossa oficina.

Figura 1: Utilização do *Plickers* durante a oficina.



Fonte: Arquivo do autor.

Em seguida, apresentamos o *Kahoot*, um jogo de aprendizado baseado em *quiz* que encoraja a participação ativa e envolve os alunos de maneira divertida e motivadora. No "*Kahoot*", o professor cria um *Quiz* interativo em que os alunos respondem em seus dispositivos. Ele é ideal para revisão de conteúdo e avaliação formativa. Também promove a competição saudável e a cooperação entre os alunos. Uma imagem a seguir demonstrará sua implementação durante a oficina.

O *Kahoot*, incorpora elementos da gamificação para transformar a aprendizagem em um *Quiz* envolvente e cativante. Com o *Kahoot*, os educadores podem criar questionários interativos, que os alunos respondem utilizando seus próprios dispositivos móveis. A plataforma é ideal para revisões de conteúdo e avaliações formativas. Ao trazer a dinâmica dos jogos para o ambiente de aprendizado, o *Kahoot* promove uma competição saudável e cooperação entre eles, mantendo-os engajados e motivados para aprender. Além disso, permite que os estudantes recebam *feedback* imediato sobre o seu desempenho, um componente chave da gamificação que melhora o processo de aprendizagem. A imagem que será mostrada a seguir ilustrará a aplicação do Kahoot durante nossa oficina.

Figura 2: Utilização do *Kahoot* durante a oficina.



Fonte: Arquivo do autor.

Depois de explorar as ferramentas “Plickers” e “Kahoot”, avançamos para uma nova fase da oficina, onde nos aventuramos pelo universo da Inteligência Artificial (IA). Exploramos uma série de plataformas que aplicam essa tecnologia com o propósito de auxiliar no planejamento e preparação das aulas. A IA tem um potencial revolucionário no âmbito da educação, pois pode transformar profundamente a maneira como ensinamos e aprendemos.

Atuando como uma força assistiva, a IA é capaz de aliviar significativamente as demandas de tempo e energia dos professores. Plataformas que aplicam essa tecnologia podem oferecer análises de desempenho dos alunos, sugerir materiais de aprendizado personalizados e até mesmo propor estratégias de ensino mais eficazes com base nos dados recolhidos. Essa capacidade de análise e sugestão pode, conseqüentemente, aumentar a eficiência e a eficácia dos professores no planejamento de suas aulas.

Na oficina, realizamos uma demonstração prática dessas ferramentas. Assim, os professores puderam ter um contato direto com esses recursos inovadores e discutir as possíveis aplicações em seu planejamento. Esta fase da oficina mostrou como a tecnologia, e especialmente a IA, pode ser uma aliada importante na educação.

Além disso, enfatizamos como essas ferramentas podem ser efetivamente utilizadas não só no contexto escolar, mas também no ambiente doméstico. Através dessa abordagem, objetivamos mostrar que as TDICs são ferramentas versáteis e acessíveis, que podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem tanto no ambiente formal de sala de aula quanto na comodidade do lar. Essa ênfase permitiu aos participantes entender melhor a flexibilidade dessas tecnologias e explorar maneiras práticas de incorporá-las em diferentes aspectos do cotidiano educacional, ampliando

assim, o leque de opções que eles poderiam posteriormente integrar em seu contexto de ensino.

Em seguida, promovemos um momento, nas quais os participantes tiveram a oportunidade de “colocar a mão na massa”, permitindo a familiarização com essas tecnologias, colocando em prática o que foi discutido e explorado teoricamente. Esse envolvimento ativo foi fundamental para que os participantes realmente compreendessem e apreciassem a utilidade e o potencial desses recursos digitais.

Encerramos a oficina com discussões interativas, criando um espaço aberto para compartilhar experiências, desafios e perspectivas sobre a implementação das TDICs no contexto escolar. Esse diálogo enriqueceu o processo de aprendizado, permitindo a troca de experiências e a construção conjunta de conhecimentos. Afinal, nosso principal objetivo era que, ao final da oficina, cada participante se sentisse mais capacitado e confiante para incorporar essas tecnologias digitais em suas práticas de ensino.

3. METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos uma metodologia qualitativa de pesquisa-ação⁹, onde a oficina intitulada de "**Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no contexto escolar: Possibilidades e Potencialidades**" foi realizada de maneira presencial na referida escola, com a participação dos professores, da equipe pedagógica e a equipe gestora.

O instrumento utilizado para obtenção das informações envolveu o uso de um *Quiz* auxiliado pela plataforma *Mentimeter*¹⁰. Esse instrumento nos permitiu investigar uma série de aspectos. Entre eles, a disponibilidade de recursos tecnológicos na escola, a frequência de uso desses recursos em sala de aula, a diversidade de tecnologias digitais já implementadas pelos professores em suas práticas educativas, e o conhecimento e a

⁹ A pesquisa-ação pode ser definida como “um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. (THIOLLENT, 1985, *apud* GIL, 2017, p. 39).

¹⁰ O *Mentimeter* é uma plataforma interativa que permite a criação de apresentações e pesquisas em tempo real. Com recursos como enquetes, perguntas abertas e testes, o *Mentimeter* proporciona uma experiência participativa para o público durante oficinas, palestras, aulas e reuniões. Os participantes podem responder usando seus dispositivos móveis, e os resultados são exibidos instantaneamente, permitindo aos apresentadores acompanhar as respostas e coletar *feedback* valioso.

utilização de plataformas de Inteligência Artificial. Esses tópicos foram explorados por meio das seguintes perguntas:

- A escola oferece condições para que você possa utilizar recursos tecnológicos no cotidiano de suas aulas?
- Você utiliza algum recurso tecnológico nas suas aulas que envolvem os estudantes?
- Quais os recursos tecnológicos você já utilizou em sala de aula?
- Você conhece alguma plataforma de Inteligência Artificial?
- Qual(is) plataforma(s) de Inteligência Artificial você utiliza com mais frequência?

Após a aplicação do *Quiz*, os resultados foram analisados e discutidos de maneira colaborativa com os participantes. Os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências, discutir desafios e trocar ideias sobre o tema. Com isso, pudemos alinhar nossa oficina às atividades práticas propostas com as realidades e necessidades dos professores participantes. A ideia era não apenas apresentar as TDICs, mas realmente demonstrar sua aplicabilidade no cotidiano escolar e discutir como essas tecnologias poderiam ser incorporadas de forma efetiva nas práticas de ensino.

Figura 3: Utilização do *Mentimeter* durante a oficina.



Fonte: Arquivo do autor.

Em atenção as boas práticas de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, foi observado no desenvolvimento do estudo e na escrita do texto o zelo ético considerando que esta pesquisa contribui para o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional. Assim, é imprescindível destacar que, no intuito de manter o sigilo ético da pesquisa

científica e a proteção geral de dados, a discussão das questões dissertativas foi desenvolvida sem possibilidade de identificação individual.

As experiências compartilhadas e os exemplos práticos apresentados durante a oficina permitiram aos participantes perceber as possibilidades oferecidas pelas TDICs e reconhecer a necessidade de uma abordagem mais consciente e estratégica para a sua implementação.

Isso permitiu uma reflexão conjunta sobre as práticas atuais e a identificação de oportunidades para a incorporação das TDICs no contexto escolar. Houve um consenso geral de que, apesar dos desafios inerentes à integração das TDICs no contexto escolar, como questões de acesso, treinamento e suporte técnico, essas tecnologias oferecem um potencial significativo para melhorar a prática pedagógica e preparar os estudantes para um mundo cada vez mais digital.

Nesse sentido, a pesquisa-ação desempenhou um papel fundamental, contribuindo para a formação continuada dos professores e a melhoria das práticas pedagógicas. Desta forma, a experiência buscou não só atender às necessidades imediatas de incorporação de tecnologias no ensino, mas também capacitar os participantes a se tornarem agentes de mudança na incorporação de inovações pedagógicas em suas práticas de ensino cotidianas.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

A oficina enfatizou a relevância das TDICs para o avanço pedagógico, gerando uma discussão sobre as habilidades necessárias para a seleção e uso adequado de tecnologias no ambiente escolar. A discussão também contemplou o papel das TDICs no enriquecimento curricular, no desenvolvimento do pensamento crítico e na promoção da inclusão digital.

Ao longo da oficina, ficou claro que, embora existam muitas possibilidades oferecidas pelas TDICs, também existem desafios significativos que precisam ser superados para garantir a implementação eficaz dessas tecnologias. Esses desafios incluem questões de infraestrutura, formação de professores, resistência à mudança e disponibilização de uma internet de qualidade.

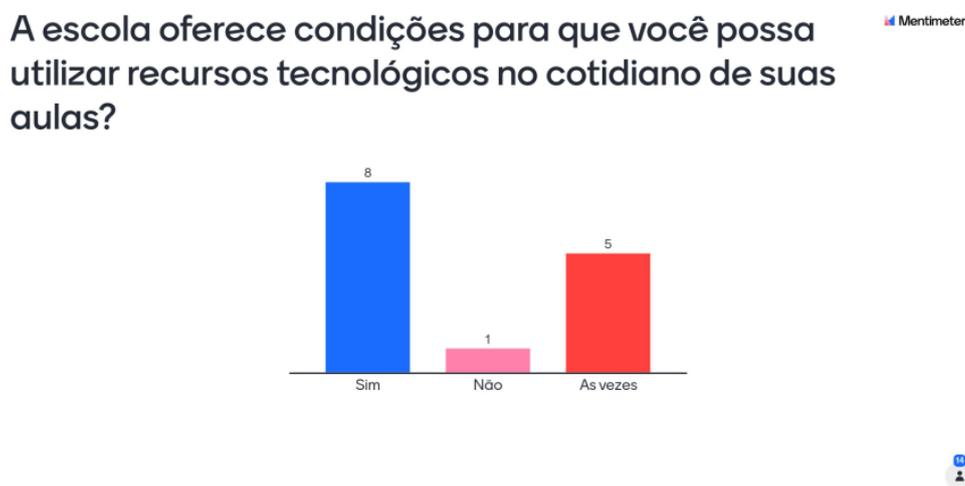
Como já anunciado, o desenvolvimento da oficina concentrou-se na exploração das possibilidades e potencialidades das TDICs no contexto escolar, e na identificação

das competências necessárias para os professores fazerem um uso eficaz dessas tecnologias.

A análise e discussão dos dados coletados se concentram principalmente nas respostas fornecidas pelos participantes ao quiz proposto, que visava identificar as percepções, experiências e práticas dos participantes relacionadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs).

Iniciamos analisando a primeira pergunta: "A escola oferece condições para que você possa utilizar recursos tecnológicos no cotidiano de suas aulas?" De acordo com a Figura 4, a maioria dos participantes (8 de 14) respondeu afirmativamente, indicando que a escola provê as condições necessárias para a utilização de recursos tecnológicos em suas aulas. No entanto, cinco professores responderam que essa disponibilidade ocorre apenas "às vezes", e um professor indicou que a escola não oferece tais condições. Esses dados evidenciam a existência de desafios na disponibilidade e acessibilidade de recursos tecnológicos na escola.

Figura 4: Disponibilidade de Recursos Tecnológicos no Ambiente Escolar.



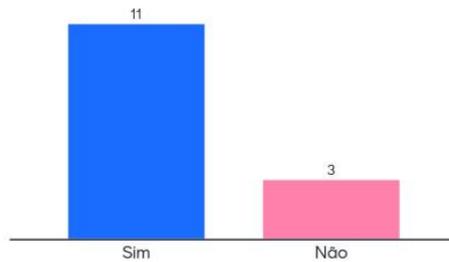
Fonte: Arquivo do autor (Quiz do Mentimeter, 17 de maio de 2023).

Quanto à segunda pergunta: "Você utiliza algum recurso tecnológico nas suas aulas que envolvem os estudantes?" observamos na Figura 5 que a maioria dos professores (11 de 14) respondeu que sim, indicando uma adoção de tecnologias nas práticas de ensino. No entanto, ainda havia três professores que não utilizam recursos

tecnológicos, demonstrando a necessidade de suporte e treinamento adicional para facilitar a adoção de TDICs por todos os professores.

Figura 5: Utilização de Recursos Tecnológicos nas Práticas de Ensino.

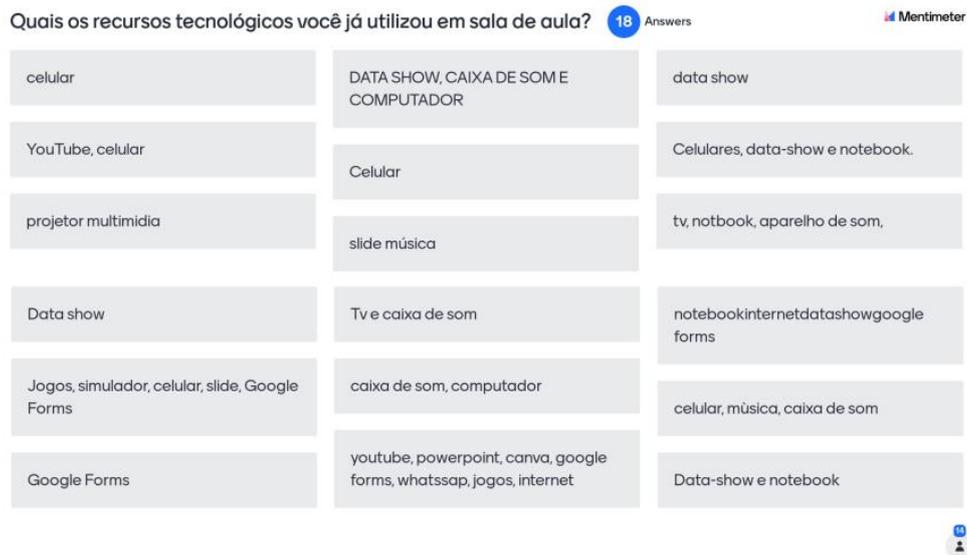
Você utiliza algum recurso tecnológico nas suas aulas que envolvem os estudantes? Mentimeter



Fonte: Arquivo do autor (Quiz do Mentimeter, 17 de maio de 2023).

Os recursos tecnológicos já utilizados pelos professores, conforme a Figura 6, incluíram desde dispositivos como celular, data show, caixa de som e computador, até ferramentas e plataformas online como *YouTube*, *PowerPoint*, *Canva*, *WhatsApp* e *Google Forms*, bem como o uso de jogos e simuladores. Esta relação de recursos tecnológicos revela as limitações enfrentadas pelos professores para integrar de forma efetiva a tecnologia em suas práticas de ensino.

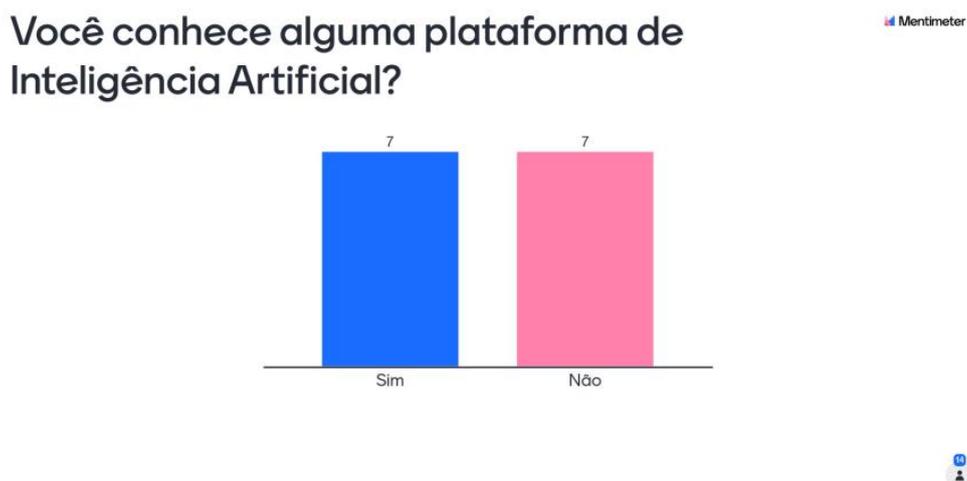
Figura 6: Variedade de Recursos Tecnológicos Implementados em Sala de Aula.



Fonte: Arquivo do autor (Quiz do Mentimeter, 17 de maio de 2023).

No entanto, quando perguntados se conheciam alguma plataforma de Inteligência Artificial, as respostas foram divididas igualmente, como mostra a Figura 7. Isso sugere que, embora a maioria dos professores utilize TDICs, a familiaridade e o entendimento das tecnologias mais avançadas, como a Inteligência Artificial, podem não ser tão difundidos.

Figura 7: Familiaridade dos Professores com Plataformas de Inteligência Artificial.



Fonte: Arquivo do autor (Quiz do Mentimeter, 17 de maio de 2023).

Finalmente, a consulta acerca de quais plataformas de Inteligência Artificial são mais frequentemente utilizadas pelos educadores evidenciou *Google, TikTok e YouTube* como as mais recorrentes, com alguns docentes admitindo não fazer uso de nenhuma. Conforme ilustrado na Figura 8, essa realidade sinaliza uma oportunidade considerável para expandir o conhecimento e o uso de ferramentas de IA mais sofisticadas no contexto pedagógico.

Figura 8: Plataformas de Inteligência Artificial mais Utilizadas pelos Educadores.



Fonte: Arquivo do autor (Quiz do Mentimeter, 17 de maio de 2023).

Com base nas respostas coletadas através do quiz, podemos inferir que, embora a maioria dos professores utilize alguma forma de TDICs e tenha acesso a recursos tecnológicos, ainda existe uma lacuna significativa no conhecimento e na aplicação de tecnologias mais avançadas, como a Inteligência Artificial. Além disso, a variação nas respostas também sugere que a escola ainda enfrenta desafios em garantir acesso constante e confiável a essas tecnologias para todos os professores. Isso ressalta a necessidade de formação contínua, suporte institucional e infraestrutura adequada para permitir a implementação efetiva de TDICs no ensino.

Concluiu-se que, embora as TDICs ofereçam uma infinidade de oportunidades para melhorar o ensino e a aprendizagem, é crucial que os professores estejam capacitados com as competências digitais necessárias e que sejam fornecidos o suporte e os recursos necessários para a implementação efetiva dessas tecnologias. Continuar o diálogo sobre as melhores práticas e as estratégias de implementação bem-sucedidas das

TDICs será fundamental para garantir que os professores possam aproveitar ao máximo o potencial destas ferramentas em benefício dos seus alunos.

Este estudo espera, portanto, contribuir para este diálogo contínuo, fornecendo *insights* e informações valiosas a partir da oficina conduzida na escola. Os *insights* adquiridos nesta pesquisa serão, sem dúvida, úteis para futuras iniciativas e estratégias voltadas para a integração eficaz das TDICs no sistema educacional.

5. CONCLUSÃO

A oficina delineada neste artigo representa um passo fundamental para sensibilizar os educadores sobre as possibilidades promissoras que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) podem trazer para suas práticas pedagógicas. As deliberações e ponderações advindas desse ambiente colaborativo proporcionaram uma visão abrangente dos desafios inerentes e das oportunidades estimulantes que as TDICs oferecem no cenário educacional.

Ao final da oficina, os professores participantes demonstraram um reconhecimento claro da relevância das TDICs no avanço pedagógico. Expressaram uma atitude positiva para explorar e integrar essas tecnologias em suas práticas de ensino, ressaltando o sucesso da oficina em aumentar a consciência e a disposição para a adoção de TDICs.

No entanto, a oficina também revelou a existência de desafios consideráveis na implementação efetiva das TDICs. Questões de infraestrutura, a necessidade de formação contínua dos professores, resistência à mudança e a falta de uma conexão de internet de qualidade foram identificadas como barreiras significativas para a plena integração dessas tecnologias. Além disso, constatou-se que o conhecimento e a utilização de tecnologias mais sofisticadas, como a Inteligência Artificial, ainda não são comuns entre os professores, evidenciando a necessidade de uma formação mais robusta e orientada para essas tecnologias avançadas.

Os desdobramentos para a prática a partir dessa experiência incluem a necessidade de um compromisso institucional para superar os desafios identificados. Isso pode envolver o investimento em infraestrutura adequada, a oferta de programas de formação continuada para professores centrados na integração de TDICs, e a criação de um ambiente propício à inovação e à experimentação com novas tecnologias.

Esses desdobramentos também reforçam a necessidade de um diálogo contínuo e uma reflexão crítica sobre o papel das TDICs na educação. É inquestionável que a implementação eficaz das TDICs exijam uma colaboração multifacetada entre professores, administradores escolares e formuladores de políticas educacionais. Todos estes atores desempenham papéis cruciais e devem atuar em sinergia para garantir o sucesso na adoção dessas tecnologias no ambiente educacional.

Conclui-se, portanto, que a oficina serviu como um espaço significativo para a discussão e reflexão sobre o uso das TDICs na educação. As aprendizagens construídas a partir desta experiência serão sem dúvida valiosas para futuras iniciativas e estratégias voltadas para a integração eficaz das TDICs na prática pedagógica. A necessidade e o desejo de explorar ainda mais o potencial das TDICs confirmam a relevância e a urgência de estudos e práticas nesse campo.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. 2018.

CARRIJO, Fátima Araújo; SANTOS, Elton Castro Rodrigues. Refletindo acerca das dificuldades de aprendizagem em matemática. **Revista Scientific Magazine**, Ano: XIV – nº 125, p. 144-160, 2020.

CARVALHO, Ana Amélia Amorim. Formação docente na era da mobilidade: metodologias e aplicativos para envolver os alunos rentabilizando os seus dispositivos móveis. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, nº 1, p. 25-36, 2018.

CARVALHO, Habniesley Pereira de; SOARES, Maria Vilani; CARVALHO, Sângela Medeiros de Lima; TELLES, Tamára Cecilia Karawecjczyk. O professor e o ensino remoto: tecnologias e metodologias ativas na sala de aula. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 28, 27 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/28/o-professor-e-o-ensino-remoto-tecnologias-e-metodologias-ativas-na-sala-de-aula>. Acesso em: 15 jun. 2023.

FERRARINI, Rosilei; SAHEB, Daniele; TORRES, Patricia Lupion. Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 57, n. 52, e15762, abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352019000200010&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 21 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. Ed. São Paulo: Atlas. 2017.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. DE M.. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, v. 23, n. 3, p. 429–438, set. 2020.

A UTILIZAÇÃO DAS TICS NAS AULAS DE HISTÓRIA E PROJETO DE VIDA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA.

THE USE OF ICT IN HISTORY AND LIFE PROJECT CLASSES: AN EXPERIENCE REPORT.

EL USO DE LAS TIC EN LAS CLASES DE HISTORIA Y PROYECTO DE VIDA: UN REPORTE DE EXPERIENCIA.

Dominique Helen Silva Trindade¹

Djanni Martinho dos Santos Sobrinho²

Tânia Cristina Meira Garcia³

Tulia Fernanda Meira Garcia⁴

Resumo: Este artigo tem como objetivo descrever como nas disciplinas História e Projeto de Vida o uso de tecnologias digitais das atividades desenvolvidas em uma sala de aula no ano de 2022. A pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, da circunscrição da 6ª DIREC, contando com a participação de 31 colaboradores. Através do presente relato de experiência foi possível reconhecer como o uso da Tecnologia de Informação e Comunicação- TIC para o desenvolvimento da aprendizagem histórica e formação da identidade. Fez-se uso da metodologia Pesquisa-Ação, a pesquisa se desenvolve na estreita relação com uma ação, na perspectiva os participantes não se colocam como sujeitos a serem pesquisados, mas, colaboradores em ação (THIOLLENT, 2004, p. 108). Esse tipo de pesquisa integra o conhecimento, ou seja, teoria a práxis. Em princípio, trabalhamos com questionários utilizando o *Google Forms* e durante a pesquisa desenvolvemos atividades iniciais para detectar os conhecimentos prévios dos sujeitos, conhecimentos relacionados a História da cidade, bem como o uso das tecnologias digitais e a mídia TikTok no cotidiano deles. Conclui-se, que a partir das atividades desenvolvidas os sujeitos participantes e colaboradores da pesquisa foram estimulados a desenvolverem a orientação temporal de forma concreta, através de suas narrativas e experiências vivenciadas durante as etapas da pesquisa e, no que concerne a utilização de forma positiva das tecnologias digitais, aumentando seu entendimento do que é considerado histórico em uma cidade, ampliando suas expectativas e compreensões do espaço onde vivem e se percebendo como sujeitos históricos.

Palavras-chave: História. Projeto de Vida. Tics. Aprendizagem Histórica. Identidade.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo describir cómo, en la disciplinas Historia e Proyecto de Vida, hace uso de las tecnologías digitales y colabora en el proceso de enseñanza y construcción de identidad y descripción de las actividades desarrolladas en un aula en el año 2022. La investigación se realizó en una escuela de la Red Estatal de

¹ Graduada em Licenciatura em História, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, dominiquetrindade37@gmail.com, Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6149972023497290>

² Doutor em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, djannigeo@yahoo.com.br

³ Doutora em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tania_cristina2005@yahoo.com.br

⁴ Doutora em Gerontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tulia_fernanda@yahoo.com.br

Educación de Rio Grande do Norte, en el distrito de la 6ª DIREC, con la participación de 31 empleados. A través de este relato de experiencia fue posible reconocer cómo el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación - TIC contribuye al desarrollo del aprendizaje histórico y la formación de la identidad. Se utiliza la metodología Investigación-Acción, la investigación se desarrolla en estrecha relación con una acción, en la perspectiva de que los participantes no se sitúan como sujetos a investigar, sino como colaboradores en la acción (THIOLLENT, 2004, p. 108). Este tipo de investigación integra conocimientos, es decir, teoría y práctica. En principio, trabajamos con cuestionarios utilizando Google Forms y durante la investigación desarrollamos actividades iniciales para detectar los conocimientos previos de los sujetos, conocimientos relacionados con la historia de la ciudad, así como el uso de las tecnologías digitales y los medios TikTok en su vida diaria. Se concluye que, a partir de las actividades realizadas, se incentivó a los sujetos participantes y colaboradores de investigación a desarrollar la orientación temporal de manera concreta, a través de sus narrativas y experiencias vividas durante las etapas de investigación y, en cuanto al uso positivo de las tecnologías digitales, aumentando su comprensión de lo que se considera histórico en una ciudad, ampliando sus expectativas y comprensión del espacio donde habitan y percibiendo como sujetos históricos.

Palabras clave: Historia. Proyecto de vida. tics. Aprendizaje Histórico. Identidad.

Abstract: This article aims to describe how, in the Life and History Project discipline, it makes use of digital technologies and collaborates in the teaching process and construction of identity and description of the activities developed in a classroom in the year 2022. The research was carried out in a school in the State Education Network of Rio Grande do Norte, in the district of the 6th DIREC, with the participation of 31 employees. Through this experience report it was possible to recognize how the use of Information and Communication Technology - ICT contributes to the development of historical learning and identity formation. The Research-Action methodology is used, the research is developed in a close relationship with an action, in the perspective the participants do not place themselves as subjects to be researched, but as collaborators in action (THIOLLENT, 2004, p. 108). This type of research integrates knowledge, that is, theory and practice. In principle, we worked with questionnaires using Google Forms and during the research we developed initial activities to detect the subjects' prior knowledge, knowledge related to the history of the city, as well as the use of digital technologies and the TikTok media in their daily lives. It is concluded that, from the activities carried out, the participating subjects and research collaborators were encouraged to develop temporal orientation in a concrete way, through their narratives and experiences lived during the research stages and, regarding the positive use of of digital technologies, increasing their understanding of what is considered historical in a city, expanding their expectations and understanding of the space where they live and perceiving themselves as historical subjects.

Keywords: History. Life Project. Tics. Historical Learning. Identity.

1. INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, levando em consideração as diferenças históricas, a adolescência continua sendo uma fonte significativa de preocupação. Tal afirmativa justifica a retomada, nos últimos anos, de discussões em torno do tema adolescência.

Este trabalho trata de um relato de experiência que visa contribuir com um estudo sobre como foi utilizada a tecnologia em sala de aula e como ela pode contribuir juntamente com os jovens na utilização de recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem em História e o Projeto de Vida. A educação 5.0 refere a evolução das abordagens educacionais e está relacionada a acontecimentos históricos, como exemplo a pandemia da Covid-19, embora, observemos que por exemplo, no Brasil ainda estamos na chamada educação 1.0. Esta educação 5.0 ainda é algo recente na escola, segundo Rahim (2021), um conceito em construção e de importância para educação escolar. Em 2018, a escola estadual em tempo integral da 6ª Direc iniciou a implementação do currículo com ensino em tempo integral, trazendo mudanças significativas para o Ensino Médio. Uma dessas mudanças foi a introdução do componente curricular Projeto de Vida, o qual se tornou parte integrante do currículo do Novo Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei Nacional nº. 13.415/2017, que define as diretrizes e fundamentos da educação.

A disciplina Projeto de Vida que é um componente curricular do Novo Ensino Médio, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, está associada à 6ª competência geral da BNCC, que diz respeito a cidadania, o mundo de trabalho e Projeto de Vida: “Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimento e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e o Projeto de Vida, com liberdade, autonomia, consciência e responsabilidade”(BNCC, 2018, p.9).Esse componente curricular colaborou com a investigação no sentido de proporcionar aos colaboradores participação e protagonismo nas atividades que foram desenvolvidas.

É dever do Estado proporcionar também uma educação que envolva tecnologias digitais, com os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana para o pleno desenvolvimento do estudante e o seu preparo para ser um cidadão que norteiam a Educação Nacional (LDB, 2017). As escolas no Brasil ainda não respondem aos desafios postos para o Século XXI considerando as mudanças evidenciadas nos planos econômico, tecnológico, social e cultural. Então, a problemática que surge é: Como mediar as aulas de História e Projeto de Vida, com o uso de Tecnologia contribuindo para o desenvolvimento da aprendizagem histórica?

A educação, em todos os seus níveis, enfrenta o desafio de transformar conhecimento em desenvolvimento e bem-estar social. As escolas, independentemente do nível, são confrontadas com a tarefa de preparar os jovens para viverem em um mundo produtivo, no entanto, muitos deles sentem-se despreparados e pouco orientados para lidar com os desafios do dia a dia. Enfrentar os desafios do século XXI requer um esforço consciente em cultivar, desde cedo, a compreensão da importância de assumir responsabilidades pessoais e sociais, não apenas como estudantes nas escolas ou cidadãos nas cidades, mas como cidadãos cujas ações terão impacto no mundo, em diferentes escalas e a curto ou longo prazo. Assim sendo, o tema deste artigo é como um relato de experiência que descreve as estratégias de ensino mediadas por tecnologias utilizadas para o ensino de História e Projeto de Vida no ano de 2022.

O presente artigo tem como objetivo geral descrever como a disciplina História e Projeto de Vida faz uso de tecnologias digitais colaborando para o processo de ensino e construção da identidade. Para alcançar esse intento, a pesquisa que antecede o artigo, contou com o seguinte itinerário: I) levantamento dos conhecimentos prévios dos colaboradores sobre a história local do município; II) aula de campo com o roteiro baseado nas informações coletadas; III) elaboração e apresentação do material produzido durante as atividades realizadas pelos colaboradores da pesquisa; IV) a identificação de documentos, fontes bibliográficas e artigos acadêmicos.

A contribuição que o relato de experiência traz é demonstrar como a incorporação das tecnologias nas aulas de História amplia o acesso às fontes históricas autênticas, enriquece o ensino com recursos multimídia, promove a pesquisa e a análise crítica, facilita a colaboração entre os sujeitos e estimula a conexão entre o passado e o presente. Essa abordagem contribui para um aprendizado mais envolvente, significativo e atualizado no campo da História.

1. A TECNOLOGIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Observa-se que as Tecnologias Digitais nos oferecem diversos recursos que podem ser utilizados como ferramentas didáticas pedagógicas em sala de aula para serem cada dia inseridas no espaço escolar, pois, se torna essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Kenski (2007, p.46), “*Não há dúvida de que as novas tecnologias de comunicação e informação trouxeram mudanças consideráveis e positivas para a educação*”. Sendo assim, compreende-se que a utilização das tecnologias em sala de aula pode agregar valores ao processo de aprendizagem do indivíduo e também do professor para sua interação com o ambiente e com os sujeitos, tornando dessa maneira a sala de aula um espaço mais atrativo e interativo para todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O período pandêmico impôs uma nova realidade às escolas e conseqüentemente aos sujeitos que integram esse. Os celulares que antes eram tidos como restritos em sala de aula passaram a ser utilizados como ferramenta de aprendizagem, ou seja, como um dos recursos usados para apoiar o ensino remoto. Com a necessidade do ensino remoto as Tecnologias Digitais-TD ganharam mais espaço nos processos de ensino-aprendizagem, principalmente nas práxis do docente.

Segundo Cavalcante (2012), o uso interativo das tecnologias, sejam elas, novas ou não, em sala de aula requer uma responsabilidade constante em aprimorar a compreensão dos indivíduos sobre o mundo natural e cultural. É fundamental que os sujeitos envolvidos no processo educacional se desenvolvam de maneira contínua, com apoio das novas tecnologias, de modo, a possibilitar de forma abrangente, englobando o desenvolvimento emocional, racional, imaginação, intuição e interações, por meio de desafios, exploração de possibilidades, assunção de responsabilidades, criatividade e reflexão conjuntas.

Desse modo, é de se esperar que a escola, tenha que “se reinventar”, se desejar sobreviver como instituição educacional. É essencial que o professor se aproprie da gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica. A aplicação e mediação que o docente faz em sua prática pedagógica do computador e das ferramentas multimídia em sala de aula, depende, em parte, de como ele entende esse processo de transformação e de como ele se sente em relação a isso, se ele vê todo esse processo como algo benéfico, que pode ser favorável ao seu trabalho, ou se ele se sente ameaçado e acuado por essas mudanças. (SOUZA, et. al., 2011, p.20).

Um dos desafios significativos enfrentados pelos educadores e instituições de ensino é, por exemplo, encontrar maneiras de envolver os estudantes de forma ativa na aprendizagem, evitando que encarem a educação como algo mecânico e repetitivo, e incentivando o uso da criatividade. Isso implica utilizar as tecnologias de maneira consciente e positiva. As sociedades que emergem das culturas digitais revelam claramente a necessidade de conectar a escola à realidade dos estudantes. O objetivo do ensino é, por exemplo, estabelecer uma aproximação cada vez maior entre os estudantes e a disciplina de História, de modo que eles se percebam como protagonistas, capazes de identificar questões sociais e pessoais, espaços de memória, diálogos sobre diversos conhecimentos e sentimentos de pertencimento. Nessa perspectiva, reconhecemos que projetos educacionais podem guiar a vida das pessoas e contribuir tanto para sua satisfação pessoal quanto para fins coletivos. Segundo Rüsen (2001, p. 16-22):

A história para fazer sentido deve ser internalizada e se tornar fator de orientação cultural do tempo. A partir dos critérios de sentido do pensamento histórico, ela torna plausível, mediante reflexão, o manejo temático dos acontecimentos do passado e viabiliza, assim, concretamente, o ensinar e o aprender.

O espaço escolar deve ser entendido como o lugar em que os indivíduos aprendem ativamente, com auxílio do professor. Sendo uma maneira de conectar a teoria com a prática, conhecendo a tecnologia da informação e comunicação e fazendo uso do processo de ensino e aprendizagem. A escola hoje, pode corroborar fazendo os ajustes necessários para que essa interatividade por meio da tecnologia aconteça, com esses ajustes torna-se possível mudanças tanto conceituais, como sociais.

2. INTERLOCUÇÕES TEÓRICAS

A adaptação dos professores à realidade atual, na qual as tecnologias desempenham um papel fundamental no auxílio à aprendizagem, é de extrema importância e urgência. Os educadores são os mediadores dessa aprendizagem como suporte na tecnologia, e a sociedade demanda eficiência e habilidade nesse processo. Portanto, é imprescindível que os professores busquem e apliquem tais competências de forma adequada em sala de aula, visando promover uma aprendizagem centrada no conhecimento e pensamento crítico do sujeito. Corroborando com esse artigo Kenski afirma (2007, p.34):

Os educadores precisam compreender as especificidades desses equipamentos e suas melhores formas de utilização em projetos educacionais. O uso inadequado dessas tecnologias compromete o ensino e cria um sentimento aversivo em relação à sua utilização em outras atividades educacionais, difícil de ser superado. Saber utilizar adequadamente essas tecnologias para fins educacionais é uma nova exigência da sociedade atual em relação ao desempenho dos educadores.

Estamos vivenciando grandes transformações impulsionadas pelo avanço tecnológico, que resultam na criação constante de novos produtos e descobertas. Enquanto algumas pessoas, especialmente a nova geração, se adaptam facilmente a essas mudanças, outras enfrentam dificuldades nesse processo de adaptação.

Nesse sentido, o professor de História deve colocar os alunos no centro das práticas metodológicas como uma necessidade, respeitando a diversidade e permitindo que exerçam o papel de protagonistas. O presente artigo está alinhado com a visão da educação Libertadora proposta por Freire (2001, p.38), que enfatiza a importância de não transformar a educação em um mero depósito de conteúdo, mas sim em um processo de problematização dos indivíduos em suas relações com o mundo.

Como um dos destacados pesquisadores no campo da Didática da História⁵ na Alemanha, Jörn Rüsen (2020) concebe a História em relação direta com a vida prática, engajando os interesses do presente na compreensão de seu próprio tempo e das experiências humanas ao longo dos anos. No contexto educacional, é responsabilidade do professor de História traduzir o conhecimento histórico por meio de abordagens teórico-metodológicas específicas da disciplina, a fim de responder às questões contemporâneas. Dessa forma, o ensino da História adquire significado para os sujeitos, orientando-os no tempo de maneira relevante e compreendendo como uma das ferramentas que pode ser utilizadas como meio para esse objetivo o uso das tecnologias em sala de aula.

⁵Conforme Cardoso, “a expressão ‘didática da história’, tradução da palavra alemã Geschichtsdidaktik, define o campo criado por historiadores da República Federal da Alemanha após a II Guerra Mundial para pesquisar não apenas o ensino de História na escola básica, mas também a circulação social da história de uma maneira mais ampla: a história nas comemorações cívicas, nos monumentos, na televisão, nos videogames, na internet, na literatura, no cinema, no teatro, nos museus, no turismo, nas festas populares, nos memoriais, nos jornais e revistas etc. [CARDOSO, Oldimar. Didática da História. In: Ferreira, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p 79-84].

Sendo assim, Rüsen e Freire compartilham a compreensão de uma aprendizagem fundamentada na realidade, com significado e baseada em práticas educativas que permitem aos alunos desenvolverem a consciência de si mesmos e do mundo como sujeitos. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC também destaca o papel central do ensino de História na relação entre o presente e o passado, valorizando o tempo vivido pelo estudante e seu protagonismo. Isso possibilita que eles participem ativamente na construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 416).

3. METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO RUMO À CONSTRUÇÃO DO SABER HISTÓRICO.

O presente artigo possui um caráter descritivo, pois tem como objetivo descrever as etapas percorridas na investigação realizada no ano de 2022 e demonstrar como a utilização de tecnologia no espaço escolar pode ser positiva. A metodologia adotada para este estudo incluiu o levantamento bibliográfico, a coleta de dados e a aplicação de atividades. A primeira etapa, o levantamento bibliográfico, permitiu a busca por livros, artigos científicos e outros materiais relevantes para embasar o objetivo do estudo, que é relatar a experiência como o uso da tecnologia em sala de aula e colaborar com a metodologia utilizada no espaço escolar. Optou-se por realizar um Projeto Investigativo que culmina no relato de experiência, utilizando a Pesquisa-Ação como metodologia. Nesse tipo de pesquisa, a ação e a investigação estão estreitamente relacionadas, e os participantes não são apenas sujeitos a serem pesquisados, mas sim colaboradores ativos (THIOLLENT, 2004, p. 108). A questão problema levantada é: como o uso da tecnologia pode contribuir para maior envolvimento dos sujeitos em sala de aula? Essa abordagem integra teoria e prática, resultando em uma pesquisa que envolve os participantes de forma significativa. Esse tipo de pesquisa integra o conhecimento, ou seja, teoria à práxis.

Podemos dizer que uma das qualidades dessa pesquisa é que os sujeitos implicados na investigação não são considerados sem conhecimento, registram-se os ensinamentos positivos ou negativos quanto à conduta da ação e suas condições de êxito. Em princípio, trabalhamos com questionários utilizando o *Google Forms* partindo também da análise do conhecimento prévio dos colaboradores de uma escola estadual de ensino médio, tendo como referência a pesquisa de caráter eminentemente

qualitativa, a qual busca compreender as motivações, ideias e outras circunstâncias relacionadas ao tema em estudo.

Durante a pesquisa desenvolvemos uma atividade inicial para detectar os conhecimentos prévios dos sujeitos, conhecimentos relacionados a História da cidade de Macau-Rio Grande do Norte bem como o uso das tecnologias digitais no cotidiano. A pesquisa inicial, contou com a participação de 31 indivíduos, para a partir dessa visão diagnóstica geral, pudesse ser possível delimitar uma metodologia de trabalho e utilizar as atividades em específico, ou seja, os sujeitos que mais apresentaram dificuldades e ausência de percepção em relação ao contexto histórico e patrimonial da cidade. Produzimos um questionário no *Google Forms*, com 5 perguntas, por exemplo: 1. Você conhece a história de sua cidade? 2. Você conhece lugares em sua cidade que considera histórico? 3. Se sim, cite exemplos de lugares ou monumentos históricos? 4. Você concorda que ao conhecer a história de sua cidade também está conhecendo e construindo sua identidade? 5. Você conhece e utiliza a ferramenta TIK TOK? Após a compilação dos dados, observamos que alguns indivíduos apresentaram uma carência mais acentuada em relação aos conhecimentos do lugar onde vivem, os sujeitos históricos e sua compreensão em relação ao ensino de história. O questionário foi enviado para 31 colaboradores e todos responderam e as atividades foram desenvolvidas no período de 2 semanas.

A partir da análise dos dados foi detectado que 74,2% dos participantes da investigação conhecem parcialmente a história da cidade, compreendendo que o que conhecem está atrelado ao senso comum, enquanto 19,4% afirmaram que têm um possível maior conhecimento e 6,4% afirmaram não ter nenhum tipo de informação sobre a história da cidade. Quando questionados sobre os lugares que consideravam históricos no município, 83,9% afirmam ter conhecimento sobre tais lugares e 16,1% não sabem de nenhum lugar ou monumento histórico. Os participantes foram ainda provocados a exemplificar quais lugares históricos fazem parte do contexto da cidade, a maioria citou quase que exclusivamente os mesmos lugares: A praça central da cidade, conhecida como Praça da Conceição, a Igreja Matriz de Nossa Senhora da Conceição, outros citaram a Praia de Camapum, o Museu José Elviro, mas observa-se que partem de um senso comum, quando questionados de o porquê de tais locais serem considerados históricos a única resposta era porque faz parte do passado da cidade, é visto como algo

antigo. Partem da perspectiva de relacionar a história, única e exclusivamente ao passado, não visualizando que ela está influenciando o presente e nos dá perspectiva de futuro.

Dando continuidade ao questionário a pergunta número 4 diz respeito ao grau de identificação que eles têm em relação a cidade, se no caso, ao conhecer a histórica local também é um modo de conhecerem a si próprios e contribuir assim para formação de uma identidade, 58,1% percebem relação com suas vivências, 38,7% concordam em parte e 3,2% não veem nenhuma ligação entre a historicidade e sua identidade. A pergunta número 5 envolve a utilização de uma mídia social, o TikTok, onde 58,1% conhece e faz uso da mídia, enquanto 38,7% conhece mais não utiliza e 3,2% diz não conhecer essa mídia. A última pergunta do questionário foi no intuito de utilizar essa mídia social de forma positiva e agregar a essa ferramenta a possibilidade de divulgação da atividade desenvolvida, demonstrando o protagonismo e proatividade dos envolvidos no processo.

A segunda etapa da pesquisa contou com o planejamento de atividades que envolvesse a Metodologia Ativa e uso das TICs em sala de aula e fora do espaço escolar, utilizar as metodologias ativas foi o caminho percorrido para viabilizar uma maior aproximação dos indivíduos da Geração Z⁶ com as aulas de História. Utilizamos uma aula de campo/passeio por alguns espaços de nossa cidade. Nesse momento o interesse dos sujeitos é associado a práticas de atividades ativas, quando o mesmo se vê em uma aula que demanda compartilhamento e autonomia, como exemplos, os mesmos fizeram registros fotográficos dos lugares, paisagens, o que para eles (as) fosse significativo e representativo da cidade. Esse recurso de ir além dos muros da escola, da sala de aula, promove o exercício mental que se amplia para os questionamentos sociais e até transformações físicas que a cidade passou ao longo dos anos.

⁶ Nascidos após os anos 2000 e antes de 2010, a Geração Z recebe este nome por apresentar o comportamento de mudar incessantemente o canal de televisão ou a música no aparelho de som, ato que remete ao termo “zappear”. Também conhecidos como iGeneration@, Net Generation, Generation AO, os Z nascem durante o processo de desdobramento da Web 2.0, desenvolvimento da banda larga, como também no período de criação e popularização de novos aparelhos e ferramentas digitais. (INDALÉCIO, BENÇAL, 2017, p.140.)

Tratando-se dessa forma, de considerar não apenas o interesse do colaborador por utilizar uma ferramenta tecnológica, mas, possibilitar ao mesmo o espaço necessário para que possa atuar como sujeito participativo diante da construção do conhecimento histórico e corroborando ao estímulo de seu reconhecimento pessoal e projeto de vida. A terceira etapa utilizada nesse processo foi uma releitura dos registros fotográficos que eles (elas) fizeram, agora com desenhos, um novo olhar sobre seu território e sua historicidade.

Os participantes desta pesquisa pertencem à Geração Z um grupo em constante formação e transformação. Eles trazem consigo elementos formativos e uma habilidade narrativa que lhes permite construir um mundo particular, influenciado por tecnologia e comunicação (INDALÉCIO, BENÇAL, 2017, p.140.). Esses indivíduos são altamente conectados e comunicativos, porém, a presença constante das tecnologias em suas vidas pode ter impactos tanto positivos quanto negativos em sua forma de ser, agir e se expressar no mundo. A etapa final da pesquisa consistiu na realização de uma atividade com uma amostra desses participantes, que envolveu a criação de um mural na escola com seus desenhos, juntamente com a produção de um vídeo utilizando a plataforma TikTok, com o tema "A influência do território na minha identidade". Nesse contexto de interação, a pesquisa é respaldada pelas palavras de Benveniste, que afirma que "é por meio da linguagem que o homem se constitui como sujeito" (BENVENISTE, 2002, p. 286).

Em atenção às boas práticas de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, foi observado no desenvolvimento do estudo e na escrita do texto o zelo ético considerando que esta pesquisa contribui para o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional. Assim, é imprescindível destacar que, no intuito de manter o sigilo ético da pesquisa científica e a proteção geral de dados, as discussões das questões dissertativas foram desenvolvidas sem possibilidade de identificação individual.

3. DISCUSSÃO

O seguinte trabalho de Bruno Pereira Ferreira (2021) também contribuiu com o desenvolvimento da pesquisa, o autor fala sobre o *Youtube* como ferramenta pedagógica no ensino de História. Ele busca analisar a importância das ferramentas digitais como uma prática pedagógica a ser utilizadas no processo de ensino da disciplina de História, para isso e faz uso do formulário do *Google Forms*, analisando como as tecnologias influenciam a vida dos sujeitos. Traz também em seus escritos a referência de Jörn Rüsen colaborando com a proposta de incorporar a vivência do indivíduo nas práticas escolares, ou seja, estimulando o sujeito ao protagonismo. Como dito anteriormente, vai de encontro ao artigo escrito uma vez que apresenta a Didática da História, vista por Rüsen (2001) como uma forma de relacionar a História ensinada com a história do indivíduo.

Ao pesquisar outras referências, encontramos o trabalho realizado por Robson Rubenilson dos Santos Ferreira (2022), sobre As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como estratégias metodológicas para o Ensino de História. Essa pesquisa também corrobora com a construção de nosso estudo e atual artigo no que diz respeito às estratégias apresentadas no processo de ensino e aprendizagem como veículo de fortalecimento da disciplina de História, atendendo aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da lei 13.415 de 2017, que definiu a Reforma do Ensino Médio, no mesmo documento é recomendado que os sujeitos tenham acesso ao aprendizado relacionado às tecnologias adequado a cada nível escolar.

As problemáticas se assemelham, no que confere a preocupação em resolver questões relacionadas à falta de interesse dos jovens pelos conteúdos estudados, não identificação como sujeitos históricos e dificuldades em estabelecer conexões entre a disciplina de História e o contexto em que vivem. Têm como objetivo principal trabalhar e estimular os conceitos de identidade e cidadania, temas muito pertinentes também ao componente curricular de Projeto de Vida. Contudo, no processo de análise das referências não foi identificado trabalhos que tratassem da disciplina de Projeto de Vida em específico.

Conforme destacado por Ferreira (2019, p. 44), a tecnologia educacional pode ser definida como a aplicação sistemática de conhecimentos científicos e tecnológicos com o intuito de aprimorar o processo de ensino, buscando solucionar os desafios

educacionais. Nesse sentido, a integração das tecnologias na construção do conhecimento, conforme proposto no presente artigo, tem o potencial de transformar o ambiente escolar e a sala de aula, tornando-os mais favoráveis e envolventes para o público participante desse processo.

Sendo assim, as publicações e autores que foram selecionados foram analisadas a partir dos resumos no sentido de perceber o problema, o objetivo geral e a metodologia e por fim analisar as considerações finais na intenção de identificar o que cada estudo apresenta sobre a utilização das TICs no ensino de História e Projeto de Vida, nos espaços escolares e procurei identificar, qual o caminho metodológico foi percorrido pelos autores, bem como suas referências utilizadas. Diante de toda essa análise observa-se que, ao ensinar história não é simplesmente para desvendar o passado, mas para tentar explicá-lo, fazendo isso conseguimos fornecer um elo com o tempo presente. Na disciplina de História existe um desejo de descobrir o que por vezes era desconhecido e assim aproveitar para nossa vivência.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) podem ser utilizadas de diversas maneiras para contribuir com o aprendizado dos estudantes na disciplina de História e Projeto de Vida. Aqui utilizamos também a seguinte atividade: Pesquisa online sobre os lugares e monumentos históricos da cidade, utilizando mecanismos de busca, sites especializados e recursos como enciclopédias online. Isso permitiu que eles acessassem uma variedade de informações relevantes e atualizadas. Ao utilizar recursos multimídia interagimos, com vídeos, apresentações de slides, podcasts ou infográficos, para tornar as aulas mais dinâmicas e cativantes.

Isso ajudou os sujeitos a compreenderem conceitos complexos, fornecendo exemplos práticos e estimulando a criatividade, com a utilização do Tiktok para produzir um vídeo ao final da atividade. A tecnologia oferece oportunidades únicas para tornar o aprendizado histórico mais envolvente, interativo e significativo. Ao integrar a tecnologia de maneira adequada e estratégica, conseguimos promover um maior interesse dos sujeitos pela história, aprofundar sua compreensão dos eventos passados e desenvolver habilidades para o cotidiano.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma conclui-se, que a partir das atividades desenvolvidas, os sujeitos participantes e colaboradores da pesquisa foram estimulados a desenvolverem a orientação temporal de forma mais palpável através de suas narrativas e experiências vivenciadas durante as etapas da pesquisa. No que concerne a utilização de forma positiva das tecnologias digitais e metodologias ativas, o caminho percorrido criou possibilidade para aproximar os indivíduos da geração Z com a disciplina de História aumentando seu entendimento do que é considerado histórico em nossa cidade, ampliando suas expectativas e compreensões do espaço onde vivem e se percebendo como sujeitos históricos. É importante que a História não fique para trás, podemos perceber que a tecnologia, a História e o Projeto de Vida podem caminhar juntos, a favor de um ensino colaborativo e libertador.

Diante do exposto, os colaboradores da pesquisa, também ampliaram a perspectiva em relação aos lugares e monumento considerados como históricos por eles no início da pesquisa, os mesmos construíram o conhecimento, que em seu próprio bairro de periferia a história está presente, na sua rua, sua escola, ou seja, ao trabalhar a história local, eles observaram que o conhecimento prévio que tinham antes, faz parte de um senso comum, e até de certa forma elitista, ao privilegiar apenas uma parte da história da cidade, enquanto, a periferia, local que a escola está localizada, permanecia silenciada. Chegando assim às considerações finais, destacando as ideias do Luís Fernando Cerri (p. 116, 2011):

Não podemos ter a ilusão de que o ensino de História dará conta de tudo isso”. Sua verdadeira dimensão não é nem a demiurgia social nem a inutilidade, mas, um espaço de diálogo e possibilidades.

Não é responsabilidade exclusiva do ensino de história na escola formar a consciência histórica dos jovens, uma vez que eles já chegam com noções básicas formadas. No entanto, é papel da disciplina proporcionar espaço para o debate, a negociação e a ampliação das formas de atribuir sentido ao tempo que eles trazem consigo.

Por essa razão, é importante ressaltar que a implementação efetiva da Educação 5.0 requer uma abordagem equilibrada, que considere tanto os benefícios quanto os desafios associados ao uso da tecnologia. É fundamental garantir que os jovens sejam orientados adequadamente sobre o uso responsável e seguro dos recursos tecnológicos,

além de fornecer suporte e acompanhamento contínuo para maximizar seu potencial educacional. Portanto, o presente artigo busca contribuir para a compreensão dos impactos da tecnologia na vida dos jovens, explorando como essa abordagem pode ser aplicada de forma eficaz no contexto educacional, esperando contribuir com a implementação de práticas pedagógicas que promovam uma educação mais inclusiva, engajadora e alinhada às necessidades e aspirações da juventude.

Portanto, nessa vertente relacionada ao ensino de História, onde não podemos fazer dessa disciplina algo com saberes prontos e acabados, ao ensinar História devemos fazer uso de meios mais criativos e dinâmicos, envolvendo a realidade do discente, para que os jovens percebam a História não como estática e limitada apenas ao passado, mas que o mesmo considere-a uma relação com o presente e crie a partir disso perspectivas de futuro. Os saberes devem dialogar com os meios que desenvolvam uma aprendizagem ativa e colaborativa.

5. REFERÊNCIAS.

BENVENISTE, Emile. “ A linguagem e a experiência humana”. In: _____. **Problemas de Linguagem Geral II**. 2ªed.Campinas: Pontes Editores, 2006, p.286.

CARDOSO, Oldimar. Didática da História.In: Ferreira, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora,2019.p 79-84].

CAVALCANTE, M. B. A educação frente às novas tecnologias: Perspectivas e desafios.2012.Disponívelem:scoldrxavierdealmeida.blogspot.com/2012/02/educacao-frente-as-novas-tecnologias.html Acesso em: 20.de março de 2023.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Editora FGV, 2011.

DAMON, William. O que o Jovem quer da Vida? -- Como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo, Summus Editorial, 2009.

DELORS, Jacques. Educação: Um tesouro a descobrir “Relatório para a UNESCO da Comissão internacional sobre Educação para o Século XXI”. São Paulo: Cortez,2004. 9ª Ed.

FERREIRA, Bruno Pereira. **O YouTube Como Ferramenta Pedagógica no Ensino de História**. 2021. 130 f. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) – Universidade Estadual de Maringá, 2021

FERREIRA, Robson Rubenilson dos Santos. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como estratégia metodológica para o ensino de história /**

Robson Rubenilson dos Santos Ferreira. - João Pessoa, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papyrus, 2007.

Rahim, M. N. (2021). Post-Pandemic of Covid-19 and the Need for Transforming Education 5.0 in Afghanistan Higher Education. Utamax. Journal of Ultimate Research and Trends in Education, 3 (1), pp. 29-39. Post-Pandemic of Covid-19 and the Need for Transforming Education 5.0 in Afghanistan Higher Education | Utamax : Journal of Ultimate Research and Trends in Education

RÜSEN, J. **Consciência histórica como tema da didática da história**. Metis-história e cultura.vol.19, n. 38, p. 16-22, 2020.

SILVA, Anderson Rodrigo Tavares. **"Mais vídeos, menos textos": ensino e aprendizagem em História e produções audiovisuais / Anderson Rodrigo Tavares Silva. — 2019.**

SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C.; CARVALHO, A. B. G. **Tecnologias digitais na educação**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**.13ª ed. São Paulo:Cortez,2004, 108p. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL E USO DAS TICS NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

DECOLONIAL PEDAGOGICAL PRACTICE AND USE OF ICT IN EMERGENCY REMOTE TEACHING PRÁCTICA PEDAGÓGICA

DECOLONIAL Y USO DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE EMERGENCIA

Suellen Gerlane da Silva¹
Tânia Cristina Meira Garcia²
Djanni Martinho dos Santos Sobrinho³
Túlia Fernanda Meira Garcia⁴

Resumo: Este artigo tem por objetivo descrever uma experiência exitosa durante o período pandêmico fazendo uma análise de como as TICS efetivaram o processo de ensino aprendizagem da disciplina de história, juntamente com a perspectiva de uma Pedagogia Decolonial e utilizando-se da ferramenta Google Classroom, onde potencializaram um processo de ensino aprendizagem que protagonizaram o estudante como participante do processo e compartilhamento de conhecimento crítico. Com aportes teóricos como Paulo Freire (1997) em sua pedagógica Crítico Social, Luiz Fernandes Oliveira e Vera Candau (2010) em sua proposta e discussão a respeito da Pedagogia Decolonial, antirracista e intercultural, propomos a criação de um Fórum como meio a debates do sistema opressor eurocêntrico durante o século XIX como previsto no componente curricular para as 3^a série do Ensino Médio. O uso das TICS e as discussões que envolvem os ambientes escolares foram contextualizados por Vani Kenki (2007), Pedro Demo (2008), como também Tânia Garcia e Djani Sobrinho (2014), que dialogam com a utilização dessas ferramentas como caminho democrático para construção de conhecimento significativos nos ambientes acadêmicos e escolares, efetivando o pensamento crítico social como também a flexibilização no processo avaliativo.

Palavras-chave: TICS. Pedagogia Decolonial. Pandemia

Abstract: This article aims to describe a successful experience during the pandemic period by analyzing how ICTs effected the teaching-learning process of the discipline of history, together with the perspective of a Decolonial Pedagogy and using the Google Classroom tool, where they enhanced a teaching-learning process that featured the student as a participant in the process and

¹ Graduada em História pela Universidade Potiguar, Pós-graduada em Educação Ambiental e em Metodologia do Ensino de História. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória. É professora do ensino médio da rede Estadual do Rio Grande do Norte. Email:suellergerlane@hotmail.com

² Doutora em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tania_cristina2005@yahoo.com.br

³ Doutor em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, djannigeo@yahoo.com.br

⁴ Doutora em Gerontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tulia_fernanda@yahoo.com.br

sharing critical knowledge. With theoretical contributions such as Paulo Freire (1997) in his pedagogical *Critico Social*, Luiz Fernandes Oliveira and Vera Candau (2010) in his proposal and discussion regarding Decolonial, anti-racist and intercultural Pedagogy, we propose the creation of a Forum as a means of debating the Eurocentric oppressive system during the 19th century as provided for in the curricular component for the 3rd grade of High School. The use of ICTs and discussions involving school environments were contextualized by Vani Kenki (2007), Pedro Demo (2008), as well as Tânia Garcia and Djani Sobrinho (2014), who dialogue with the use of these tools as a democratic way to build significant knowledge in academic and school environments, effecting social critical thinking as well as flexibility in the evaluation process

Keywords: TICS. Decolonial Pedagogy. Pandemic

Resumen: Este artículo tiene como objetivo describir una experiencia exitosa durante el período de pandemia mediante el análisis de cómo las TIC afectaron el proceso de enseñanza-aprendizaje de la disciplina de la historia, junto con la perspectiva de una Pedagogía Decolonial y utilizando la herramienta Google Classroom, donde potenciaron un proceso de enseñanza-aprendizaje que contó con el estudiante como partícipe del proceso y compartiendo conocimientos críticos. Con aportes teóricos como los de Paulo Freire (1997) en su *Critico Social* pedagógico, Luiz Fernandes Oliveira y Vera Candau (2010) en su propuesta y discusión sobre la Pedagogía Decolonial, antirracista e intercultural, proponemos la creación de un Foro como medio para debatir el sistema opresor eurocéntrico durante el siglo XIX previsto en el componente curricular para el 3° grado de Enseñanza Media. El uso de las TIC y las discusiones que involucran ambientes escolares fueron contextualizados por Vani Kenki (2007), Pedro Demo (2008), así como por Tânia Garcia y Djani Sobrinho (2014), quienes dialogan con el uso de estas herramientas como una forma democrática de construir conocimiento significativo en ambientes académicos y escolares, afectando el pensamiento social crítico y la flexibilidad en el proceso de evaluación.

Palabras clave: TIC. Pedagogía Decolonial. Pandemia

1. INTRODUÇÃO

Durante toda a história os seres humanos foram moldados através de circunstâncias socioculturais e naturais, buscando compreender os tempos e espaços e assim, construir conhecimentos cada vez mais relevantes para o meio social. No âmbito educacional, analisa-se essa relação entre o processo de ensino, o aluno e a sociedade, sendo de total relevância para os modelos vigentes de educação que foram sendo construídos com o passar do tempo.

Este artigo que tem como título o *Uso das TICS e de Práticas Pedagógicas Decoloniais durante o período pandêmico*, tem como objetivo analisar os processos de ensino aprendizagem durante a pandemia, e relacionar como as ferramentas que foram utilizadas pelos professores, precisam ser divulgadas com intuito de compartilhar

experiências exitosas que valorizam as competências e habilidades no currículo da educação básica protagonizando os estudantes na construção do conhecimento histórico.

Para a realização da mesma, contar-se-á com procedimentos de análise de literaturas já publicadas e pesquisas recentes. A discussão foi feita a partir do relato de experiência utilizando a ferramenta Google Classroom utilizando-se da Pedagogia Decolonial, elencando as dificuldades enfrentadas para o acesso as ferramentas tecnológicas, as abordagens curriculares, suportes dados pelos profissionais da escola e se a ferramenta facilitou o processo de educativo na modalidade de Ensino Remoto

São perceptíveis as mudanças ocorridas a partir do século XX nos âmbitos tecnológicos, essas transformações ficaram conhecidas como revolução técnico-científico. Tais mudanças ultrapassam limites antes inimagináveis como o espaço e tempo, e acabam interferindo em novas demandas sociais, culturais e educacionais. O período pandêmico tornou-se o catalisador desse processo antes inimaginável, professores e professoras que tentaram mediar o conhecimento utilizando-se de diversas ferramentas sem mesmo haver sondagens e ou teste, e se conseguira desenvolver os conhecimentos com determinadas TICS.

Com intuito de promover uma educação crítica e consciente, e expor os principais desafios e possibilidades para o processo de aprendizagem que configuram os diferentes espaços escolares, e pensando as tecnologias como uma ferramenta efetiva que exige dos profissionais da educação refletir sobre o papel das tecnologias na configuração do espaço escolar enquanto recurso mediador e principalmente utilizá-las para aprender e ensinar de forma democrática e refletir o cenário da globalização e as diversas ferramentas tecnológicas que hoje fazem parte do ambiente educacional, faz com que pensemos uma educação (BARROS, 2022, p. 284) “que exigem menos conteúdos fixos e mais flexibilidade e mais processos de pesquisa e investigação”, seria, portanto uma educação pautada para a formação de cidadãos críticos para as realidades no qual estão inseridos. Existem muitas barreiras que impedem uma efetivação das TICs nos ambientes escolares, que vão desde contexto histórico social das comunidades e a questão da formação inicial e continuada dos professores, que impedem uma educação de qualidade, sem o levantamento e análises dos desafios jamais construiremos nos ambientes escolares conhecimentos críticos e conscientes do mundo. Portanto, dar visibilidade á discussões sobre novas práticas pedagógicas com novas ferramentas é

uma caminhada lenta, mas que devem ser pensadas de forma democrática e coletiva, assim como propus em demonstrar minha experiência exitosa com TICs com intuito de contribuir para ampliação do conhecimento no ensino de História.

1.1 A PANDEMIA E A NECESSIDADE DE NOVAS ABORDAGENS METODOLOGICAS

Podemos vivenciar desde o início de 2020, no mundo inteiro, grandes transformações pedagógicas e metodológicas no ensino devido a pandemia da covid-19, sendo necessário, por parte dos professores, analisar, desenvolver e avaliar habilidades educacionais inovadoras com o uso de tecnologias para solucionar os problemas ocorridos pela suspensão das aulas presenciais e pensando quais ferramentas se adaptariam para o ensino de forma remota.

Em primeiro instante, houve a necessidade de avaliar a situação no qual a educação se encontrava, pois como acredita Paulo Freire;

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundos nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiros [...] sem uma compreensão de nós mesmo enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. (1997, p. 69).

Pensar o ensino de história de forma totalmente desvinculada ao ambiente escolar tornou-se um desafio, mesmo que eu já fizesse uso de materiais digitais, como data show, WhatsApp, slides, vídeos, refletir sobre o processo de ensino aprendizagem sem um espaço físico foi o maior desafio. Como eu poderia desenvolver o conhecimento levando em consideração as dificuldades sociais que os meus alunos estavam inseridos, familiares doentes, sem acesso à internet e/ou sem lugar físico para estudos? Foram muitas adversidades para serem enfrentadas.

Em seguida, diante das necessidades sanitárias e emocionais dos profissionais de educação e dos alunos, houve a suspensão das aulas presenciais na rede pública e privada de ensino a partir do Decreto nº 29.524, de 17 de março, onde buscou-se, baseadas em normas específicas, uma reorganização do planejamento curricular, com respeito às Leis de Diretrizes e bases da Educação Nacional- LDBEN, a partir de

recursos e tecnologias onde as escolas deveriam criar estratégias de acompanhamento para que fosse possível aplicar o ensino de forma remota. Mediante as novas normativas e necessidades educacionais começaram algumas as indagações. O que é realmente o Ensino Remoto? Quais ferramentas utilizar? Como chegar ao ápice da educação – O conhecimento e o desenvolvimento do aluno enquanto cidadão em meio a sociedade?

Como acredita Jacques Le Goof (1924, p.26), o horizonte profissional da história dará, paradoxalmente, maior lugar à noção de evolução e aperfeiçoamento. Diante do pensamento exposto, é notório que o ensino de história nas escolas públicas e privadas teve, como todas as outras disciplinas, que passar por fases de adaptações e buscas por metodologias e tecnologias que pudessem facilitar a interação com os estudantes para dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem. Diante dessa situação, pode-se notar até um processo adaptativo e construtivo para os professores e alunos do que concerne a construção do conhecimento, pois os novos métodos favorecem a construção da história crítica inovadora, visando uma interdisciplinaridade dentro do contexto escolar e facilitando com que o aluno compreenda sua realidade social, já que o papel do professor de história é formar cidadãos críticos.

Ocorreu uma mudança no espaço de aprendizado, mas sem eliminar a aula expositiva e os exercícios de sala de aula, já que se aprende e ensina-se história em muitos espaços e por muitos meios: por aulas em museus ou exposição de arte na internet, pelo uso de vídeo, por uma pesquisa ou um programa em multimídia, por leituras paradidáticas ou de revistas e jornais virtuais, no nosso caso através da orientação e participação de um Fórum.

Segundo Leandro Karnal (2017, p. 94), em sua obra - Conversas com um jovem professor, “A tecnologia é uma ferramenta privilegiada, jamais o objetivo em si. O computador funciona como alavanca: move melhor a pedra pesada, mas o objetivo continua sendo mover a pedra”. Diante de todas as questões que nos envolveram em tempos de educação remota, desenvolvemos diversas metodologias de ensino que por vezes achamos ser a mais adequada aquele conteúdo. Porém, na perspectiva como professor, nos cabe a indagação de que realmente o aluno chegou ao conhecimento.

Pedro Demo cita em seu artigo, Habilidades do Século XXI (2008, p. 11), que “os docentes não possuem formação mínima para dar conta das habilidades do século

XXI e não recebem, em exercício, formação continuada adequada, a não ser - semanas pedagógicas – repetitivas”. Essa é uma realidade presente no corpo acadêmico, pois não tivemos em nosso período de licenciatura, disciplinas específicas para o desenvolvimento educacional na era digital, para conseguir acompanhar os anos que, segundo alguns estudiosos, estão sendo considerados “nativos digitais”, compartilhar experiências durante o período pandêmico que obtiveram resultados positivos é de suma importância para propiciar o debate e verificar que podemos utilizar na sala de aula de forma propositiva com o uso das tecnologias abarcar novas formas de construir conhecimentos e principalmente que venham a contemplar a diversas formas de ser em sociedade propagadas pela Pedagogia Decolonial.

2. AS TICS E AS PRÁTICAS DECOLONIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19

Neste tópico será discorrido sobre a metodologia que foi adotada durante o período pandêmico partindo de um conteúdo que estava inserido no componente curricular de história para as turmas das 3ª séries do Ensino Médio, para que haja a interpretação dos dados acredita GIL (2017, p.134) “isso irá exigir constantes retomadas às anotações de campo e ao campo e à literatura e até mesmo à coleta de dados adicionais”. Com intuito de fazer uma abordagem qualitativa foi utilizado de pressupostos teóricos, buscando a descrição do estudo e da experiência aqui exposta.

A Pedagogia Decolonial surgiu a partir de estudos da composição do grupo Modernidade/ Colonialidade estudiosos de toda a América Latina que discutem sobre a imposição epistemológica ocidental de cunho eurocêntrico que está impregnada pelo processo de colonização iniciada no século XV, mas que pela estruturação nos campos do Poder, do Saber e do Ser, acabam por invisibilizar e apagar dos contextos históricos e sociais os sujeitos que não fizessem parte do padrão europeu de ser e “na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX”(OLIVEIRA, 2010, p.18) partindo de ideias racista para pôr em prática tais ideologias.

Partindo dessa premissa, e com intuito de dar visibilidade a discussão que se encontram dentro da lei 10.639/2003 que altera a LBD e da obrigatoriedade ao estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra

brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, e com a proposta curricular foi pensada para as turmas do 3 ° série do Ensino Médio dentro da temática sobre o Imperialismo do século XIX e fazer uma discussão acerca das diversas formas de violências que foram justificadas pelas missões “civilizadoras do homem branco” e normalizados pelo racismo.

No momento que iniciou a pandemia, o primeiro contato feito com os alunos foi pelo WhatsApp, mas logo buscou-se uma melhor articulação e organização didática para os alunos, pois o WhatsApp não estava sendo suficiente para as metodologias que os professores já utilizavam de forma presencial, como powerpoint, vídeos, word. Como nova proposta pedagógica da Gestão Escolar foi pensado e planejado juntamente com os professores a utilização da ferramenta Google Classroom e acreditou-se que a mesma supriria a necessidade da escola, pois seria um aplicativo que facilitaria que todos essas metodologias fossem possíveis.

Logo foi montado em forma de vídeo um tutorial pela gestão da escola para facilitar o uso, como criar o Email, como cadastrar e onde eram as abas do Classroom, onde encontrariam as atividades e anexar as atividades propostas por todas os componentes curriculares do Ensino Médio em abas, facilitando assim a organização didática. Tanto para os professores como para os alunos o Classroom foi uma ferramenta que flexibilizou o processo de aprendizagem, pois no momento que quisessem poderiam ter acesso aos materiais construídos pelos professores sem rigidez de horário ou até mesmo caso encontrassem dificuldades de acesso à internet.

Em sua dissertação (NASCIMENTO, 2020, p.43) acredita que a “ferramenta Google Sala de Aula pode ser classificada como AVA, porque proporciona que conteúdos e materiais sejam desenvolvidos e distribuídos por estudantes e professores” e de forma colaborativa o desenvolvimento de atividades a partir de conteúdo em um Ambiente Virtual de Aprendizagem e pela facilidade de acesso para o aluno, pois o Classroom enquanto plataforma pode ser acessado tanto pelo celular como aplicativo, a um Tablet ou a um computador por ser uma ferramenta do Google For Education,.Pela forma com que configura essa ferramenta formato em pasta por componente curricular e por ordem cronológica facilita o manuseio tanto pelo professor como para o aluno, e também pela facilidades em anexar as atividades e devolutivas pelos alunos, tornou-se a mais efetiva para na minha prática educativa e experiência no ensino remoto.

A proposta de atividade que foi desenvolvida com a utilização do Classroom na perspectiva da Pedagogia Decolonial com o Tema: Racismo Científico, Darwinismo Social e Eugenia foi **I FÓRUM DE HISTÓRIA** ocorreu em etapas:

1º Momento: Foi anexado no dia da aula de história que aconteciam a cada 15 dias um arquivo em PDF, com todas as orientações da forma que os estudantes participariam do Fórum, primeiro orientando sobre o que era fórum, dicas para participar de um Fórum e que deveriam fazer para participar, e que precisariam assistir um documentário que estava disponível do Youtube: BBC- Racismo Científico, Darwinismo Social e Eugenia, fazer as anotações, com intuito de estimular o pensamento crítico e a avaliação se daria pela participação (comentário) no Fórum.

2º Momento: No dia do Fórum foi anexado outro documento em PDF como atividade que tinha uma imagem do Zoológico Humano na Bélgica e um texto demonstrando o contexto histórico que aquela foto foi tirada. Questões norteadoras foram postas no arquivo. Quais teses e argumentos eram utilizadas para justificar tais práticas? Como as pessoas reagiam? No Brasil, chegaram tais teses? E nos dias atuais, ainda persistem tais ideologias? Qual a importância do estudo da história em temas como esse?

A ferramenta Classroom, tornou-se efetiva no ensino de história juntamente na perspectiva na Pedagogia Decolonial, possibilitando através de várias mídias e arquivos discutir as imposições eurocêntricas no processo do Imperialismo, na busca do Poder. De forma didática, as aulas e orientações em PDF, a possibilidade de anexar link do Youtube, assim como também a realização das atividades sem horários rígidos e de acordo com as diversas realidades, no qual, os estudantes estavam inseridos que no caso relatado seria a pandemia, a falta de internet em determinados momentos, a inovação pedagógica e a flexibilização curricular e metodológica proporcionou outras formas de aprender, para além do conhecimento bancário como problematizou Paulo Freire.

3. O PROFESSOR, AS TICS E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

O ambiente escolar é o local do trabalho docente e a organização da escola é o espaço de aprendizagem dessa profissão na qual o professor põe em prática suas convicções, seu conhecimento da realidade, suas competências pessoais e profissionais, trocando experiências com os colegas e avaliando se suas metodologias estão sendo significativas

ou não para a vida dos estudantes. Contudo devido a pandemia do Covid -19 tornou-se clara a necessidade de traçar novos conceitos e novas propostas de aprendizagem para o ensino em todo o mundo.

Termos como Educação a Distância, Ensino Remoto e Educação Híbrida passaram a ter mais significado no nosso dia a dia, mesmo que já utilizássemos tais práticas, pois, de acordo com MORAN (2015, p.27) “a educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços tempos, atividades, metodologias, públicos”. Então, buscou-se cada vez mais, com o uso da tecnologia, aproximar aluno e escola durante o período que está sendo necessária a abordagem através do ensino remoto.

A utilização dessas tecnologias na educação vem sendo discutida por se tratar de uma ferramenta de “extremos recorrentes: de um lado, gente que resiste bravamente, de outro, gente que engole sem pensar” como aponta DEMO (2008, p.7). Professores que faziam pouco uso dessas ferramentas, viu-se diante de um cenário com extrema necessidade para utiliza-las de forma que visasse “não apenas os conteúdos, mas a forma como aborda-los” (FREIRE, 1997, p.21), valorizando os diálogos existentes em todos os envolvidos nos processos educacionais e avaliando as tecnologias com objetivos didáticos e métodos para obtenção do conhecimento.

Tanto na escola como na sociedade, o professor de história tem o papel de formar cidadãos críticos para que saibam analisar os fatos históricos e construir conhecimentos. Segundo Jacques Le Goff (2013, p. 48) “a aspiração dos historiadores à totalidade histórica pode e deve adquirir formas diferentes que, também elas, evoluem com o tempo” e “a história está envolvida em um fazer orgânico: é viva e mutável” (KARNAL, 2007, p.8), é notório que, a partir das novas organizações do conhecimento e perspectivas de ensino ocorridas no processo educacional da disciplina de história, existe uma busca por novas metodologias e ferramentas dinâmicas para ensinar e aprender.

Fazendo um estudo histórico do que se entende por Educação a distância no Brasil é necessário compreender que esse processo começa com as primeiras tecnologias que surgiram como meios de comunicação, como cartas, o rádio e a tv, com a necessidade de suprir a sociedade com determinadas informações, como também as que sofriam com

altos índices de analfabetismo, com intuito de romper com barreiras espaciais e temporais, foi pensando em novos meios de se obter determinados conhecimentos.

A modalidade de Ensino à Distância, torna-se o ensino bastante flexível, pois remete mais autonomia ao estudante na escolha do horário para o processo de ensino aprendizagem, mas as adaptações as diferentes realidades entre o processo de ensino presencial requerem um planejamento onde transcenda o modelo de educação de cunho tradicional e venha a protagonizar a construção do conhecimento significativo. No caso do período pandêmico, pensar um currículo e uma didática voltada a uma aprendizagem colaborativa, dialógica e processual, valorizando o aluno é promover um conhecimento que esteja voltado a diferente realidade que os estudantes estavam inseridos. Para que haja tais processos torna-se necessário um planejamento específico para o Ensino e principalmente uma formação profissional específica que venham a contemplar a necessidades da área.

Com o avanço tecnológicos tornou-se cada vez mais necessário discutir como democratizar o ensino através da Educação e as TICS, usando mecanismo que venham a melhorar o rendimento do aluno, e através de ferramentas tecnológicas potencializam a construção de conhecimento. A escola e o professor no fazer pedagógico de forma remota devem objetivar o aluno como protagonista da construção do conhecimento. KENKI aponta:

É preciso que os alunos ganhem autonomia em relação as suas próprias aprendizagens, que consigam administrar seus tempos de estudos, que saibam selecionar os conteúdos que mais lhes interessam que participem das atividades, independentemente do horário ou local em que estejam. (2007, p. 88)

Cabe a escola enquanto instituição formadora, direcionar a educação voltada a vida do aluno com uma aprendizagem significativa, contextualizada numa visão integradora com incentivo, colaboração e valorização com propostas mais individualizadas e com múltiplas formas de avaliação. Diante dessa discussão, cabe a nós professores pesquisadores da educação, analisar novos direcionamentos metodológicos que valorizem o diálogo com todos que fazem parte do ensino aprendizagem no âmbito escolar, e avaliando as ferramentas que mais se adequam as diversidades socioculturais e intelectuais do aluno durante o período da pandemia e no ensino de forma remota.

Com o mundo em constantes transformações, o campo educacional não pode deixar de ser pauta de tais discussões, novas competências e habilidades passam a ser exigido para o mundo em que há uma difusão maciça de informação, estratégias que estejam em consonância com “a política educacional da sua escola, com a matriz curricular[...] e o direitos de aprendizagem estabelecidas no PPP”(RIBEIRO, 2021 p.112), tornado os alunos sujeitos ativos do processo de aprendizagem, quebrando com os paradigmas tradicionais de ensino que projetam-se na educação bancária e visam apenas o professor como mero transmissor de conhecimento.

Superar tais paradigmas que estão vinculadas com as realidades sociais, e fazer uso das tecnologias no campo educacional de forma democrática e prática que contemple a todos os alunos, é gerar um cidadão autônomo e capaz de vivenciar as transformações do meio. Mesmo que ainda haja uma distância entre a teoria e prática, fazer discussões e demonstrar possibilidades possíveis no campo educacional é de grande valia para nós professores que estamos no chão da escola enfrentando as dificuldades diárias que englobam tais práticas, como falta de ferramentas, acesso à internet, e até mesmo falta de interesse dos alunos.

As experiências e complexidades experimentadas antes e durante o período pandêmico, discorrendo que tecnologia não se trata apenas no uso de ferramentas tecnológicas, como também na linguagem ou escrita que estão relacionadas com as mudanças humanas. A Pluralidade de signos e instrumentos podem potencializar um desenvolvimento cognitivo no aluno e ampliar a forma como ela interage com seu meio e fazer com que ele possa vivenciar espaços nunca inimagináveis.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças vivenciadas no âmbito educacional em 2020 durante a pandemia da Covid-19 por determinação das Novas Normativas Educativas, exigiu o desenvolvimento de novas habilidades e ferramentas tecnológicas que pudessem ajudar os docentes e alunos nas escolas em todo o mundo. Contudo, existem inúmeros fatores que acabaram dificultando o processo de ensino aprendizagem de forma geral, como a falta de formação mínima em tecnologia por parte de professores, a distinta realidade sociocultural dos alunos, os múltiplos níveis cognitivos e tantos outros fatores que trazem dificuldades para vivenciar essas mudanças.

Considero essa atividade desenvolvida como uma experiência didática exitosa, pois com essa mesma temática da reportagem da BBC já tinha sido solicitado para os alunos fazerem uma resenha crítica, mas as devolutivas foram mínimas, já a participação no Fórum como comentários mais “abertos” que seriam a visão dos alunos sobre a temática houve uma maior participação. A flexibilização na forma de avaliar possibilitou um pensamento crítico sobre a Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser a partir do momento em que os estudantes conseguiram exemplificar a realidade brasileira sobre o racismo, trazendo o conceito de Darwinismo Social de que forma o conhecimento foi manipulado a ponto de ser utilizado para justificar as atrocidades cometidas sobre os povos da África, comentários que complementava a exposição feita pelos colegas, exemplos de novelas e assim eu vi comentários , que “essa atividade foi boa”.

Nota-se pelas abordagens acadêmicas que a Educação e Tecnologias ampliaram cada vez mais seu âmbito de pesquisa na atualidade, e através do Ensino Remoto emergiu a oportunidade de contribuição na presente pesquisa sobre o aprofundamento desses conhecimentos e das habilidades (DEMO, 2008) na docência, principalmente Ação-Reflexão-Ação (FREIRE, 1997) a partir o processo de ensino aprendizagem na disciplina de história.

No aspecto educacional, observa-se que os professores, as instituições de ensino e pesquisadores estão preocupadas com o uso das tecnologias em favor da educação (KENSI, 2007), tornando-se essencial que estas análises de ferramentas tecnológicas utilizadas pelos professores sejam foco de discussões científicas, não como objetos do conhecimento, mas como meios para se obter conhecimentos em âmbito educacional. Discutir a utilização das tecnologias no ambiente social e nas transformações das atividades humanas pautando-se no âmbito educacional e de que forma essas tecnologias afetam o cotidiano nos ambientes escolares e promovendo uma aprendizagem significativa para os alunos.

A Pedagogia Decolonial e sua invisibilidade no ambiente escolar e a utilização das TICs seria uma ferramenta efetiva para propagação de novas epistemologias para o campo educacional, assim como os autores apontam que pela ausência na formação inicial e continuada de conhecimentos que estão sendo debatidos em ambientes sociais e acadêmicos cheguem aos ambientes escolares, buscar uma formação continuada seria de extrema importância para abranger os avanços socioculturais e tecnológicos nos dias

atuais, contudo, (BARROS, 2022, p. 286) “todo o coletivo docente merece ser formado numa cultura colaborativa”. Então, propagar experiências exitosas que podem ser utilizados pelos colegas de trabalhos é de suma importância para uma educação cidadã.

5. REFERÊNCIAS

_____. MEC. **Lei n o 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm > Acesso em: 28 de maio de 2023.

BACICH, Lilian. NETO, Adolfo Tanzi. TREVISANI, Fernando de Mello. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARROS, Ludmila Silva de Lima; BENTO, Victor Régio da Silva. O ensino de Geografia e as TICs: para além das práticas tradicionais. In UÁQUIRI - PPGGEO, v. 04, n. 02, p. 24-39, ano 2022.

CAMPOS, Simone Ballmann de. O impacto das Tecnologias no cotidiano escolar: Um saber necessário na educação contemporânea. In: Revista Percursos, UDESC, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 77-86, jan. / jun. 2007.

DEMO, Pedro. Habilidades do século XXI. Boletim Técnico do SENAC: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v.34, n.2, p.5-15, maio/ago, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1997.

GARCIA, Tânia Cristina Meira; SANTOS SOBRINHO, Djanní Martinho.(Orgs). **EaD: percursos e experiências**. Natal: EDUFRN, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Daniela Lima Nardi; Lastória, Andrea Coelho. O ensino de Geografia e as TICs: para além das práticas tradicionais. In: Didática da Geografia: linguagens e abordagens. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

KARNAL, Leandro. KARNAL, Rose. Conversas com um jovem professor. São Paulo, Ed. Contexto, 2017. 1ªed., 6ª reimpressão

KARNAL, Leandro. História na sala de aula: Conceitos, práticas e propostas São Paulo: Contexto, 2007. 5. ed.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas/ SP. Papiro, 2007.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Tradução por Bernardo Leitão...[et al.].- Campinas, SP. Editora Campinas, 2013. 7^aed.

NASCIMENTO, Adilson Nobre. **Invertendo a aula de história : sequências didáticas com propostas de ensino híbrido utilizando o Google sala de aula para turmas do ensino médio**; orientador Dilton Cândido Santos Maynard. – São Cristóvão, SE, 2020.

OLIVEIRA, Carlos; MOURA, Samuel, 2015. TIC's na Educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. Belo Horizonte, MG. In: Pedagogia em Ação. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.v.7, n.1, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, L. F. de ., & Candau, V. M. F.. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação Em Revista, 26(1), 15–40. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002>

RIBEIRO, Cristiana Sousa de Jesus; CANDIDO, Elivaine Alves. Tecnologias da Informação e Comunicação: uma emergência para o fazer pedagógico em tempos de pandemia. In Revista AembrA – RA Confresa-MT V. 3. N. 6. Janeiro a junho 2021.

RIO GRANDE DO NORTE, Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020. Disponível em:<http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489> acesso em: 13 de junho de 2023.

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Educação e tecnologias em tempos de pandemia no Brasil. Debates em Educação, Maceió, v. 12, n. 28, p. 19-41, Set./Dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10157>. Acesso em: 16.02.2021.

STÜRMER, Arthur Breno. As TIC's nas escolas e os desafios no ensino de Geografia na Educação Básica. In: Geosaberes, v. 2, n. 4, Fortaleza, ago.dez. 2011, p. 3-12.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO USO DAS TICS

CHALLENGES AND POSSIBILITIES OF USING ICT

DESAFÍOS Y POSIBILIDADES DEL USO DE LAS TIC

Gillianne de Oliveira Nunes¹

Tânia Cristina Meira²

Djanni Martinho dos Santos Sobrinho³

Túlia Fernanda Meira Garcia⁴

Resumo: O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação é um tema atualmente desafiador, que envolve aspectos pedagógicos, econômicos, sociais e culturais. Diante desse cenário, é importante compreender como as TICs são utilizadas no contexto educacional, quais são os benefícios e as dificuldades que elas apresentam, e quais são as estratégias e as políticas públicas que podem promover um uso efetivo das TICs na educação. Nesse, este estudo objetiva contextualizar sobre a contribuição do uso das TICs no processo de ensino-aprendizagem para a formação docente, assim como, os desafios e possibilidades do uso das TICs no âmbito educacional. Para a realização deste estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica. Além disso, aplicou-se um questionário via Google Formulário a professores de Geografia da rede municipal de Patos-PB. O uso das TICs na educação pode trazer benefícios e desafios para os estudantes, os professores, as escolas e a sociedade em geral. Portanto, é importante que haja uma reflexão crítica e uma formação continuada sobre o uso das TICs na educação, para que se possa aproveitar as suas potencialidades e superar as suas limitações.

Palavras-chave: Educação. Tecnologia. Aprendizagem. Desafios. Possibilidades

Resumen ou Resumo: El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación es un tema actualmente desafiante, que involucra aspectos pedagógicos, económicos, sociales y culturales. Ante este escenario, es importante comprender cómo se utilizan las TIC en el contexto educativo, cuáles son los beneficios y las dificultades que presentan, y cuáles son las estrategias y las políticas públicas que pueden promover un uso efectivo de las TIC en la educación. En este sentido, este estudio tiene como objetivo contextualizar sobre la contribución del uso de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje para la formación docente, así como los desafíos y posibilidades del uso de las TIC en el ámbito educativo. Para la realización de este estudio, se realizó una investigación bibliográfica. Además, se aplicó un cuestionario a través de Google Formulario a profesores de Geografía de la red municipal de Patos-PB. El uso de las TIC en la educación puede traer beneficios y desafíos para los estudiantes, los profesores, las escuelas y la sociedad en general. Por lo tanto, es

¹ Graduada em Ciências Sociais, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. profgillianne@gmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. tania_cristina2005@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. djannigeo@yahoo.com

⁴ Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN. tulia_fernanda@yahoo.com.br

importante que haya una reflexión crítica y una formación continua sobre el uso de las TIC en la educación, para que se pueda aprovechar sus potencialidades y superar sus limitaciones.

Palabras clave ou Palavras-chave: Educación. Tecnología. Aprendizaje. Desafíos. Posibilidades.

Abstract: The use of Information and Communication Technologies (ICT) in education is a currently challenging topic, that involves pedagogical, economic, social and cultural aspects. Given this scenario, it is important to understand how ICT are used in the educational context, what are the benefits and difficulties that they present, and what are the strategies and public policies that can promote an effective use of ICT in education. In this sense, this study aims to contextualize the contribution of the use of ICT in the teaching-learning process for teacher training, as well as the challenges and possibilities of the use of ICT in the educational field. For the realization of this study, a bibliographic research was carried out. In addition, a questionnaire was applied through Google Form to Geography teachers from the municipal network of Patos-PB. The use of ICT in education can bring benefits and challenges for students, teachers, schools and society in general. Therefore, it is important that there is a critical reflection and a continuous training on the use of ICT in education, so that their potentialities can be exploited and their limitations can be overcome.

Keywords: Education. Technology. Learning. Challenges. Possibilities

1. INTRODUÇÃO

A história da humanidade é marcada por diversas transformações nos campos sociais, econômicos, culturais e educacionais. Vivemos em uma sociedade que é tecnológica, na qual os indivíduos e as diversas áreas devem acompanhar as evoluções tecnológicas e utilizá-la como uma aliada no progresso social. A educação, enquanto processo de aprendizagem, precisa incorporar novos métodos e inovar suas práticas pedagógicas.

Compreendemos que a Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) é a base do conhecimento do indivíduo, onde existe uma disponibilidade de informações relevantes e atualizadas, permitindo aos profissionais e estudantes adquirirem conhecimentos essenciais para suas áreas de atuação. Com o advento da internet e a expansão das tecnologias de comunicação, o acesso à informação se tornou mais amplo e acessível.

Contudo, faz-se necessária uma atualização e aprimoramento contínuos, já que a informação está em constante evolução, especialmente em campos educacionais que passam por rápidas mudanças. O acesso à informação permite a atualização e aperfeiçoamento contínuo, melhorando as habilidades e

conhecimentos dos envolvidos. Com a tecnologia no contexto educacional, é possível conectar os alunos com o mundo, trocando informações e aprendendo com diferentes perspectivas.

A informação tem impulsionado a transformação dos métodos de ensino. A educação tradicional baseada em livros didáticos e aulas presenciais tem sido complementada e, em alguns casos, substituída por recursos digitais e outras formas interativas de acesso à informação. Isso permite uma aprendizagem mais personalizada, adaptativa e flexível, atendendo às necessidades individuais dos estudantes. A proficiência em lidar com a informação digital se tornou uma competência essencial no sistema educacional atual.

Neste artigo, buscamos compreender como o uso das TIC vem contribuindo para o processo de formação docente, especialmente dos professores de Geografia da rede municipal de Patos-PB. O objetivo do artigo é contextualizar e responder algumas questões, tais como: qual a contribuição do uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem para a formação docente? Quais os desafios e possibilidades do uso das TICs no âmbito educacional ?

2. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A nossa sociedade está cada vez mais refém das tecnologias, que influenciam nossas vidas, seja no trabalho, no lazer, nas tarefas de casa ou na escola. Sabemos que a tecnologia, embora para muitos seja tida como recente, na verdade vem se desenvolvendo há bastante tempo. Estamos vivendo em uma sociedade onde as informações ultrapassam o espaço geográfico e chegam às pessoas em questão de instantes. Pensar em tecnologia é ir além da internet, é pensar nas diversas possibilidades de transformação humana por meio de recursos que antes eram utilizados em pequena escala.

Segundo Kensi apud Gomes (2005, p.4),

Para todas as atividades que realizamos, precisamos de produtos e equipamentos resultantes de estudos, planejamento e construções específicas, na busca de melhores formas de viver. A tecnologia pode ser entendida como o conjunto de conhecimentos e princípios

científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade. E, para construir qualquer equipamento, seja este um lápis ou computador, precisamos pesquisar, planejar e criar tecnologias.

Estamos diariamente em contato com novas tecnologias e inserindo-as em nossas práticas cotidianas, inclusive nas práticas educacionais. Nesse sentido, Kenski (2010) defende que atualmente a sociedade é tecnológica, visto que a tecnologia vem fazendo parte da vida profissional, educacional, social e familiar das pessoas, e o uso dela tem resultado em profundas transformações sociais. Acerca disso, Ruivo; Mesquita (2010, p. 202) escrevem que a revolução tecnológica trouxe “uma dinâmica de transformação, não só no domínio da ciência e tecnologia, mas também no domínio da educação”. Sendo assim, podemos dizer que a tecnologia está cada vez mais influenciando a sociedade como um todo.

As novas tecnologias vêm provocando mudanças significativas no âmbito educacional, e ao trabalhar essas diferentes tecnologias no ambiente escolar tornamos esse ambiente mais rico em informações. A escola não pode ignorar a evolução dos instrumentos tecnológicos, visto que a tecnologia é parte do processo de ensino–aprendizagem, criando de acordo com Paulo Freire (1996, p. 47) “oportunidades para produção ou construção”. Silva (2015, p. 16) complementa que a tecnologia, quando bem utilizada, “oportuniza descobertas e reflexões que propiciarão um aprender mais significativo e exploratório”.

Traíra apud Gomes (2005, p.4) diz o seguinte:

A escola, com a responsabilidade de formar cidadãos, não pode ficar à margem de todas as mudanças que ocorrem na sociedade. Entretanto, infelizmente, a Escola é uma das instituições que mais demoram a incorporar os avanços tecnológicos.

A escola, como uma instituição social que faz parte da construção do conhecimento, tem o desafio de acompanhar as mudanças tecnológicas que afetam a sociedade e a educação. Para isso, é necessário que a escola repense o seu modelo de ensino, que ainda se baseia na transmissão de conteúdos pelo professor, e adote um ensino mais moderno e tecnológico, que favoreça a

participação ativa dos alunos na aprendizagem através das tecnologias. As tecnologias podem ser recursos valiosos para enriquecer as práticas pedagógicas dos professores, pois permitem explorar diferentes conteúdos, linguagens e abordagens na disciplina. Além disso, as tecnologias podem estimular a motivação, o interesse, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e digitais dos alunos. Portanto, a escola deve buscar formas de como utilizar esses diferentes recursos para benefício da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como para a sua própria formação continuada.

A educação brasileira vem incorporando a tecnologia como uma realidade cada vez mais presente em suas práticas. Vieira (2011) afirma que a tecnologia na educação é uma necessidade, pois a educação é uma área social que sofre o impacto das transformações tecnológicas que ocorrem no mundo contemporâneo. Garcia (2013, p. 26) complementa que “as tecnologias contribuem para um melhor processo de ensino-aprendizagem, proporcionando novas formas de ensinar e aprender”. Entendemos que as TICs são os meios e os recursos que possibilitam o acesso às informações e a comunicação entre os envolvidos no processo educativo.

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) têm um papel importante para a instituição educacional, pois podem colaborar para a formação de uma escola/universidade mais inovadora. Oliveira; Moura e Sousa (2015, p. 78) defendem que “as TICs possibilitam a adequação do contexto e das situações do processo de aprendizagem às diversidades em sala de aula”. Essa adequação se justifica pelas possibilidades de atender às diferentes necessidades dos alunos. Além de considerar as diversidades sociais dos alunos, é preciso levar em conta que eles já chegam à escola inseridos no mundo tecnológico, através de jogos digitais, ou seja, eles já têm uma linguagem digital.

Segundo Moran (2010) :

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos. (MORAN, 2010, p. 53)

Moran (2010) defende que as novas linguagens são recursos valiosos para enriquecer as práticas pedagógicas dos professores, pois permitem explorar diferentes conteúdos, linguagens e abordagens na disciplina. Além disso, as novas linguagens podem estimular a motivação, o interesse, a criatividade e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e digitais dos alunos. Portanto, a escola deve buscar formas de como utilizar esses diferentes recursos para benefício da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, bem como para a sua própria formação continuada.

Acerca disso Imbérnon (2010) discorre que:

Para que o uso das TIC's signifique uma transformação educativa que se transforme em melhora, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (IMBERNÓN, 2010, p. 36)

Portanto, não basta apenas inovar tecnologicamente o sistema educacional, pensando que isso resolverá todos os problemas educacionais. É preciso também reformar os currículos pedagógicos, para que sejam mais adequados à realidade e às necessidades dos alunos. Uma educação inovadora é aquela que integra as TICs de forma crítica, criativa e participativa, visando o desenvolvimento integral dos estudantes com a sociedade.

2.1 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A LIGAÇÃO COM A TECNOLOGIA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) é um documento que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A BNCC (2018) aborda a importância da tecnologia e sua integração no processo educacional. Ela reconhece a tecnologia como uma ferramenta fundamental para a formação dos estudantes, destacando seu papel na construção do conhecimento, na comunicação, na colaboração e no acesso à informação. Ela enfatiza que a

tecnologia deve ser utilizada de forma crítica, responsável e ética, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas ao seu uso adequado.

A tecnologia é mencionada na BNCC (2018) em diferentes áreas do conhecimento, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso. Ela é vista como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizada para ampliar as possibilidades de pesquisa, experimentação, simulação, produção de conteúdo e resolução de problemas.

Além disso, a BNCC (2018) destaca a importância de desenvolver a capacidade dos estudantes para compreender criticamente as informações e mídias digitais, avaliando sua qualidade, veracidade e relevância. Também aborda a necessidade de promover a inclusão digital, garantindo que todos os estudantes tenham acesso às tecnologias e oportunidades para desenvolver habilidades digitais.

A BNCC (2018) reconhece a tecnologia como uma ferramenta indispensável na educação, desde que utilizada de forma pedagogicamente adequada. Ela destaca a importância do uso crítico e responsável da tecnologia, visando ao desenvolvimento de competências digitais e ao acesso equitativo às oportunidades proporcionadas por ela. Na área de Ciências Humanas, por exemplo, a BNCC (2018) destaca a importância da tecnologia para a compreensão e análise do mundo contemporâneo. No Ensino Fundamental, a BNCC sugere que os estudantes analisem “como as inovações tecnológicas e seus impactos em diferentes áreas podem contribuir para a solução de problemas e para a promoção de transformações sociais, políticas, econômicas, ambientais e culturais” (BNCC, 2018).

2.2 AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE GEOGRAFIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são definidas como um conjunto de recursos tecnológicos que permitem a produção, o

armazenamento, o processamento e a transmissão de informações em diferentes formatos (texto, imagem, som, vídeo) por meio de diferentes meios (computadores, celulares, internet, redes sociais) (SILVA; BEHAR; FERNANDES, 2010). As TICs têm impactado diversos aspectos da vida humana, especialmente no campo da educação.

A educação mediada pelas TICs pode ser entendida como um processo de ensino-aprendizagem que utiliza as tecnologias como ferramentas pedagógicas para facilitar a comunicação, a interação, a colaboração e a construção do conhecimento entre professores e alunos (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). Contribuindo para a inovação educacional ao possibilitar novas formas de acesso à informação, novos recursos didáticos, novas metodologias de ensino e novas modalidades de educação (presencial, semipresencial ou a distância) (KENSKI, 2012).

As TICs têm desempenhado um papel cada vez mais importante no campo da educação, incluindo o ensino de geografia. Essas tecnologias têm oferecido diversas contribuições significativas, permitindo novas abordagens pedagógicas e enriquecendo a experiência de aprendizagem dos estudantes. Neste texto, exploraremos algumas das principais contribuições das TICs no ensino de geografia.

Uma das contribuições mais evidentes das TICs é o acesso a informações e a recursos geográficos de forma rápida e abrangente. A internet possibilita o acesso a uma ampla gama de dados, mapas interativos, imagens de satélite, vídeos e informações atualizadas sobre diversas regiões do mundo. Os estudantes podem explorar virtualmente diferentes lugares, conhecer culturas, compreender as dinâmicas socioambientais e analisar fenômenos geográficos em tempo real. Essa disponibilidade de informações favorece que os alunos se tornem mais engajados e participativos no processo de aprendizagem, além de desenvolverem habilidades de pesquisa e pensamento crítico.

As TICs também proporcionam ferramentas poderosas para a visualização e representação dos conceitos geográficos. Softwares de mapeamento e sistemas de informação geográfica (SIG) permitem aos alunos

criar e analisar mapas temáticos, realizar sobreposições de camadas de informação e explorar padrões espaciais complexos. Essas ferramentas oferecem uma perspectiva interativa e visualmente estimulante da geografia, facilitando uma compreensão mais profunda dos conceitos e uma análise mais precisa dos fenômenos espaciais.

Outra vantagem é que as TICs fornecem oportunidades para a colaboração e o trabalho em equipe. Plataformas de aprendizagem online, fóruns de discussão e redes sociais educacionais possibilitam a interação entre estudantes, professores e especialistas em geografia de diferentes partes do mundo. Os alunos podem compartilhar ideias, discutir questões geográficas, realizar projetos conjuntos e trocar experiências com colegas de outras culturas e realidades geográficas. Essa interação promove uma compreensão mais globalizada e uma visão mais ampla da geografia, além de ampliar os horizontes dos estudantes e incentivar o pensamento crítico e a resolução colaborativa de problemas.

Outra contribuição importante é a personalização do ensino. As tecnologias digitais permitem adaptar os conteúdos geográficos de acordo com as necessidades e interesses individuais dos alunos. Por meio de recursos multimídia, como vídeos educacionais, jogos interativos e simuladores, os estudantes podem aprender de forma autônoma e autodirigida, explorando tópicos que despertam seu interesse e seu ritmo de aprendizagem. Essa abordagem personalizada aumenta a motivação e o envolvimento dos alunos, tornando a geografia mais relevante e significativa para eles.

Toda sociedade será uma sociedade que aprende de inúmeras formas, em tempo real, com vastíssimo material audiovisual disponível. Será uma aprendizagem mais tutorial, de apoio, de ajuda. Será uma aprendizagem entre pares, entre colegas, e entre mestres e discípulos conectados, em rede, que trocam informações, experiências, vivências. Aprenderemos em qualquer lugar, a qualquer hora, com tecnologias móveis poderosas, instantâneas, integradas, acessíveis. (MORAN, 2013, p. 67)

Por fim, as TICs também auxiliam na superação das barreiras espaciais e temporais. A educação a distância, por meio de plataformas de ensino online, permite que os estudantes acessem aulas, materiais e atividades geográficas de

qualquer lugar e a qualquer momento. Essa modalidade de ensino oferece maior flexibilidade, autonomia e diversidade para os estudantes, que podem aprender de acordo com seu ritmo, interesse e disponibilidade. Além disso, a educação a distância possibilita a interação com professores e colegas de diferentes regiões e países, ampliando a visão geográfica e cultural dos estudantes.

3. METODOLOGIA

O presente artigo tem como metodologia uma abordagem qualitativa, caracterizada como um método investigativo científico que tem como foco o caráter subjetivo do objeto analisado, buscando compreender e conhecer, por exemplo, aspectos particulares, experiências e as percepções do objeto acerca da questão tratada. Segundo Flick e Cols (2000), essa abordagem se baseia na “primazia da compreensão como princípio do conhecimento”.

Para uma melhor compreensão e análise do tema, foi aplicado um questionário via google formulário a 8 (oito) professores de Geografia da rede municipal de Patos-PB, com objetivo de analisar os principais desafios enfrentados por esses professores com o uso das TICs em suas práticas pedagógicas. O questionário abordou aspectos como a frequência, o tipo, as dificuldades e a formação relacionados ao uso das TICs nas aulas de Geografia.

O estudo apresentado foi realizado na cidade de Patos, localizada no sertão paraibano. Patos faz parte do estado da Paraíba, que está regionalizado em 4 Regiões Geográficas Intermediárias e em 15 Regiões Geográficas Imediatas, sendo que essa localidade compõe uma região intermediária devido à sua importância econômica e privilegiada localização geográfica (IBGE, 2017). De acordo com estimativa demográfica realizada pelo IBGE (2022), Patos tinha uma população estimada de 103.165 habitantes. De acordo com o portal QEdu da Fundação Lemann, a cidade conta com: 78 escolas públicas municipais (incluindo o ensino fundamental anos iniciais e finais) e 45 escolas particulares (incluindo toda a educação básica).

Além do questionário, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, que consiste no levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. A pesquisa bibliográfica é um procedimento que permite identificar, selecionar, avaliar e sintetizar as fontes relevantes para o desenvolvimento da pesquisa (GALVÃO; SAWADA; TREVIZAN, 2004). Segundo Gil (2007, p. 44), as investigações e análises das diferentes disposições acerca de um problema correspondem aos exemplos mais característicos desse tipo de pesquisa. Assim, pode-se confirmar a capacidade da pesquisa bibliográfica como técnica de pesquisa no caso deste trabalho, pois ela permitiu conhecer o que já se estudou sobre o tema do nosso artigo.

4. OS DADOS COLETADOS E SUA ANÁLISE

Conforme mencionado anteriormente, a pesquisa foi realizada com a colaboração de 8 (oito) professores que lecionam a disciplina de Geografia no Ensino Fundamental Anos Finais nas escolas públicas de Patos-PB. Todos participaram voluntariamente e deram consentimento para divulgar os dados dessa pesquisa. Os resultados obtidos na pesquisa, que serão apresentados a seguir, referem-se aos questionários aplicados e respondidos pelos os professores.

O questionário via google formulário é um instrumento que permite obter dados de forma rápida, fácil e econômica, usando uma plataforma online que facilita a elaboração, a distribuição e a tabulação das respostas (SILVA; MENEZES; LOPES, 2016). Esse instrumento possibilita a obtenção de informações sobre as opiniões, as atitudes, as crenças e os comportamentos dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais na educação geográfica.

O questionário consistia em 8 (oito) questões, sendo 4 (quatro) questões abertas e 4 (quatro) questões fechadas, onde os professores poderiam descrever abertamente sobre suas experiências com o uso das TICs no processo educacional. O nome dos professores participantes na pesquisa será mantido em sigilo, sendo identificados aqui como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. Para

facilitar o entendimento e a compreensão da análise dos dados, faremos demonstrativos através das questões e porcentagem de respostas apresentados através de quadros e gráficos.

Podemos observar no quadro 1, que a forma de utilização das TICs no processo educacional pelos professores é compreendida como uma forma de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Observamos também que a utilização de vídeos é a mais comum entre os professores entrevistados, provavelmente por serem recursos multimídia que despertam o interesse e a atenção dos alunos.

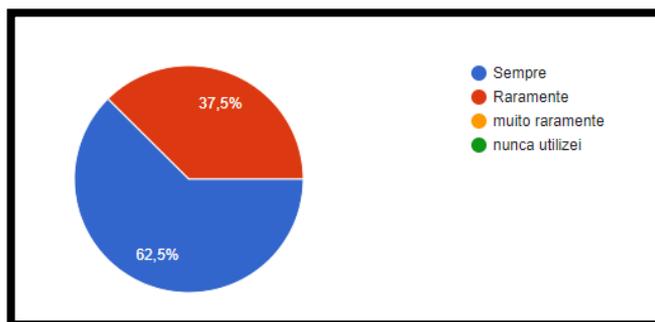
Quadro 1- Como educador(a), de que forma você utiliza as TICs no processo educacional?

P1: Quando acesso um documentário pelo YouTube.
P2: Através da utilização de sites educacionais
P3: No diário, na exposição das aulas e nas atividades.
P4: Através do uso de slide e a plataforma da escola
P5: Durante as aulas para facilitar o entendimento e interação dos discentes
P6: Regularmente nas aulas, na disponibilidade de conteúdos e material de apoio para os alunos via Classroom e até em avaliações
P7: Procuo utilizar vídeos interativos e uso de slide para melhor compreensão do conteúdo
P8: Utilizo de algumas formas, dentro as quais posso destacar: o uso de recursos multimídia: Íntegro vídeos, áudios, imagens e animações às aulas para torná-las mais atrativas e facilitar a compreensão dos alunos; apresentações digitais através do Power Point; Plataformas de aprendizagem on-line; uso de aplicativos educacionais etc.

Fonte: Construído com os dados da pesquisa

Com relação à utilização das TICs durante as aulas, o gráfico 1 mostra: 62,5% dos professores já utilizam em suas aulas, mas ainda existe uma parcela de 37,5% que não adota essas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Isso indica que há uma resistência ou uma dificuldade por parte de alguns professores em integrar as tecnologias digitais no ensino de geografia.

Gráfico 1- Com que frequência você utiliza as TICs em suas aulas ?



Fonte: Construído com os dados da pesquisa via google forms

No quadro 2, foi perguntado sobre quais ferramentas utilizam em suas aulas. Os professores entrevistados responderam: o uso do data show é bastante comum. Além disso, dois deles empregam o recurso de realidade aumentada em suas práticas pedagógicas. A realidade aumentada nas aulas de geografia oferece benefícios para a aprendizagem, pois permite que os alunos visualizem conteúdos geográficos de forma mais envolvente e imersiva. Eles podem explorar locais, paisagens e fenômenos geográficos de maneira mais realista, o que pode despertar o interesse e a compreensão dos estudantes. Outra ferramenta utilizada por alguns professores são as redes sociais, que possibilitam uma maior aproximação com os alunos que estão cada vez mais inseridos nesse meio. Ao usá-las em suas aulas, os professores facilitam a aprendizagem dos alunos.

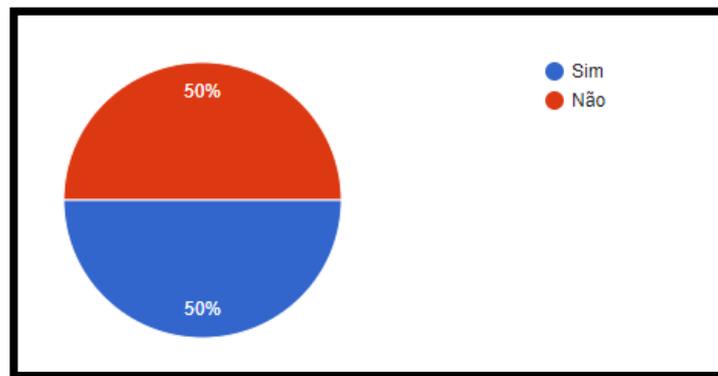
Quadro 2- Qual o tipo de Tecnologia da Informação e Comunicação costuma usar em suas aulas?

P1: Smart TV e data show
P2: Games
P3: Computadores, celulares, datashow, notebook
P4: Slides e filmes
P5: Notebook, internet, data show, aplicativos como o Google earth
P6: Projetor de mídias, espelhamento de conteúdos, aplicativos, realidade aumentada, atividades praticas e interações via redes sociais.
P7: Uso de aulas com auxílio de data show, o que sistema de ensino público hoje em dia permite.
P8: Computadores e laptops, internet, smartphones, redes sociais, aplicativos e softwares, Realidade Virtual aumentada e gamificação.

Fonte: Construído com os dados da pesquisa

No gráfico 2, foi perguntado sobre o incentivo do uso das TICs pelas escolas. Houve um equilíbrio entre as respostas. Porém, as escolas, enquanto instituições, podem ou não incentivar os profissionais a utilizarem as TICs. As escolas que incentivam os seus profissionais apresentam dinâmicas mais diferenciadas tanto no processo de formação docente quanto na prática em sala de aula. Contudo, as escolas que não incentivam, geralmente, ainda estão presas a um ensino tradicional que segue uma linha contrária às propostas curriculares mais atuais

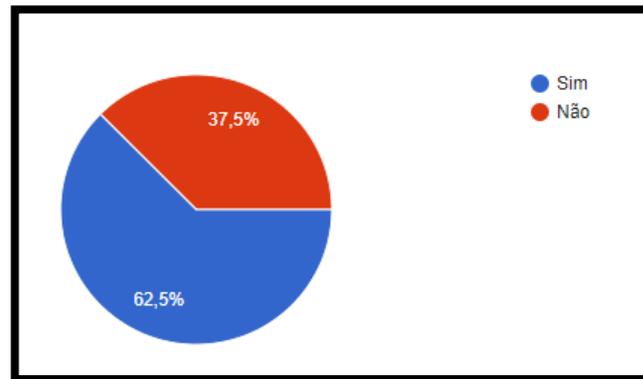
Gráfico 2- A escola que você trabalha incentiva o uso das TICs nas práticas pedagógicas?



Fonte: Construído com os dados da pesquisa via google forms

No gráfico 3 e no quadro 3, foi perguntado aos professores se já participaram de uma formação na área de Tecnologia da Informação e Comunicação. Os professores entrevistados responderam: observa-se que 62,5% dos professores já participaram de uma formação contínua sobre as TICs. Algumas dessas formações citadas pelos professores foram promovidas pelo Sesi com ênfase em gamificação. Em 2022, a Secretaria da Educação do Município de Patos-PB ofertou um curso para os professores sobre Metodologias Ativas em parceria com a escola Sesi - Serviço Social da Indústria, onde o foco da formação foi para a metodologia de gamificação. De acordo com as respostas fornecidas, podemos observar que mais de 50% dos professores só tiveram contato com essa única formação.

Gráfico 3 - Já participou de algum curso de formação na área de Tecnologia da Informação e Comunicação ?



Fonte: Construído com os dados da pesquisa via google forms

Quadro 3- Caso tenha participado de algum curso de formação na área de Tecnologia da Informação e Comunicação, qual curso foi esse?

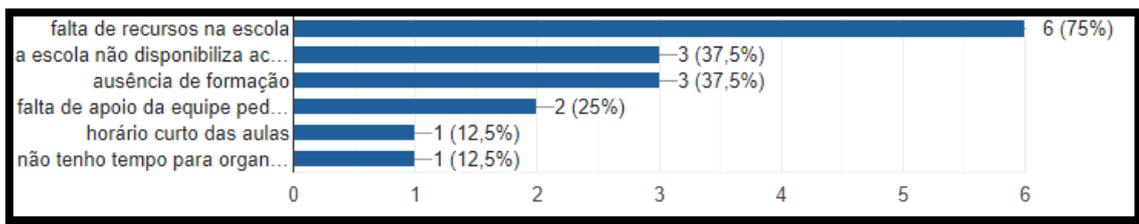
P1: Mídias na Educação pela UEPB
P2: Gameficação curso promovido pelo Sesi
P3: Metodologias ativas e o uso das tics
P4: Gamificação no Sesi
P5: Curso de metodologias ativas com gameficação
P6: Gamificação no Sesi
P7: Não participou de nenhuma formação
P8: Não participou de nenhuma formação

Fonte: Construído com os dados da pesquisa

Com relação às dificuldades encontradas pelos professores para a adoção das TICs em suas práticas pedagógicas, o gráfico 4, mostra os seguintes obstáculos foram respondidos pelos professores: 1. Falta de recursos na escola. 2. A escola não disponibiliza acesso à internet. 3. Falta de interesse da parte dos alunos. 4. Não tenho tempo para organizar essas metodologias. 5. Horário curto das aulas. Podemos observar que a maior dificuldade encontrada pelos professores entrevistados é a ausência de recursos disponibilizados pelas escolas. Essa carência de recursos é uma problemática bastante comum nos sistemas da rede pública de ensino, devido à falta de investimento na área da educação. Contudo, as TICs oferecem benefícios para a educação geográfica, pois permitem que os alunos visualizem conteúdos geográficos de forma mais envolvente e imersiva. Eles podem explorar locais, paisagens e fenômenos

geográficos de maneira mais realista, o que pode despertar o interesse e a compreensão dos estudantes. Porém, as escolas, enquanto instituições, podem ou não incentivar os professores a utilizarem as TICs. O mesmo acesso à internet não é disponibilizado aos professores, como podemos observar pelo gráfico. Além disso, uma das dificuldades relatadas pelos professores é a falta de apoio da equipe pedagógica e a ausência de formações. O horário curto das aulas e a falta de tempo por parte dos professores também são dificuldades encontradas. É preciso identificar e superar esses fatores, para que todos os professores possam aproveitar os benefícios das TICs para a educação geográfica.

Gráfico 4- Quais obstáculos você enfrenta ao incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) em suas abordagens pedagógicas?



Fonte: Construído com os dados da pesquisa via google forms

Por último, foi perguntado aos professores sobre a importância da formação contínua no aprimoramento do uso das TICs em suas práticas educacionais. Os professores entrevistados responderam: podemos observar pelo quadro 4, que os professores compreendem a importância de estarem sempre inseridos no processo de formação e em busca de novos conhecimentos pedagógicos. Eles reconhecem que, mesmo que falte incentivo por parte do sistema de ensino público, eles devem estar sempre buscando novas práticas pedagógicas alinhadas ao uso de tecnologias e inserir em suas aulas como uma forma de aprimorar cada vez mais o processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 4- De que forma a formação contínua tem desempenhado um papel importante no aprimoramento do uso das TICs em suas práticas educacionais ?

P1: É imprescindível
P2: Conhecimento de novas práticas tecnológicas.
P3: Trazendo motivações e novidades para o desenvolvimento das nossas competências e habilidades

P4: Como professor preciso está me atualizando diariamente
P5: É de fundamental importância, pois facilita o processo de ensino e aprendizagem
P6: O município deixa muito a desejar. Sempre busco alguma novidade na Internet e com amigos. Vivemos em um tempo que há muita facilidade, muita ajuda para o professor, mas infelizmente somos pouco ou nada preparado para viver na atualidade.
P7: A forma de atualização das práticas pedagógicas e a curiosidade tem auxiliado na evolução do meu ensino
P8: A tecnologia está em constante evolução, e a formação contínua ajuda nós professores a se manterem atualizados com as últimas tendências, ferramentas e práticas no uso das TICs na educação. Isso permite que incorporem novas abordagens pedagógicas, descubramos novas ferramentas educacionais e adaptemos nossas práticas de ensino de acordo com as mudanças tecnológicas.

Fonte: Construído com os dados da pesquisa

A partir dos resultados obtidos, podemos discutir algumas implicações para a formação docente no contexto do uso das TICs na educação geográfica. Em primeiro lugar, é preciso reconhecer que as TICs são recursos importantes para enriquecer as práticas pedagógicas dos professores de Geografia, pois permitem explorar diferentes conteúdos, linguagens e abordagens na disciplina. Em segundo lugar, é preciso superar os obstáculos que dificultam o uso efetivo das TICs nas escolas, tais como a falta de infraestrutura adequada, a falta de tempo, a falta de formação e a resistência cultural. Em terceiro lugar, é preciso investir na formação continuada dos professores de Geografia, oferecendo cursos ou oficinas que abordem tanto os aspectos técnicos quanto os aspectos pedagógicos do uso das TICs na educação geográfica. Essas ações podem contribuir para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem de Geografia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é uma instituição social e deve observar e acompanhar os avanços e as demandas tecnológicas que estão sendo inseridas em nossa sociedade. Devemos compreender que as TICs por si só não podem transformar o contexto escolar, mas é necessário que o profissional da educação saiba ousar e inovar por meio dessas novas tecnologias.

Sabemos o quanto é desafiador utilizar as TICs como parceiras no processo de ensino-aprendizagem, mas é necessário essa utilização, já que os alunos estão inseridos no contexto tecnológico. Por fim, devemos compreender que o sistema educacional deve estar sempre em processo de adaptação, buscando acompanhar as transformações existentes na sociedade e se preparando para as mudanças que estão no percurso.

A educação deve estar pronta para contemplar e explorar as competências e habilidades que os seus alunos necessitam, para que eles se tornem cada vez mais protagonistas. É o nosso papel enquanto educador mediar todas essas transformações e buscar metodologias para diminuir as desigualdades sociais presentes no sistema educacional.

O uso das TICs na educação é um tema muito relevante e atual, pois envolve as possibilidades e os desafios de integrar as tecnologias de informação e comunicação ao processo de ensino-aprendizagem. Algumas das possibilidades são: facilitar o acesso à informação, diversificar as formas de interação, estimular a criatividade, a colaboração e a autonomia dos estudantes, ampliar as oportunidades de educação a distância, entre outras. Alguns dos desafios são: superar as desigualdades no acesso e no uso das TICs, capacitar os professores para o uso pedagógico das TICs, adequar as infraestruturas e os recursos tecnológicos às necessidades educacionais, avaliar a qualidade e a eficácia das TICs na educação, entre outros.

A educação pode se beneficiar da tecnologia, que é uma ferramenta poderosa para favorecer o aprendizado e o desenvolvimento de todos os envolvidos. No entanto, é fundamental que os professores e os pais estejam conscientes dos desafios e das oportunidades do uso da tecnologia na educação, para que possam usufruir da tecnologia de forma eficaz e segura.

6. REFERÊNCIAS

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

FLICK, U. . Entrevista episódica. In: BAUER, M. W; GASKELL, G. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp. 114-136). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes (Original publicado em 2000)

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996

GARCIA Fernanda Wolf. **A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem**. Educação a Distância, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan./dez. 2013.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Patos (PB): panorama. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: . Acesso em: 16 jul. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e Profissional – Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

PORTAL QEDU. **Número de escolas em Patos**. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/busca/115-paraiba/4043-campina-grande>>. Acesso em 16 jul. 2023.

RUIVO, J.; MESQUITA, H. **Educação e Formação na Sociedade do Conhecimento**. Aula – Revista de Pedagogía da Universidad de Salamanca, v. 16, 2010, p. 201-214.

SILVA, M. A.; MENEZES, E. M.; LOPES, C. S. **Google Forms como instrumento para coleta de dados em pesquisas científicas**. Revista Brasileira de Computação Aplicada, v. 8, n. 2, p. 18-24, 2016

SILVA, M.; BEHAR, P.; FERNANDES, J. **Tecnologias da informação e comunicação na formação de professores: sobre redes e escolas**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 333-347, 2010.

VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72

<https://moran10.blogspot.com/> Acesso em : 18/06/2023

**O USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA
NAS ESCOLAS ESTADUAIS CIDADÃS INTEGRAIS PROF. CELESTIN
MALZAC E PROF. OLÍVIO PINTO EM JOÃO PESSOA/PB**

**THE USE OF TECHNOLOGICAL RESOURCES IN GEOGRAPHY CLASSES
AT THE STATE INTEGRATED CITIZEN SCHOOLS PROF. CELESTIN
MALZAC AND PROF. OLÍVIO PINTO IN JOÃO PESSOA/PB**

**EL USO DE LOS RECURSOS TECNOLÓGICOS EN LAS CLASES DE
GEOGRAFÍA EN LAS ESCUELAS ESTATALES CIUDADANAS
INTEGRALES PROF. CELESTIN MALZAC Y PROF. OLÍVIO PINTO EN
JOÃO PESSOA/PB**

Igor Silvestre dos Santos¹
Tânia Cristina Meira Garcia²
Djanni Martinho dos Santos Sobrinho³
Túlia Fernanda Meira Garcia⁴

RESUMO

O artigo discute a influência das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no processo de ensino-aprendizagem, com foco nas aulas de geografia nas Escolas Estaduais Cidadãs Integrais Prof. Celestin Malzac e Prof. Olívio Pinto, em João Pessoa/PB. O objetivo do trabalho é analisar os recursos tecnológicos utilizados nas aulas de geografia no recorte espacial apresentado. Foram realizados a discussão teórica sobre recursos tecnológicos, a caracterização do bairro pesquisado no qual as escolas estão situadas, e, por fim, uma análise dos resultados da pesquisa feita com os professores que atuam nas respectivas escolas do bairro investigado. O resultado obtido da investigação foi de que a maior parte dos professores utilizam com frequência recursos tecnológicos em suas aulas e que seus maiores desafios quanto a esses é o acesso à Internet. Mas, todos concluem que ao utilizarem os recursos tecnológicos percebem que suas aulas possuem uma melhor qualidade de ensino. Logo, é perceptível que os recursos tecnológicos são uma linguagem contemporânea e significativa no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em sua formação cidadã.

Palavras-chave: ensino de geografia; recursos tecnológicos; escolas cidadãs integrais.

ABSTRACT

¹ Mestrando em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, igorrsilvestree@gmail.com

² Doutora em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
tania_cristina2005@yahoo.com.br

³ Doutor em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, djannigeo@yahoo.com.br

⁴ Doutora em Gerontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
tulia_fernanda@yahoo.com.br

This article discusses the impact of information and communication technologies (ICT) on the teaching and learning process, focusing on geography classes at the State Integrated Citizen Schools Prof. Celestin Malzac and Prof. Olívio Pinto in João Pessoa/PB. The objective of this study is to analyze the technological resources used in geography classes within the specified spatial context. The research includes a theoretical discussion on technological resources, a characterization of the researched neighborhood where the schools are located, and an analysis of the results obtained from a survey conducted with the teachers who work at the respective schools in the investigated area. The investigation revealed that the majority of teachers frequently use technological resources in their classes, with internet access being their main challenge. However, all teachers agree that incorporating technological resources enhances the quality of their teaching. Therefore, it is evident that technological resources represent a contemporary and meaningful language in the teaching and learning process, contributing to the civic education of students.

Keywords: geography teaching; technological resources, integrated citizen schools.

RESUMEN

Este artículo aborda la influencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con un enfoque en las clases de geografía en las Escuelas Estatales Ciudadanas Integrales Prof. Celestin Malzac y Prof. Olívio Pinto, en João Pessoa/PB. El objetivo de este trabajo es analizar los recursos tecnológicos utilizados en las clases de geografía en el contexto espacial especificado. La investigación incluye una discusión teórica sobre los recursos tecnológicos, una caracterización del barrio investigado donde se encuentran las escuelas, y un análisis de los resultados obtenidos de una encuesta realizada a los profesores que trabajan en las respectivas escuelas del área investigada. La investigación reveló que la mayoría de los profesores utilizan con frecuencia recursos tecnológicos en sus clases, siendo el acceso a internet su principal desafío. Sin embargo, todos los profesores coinciden en que la incorporación de recursos tecnológicos mejora la calidad de su enseñanza. Por lo tanto, es evidente que los recursos tecnológicos representan un lenguaje contemporáneo y significativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, contribuyendo a la formación ciudadana de los estudiantes.

Palabras clave: enseñanza de geografía; recursos tecnológicos; escuelas ciudadanas integrales.

INTRODUÇÃO

Com a emergência da globalização o mundo passou a ser influenciado pelas rápidas e constantes inovações tecnológicas. Ocorreu, de fato, um avanço significativo das tecnologias de informação e comunicação a partir do fim do século XX e início do século XXI. Esses avanços estão presentes em diversas áreas da sociedade, dentre tantas, está a educação.

A escola do mundo contemporâneo passou a ser influenciada pelo crescimento da produção das informações oriundas desses avanços tecnológicos, sobretudo da internet. Dessa forma, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são uma

linguagem cada vez mais presentes no dia a dia da sociedade em geral, mas também da comunidade escolar.

Logo, o ato de ensinar e aprender passou a receber influências quanto aos conteúdos e os métodos. Portanto, a educação tem passado por mudanças que se adaptem à nova realidade do mundo contemporâneo imerso nas TICs. Da mesma forma, o ensino de geografia passou absorver os recursos tecnológicos e informacionais como ferramentas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Dentre tantos, quais são os recursos tecnológicos mais presentes nas salas de aula dos professores de Geografia? Qual é a realidade local dos estudantes a respeito do uso de recursos tecnológicos por parte dos seus professores de geografia?

Com o objetivo de responder a essas problemáticas, este trabalho busca analisar os recursos tecnológicos utilizados em aulas de geografia Escolas Estaduais Cidadãs Integrais Prof. Celestin Malzac e Prof. Olívio Pinto, em João Pessoa/PB.

Em atenção as boas práticas de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, foi observado no desenvolvimento do estudo e na escrita do texto o zelo ético considerando que esta pesquisa contribui para o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional. Assim, é imprescindível destacar que, no intuito de manter o sigilo ético da pesquisa científica e a proteção geral de dados, a discussão das questões dissertativas foi desenvolvida sem possibilidade de identificação individual.

Neste trabalho foi feito uma discussão teórica a respeito dos recursos tecnológicos e o seu papel na educação. Em seguida é apresentado uma caracterização do Bairro Valentina Figueiredo e das respectivas escolas investigadas. E, por fim, é feita a análise dos dados da pesquisa apontando quais recursos tecnológicos que mais os professores utilizam em suas aulas e quais são suas maiores dificuldades quanto ao uso. A pesquisa foi feita através de formulário online com professores que atuam nas escolas, sendo a primeira a qual leciono, e, portanto, essa é a causa do recorte espacial do bairro, a ECI Prof. Celestin Malzac. A outra investigada é a ECIT Prof. Olívio Pinto, na qual tenho contato com os colegas de Geografia.

A IMPORTÂNCIA DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Sem dúvidas, os recursos tecnológicos podem exercer grande influência no processo de ensino-aprendizagem. E, foram esses os meios essenciais durante a pandemia da COVID-19 a serem utilizados, no contexto do distanciamento social. Sobre esse contexto, Fernandes, Santos, Ferreira e Alves (2023) afirmam que:

Algumas das tecnologias que foram amplamente usadas na educação durante a pandemia incluem as plataformas de videoconferência. Plataformas como Zoom, Microsoft Teams e Google Meet permitiram que as escolas e universidades oferecessem aulas remotas e interativas, possibilitando que os alunos interagissem com seus professores e colegas em tempo real. (FERNANDES, SANTOS, FERREIRA E ALVES, 2023, p. 02).

Se antes da pandemia da COVID-19 já se aplicava e se refletia a respeito dos recursos tecnológicos incorporados nas aulas, espera-se que agora, no novo contexto pós-pandêmico, haja permanência de alguns recursos e ampliação de outros. Sabe-se que a presença de mais recursos tecnológicos no meio educacional favorece a aprendizagem em sala de aula. Sobre isso, Dorigoni e Silva (2008) dizem:

[...] o potencial educacional que as novas tecnologias oferecem não pode ser negado, mas precisa ser integrado efetivamente na escola, principalmente na rede pública de escolarização, já que pode servir como mais uma possibilidade para a construção da cidadania plena. Para tanto, faz-se necessário estabelecer como propósito a utilização da produção multimídia de forma a desenvolver o potencial crítico sem negar o papel de consumidores que somos, mas sob forma consciente, salientar a nossa função de emissores e receptores do saber e da informação. (DORIGONI E SILVA, 2008, p. 08).

Dessa forma, os recursos tecnológicos permitem uma ampliação na construção de cidadãos mais plenos e críticos do meio em que vivem. Sem falar que os estudantes podem desenvolver projetos em grupo, trocando ideias e compartilhando diversos recursos que ampliam o processo de ensino-aprendizagem e promovem o trabalho em equipe, algo fundamental para sua formação enquanto cidadão contemporâneo.

Infelizmente, há uma baixa adesão às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) pelo setor educacional, muito disso em decorrência do acesso à Internet nas escolas ainda ser precário. Pois, muitas das escolas já possuem acesso, mas restringe o uso pela comunidade escolar, colocando nas redes, senhas que limitem o acesso dos estudantes. Sobre esse contexto, Dorigoni e Silva (2008) dizem que:

É inegável a importância dos meios de comunicação e das tecnologias de informação, que vem concretizando fortemente em todos os âmbitos da vida social. Porém a escola é uma das instituições que demonstra grande dificuldade em absorver as transformações nos modos de aprender em decorrência do avanço tecnológico atual. (DORIGONI E SILVA, 2008, p. 10).

É fundamental destacar que, mesmo com as diversas contribuições das TICs, elas, por si só, não são a solução para todos os problemas na educação, mesmo que delas possam vir contribuições através de inúmeras formas do uso de recursos didáticos. Barros e Bento (2023) fazem o seguinte apontamento:

A simples existência dessa ferramenta metodológica não garante acessibilidade a todos os envolvidos no campo educacional, pois existem barreiras de cunho democrático e social como a carência de internet e dispositivos eletrônicos, ou mesmo a falta de experiência do professor no manuseio dessas ferramentas. Em alguns casos é possível amenizar esses problemas e trazer para dentro da sala de aula, em outros, o formato analógico dos livros didáticos e do quadro, ainda são fundamentais. (BARROS E BENTO, 2023, p. 26).

Agora, quanto às aulas de Geografia, esses recursos são fundamentais, por exemplo, seja para o acesso às informações atualizadas, seja para a visualização de fenômenos geográficos. Ao se tratar da cartografia, nunca houve tantos avanços no que diz respeito a recursos como: mapas interativos, *softwares* que mostram imagens de satélite como o *Google Earth*, aplicativos que permitem a elaboração de mapas. Sobre isso, Stürmer (2011) diz que:

A produção e disseminação do conhecimento geográfico tiveram um incremento a partir dos novos recursos tecnológicos no formato SIG (Sistema de Informações Geográficas) - um sistema em que se introduz, armazena, manipula e gera informações geográficas. De outro lado, o desenvolvimento de softwares específicos para o ensino de geografia (Google Earth; Global Weather; Stat Planet; gvSIG; 360 Cities; Seterra; Daylight Chart; Marble; Sun Times; Therion; Greenfish Relief Map Generator; ATR-Geográfica e outros) já permitem aplicações didáticas inclusive para portadores de necessidades especiais (DOSVox). (STÜRMER, 2011, p. 05).

Logo, as aulas que promovem a utilização dessas ferramentas como parte da construção do conhecimento, acabam acarretando benefícios na aprendizagem, por se tornar mais interativa e atraente. Agora, para que as TICs possam realmente trazer

mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que sejam inseridas pedagogicamente, a partir de um processo que pense a realidade do aluno e em qual conteúdo da Geografia que seja mais pertinente o uso dessas ferramentas, ou seja, é fundamental o planejamento antes da utilização.

É sabido a importância dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, contudo, tão fundamental quanto, é a capacitação, para o uso das respectivas ferramentas. Como já foi dito, o uso por si só não é suficiente para uma aprendizagem significativa, mas no ato de planejamento os recursos devem ser escolhidos de acordo com o objetivo pedagógico, considerando as diversas variáveis presentes no contexto de aprendizagem. Nesta perspectiva, Fernandes, Santos, Ferreira e Alves (2023) dizem que:

Vale lembrar que a tecnologia não deve ser usada como uma solução única para todos os desafios na educação. A tecnologia é uma ferramenta poderosa que pode melhorar o processo de ensino e aprendizagem, mas não substitui a importância de um bom professor ou de um ambiente de aprendizado seguro e inclusivo. É fundamental que os educadores entendam como integrar a tecnologia de forma eficaz em suas aulas, escolhendo as ferramentas certas e entendendo como usá-las para maximizar o aprendizado dos alunos. É imprescindível que essa abordagem seja integrada a uma metodologia pedagógica efetiva e que seja adequada às necessidades e aos objetivos específicos de cada disciplina e cada turma. (FERNANDES, SANTOS, FERREIRA E ALVES, 2023, p. 17).

Dessa forma, a escolha metodológica por fazer uso das tecnologias de informação e comunicação passa por um processo de reflexão e avaliação, antes da aplicação. Isso tudo está relacionado também com a formação dos professores de Geografia, pois sabe-se que ainda permanece uma formação bacharelesca e que ainda as licenciaturas possuem muitas resistências nos departamentos. E, se tratando de componentes curriculares dentro dos cursos que ressaltem a importância do uso dos recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem, é ainda bem escasso. Stürmer (2011) diz que:

A formação de professores de geografia para o uso das TIC está apenas no início de um processo que vai da busca e atualização de conteúdos, trocas e adaptações de materiais à produção de mídias

diversas que confirmam qualidade e modernidade ao seu trabalho. (STÜRMER, 2011, p. 07).

Agora, após essas reflexões sobre a importância do uso dos recursos tecnológicos nas aulas de Geografia, será apresentado e analisado dados de um levantamento de pesquisa para corroborar com o objeto de investigação do artigo.

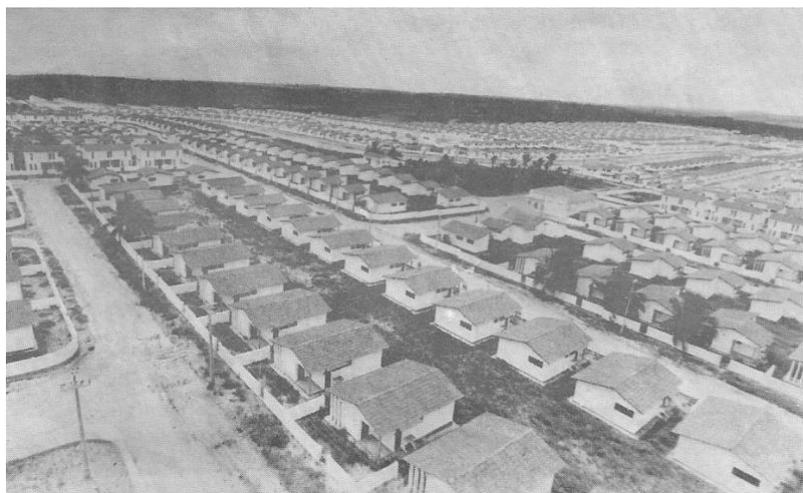
CARACTERIZAÇÃO DO BAIRRO VALENTINA FIGUEIREDO, NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA/PB

O bairro Valentina de Figueiredo é localizado na zona sul da cidade de João Pessoa/PB. Possui uma área de aproximadamente 313,95 hectares. E, segundo Aguiar (2016):

Destinado inicialmente à funcionários públicos, a sua construção foi entregue em outubro de 1984, com 4.401 unidades habitacionais com o investimento na ordem de CR\$ 20.993.232,983 (Vinte bilhões novecentos e noventa e três milhões, duzentos e trinta e dois mil e novecentos e oitenta e três cruzeiros) hoje, o equivalente a R\$ 7.633.902,90 (sete milhões seiscentos e trinta e três mil e novecentos e dois reais e noventa centavos), oferecido pelo Banco Nacional de Habitação (BNH). As unidades habitacionais se apresentaram em três tipologias: unidades isoladas de dois quartos, unidade isolada de três quartos e unidade geminada duplex. (AGUIAR, 2016, p. 13):

Dessa forma, o bairro foi fundado num contexto de expansão da mancha urbana da cidade, a partir de obras de infraestrutura básica, como a abertura de ruas e avenidas, mas também com a criação de conjuntos habitacionais (figura 1) que foram construídos a partir de uma política habitacional executada durante o período dos governos militares.

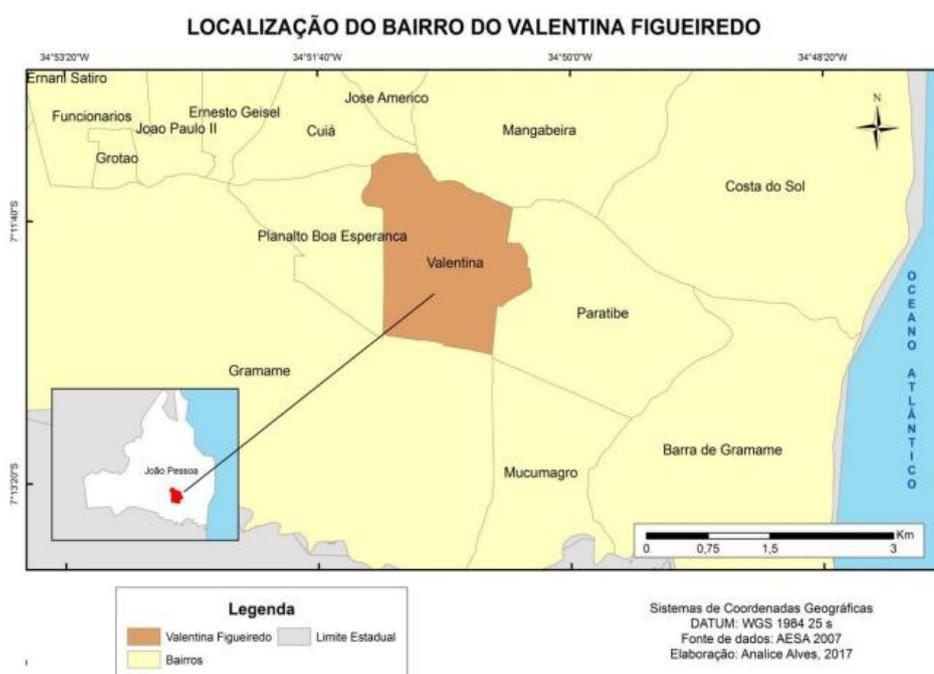
Figura 1. Foto aérea de conjuntos habitacionais no bairro do Valentina de Figueiredo.



Acessado em: <https://portalvalentina.com.br/site/o-bairro-historia/>, data de acesso: 03/07/2023.

De acordo com o Censo do IBGE, em 2010, esse bairro possui uma população de 22.452 habitantes, mesmo sem os dados atualizados do último censo do IBGE em 2022, é notório o crescimento populacional e a crescente especulação imobiliária, e, conseqüentemente, uma maior demanda por serviços públicos, entre eles, a educação. O Valentina faz limite com os seguintes bairros: Mangabeira, Paratibe, Gramame, Planalto da Boa Esperança e Cuiá (Figura 2).

Figura 2. Mapa do Bairro do Valentina de Figueiredo.



Acessado em: <http://www.ccen.ufpb.br/ccblg/contents/documentos/bacharelado/trabalhos-de-conclusao-de-curso-2017.1/francisco-jacinto-batista-de-aguiar.pdf>, data de acesso: 03/07/2023.

Ainda sobre algumas características do Valentina, destaca-se por ser um bairro predominantemente residencial, e, já se sabe que isso foi causado pela criação dos conjuntos na década de 1980 e pela atual expansão imobiliária. Uma curiosidade sobre o nome do bairro, Aguiar (2016) afirma que:

O bairro foi idealizado pelo então Governador do Estado, Tarcísio de Miranda Burity, com o propósito de beneficiar diretamente os servidores públicos do Estado. Mas só foi entregue em 25 de outubro de 1984, no Governo de Wilson Braga, que homenageou a mãe do então Presidente da República, João Batista de Figueiredo, dando o seu nome, Valentina Figueiredo, ao bairro. (AGUIAR, 2016, p. 14)

Em relação ao terceiro setor, o bairro destaca-se pela ascensão concentrada nas suas principais vias como: Av. Mariângela Lucena Peixoto, R. Flodoaldo Peixoto Filho, R. Avelina dos Santos, Av. Emília Mendonça Gomes, R. Dr. Valdevino Gregório de Andrade (Perimetral Sul) e R. Brasilino Alves da Nóbrega. Além desses serviços que o bairro possui, existem serviços privados educacionais de referência, como a Fundação Bradesco e a Faculdade de Medicina e Enfermagem Nova Esperança, mas também conta com aparelhos públicos importantes, como: o 5º Batalhão da Polícia Militar, a UPA Célio Pires de Sá, a Sub-sede do Detran, Hospital Infantil Municipal Valentina, além das escolas municipais e estaduais.

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS CIDADÃS INTEGRAIS, NO BAIRRO VALENTINA FIGUEIREDO

O objeto desse trabalho é investigar comparativamente que tipo de recursos tecnológicos têm sido utilizados nas Escolas Estaduais Cidadãs Integrais, no bairro Valentina Figueiredo, localizado no município de João Pessoa. Existem, atualmente, duas escolas integrais no respectivo bairro, são elas: ECI Prof. Celestin Malzac e ECIT Prof. Olivio Pinto.

No Estado da Paraíba, em seu Plano Estadual de Educação, possui a seguinte meta: “Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da educação básica.”

(PARAÍBA, 2015, p.44). Dessa forma, desde 2016 vem sendo implantado um novo modelo de escola pública na Paraíba que são: Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem.

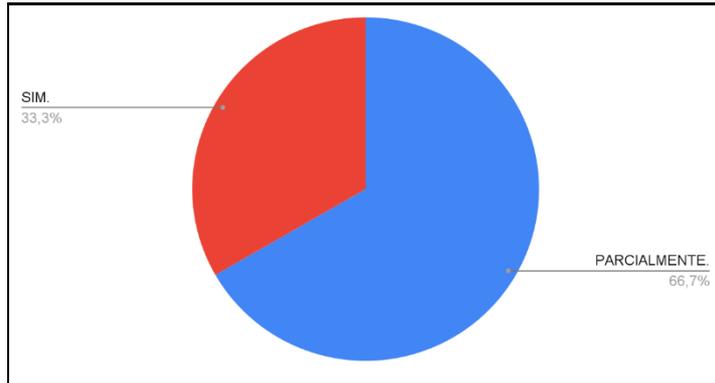
O que diferencia as respectivas escolas é pelo fato de uma ser técnica e a outra não. Ambas possuem as mesmas componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, da Base Diversificada (Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Tutoria e Protagonismo Juvenil), a ECIT Prof. Olivio Pinto conta com uma Base Técnica do curso profissionalizante de Publicidade.

RESULTADOS DA PESQUISA DO USO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS NAS AULAS DE GEOGRAFIA

Para a investigação foi aplicado um formulário *online* com os professores de geografia das escolas ECI Prof. Celestin Malzac que conta com três professores de geografia e ECIT Prof. Olivio Pinto que conta com dois professores de geografia. Na ECI Prof. Celestin Malzac dois professores responderam e na ECIT Prof. Olivio Pinto apenas um respondeu.

A primeira pergunta abordava o seguinte: “Em breves palavras, o que são Recursos Tecnológicos? ”. Um respondeu que: “Computador, TV”; outro: “São equipamentos relacionados a tecnologia como computador e celular no qual usamos como auxiliares em nossas atividades. ” E, o último: “Aparelhos, instrumentos e linguagens que utilizam e permitem utilizar tecnologias”. Fica claro que na visão dos professores os Recursos Tecnológicos estão associados a aparelhos físicos, não se falou dos programas, sites ou até mesmo *softwares*, isso pode ser por causa do desconhecimento ou de que recursos tecnológicos sejam apenas ferramentas físicas. A segunda pergunta podemos visualizar no Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1. A escola disponibiliza Recursos Tecnológicos para serem utilizados em suas aulas?

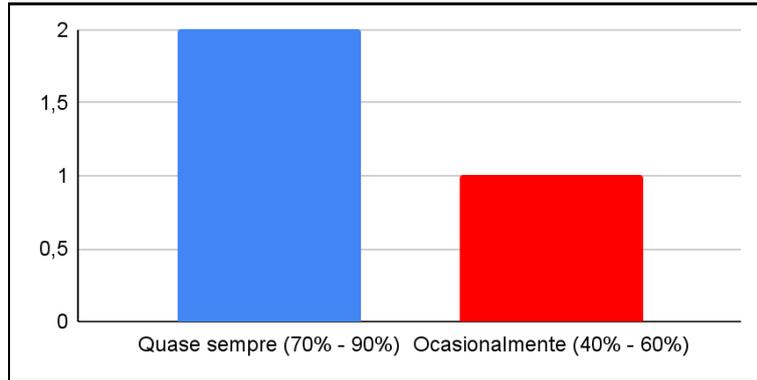


Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No Gráfico 1, identifica-se que a maioria dos professores apontam a necessidade da escola ofertar mais recursos tecnológicos para que possam utilizar em suas aulas. O interessante é que, na perspectiva de um professor da ECI Celestin Malzac, a escola disponibiliza os recursos tecnológicos de forma satisfatória, e, do outro, da mesma escola diz que parcialmente atende. Isso mostra também que se trata de uma visão particular do professor quanto ao que é e o que não é recurso tecnológico, pois para um deles, uma TV, um Computador e Internet já atendam o suficiente para suas aulas, mas para o outro pode ser que um Óculo de Realidade Virtual (RV) ou Realidade Aumentada (RA) seja o necessário para suas aulas.

A terceira pergunta solicita ao professor: “Cite quais são os Recursos Tecnológicos mais utilizados em suas aulas de Geografia?” Um respondeu que: “Tv”, o outro: “Computador, celular e tv.” O último: “Televisores smart com espelhamento de vídeos, textos e imagens acessados pelo celular”. Por conhecer a realidade de ambas escolas, posso compreender porque apareceu em todas as respostas “Televisores (TV)”. No final de 2022, houve uma entrega de televisores *Smart* de 50 polegadas, para cada sala, nas escolas estaduais. Uma vez que as TVs estão instaladas isso refletiu diretamente no resultado da pesquisa, pois até o ano de 2022, havia uma disputa por Data Show nas escolas, e, nesta pesquisa, nem foi citado. A quarta pergunta está abordada no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2. Qual a frequência você utiliza Recursos Tecnológicos em suas aulas?



Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

No Gráfico 2, percebe-se que a frequência do uso dos Recursos Tecnológicos por parte de dois professores é de “Quase Sempre (70% - 90%)” e de um é “Ocasionalmente (40% - 60%)”. Mesmo assim, são dados interessantes, pois com base no que eles responderam nas perguntas anteriores, nos mostra basicamente que na maioria das aulas de Geografia, em ambas escolas, está sendo utilizada a TV como Recurso Tecnológico.

A penúltima pergunta, refere: “Quais são seus maiores desafios para utilizar mais frequentemente Recursos Tecnológicos em suas aulas?”. Um respondeu que: “Conexão com a Internet”, outro: “Acesso a internet.” e o último: “O sistema que exige avaliações e atividades específicas em detrimento das aulas expositivas ou dialogadas”. É notório que um professor fez observação sobre o sistema, em relação às inúmeras atividades e avaliações que constantemente a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba faz nas escolas, isso acaba por suspender as aulas de Geografia e ceder o horário para as aplicações das avaliações. Agora, outros dois professores apontam que a falta ou a ineficiência da “Internet” impede que suas aulas tenham um maior uso de recursos tecnológicos. E, de fato, a maior parte das novas tecnologias de informação e comunicação precisam estar conectadas à rede de internet. Por fim, a última pergunta: “Você percebe que nas suas aulas de geografia possuem uma melhor qualidade quando são usados Recursos Tecnológicos?”. Para essa pergunta, todas as respostas foram “Sim”, isso mostra uma concordância dada a importância que os Recursos Tecnológicos possuem no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista de tudo isso, é perceptível que o avanço das tecnologias de informação e comunicação (TIC) tem desempenhado um papel crucial na transformação da educação, incluindo o ensino de Geografia. Os impactos significativos que essas ferramentas tecnológicas promovem no processo de ensino-aprendizagem enriquecem de forma particular a experiência tanto dos professores quanto dos estudantes, pois reconhecem a importância que possuem na formação de cidadãos críticos e independentes.

No decorrer deste estudo, foi apresentada algumas das mudanças trazidas pela globalização, pelo crescimento das TIC e como essas tecnologias têm afetado tanto o conteúdo quanto os métodos de ensino. Ao longo desse contínuo processo de mudanças, destaca-se a importância de identificar os Recursos Tecnológicos e adaptá-los ao processo educacional do mundo contemporâneo. Todavia, é necessário considerar que as barreiras democráticas e sociais limitam o acesso às TIC, pois, infelizmente, a utilização desses recursos não ocorre de forma homogênea nas escolas públicas brasileiras.

Portanto, é necessário que haja mais engajamento por parte dos professores de geografia, para que suas aulas estejam cada vez mais contextualizadas na linguagem contemporânea dos estudantes, mas que o Estado cumpra sua parte em fornecer as ferramentas necessárias para uma educação de qualidade e significativa para a comunidade escolar, fomentando cidadãos que atendam a perspectiva de uma sociedade mais autônoma e justa.

Vale destacar também que as TIC não são uma solução única para os desafios educacionais, mas sim ferramentas poderosas que podem minimizar as disparidades no processo de ensino-aprendizagem. A utilização de recursos tecnológicos nas aulas de Geografia como uma estratégia de ensino favorece a aprendizagem, pois essa união entre a tecnologia e o conhecimento geográfico oferece oportunidades únicas de aprendizado, seja no acesso a informações atualizadas e na visualização de fenômenos geográficos, seja no uso de softwares de Sistema de Informações Geográficas (SIG).

Neste contexto, este artigo se propôs a explorar a influência das TIC nas aulas de Geografia, com foco nas escolas Estaduais Cidadãs Integrais Prof. Celestin Malzac e Prof. Olívio Pinto, em João Pessoa/PB. O resultado obtido indica que os professores de Geografia, em sua maioria, consideram importante que a escola ofereça mais recursos

tecnológicos para suas aulas e que no momento atual, os recursos tecnológicos que mais utilizam são televisores. Além disso, enxergam como principais desafios para a utilização mais frequente desses recursos é a conexão à Internet. Por fim, todos os professores percebem uma melhoria na qualidade das aulas de Geografia quando recursos tecnológicos são utilizados.

Dessa forma, esse artigo vem reafirmar a importância que possui os recursos tecnológicos quando associados ao processo de ensino-aprendizagem, sobretudo nas aulas de geografia. Logo, cabe ao professor buscar inserir em seu planejamento pedagógico o uso dessas ferramentas tecnológicas como instrumentos metodológicos, a fim de enriquecer e tornar a aula cada vez mais estimulante.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Francisco Jacinto Batista de. **Violência no bairro de Valentina**. 2016. 44 f. TCC (Graduação) - Curso de Geografia, Departamento de Geografia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em:

<http://www.ccen.ufpb.br/ccblg/contents/documentos/bacharelado/trabalhos-de-conclusao-de-curso-2017.1/francisco-jacinto-batista-de-aguiar.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2023.

BARROS, Ludmila Silva de Lima; BENTO, Victor Régio da Silva. TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – TICS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E SEUS DESAFIOS . UÁQUIRI - **Revista do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre**, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 24-39, 2023. DOI: 10.29327/268458.4.2-2. Disponível em:

<https://periodicos.ufac.br/index.php/Uaquiri/article/view/6268>. Acesso em: 3 jul. 2023.

DORIGONI, Gilza Maria Leite; SILVA, JCda. Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar. Santa Catarina. In.: **UNIOESTE**, p. 1-30, 2008.

FERNANDES, João Victor Ferreira; SANTOS, Railma Aparecida; FERREIRA, Renata Santos; ALVES, Rahyan de Carvalho. RECURSOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO: uma transposição significativa para o ensino de geografia. **Geofronter**, Campo Grande, v. 9, n. 1, p. 1-19, 29 jun. 2023. Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/GEOF/index>. Acesso em: 2 jul. 2023.

PARAÍBA. Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015. **Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025)**. Disponível em:

<http://static.paraiba.pb.gov.br/2016/07/Lei-n%C2%BA-10.488-Plano-Estadual-de-Educa%C3%A7%C3%A3o-ANEXO-DO-PLANO-ESTADUAL-1-3-1.pdf> . Acesso em: 03 jul. 2023.

STÜRMER, Arthur Breno. As tic's nas escolas e os desafios no ensino de geografia na educação básica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 3-12, dec. 2011. ISSN 2178-0463. Available at: <http://www.geosaberes.ufc.br/geosaberes/article/view/92>. Date accessed: 03 july 2023.

Submetido em: / /

Aceito em: / /

**APRENDIZAGEM INTERATIVA NA GEOGRAFIA: EXPLORANDO O
POTENCIAL PEDAGÓGICO DO *POWERPOINT*.**

**INTERACTIVE LEARNING IN GEOGRAPHY: EXPLORING THE
PEDAGOGICAL POTENTIAL OF *POWERPOINT*.**

**APRENDIZAJE INTERACTIVO EN LA GEOGRAFÍA: EXPLORANDO EL
POTENCIAL PEDAGÓGICO DEL *POWERPOINT*.**

Nathália de Lucena Freitas¹
Valquíria de Araújo Santos²
Djanni Martinho dos Santos Sobrinho³
Tânia Cristina Meira Garcia⁴
Tulia Fernanda Meira Garcia⁵

RESUMO

Com a inserção de novas tecnologias e ferramentas em contextos escolares e de ensino, a utilização do uso de *PowerPoint* tornou-se bastante frequente pelos professores para facilitar as apresentações do seu conteúdo de uma forma dinâmica e visualmente mais atrativa. É perceptível que alguns docentes estão abertos ao novo, e percebem que há uma necessidade de acompanhar os avanços das tecnologias digitais que podem tornar-se aliadas no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste trabalho é analisar *slides* produzidos e utilizados por professores de Geografia em sala de aula, de modo a identificar o saber tecnológico destes profissionais, quanto a criação e uso adequado da ferramenta do *PowerPoint*, na qualidade do seu potencial pedagógico. No que tange aos aspectos metodológicos, foi utilizado pesquisas bibliográficas que embasam acerca da ferramenta *PowerPoint* como recurso que disponibiliza funcionalidades para o uso de elementos textuais e audiovisuais. Além disso, foi desenvolvida uma pesquisa documental por meio de uma amostragem de *slides* selecionados para análise com o suporte de matrizes pré-estabelecidas. O *PowerPoint* é, portanto, uma das TICs que podem promover uma aprendizagem mais significativa, no entanto, é preciso que o docente alinhe o saber tecnológico e empregue sentido aos princípios pedagógicos inerentes à sua prática de ensino.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; *PowerPoint*, recurso digital; TICs.

ABSTRACT

¹ Graduada em geografia, E-mail: nathyfreiitas@gmail.com

² Graduada em Geografia e Pedagogia, Especialista em Educação Especial e Inclusiva, Mestranda no Programa de pós-graduação em Geografia – Geoprof, Pós- graduanda em Atendimento Educacional Especializado, E-mail: valqsantos867@gmail.com

³ Doutor em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, djannigeo@yahoo.com.br

⁴ Doutora em educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tania_cristina2005@yahoo.com.br

⁵ Doutora em Gerontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tulia_fernanda@yahoo.com.br

With the insertion of new technologies and tools in school and teaching contexts, the use of PowerPoint has become quite frequent by teachers to facilitate the presentations of their content in a dynamic and visually more attractive way. It is noticeable, that some teachers are open to the new, and realize that there is a need to keep up with the advances of digital technologies, that can become allies in the teaching-learning process. The objective of this work is to analyze slides produced and used by Geography teachers in the classroom, in order to identify the technological knowledge of these professionals, as to the creation and proper use of the PowerPoint tool, in the quality of its pedagogical potential. Regarding the methodological aspects, we used bibliographic research that supports the PowerPoint tool as a resource that provides functionalities for the use of textual and audiovisual elements. In addition, a documentary research was developed through a sampling of slides selected for analysis with the support of pre-established matrices. PowerPoint is therefore one of the ICTs that can promote more meaningful learning. However, it is necessary that the teacher aligns the technological knowledge and add meaning to the pedagogical principles inherent to his teaching practice.

Keywords: Geography Teaching; PowerPoint, digital resource; ICTs

RESUMEN

Con la inserción de las nuevas tecnologías y herramientas en contextos escolares y de enseñanza, la utilización del uso del PowerPoint se hizo bastante frecuente por los profesores para facilitar las presentaciones de su contenido de una manera dinámica y visualmente más atractiva. Es perceptible, que algunos docentes están abiertos al nuevo, y perciben que hay una necesidad de acompañar los avances de las tecnologías digitales, que pueden convertirse en aliadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de este trabajo es analizar diapositivas producidas y utilizadas por profesores de geografía en el aula, de modo a identificar el saber tecnológico de estos profesionales, cuanto a su creación y uso adecuado de la herramienta del PowerPoint, en la cualidad de su potencial pedagógico. En el que se refiere a los aspectos metodológicos, fueron utilizadas investigaciones bibliográficas que basan sobre la herramienta PowerPoint como recurso que disponibiliza funcionalidades para el uso de elementos textuales y audiovisuales. Además de eso, fue desarrollada una investigación documental por medio de un muestreo de diapositivas seleccionadas para el análisis con el soporte de matrices preestablecidas. El PowerPoint es por lo tanto una de las TICs que pueden promover un aprendizaje más significativo, sin embargo, es preciso que el docente alinee el saber tecnológico y use sentido a los principios pedagógicos inherentes a su práctica de enseñanza.

Palabras clave: Enseñanza de Geografía; PowerPoint; recurso digital; TICs

INTRODUÇÃO

No contexto atual, somos imersos em um mundo informacional, onde as ferramentas tecnológicas impõem um ritmo acelerado no processo de ensino. Dentro desta concepção, surgem as TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) e é nessa conjuntura que somos remetidos a profundas transformações e, desse modo, a escola também é influenciada fortemente. Diante das tecnologias apresentadas aos alunos, o professor tem o papel de utilizar essas novas ferramentas de modo a contribuir com metodologias que oportunizem um melhor ensino-aprendizagem para os educandos.

Amparando-se na premissa que há uma construção histórica e social dos avanços tecnológicos na sociedade, enraizando-se também na educação, há uma inquietação em compreender como algumas ferramentas de base tecnológicas e atuais estão sendo utilizadas em sala de aula no ensino da Geografia. Com o recorte para a ferramenta do *PowerPoint*, o programa permite a criação e apresentação de recursos gráficos como inserção de textos, imagens, som e vídeo, utilizados sobretudo em exposições orais durante as aulas.

Desse modo, a pertinência em conhecer as potencialidades e facilidades que o programa possibilita para os professores e os alunos, far-se-á necessária pontuar no decorrer deste trabalho que possui caráter bibliográfico, fundamentados pelos autores SBROGIO (2021), MAGALHÃES (2015), TAROUCO (2014). Foi utilizado como base a pesquisa documental de *Slides* disponibilizados por alguns professores de Geografia, sendo o objetivo geral da pesquisa analisar as limitações do saber tecnológico dos professores na criação e utilização adequada da ferramenta do *PowerPoint*, enquanto potencial pedagógico. Seus resultados são de base qualitativas, não possuindo, assim, nenhum pressuposto estatístico, tendo em vista que foi utilizado apenas uma pequena amostra para a análise dos dados e desenvolvimento da pesquisa.

A organização do artigo subdivide-se em: Introdução, abordando a contextualização inicial sobre a temática das TICs e o seu contexto educacional; em seguida, a apresentação do *PowerPoint* como ferramenta e recurso pedagógico, que pontua desde o seu surgimento e sua interatividade como Objeto de Aprendizagem (OAs); o uso do *PowerPoint* e o Ensino de Geografia; a discussão sobre a aprendizagem por meio da linguagem audiovisual; na sequência, métodos e procedimentos utilizados; os Resultados e Discussões, na qual apresenta o que foi conferido nas análises dos materiais em *PowerPoint* disponibilizados por docentes de Geografia; e, por fim, as considerações finais e os referenciais teóricos que fundamentaram a pesquisa.

O AVANÇO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NAS ESCOLAS E O USO DA FERRAMENTA *POWERPOINT* COMO RECURSO PEDAGÓGICO.

Nos últimos anos, há inúmeros avanços e mudanças nas abordagens educacionais voltadas para o uso de recursos digitais em sala de aula. Nessa perspectiva,

a revolução da tecnologia tem proposto uma nova roupagem aos aspectos teóricos e metodológicos do processo de ensino e aprendizagem. Corrêa (2007, p. 09) aponta que “esta nova revolução acena para a formação de um novo cidadão, que passa a ser cidadão do mundo”. Sendo assim, espera-se que esse novo sujeito, que está se formando, rompa barreiras frente ao seu espaço e tempo, privilegiando o aluno protagonista que usa a tecnologia para o bem da humanidade.

Nessa mesma direção, observa-se que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) oferecem uma variedade de possibilidades para serem utilizadas como recurso pedagógico para enriquecer as aulas, sendo elas, importantes ferramentas que potencializam o ensino-aprendizagem. No Brasil, o uso de tecnologia no sistema educacional teve seus primeiros passos no século XX, mais precisamente nos anos setenta, inicialmente em algumas Universidades Federais e ampliando-se para as redes de Ensino Básico.

Nessa perspectiva de avanços tecnológicos, há o surgimento do *PowerPoint*, um *software* de apresentação desenvolvido pela *Microsoft*, lançado pela primeira vez em 1987 como parte do pacote *Microsoft Office*. O mesmo, geralmente, é encontrado nos programas de computadores comprados pelo governo. Ele se tornou bem popular por ser intuitivo, de fácil manuseio, e com formatação e *design* que ajudam a criar apresentações profissionais e atraentes. Os usuários podem escolher entre uma variedade de modelos de slides pré-disponibilizados ou criar seus próprios designs personalizados.

O *PowerPoint* se tornou uma ferramenta didática muito utilizada pelos professores para o ensino de Geografia, na apresentação de conteúdos por meio da criação de *slides*. Os *slides* são constituídos por telas com conteúdo multimídia utilizando imagens, mapas, gráficos, tabelas, vídeos, áudio, todos com a possibilidade de animação e interatividade, para serem projetados para grupos de pessoas por meio de equipamentos digitais.

No contexto da Educação Brasileira, Sbrogio (2021) nos relata uma possível linha do tempo quanto a utilização dos *slides*. Foi encontrado registros na obra “Educar com a mídia: Novos diálogos sobre educação”, de Paulo Freire e Sérgio Guimarães (2013), um breve relato do que pode ter sido o início (ou uma das etapas) na evolução dos *slides* utilizados na Educação, utilizando-se o papel-manteiga.

Paulo Freire utilizou tal método de *slides* com desenhos em Angicos, município brasileiro da região central do estado do Rio Grande do Norte, durante o trabalho de alfabetização de adultos considerado o primeiro trabalho ou a primeira grande experiência de alfabetização de adultos com o chamado Método Paulo Freire (SBROGIO, 2021, p.83).

Nessa perspectiva, Sbrogio (2021, p. 87) destaca os slides produzidos atualmente e sua gama de recursos:

Os slides, [...] são recursos multimidiáticos que permitem uma interação entre professor-conteúdo-aluno de forma multidirecional, com aporte de imagens, sons, vídeos e hiperlinks. Uma linguagem de leitura não linear que media a aprendizagem, presencialmente ou a distância. A tendência é de que esta tecnologia continue a evoluir e oferecer novos recursos interativos e mais atrativos para ajudar professores no seu intento de ensinar..

Verifica-se, portanto, que há uma evolução tecnológica da utilização de *Slides*, que perpassam meios analógicos, como citado no método utilizado por Paulo Freire através de desenhos no papel-manteiga nas escolas, e hoje, por meio de aparelhos eletrônicos, programas computacionais e rede móvel de internet, que subsidiam em uma proporção maior de recursos multimidiáticos para serem empregados nas salas de aula, com intuítos educacionais.

No que diz respeito às contribuições dos elementos disponíveis no *PowerPoint* para a criação de *slides*, Braga e Menezes (2014, p. 20) apontam que:

As animações interativas constituem em Objetos de Aprendizagem - OAs digitais, ou seja, são elementos catalogados em repositórios da internet e reutilizáveis em contextos educacionais. Tais recursos podem se enquadrar nas seguintes tipologias: 1) imagem - representação visual estática de um objeto; 2) áudio - tipo de linguagem baseada em sons; 3) vídeo - gravação de imagens em movimento; 4) animação - sequências de imagens individualmente concebidas, acompanhadas ou não de sons; 5) simulação - representação da realidade a partir de modelos; 6) hipertexto - organização textual onde partes do documento estão conectadas com outros documentos; 7) softwares - programas computacionais que auxiliam na execução de tarefas.

O fragmento acima ressalta a importância das animações interativas como Objetos de Aprendizagem (OAs). Isso demonstra a versatilidade e a possibilidade de aproveitar o potencial educativo das animações interativas que podem enriquecer o processo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, podem se adequar aos diferentes estilos de ensino e necessidades.

O USO DO *POWERPOINT* E O ENSINO DE GEOGRAFIA

No modelo de ensino tradicional, os alunos são agentes passivos, caracterizando-se uma preocupação meramente da reprodução do conhecimento, a partir da memorização, cópia e reprodução dos conteúdos. É percebido que nas escolas ainda há um modelo expositivo de aulas operante, que exige dos alunos uma capacidade cognitiva relativamente baixa. Com a inserção cada vez maior da tecnologia, abre-se um leque de possibilidades para a transformação de aulas expositivas em conteúdo digital ou aprendizagem adaptativa.

Com a forte influência de mais recursos tecnológicos disponíveis, os docentes deverão buscar conhecer mais sobre Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), e usá-las a fim de conectar esses instrumentos com o contexto escolar do ensino, a fim de que se criem contextos de aprendizagens significativas para os alunos. Para tanto, o planejamento e escolha das ferramentas devem ser estabelecidas com base em uma intencionalidade de aprendizagem, ou seja, um propósito pedagógico.

Segundo Zabala (2020), a intenção ou o produto que define os diferentes métodos são de natureza muito similares. Deve haver uma intencionalidade como ponto de partida para a escolha das atividades que serão executadas para obtenção de um produto como resultado final esperado. Nesse contexto, o uso de todo e qualquer recurso midiático na educação prevê a busca pelo o alcance de objetivos do ensino-aprendizagem. Sendo assim,

Atualmente, dispomos de recursos multimidiáticos em que a imagem e o audiovisual predominam entre os recursos que agregam valor informacional aos conteúdos e ampliam as possibilidades de interpretação e compreensão dos conteúdos a serem aprendidos pelos alunos. Mas, não basta utilizá-los, é preciso traçar critérios metodológicos e didáticos. (SBROGIO, 2021, p. 58).

Os *slides* proporcionam a sistematização dos conteúdos de modo que contribui na atenção e compreensão dos alunos. Sbrogio (2021), trata os slides, na condição de Objetos de Aprendizagem (OA), que são recursos educacionais condutores de informações que devem conter estratégias visuais planejadas para alcançar os objetivos de aprendizagem propostos.

Essa composição inclui imagens e textos, vídeos, animações, áudios, gráficos e hiperlinks para conexão imediata a qualquer endereço na internet. Existem diversos tipos de apresentações digitais em *slides*, alterando as linguagens e o aprofundamento dado à informação. O docente, como criador desses materiais, deverá ter um domínio

mínimo das tecnologias existentes para incluir de forma ativa e fundamentada, para, assim, os objetivos de aprendizagem sejam realmente alcançados.

Para Magalhães (2015), a escola e a figura docente perpassam um grande desafio diante de todas as mudanças impostas pelos avanços tecnológicos, que é a otimização de novos métodos e instrumentos de ensino. Para criar um efetivo ambiente de aprendizagem, é importante o reconhecimento do docente como orientador no processo de ensino e aprendizagem e se reconhecer como aprendizes na imersão digital e tecnológica, para a potencialização de tornar o aluno mais ativo na construção do seu próprio conhecimento. Ainda, Magalhães (2015, p.79) aponta que em suas pesquisas e estudos “os alunos gostam de ser ensinados através de programas que consideram que as apresentações sejam motivadoras e que possuam mensagens claras e facilite a memorização do conteúdo”.

Pensando no Ensino de Geografia, o *PowerPoint* tem uma posição de destaque quanto aos aspectos positivos, além de ser uma ferramenta didática valiosa por permitir uma apresentação organizada e estruturada do conteúdo geográfico. Além de proporcionar ao docente a criação de *slides* com títulos, subtítulos, *bullet points* (tópicos), os mesmos facilitam a compreensão e a absorção das informações pelos alunos.

Vale destacar que o uso do *PowerPoint* possibilita a criação de apresentações personalizadas e adaptadas às necessidades da turma, nas quais o professor pode selecionar os conceitos chaves do conteúdo, destacar aspectos relevantes e até mesmo incluir exemplos e casos práticos para ilustrar os conceitos estudados.

Além disso, o *PowerPoint* oferece recursos de animação e transição entre os slides, tornando a apresentação mais dinâmica e interessante. O professor pode produzir efeitos visuais que ajudam a prender a atenção dos alunos, gerando um ambiente mais propício para o aprendizado. Essas animações podem ser utilizadas de forma estratégica para enfatizar pontos importantes ou para apresentar comparações e contrastes entre diferentes fenômenos geográficos.

Outra perspectiva do *PowerPoint* é a possibilidade de incorporar vídeos e áudios às apresentações. Esses vídeos podem ser documentários, entrevistas,

reportagens e até mesmo trechos de filmes relacionados aos conteúdos geográficos estudados. Essa diversidade de mídias contribui para uma abordagem mais completa e envolvente, despertando o interesse e a curiosidade dos alunos. Dentre muitas outras vantagens que a ferramenta possui, existem os *templates* disponíveis, que facilitam a criação das apresentações dos docentes, já em um formato que contempla cores, tamanhos e fontes em um padrão visualmente bem estruturado.

Nesse sentido, Magalhães (2015, p. 35) destaca as características dos temas:

Os temas das apresentações fornecidos com o programa estão desenhados segundo bons critérios, tais como o número de linhas de informação por dispositivo, bem como tipos de letra de tamanho adequado. Usando estes estilos pode-se melhorar substancialmente a clareza e estrutura de uma apresentação, ajudando a evitar o uso excessivo de texto, tão frequente em apresentações realizadas por pessoas com pouca experiência.

Esse *software* também favorece a organização e o planejamento das aulas, podendo ser criado um roteiro prévio, estabelecendo a sequência lógica dos tópicos a serem abordados. Com essa estruturação, o docente tem uma visão clara do que será apresentado, o que facilita o controle do tempo e a distribuição adequada dos conteúdos ao longo das aulas. Além disso, o *PowerPoint* permite a criação de materiais de revisão e estudo.

O professor pode disponibilizar as apresentações utilizadas em aula para que os alunos possam revisar o conteúdo em casa. Assim, esses materiais servem como um guia de estudo, ajudando os estudantes a relembrar os principais conceitos e a consolidar o conhecimento adquirido.

APRENDIZAGENS ATRAVÉS DO AUDIOVISUAL E AS TICS

O desenvolvimento educacional e social do ser humano acontece por meio da decodificação de sons e signos (imagens, letras - alfabeto). Há uma propensão do ser humano em associar a linguagem verbal a visual (DONDIS, 1997). Em uma estrutura educacional projetada com a criação de *Slides*, o texto seria um elemento adicional, integrado a outros domínios, que proporcionam experiências individuais e subjetivas aos alunos.

Sobre isso, os elementos audiovisuais conseguem instigar e despertar emoções, atendendo aos sentidos de audição, visão e interação. Esses sentidos estão relacionados a algumas capacidades para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Para quem uma imagem vale mais que mil palavras? Em primeiro lugar, estudantes que possuam o domínio desse conhecimento específico podem não necessitar de uma ajuda visual para o texto que lhe for apresentado, porque ele próprio criará uma representação analógica na medida em que for lendo ou escutando uma explicação. No entanto, principalmente estudantes com pouca experiência, são enormemente beneficiados quando imagens são apresentadas simultaneamente com palavras (MARTINS;GOUVÊA; PICCININI, 2005, p.8).

No tocante à facilitação de aprendizagem, os conteúdos e as informações, mediadas pelos docentes, podem ser utilizadas através dos canais verbais e visuais, simultaneamente. A codificação desses dois sistemas cognitivos permite um melhor desenvolvimento para uma aprendizagem significativa. Para Martins (2014) não há apenas uma leitura possível para uma imagem. Há significados comuns, mas interpretações e sentimentos diferentes que devem ser suscitados e incentivados pelo professor.

Nessa perspectiva, Basso e Amaral (2006) corrobora enfatizando que a evolução tecnológica, atrelada à noção de competência pedagógica e ao uso da linguagem audiovisual interativa, assume características específicas na atualidade que, atreladas à busca da diversidade, individualidade e a interatividade, podem contribuir para que a aprendizagem seja um processo construtivo, significativo e pessoal.

Dessa forma, os meios audiovisuais desempenham um papel importante no acesso ao conhecimento, à medida que permitem o desenvolvimento do indivíduo em sua totalidade e na sua interação com o outro e com o mundo. No tocante aos meios digitais de apresentação, ainda segundo Basso e Amaral, (2006, p. 51)

Estamos em um momento histórico do predomínio da imagem e da interatividade que podem ser incorporadas aos recursos utilizados para ensinar, permitindo que a realidade do aprendiz esteja cada vez mais próxima e coerente com seu cotidiano já permeado de sons, cores, dinamismo e informações. As novas gerações descobrem o prazer de aprender através das diferentes linguagens, isso contribui para que a mente seja ativada, pois ela não é meramente receptiva, mas diligente e dinâmica. Nessa perspectiva, subjaz um caráter construtivista de ensino-aprendizagem, a partir da interação entre sujeito e conhecimento, que possibilita o processo de assimilação e acomodação dos conteúdos e conhecimentos adquiridos e veiculados.

Neste sentido, fica evidente que a aprendizagem é um processo contínuo e acontece por meio de conexões criadas a partir das relações com os pares associadas e aos conhecimentos prévios, sendo assim, nos dias de hoje, requer maior eficiência e agilidade que as TICs proporcionam ao sujeito e ao seu conhecimento.

Nesta perspectiva, no Componente Curricular de Geografia, deve-se fazer uso de recursos como mapas, gráficos, imagens, desenhos, vídeos, documentários e animações interativas, entre outros. Todos esses recursos citados, podem estar dispostos em *Slides*, criados pela ferramenta *PowerPoint*.

No sentido de proporcionar uma proximidade e maior concretude do ensino para com os alunos e sua aprendizagem, o professor de Geografia:

(...)Deve utilizar o maior número possível de imagens nas suas aulas, seja qual for o suporte técnico e tecnológico utilizado. O professor deve conseguir que os alunos identifiquem essas imagens e falem sobre elas, sem impor uma interpretação normativa. Havendo diversas interpretações para uma imagem, não deve ser imposta a interpretação do professor. Os alunos devem falar sobre o que observam e sobre o que elas lhes sugerem. Cabe ao professor ouvir as diferentes opiniões dos seus alunos e evidenciar as mais pertinentes, as que fazem sentido para a imagem selecionada e para os objetivos previamente definidos (MARTINS, 2014, p. 438).

Aqui, compreendemos que é importante utilizar recursos visuais nas aulas do Componente Curricular de Geografia, a fim de estimular a apropriação de conceitos geográficos e aguçar várias interpretações, comparações e significados que podem ser atribuídas a ela, reafirmando, assim, que os mesmos podem ser inseridos em vários contextos e usos através de ferramentas tecnológicas disponíveis, como a citada neste respectivo estudo.

Ainda em relação às ferramentas do *PowerPoint* e em especial aos audiovisuais, Tarouco (2014, p. 15) traz algumas contribuições:

Os elementos audiovisuais como músicas, animações, ilustrações e imagens são considerados "recursos crus", ou seja, dados elementares que podem ser aplicados em diversas metodologias e que devem passar para um segundo nível de tratamento, para construir "blocos de informação". Nessa segunda fase, os objetos de aprendizagem são associados a conceitos e procedimentos, por exemplo: uma imagem sobre um rio será utilizada para conceituar a bacia hidrográfica. Esses objetos podem ser empregados em diversas atividades que envolvam a aprendizagem, desde a explicação do conteúdo, até a produção de atividades, sendo viabilizadores de procedimentos didáticos.

Considerando esses elementos, fica evidente que os recursos audiovisuais são viabilizadores de procedimentos didáticos. Isso significa que as ferramentas do *PowerPoint* não são apenas ilustrativas, mas também desempenham um papel ativo no

processo de ensino, permitindo a criação de atividades e interações que estimulam o pensamento crítico, a participação dos alunos e o engajamento com o conteúdo.

A utilização desses recursos corrobora para que a aprendizagem e o desenvolvimento das competências sejam reforçados pelo uso das TICs e, desse modo, que os conteúdos e estilos de aprendizagem dos alunos sejam contemplados às suas reais necessidades.

MULTILETRAMENTOS DAS LINGUAGENS VERBAIS E NÃO VERBAIS, E SUA DIAGRAMAÇÃO NA TELA DO *POWERPOINT*

No que tange ao uso das imagens como uma linguagem não verbal, Desnoyers (2009) faz um reagrupamento de três categorias de imagens. A primeira são os cosmogramas, que são representações de esquemas ou fotos que podem ter sido extraídos da internet. As imagens ornamentais, que possuem o objetivo de adornar a apresentação, sem uma finalidade informativa específica, são de natureza dos “*Cliparts*” do sistema operativo “*Office*”. E por último, os quadros e anagramas, que possuem caráter quantitativo nas suas demonstrações e apresentações. No mais, os tipos de imagens podem ser observados através de mapas, imagens importadas, esquemas, anagramas, quadros, ornamentos.

As linguagens verbais e não verbais nos permitem construir representações de mundo (até mesmo/e principalmente as ornamentais), frisando que todo e qualquer elemento inserido em um material, para ser apresentado aos alunos, deve haver uma fundamentação pedagógica para tal fim. As imagens possuem particularidades que englobam representações que se constroem a partir de eventos no tempo e no espaço, descrições e classificações, ações, reações, entre outros.

Do Nascimento, Bezerra e Herberle (2011), afirmam que as imagens, assim como a linguagem verbal, devem ser entendidas enquanto um sistema semiótico, ou seja, um conjunto de signos socialmente compartilhados e regidos por determinados princípios e regularidades que utilizamos para representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros.

Na estruturação da produção dos *Slides*, escolhas gráficas, para a criação da identidade visual, fazem-se primordiais neste processo. As categorias de imagens citadas acima, por si só, compreendem uma parcela significativa de elementos visuais

que somam positivamente ao estímulo da cognição e aprendizagem dos alunos. No entanto, outros elementos da linguagem verbal, a tipografia e de formatação, como o enquadramento, seleção de cores e distribuição dos elementos na página/tela, estão diretamente relacionados com os elementos visuais, cada vez mais integrados ao seu aspecto visual.

Por tais motivos, destaca-se que as subdivisões dos títulos, subtítulos e textos, organizam e demarcam fisicamente melhor os elementos e conteúdos propostos, de modo que se crie uma hierarquia textual que facilite a assimilação do aluno com o conteúdo. Já a escolha do fundo da tela, bem como as cores, fontes das letras, e tamanhos asseguram a melhor legibilidade e atratividade visual para capturar a atenção do aluno. Todos esses tópicos, aqui destacados, devem ser assegurados para trazer também clareza, e objetividade na apresentação.

Existem estratégias que priorizam a dar um destaque maior ou menor a alguns elementos, posicionando em primeiro ou segundo plano, ou variando seus tamanhos. Nesta mesma perspectiva, Do Nascimento, Bezerra e Herberle (2011) destacam quanto a diagramação da página, sendo os elementos que compõem os textos visuais, geralmente, distribuídos nas seguintes posições: a) esquerda e direita; b) topo e base; e c) centro e margem.

Quando não há um letramento desses conceitos por parte do docente quanto ao uso dessas linguagens e diagramação das mesmas, a disposição dos textos, das imagens, implicações no sequenciamento do conteúdo poderá acarretar em excessos e distorções, podendo não oportunizar uma aprendizagem significativa proporcionada pelo recurso do *PowerPoint*.

METODOLOGIA

Para investigar as práticas docentes na elaboração e uso dos *Slides* pela ferramenta do *PowerPoint*, utilizados em sala de aula pelos professores de Geografia, a pesquisa compreendeu estudos e pesquisas bibliográficas que embasam acerca da ferramenta *PowerPoint* como recurso didático utilizado cada vez mais em sala de aula, como também a evolução das TICs como finalidade pedagógica. Em consonância com o objeto de estudo, a pesquisa bibliográfica englobou as aprendizagens por meio de elementos das múltiplas linguagens do audiovisual e os multiletramentos das linguagens

verbais e não verbais, bem como a predisposição desses elementos estruturados nas páginas de apresentação dos *Slides*.

Assim, para verificar a utilização da gama de recursos disponíveis no *PowerPoint* e sua estruturação coerente com os conteúdos, elaboradas pelos docentes, foi empregado a pesquisa documental. Essa etapa se deu pelo contato com **05** docentes licenciados em Geografia que exercem atualmente seu pleno exercício na área, no Estado do Rio Grande do Norte. Foi solicitado que os docentes enviassem **02** arquivos de materiais didáticos, produzidos por eles, na ferramenta do *PowerPoint*, para ser utilizado em sala de aula, no componente curricular de Geografia, com conteúdo e séries/anos à critério de escolha dos respectivos professores. Para o critério de seleção de apenas 01 *Slide* cada, se deu a partir de mesclar o Fundamental Anos Final e o Ensino Médio.

Tabela 1. Conteúdos e Ano/Séries dos *Slides* selecionados e analisados na pesquisa

AMOSTRA DOS <i>SLIDES</i> SELECIONADOS		
Slides (N°)	Conteúdos	Ano/Série
01	Regionalização do Espaço Mundial	8° ano- Anos Finais
02	Problemas Ambientais Urbanos	1° ano – Ensino Médio
03	Hidrosfera	1° ano – Ensino Médio
04	América, África e Antártica: a história e Organização do espaço Geográfico	8° ano- Anos Finais
05	Movimentos da Terra	6° ano- Anos Finais

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023

No processo de triagem e seleção da amostra, foi delimitado o total de **05 slides** para serem analisados. Foi utilizado o método qualitativo, em que a informação coletada pelo pesquisador não é expressa em números.

Para uma melhor compreensão e análise dos *Slides* a partir do método qualitativo, foi elaborado, pelas autoras, uma matriz como instrumento de investigação e análise dos materiais escolhidos.

Quadro 1. Parte, 2, 3 e 4 da Matriz

2 ANALISE DOS ELEMENTOS GRÁFICOS

	Possui	Não Possui	Quantidade (N°)	Comentários
Imagem estática				
Imagem interativa				
Mapa				
Gráfico				
Vídeo				
Áudio				
Simulação				
Hipertexto				
3 ANÁLISE ESTRUTURAL				
	Atende ao critério	Atende parcialmente	Não atende	Comentários
Criatividade e atratividade				
Objetividade				
Clareza				
Hierarquia textual				
Uso de palavras conceituais				
Legibilidade (letra e cor)				
Presença de frases e tópicos				
Diagramação				
4 COMENTÁRIOS GERAIS CONCLUSIVOS				

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2023

A matriz foi organizada e subdividida em quatro partes: 1 - Dados Gerais: 1.1 Tema/Conteúdo; 1.2 Série/ Ano Escolar; 1.3 Formato do documento enviado; 1.4 Quantidade total de Slides. Parte 2 na Análise dos elementos gráficos, parte 3 Análise estrutural e parte 4 Comentários gerais conclusivos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção será discutido e apresentado os resultados e discussões das análises dos **05** slides, disponibilizados pelos professores de Geografia, que são os recortes para o desenvolvimento desta pesquisa. Cabe mencionar que neste trabalho não foi possível

inserir recortes do material coletado, tendo em vista a preservação dos participantes colaboradores.

Na análise do **Slide 01**, a temática conferida para a turma do 8º do Ensino Fundamental II é o da Regionalização do Espaço Mundial. Notou-se que a elaboração do material didático teve uma preocupação em apresentar muitos elementos visuais, com uso de imagens, mapas, esquemas e principalmente de representações de simulações em imagens estáticas que conferem a realidade. Todos esses elementos estavam bem-dispostos de modo que a legibilidade favorecesse o receptor do conteúdo a sua assimilação. Essa análise corrobora com a habilidade proposta da BNCC (2018, p. 366) de “Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas”.

Seguindo o que orienta a BNCC, cabe destacar a utilização das linguagens cartográficas e gráficas com teor técnico, bastante presentes no material, pois estavam sempre associadas a outras imagens que contemplavam a realidade com paisagens naturais e urbanas, em suas respectivas escalas locais, nacionais e internacionais legendados, contextualizando com o fator localização.

A apresentação também possui um bom arranjo no tocante aos elementos gráficos de forma organizada, porém, excessiva. Vale frisar a predominância no uso de cores fortes com a intencionalidade de chamar a atenção para alguns pontos no decorrer da apresentação, assim como, esquemas que interligam palavras e conceitos.

Há uma hierarquia textual com o conteúdo, apresentando tópicos e conceitos chaves, que dialogam com as imagens, possuindo uma objetividade clara e bastante expressiva. Não há a presença de hipertextos, de vídeos ou áudios.

No tocante ao **Slide 02**, elaborado para a turma conferida para a turma do 1º do Ensino Médio, com a temática Problemas Ambientais Urbanos, foram analisadas diversas formas visuais, como a utilização de imagens, simulações, gráficos e esquemas. Assim, foi notado que, nos slides, os elementos gráficos se conectam coerentemente com os tópicos do respectivo conteúdo.

Foi possível observar o dinamismo e a criatividade com os elementos que foram dispostos e diagramados, verificando-se assim uma apreensão em atrair de forma lúdica os alunos com o conteúdo proposto. A legibilidade e o trato da fonte da letra, tamanho, e fundo de cada página do Slide, torna o material harmônico, atrativo e de fácil compreensão, pois em seu contexto foi empregado uma linguagem clara e objetiva.

O material possui uma hierarquia textual em concordância com a progressão do conteúdo, apoiado em tópicos e frases curtas, que remetem a conceitos e explicações mais contextualizadas. Desse modo, vale salientar que, ao final, há slides que trazem recortes de reportagens e do livro didático, imagens estas que dispõem de muito texto, fazendo com que o leitor perca o interesse. Para tanto, é perceptível que palavras chaves são destacadas em momentos pontuais e oportunos, com o negrito e cores contrastantes. No referido material, também, não é encontrado a presença de hipertextos, de vídeos ou áudios.

Na análise do **Slide 03**, a temática conferida para a turma do 1º do Ensino Médio é o da Hidrosfera. Notou-se que a elaboração do material didático teve uma preocupação em apresentar muitos elementos visuais, com uso de imagens, gráficos e principalmente de representações de simulações em imagens estáticas que conferem a realidade. Todos esses elementos estavam bem-dispostos de modo que a legibilidade favorecesse o receptor do conteúdo a sua assimilação. Essa análise corrobora com a adoção da proposta da BNCC (2018, p. 572), na competência específica 1 sob o código EM 13 CHS 106:

Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Cabe destacar a utilização das linguagens cartográficas e gráficas com teor técnico, no qual estiveram bastante presentes no material e sempre associadas a outras imagens que contemplavam a realidade, com paisagens naturais das águas continentais, oceânicas e subterrâneas, com respectivas escalas nacionais e internacionais legendados, contextualizando com o fator localização.

A apresentação também possui um bom arranjo dos elementos gráficos de modo organizado e não excessivo. Vale frisar a predominância da cor azul no fundo e nas letras, contrastando com a cor branca de formas gráficas na inserção dos títulos e textos, Percebendo-se uma intencionalidade visual das cores com a temática da Hidrosfera e seu elemento de estudo, a água.

Há uma hierarquia textual com o conteúdo, apresentando tópicos e conceitos chaves que dialogam com as imagens, possuindo uma objetividade clara e bastante expressiva. Não há a presença de hipertextos, de vídeos ou áudios.

No **Slide 04**, destinado a turma 8º série/ano do Fundamental Anos Finais, com o conteúdo sobre América, África e Antártica: a História e a Organização do espaço geográfico, foi analisado que há um excesso de imagens estáticas e mapas, presente em quase todas as páginas dos Slides. Esse excesso compromete a boa diagramação do material e a legibilidade desses elementos gráficos.

Apesar da utilização dos muitos elementos gráficos presentes, nos Slides, não é atribuído formas diversificadas, cores, e predisposições de elementos que resultem em uma atratividade maior para o espectador, conectando-se de forma clara e dinâmica com as imagens inseridas. Ainda, sobre a escolha e uso das imagens, há uma carência na interconexão com imagens exemplificativas da realidade, a fim de transpor uma concretude na aprendizagem dos alunos.

A hierarquia textual entre títulos, subtítulos e corpo do texto, não é expressa de modo claro e objetivo, principalmente quando é abordado um bom quantitativo de conteúdo, que são três continentes, em um único arquivo de Slide.

Há excessos de textos e a falta de esquemas e tópicos que sintetizem a informação e conceitos chaves abordados, denotando-se uma falta de clareza. O mesmo também não possui a presença de hipertextos, de vídeos ou áudios.

Analisando o **Slide 05**, elaborado para a turma 6º série/ano do Fundamental Anos Finais, com a temática dos Movimentos da Terra, foram analisadas diversas formas gráficas, como a utilização de imagens, simulações e esquemas. O quantitativo desses elementos não é excessivo por cada página dos Slides, e os mesmos conectam-se com os insertos dos conteúdos.

O dinamismo e a criatividade nos quais os elementos estão dispostos e bem diagramados, verifica-se, assim, uma apreensão em atrair de forma lúdica os alunos com

o conteúdo proposto. A legibilidade e o trato da fonte da letra, tamanho, e fundo de cada página do Slide, torna o material harmônico, atrativo e de fácil compreensão.

O material possui uma hierarquia textual em concordância com a progressão do conteúdo, apoiado a tópicos, frases curtas, que remetem a conceitos e explicações mais contextualizadas, remetendo-se a uma clareza e objetividade. É perceptível que palavras chaves são destacadas em momentos pontuais e oportunos, com o negrito e cores contrastantes. No referido material, também, não é encontrado a presença de hipertextos, de vídeos ou áudios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio ao crescente desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a ampliação de ferramentas digitais e de redes de internet podem contribuir para as transformações no ensino e nas experiências em salas de aulas mais significativas. O ensino-aprendizagem, no Componente Curricular de Geografia, pode ser potencializado pela utilização de algumas TICs, com destaque no recorte desta pesquisa para a ferramenta do *PowerPoint*, na qual cria *Slides* em meio às infinitudes de recursos que são disponíveis por ele, que perpassam a inserção de vídeos, áudios, ícones interativos, imagens estáticas, imagens interativas em 3D, inserir formas, gráficos, tabelas, organogramas, fluxogramas, *hiperlinks*, que mesmo em *templates* e modelos disponíveis prontos, pode-se modificar e fazer todas as alterações necessárias a fim de que atenda suas reais necessidades, tornando-se em um material autêntico e exclusivo do criador.

Percebe-se que essa infinidade de recursos potencializa o desenvolvimento educacional dos alunos, que pode ocorrer por meio de aprendizagens singulares, associadas a linguagens verbais, visuais e audiovisuais. Portanto, para alcançar objetivos pedagógicos, é necessário compreender minimamente a existência dos múltiplos tipos de aprendizagens, buscando estratégias que recorram mesclar a mediação do conteúdo e os recursos tecnológicos de modo atrativo, possuindo intencionalidade de aprendizado efetivo.

Ainda há fatores limitantes no desenvolvimento e uso pleno da ferramenta do *PowerPoint* como recurso didático que fortalece a prática docente e pedagógica. Portanto, é necessário um trabalho delineado em critérios metodológicos e didáticos para a utilização de todo e qualquer recurso multimidiático, como é o caso da produção

de *Slides*, através do *PowerPoint*. A finalidade pedagógica é atingida quando a utilização desse recurso e o tratamento do conteúdo é planejado em detrimento da sua intencionalidade na aprendizagem.

No entanto, essa tarefa em utilizar todos ou uma parte dos recursos disponíveis no *PowerPoint* para a criação de *slides* não é tão simples, visto que a maioria desses docentes não tiveram formação específica de como produzir esse tipo de material com condições gráficas, visando a coesão visual e o domínio específico da área.

Ao analisar 05 *slides* de docentes licenciados em Geografia da pesquisa em questão, é perceptível um aprisionamento na utilização e inserção de imagens estáticas, bem como englobando mapas, gráficos, alguns esquemas e simulações, estes nos formatos de imagens já disponíveis e prontas de outros canais de informação.

Verifica-se que há uma falta de exploração desses recursos disponíveis na ferramenta estudada, resultando em materiais que não atendem às expectativas dos alunos, bem como a dos objetivos propostos pelo docente e previstos na BNCC/2018.

Os *Slides* não são meramente um recurso, ou tão somente um mecanismo para “guiar” o docente durante suas aulas. O objetivo deles é alcançar os alunos de modo que contribua no processo de ensino-aprendizagem a partir das múltiplas linguagens que oportunizam este processo no meio digital.

Portanto, infere-se que é necessário ocorrer mudanças no Currículo formativo inicial e continuado dos profissionais da educação, com destaque aos licenciados em Geografia e, sobretudo, na a óptica dos recursos tecnológicos, seus usos e finalidades, bem como rever as práticas que diz respeito às competências comunicativas e seus multiletramentos.

REFERÊNCIAS

BASSO, Ilda; AMARAL, Sergio Ferreira do. **Competências e habilidades no uso da linguagem audiovisual interativa sob enfoque educacional**. 2006.

BRAGA, Juliana Cristina; MENEZES, Lilian. **Objetos de aprendizagem, volume 1: introdução e fundamentos**. Juliana Cristina Braga (Org.) Santo André: Editora da UFABC, 2014.

CADENA, Renata; COUTINHO, Solange Galvão. Investigando projeções: critérios para a análise de apresentações digitais de slides. In: **Anais [Pôster] do 7º Congresso Internacional de Design da Informação/Proceedings**. 2015. p. 1276-1282.

CORRÊA, Juliane. **Sociedade da informação, globalização e educação a distância**. São

Paulo: SENAC, 2007.

DE MAGALHÃES, Pedro Miguel Moura. **Uso do PowerPoint na aula de ELE**. 2015.

DE OLIVEIRA, Cláudio. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em ação**, v. 7, n. 1, 2015.
distância. São Paulo: SENAC, 2007.

DO NASCIMENTO, Roseli Gonçalves; BEZERRA, Fábio Alexandre Silva; HEBERLE, Viviane Maria. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2011.

IMAGENS NO POWERPOINT, As. Importa-se de repetir...?. **Studies in Communication Sciences**, v. 7, n. 2, p. 85-98.

LEITE, Werlayne Stuart Soares; RIBEIRO, Carlos Augusto do Nascimento. **A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios**. 2012.

MARTINS, Felisbela. Ensinar geografia através de imagens: olhares e práticas. **Grandes problemáticas do espaço europeu: diversidade territorial e oportunidades de desenvolvimento num cenário de crise**, 2014.

MARTINS, Isabel; GOUVÊA, Guaracira; PICCININI, Cláudia. Aprendendo com imagens. **Ciência e Cultura**, v. 57, n. 4, p. 38-40, 2005.

SIMIONATO, Ana Carolina et al. **Representação, acesso, uso e reuso da imagem digital**. 2012.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **Objetos de Aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangrat, 2014.

TAVARES, Romero. Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. **Revista Brasileira de informática na Educação**, v. 18, n. 02, p. 04, 2010.

Submetido em: / /

Aceito em: / /

O INSTAGRAM COMO INSTRUMENTO AVALIATIVO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

INSTAGRAM AS AN EVALUATION TOOL IN SCHOOL GEOGRAPHY

INSTAGRAM COMO HERRAMIENTA DE EVALUACIÓN EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

André Luiz da Silva Pereira¹
Luanna Laine Oliveira Martins²
Tânia Cristina Meira Garcia³
Djanni Martinho dos Santos Sobrinho⁴
Túlia Fernanda Meira Garcia⁵

RESUMO

O artigo busca realizar uma discussão sobre a utilização do Instagram como instrumento avaliativo no contexto da Geografia Escolar. Para desenvolver essa reflexão, utiliza-se de referenciais que tratam sobre a temática do uso atual das tecnologias, como Santos (1994) e Levy (1999), bem como autores que discutem sobre o ensino de Geografia na contemporaneidade, Pontuschka, Paganalli e Cacete (2009). A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2008) também está presente, como documento normativo para discutir práticas pedagógicas na Educação Básica. Além da análise bibliográfica, a metodologia é composta pela aplicação de questionário para professores de Geografia na Educação Básica, a fim de coletar dados sobre o Instagram como instrumento avaliativo de aprendizagem. A análise das respostas registradas permite apontar que é necessária uma renovação dos pressupostos didático-pedagógicos dos professores, a fim de romper com padrões tradicionais e enxergar a importância de tecnologias, tais como a rede social Instagram, enquanto elementos que devem compor a metodologia de ensino.

Palavras-chave: Instagram, instrumento de avaliativo, Geografia Escolar.

ABSTRACT

The article seeks out to carry a discussion about the usage of Instagram as an assessment instrument in the context of School Geography. To develop such reflection, references are used that deal with the theme of the current use of technologies, such as Santos

¹ Mestrando em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, andre.luiz038@gmail.com.

² Mestrando em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, luannalaine12@gmail.com.

³ Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tania_cristina2005@yahoo.com.br.

⁴ Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, djannigeo@yahoo.com.br.

⁵ Doutora em Gerontologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tulia_fernanda@yahoo.com.br.

(1994) and Levy (1999), as well as authors who discuss the teaching of Geography in contemporary times, Pontuschka, Paganalli and Cacete (2009). The National Common Curricular Base (Brasil, 2008) is also present, as a normative document to discuss pedagogical practices in Basic Education. Besides the bibliographical analysis, the methodology consists in applying a questionnaire for Geography teachers in Basic Education, in order to collect data on Instagram as an assessment learning tool. The analysis of the recorded responses allows pointing out that a renewal of the didactic-pedagogical assumptions of the teachers is necessary, aiming to break with traditional patterns and see the importance of technologies, such as the social network Instagram, as elements that must compose the teaching methodology.

Keywords: Instagram, evaluation instrument, School Geography.

RESUMEN

El artículo busca realizar una discusión sobre el uso de Instagram como instrumento evaluativo en el contexto de la Geografía Escolar. Para desarrollar esta reflexión se utilizan referencias que tratan el tema del uso actual de las tecnologías, como Santos (1994) y Levy (1999), así como autores que discuten la enseñanza de la Geografía en la contemporaneidad, Pontuschka, Paganalli y cacete (2009). También está presente la Base Curricular Común Nacional (Brasil, 2008), como documento normativo para discutir las prácticas pedagógicas en la Educación Básica. Además del análisis bibliográfico, la metodología consiste en la aplicación de un cuestionario a docentes de Geografía en Educación Básica, con el fin de recolectar datos sobre Instagram como herramienta de aprendizaje evaluativo. El análisis de las respuestas grabadas permite señalar que es necesaria una renovación de los presupuestos didáctico-pedagógicos de los docentes, a fin de romper con los patrones tradicionales y ver la importancia de las tecnologías, como la red social Instagram, como elementos que deben componer la metodología de enseñanza.

Palabras clave: Instagram, instrumento de evaluación, Escuela de Geografía.

INTRODUÇÃO

A humanidade, ao longo do seu processo histórico, teve presente no seu cotidiano o uso da técnica, mediando as diferentes situações. Segundo Santos (1994), a principal forma de relação entre o homem e o espaço é através da técnica. As técnicas seriam um conjunto de meios sociais e instrumentais através dos quais o homem realiza sua vida, produz e cria espaço.

Contudo, atualmente não estamos mais vivendo um espaço meramente tecnicista, mas um meio também marcado pela presença da ciência e da tecnologia informacional, que, de acordo com Santos (1994), é denominada de Revolução do Meio Técnico-Científico-Informacional, que se acentuou a partir dos anos 1970, modificando significativamente as relações sociais.

Para Brandão e Cavalcante (2015), estamos vivendo em uma sociedade tecnológica marcada pela interatividade, onde a internet tem papel central na comunicação no mundo, ampliando o fluxo de conhecimento. Ao conjunto tecnológico da informação dentro dessa perspectiva mencionada, podemos denominar de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Desse modo, uma das características marcantes da sociedade contemporânea são as relações sociais mediatizadas, ou seja, os meios tecnológicos digitais atuando na conexão entre pessoas, grupos e empresas, através da comunicação e da difusão da informação. O espaço escolar não está isolado ou distante desse cenário, portanto é indispensável problematizar esses novos paradigmas na educação, enquanto ambientes de formação cidadã.

Com a necessidade contemporânea de integrar tecnologias no processo de ensino-aprendizagem e promover diversidade didático-metodológica, visando uma aprendizagem significativa, crítica, reflexiva e criativa, emerge a possibilidade da utilização das redes sociais digitais como instrumento de avaliação da aprendizagem, por estarem inseridas no cotidiano dos indivíduos, especialmente entre os adolescentes.

Redes sociais como o Instagram, por exemplo, fazem parte do cotidiano de alunos e professores e podem constituir possibilidades de construção do conhecimento, pelo seu rico acervo audiovisual, bem como suas diversas funcionalidades no que diz respeito à criação e produção de conteúdo. No entanto, apesar de reconhecer a importância de realizar práticas de ensino mediadas pelas tecnologias, especialmente as digitais, as redes sociais têm sido pouco exploradas pelos professores.

Diante desse contexto, surgiu o questionamento: De que maneira o Instagram pode ser utilizado como instrumento avaliativo no processo de ensino-aprendizagem da Geografia?

Esta pesquisa, portanto, objetiva analisar a aplicabilidade da rede social Instagram como instrumento avaliativo no processo de ensino-aprendizagem, restringindo-se ao campo da Geografia Escolar, que constitui a área de atuação dos autores deste trabalho. A partir disso, os objetivos específicos são: Discutir sobre a rede social Instagram como instrumento avaliativo no processo de ensino de Geografia Escolar; e identificar os conteúdos e habilidades que podem ser avaliadas a partir do *Instagram* no processo de ensino e aprendizagem de Geografia Escolar.

AS REDES SOCIAIS COMO RECURSOS DE APRENDIZAGEM: PROPONDO FINALIDADES DIDÁTICAS PARA O INSTAGRAM

O meio técnico-científico-informacional (Santos, 1994) promoveu o desenvolvimento das tecnologias digitais, caracterizadas pela virtualidade e interatividade. Nesse sentido, o espaço ultrapassa as barreiras do físico, assumindo dimensão virtual. Assim, torna-se mais dinâmico e interconectado por complexas redes de comunicação. Este ciberespaço (Levy, 1999) é o campo onde se desencadeiam, majoritariamente, as relações econômicas, políticas e sociais desta era.

Com base nesse contexto, Levy (1999) desenvolve o conceito de cibercultura, que define-se pelos novos comportamentos, habilidades, experiências e hábitos que estão associados à realidade do ciberespaço. Desse modo, a sociedade da era informacional produz e reproduz aspectos culturais a partir da virtualidade.

Sendo assim, instituições sociais como a mídia e a escola são profundamente influenciadas pela cibercultura, adquirindo novas formas de efetuar seus papéis. Esses efeitos sobre a sociedade são diversos, podendo assumir um caráter positivo ou negativo sobre as relações sociais. A melhoria dos processos de comunicação e a maior integração entre diferentes nações são benéficos, contudo, a exclusão digital e a padronização cultural, que fere a diversidade étnico-social, são aspectos maléficos. No entanto, entendendo que o meio técnico-informacional já está consolidado e se o que se deseja é promover avanços dentro desse contexto, é preciso superar a visão dicotômica e maniqueísta acerca dos meios tecnológico-digitais e começar a refletir sobre as possibilidades que se pode desenvolver com estes recursos.

Portanto, empregando a concepção de Santos (2008) e encarando a globalização como possibilidade, pode-se pensar em formas de apropriação das novas tecnologias a fim de promover a difusão de valores éticos, a democratização de saberes e novas produções culturais. Nesse sentido, a educação pode ser um poderoso instrumento, operando a partir das tecnologias para a construção de conhecimentos significativos.

Nesse sentido, é possível enxergar a *World Wide Web*, isto é, a Internet, como uma teia de informações, conteúdos, símbolos e signos, que podem assumir finalidades educativas, a partir de um olhar pedagógico sobre estes elementos. É importante lembrar que as crianças e adolescentes da sociedade contemporânea são caracterizados como

nativos digitais, uma vez que já nasceram cercados pelas tecnologias informacionais e desenvolvem a operacionalização destas de maneira quase que natural e espontânea. Sendo assim, é papel da escola reconhecer esta realidade e conduzir o aluno a orientar-se nesse meio digital.

Essas ideias fazem parte do pensamento de Pontuschka, Paganalli e Cacete, quando afirmam que

(...) a escola é responsável pelo acesso à informação e ao conhecimento, além de promover o reconhecimento da importância e do uso das novas tecnologias. Ademais, é fundamental preparar o aluno para desenvolver o senso crítico necessário para que possa selecionar e utilizar as informações e não perder-se no "dilúvio informacional" das redes de comunicação (2009, p.263).

Com base nessa perspectiva, o trabalho docente deve considerar o uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação como estratégias de aprendizagem, entendendo que estes recursos fazem parte do cotidiano dos alunos e podem assumir caráter didático-pedagógico. Nesse sentido, dentre os sites/aplicativos mais consumidos pelos alunos, estão as redes sociais, plataformas virtuais que dinamizam a comunicação entre usuários através do constante e acelerado compartilhamento de informações. Recuero (2009, p.25) destaca que a rede social “é uma metáfora para observar os padrões de conexão de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre os diversos atores”. Dessa forma, as redes sociais podem constituir um importante instrumento de análise das trocas que se dão entre os indivíduos na contemporaneidade, seja em aspectos culturais, intelectuais, sociais ou afetivos. Sendo assim, podem tornar-se elementos a serem incorporados no processo de ensino-aprendizagem, a partir de uma intencionalidade pedagógica e sob um olhar crítico-reflexivo.

Dentre as redes sociais mais utilizadas atualmente, destaca-se aqui o Instagram, que possui mais de 1 bilhão de usuários, com taxa de crescimento de 5% (Wakka, 2018). É amplamente acessada pelos adolescentes e jovens, em razão das suas particularidades estéticas e interativas, do conteúdo multimídia e das diversas funcionalidades que permite.

Dessa maneira, o Instagram consiste em uma importante ferramenta de criação, divulgação e reprodução de informações no espaço virtual. Sabendo, portanto, que o uso desta rede se tornou hábito das crianças e adolescentes desta era, promovendo significativa influência na cultura destas faixas etárias, torna-se imprescindível a apropriação deste aplicativo por parte dos professores.

Sendo assim, é preciso pensar: de que maneira o Instagram pode adquirir finalidade pedagógica e contribuir para a aprendizagem? Essa reflexão pressupõe conhecer a importância e uso dessa rede atualmente, bem como as principais ações dos jovens neste meio e as influências individuais, coletivas, comportamentais e socioculturais provocadas por este consumo. A partir daí, será possível estabelecer caminhos de aprendizagem com base na condução deste recurso digital, promovendo relações entre a rede e os objetos de conhecimento e visando a formação crítica, humana e integral do aluno.

O INSTAGRAM E O ENSINO DE GEOGRAFIA: CONSTRUINDO CONHECIMENTO ATRAVÉS DA INFORMAÇÃO

Buscando, portanto, pensar em finalidades educativas para o Instagram, é preciso, inicialmente, situar o campo de atuação dessa proposta. É fato que esta rede social pode estabelecer diálogos teórico-metodológicos com diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo da Educação Básica atualmente. Aqui, contudo, pretende-se refletir sobre a contribuição do Instagram para a Geografia Escolar, entendendo a Geografia como uma ciência dinâmica, disposta a analisar as relações do homem com o espaço, considerando a dimensão do tempo nesse processo. Nesse sentido, o Instagram relaciona-se à natureza da geografia, enquanto um recurso de mediação entre as relações sociais contemporâneas, o que interfere na concepção de espaço atualmente, trazendo sobre ele o caráter tecnológico-digital.

Nesse sentido, pensar sobre finalidades didáticas para o Instagram no ensino de Geografia pressupõe, inicialmente, desconstruir a ideia da escola como instituição central na transmissão de conhecimentos e reconhecer o papel dos instrumentos de informação e de comunicação enquanto veículos de saberes. A respeito dessa perspectiva, Gurevich (2012, p.21) afirma:

É preciso considerar que são muito variados os instrumentos através dos quais hoje os jovens acessam aos múltiplos campos de conhecimentos e experiências. A escola já não é mais a única instituição veiculadora do saber, senão que compartilha com a televisão, internet e outras redes sociais de manifestações comunitárias e artísticas esse lugar, antes exclusivo. Se nos impõe, então, ensinar a decodificar o vasto conjunto de testemunhos, notícias, informações e imagens que permanentemente testemunham o mundo.

Desse modo, é necessário atribuir valor ao conteúdo que circula nas mídias sociais, entendendo-o como uma produção sociocultural que pode ter relevância teórico-metodológica no processo de ensino-aprendizagem, assumindo a condição de estratégia, recurso ou objeto de estudo. Se o que se deseja é desenvolver uma educação contextualizada à realidade do aluno e que seja significativa para a sua vida, é indispensável incorporar os meios tecnológico-digitais em sua formação.

É importante considerar, no entanto, que esse processo requer um caminho metodológico caracterizado pela intencionalidade e criticidade. As informações que circulam nas mídias sociais, especificamente o Instagram, não se constituem conhecimentos científicos ou escolares. O conhecimento é a produção decorrente do resultado de pesquisas e possui rigor e estrutura teórico-metodológica. A informação, por sua vez, é um produto criado pela sociedade, a partir da constatação de fatos e fenômenos que acontecem no cotidiano e no mundo. Entender essa distinção é essencial para mobilizar as redes sociais no processo de ensino-aprendizagem, para não desenvolver uma educação meramente informativa.

Sendo assim, apropriar-se das redes sociais para objetivos didático-pedagógicos requer trilhar um percurso metodológico que tem como ponto de partida, a informação e como destino, o conhecimento. Nesse caminho, habilidades como identificar, decodificar, transpor, refletir e ressignificar são necessárias para que a informação se torne em conhecimento. O Instagram seria, nesse caso, o instrumento mediador desse processo, servindo como ponte para a construção de saberes escolares.

Essa perspectiva de ensino está associada à competência 5 na BNCC (Brasil, 2018), que trata sobre Cultura Digital e determina que o aluno, ao longo da educação básica, deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Sendo assim, as novas tecnologias devem ser encaradas como instrumentos que possibilitem ao aluno uma formação significativa e reflexiva, contribuindo para desenvolver atitudes e habilidades importantes para a vida em sociedade. É possível também apontar que o documento realiza uma diferenciação entre informação e conhecimento, entendendo que o ensino-aprendizagem na perspectiva da cultura digital

deve fazer uso das informações dispostas nos meios tecnológico-digitais para a construção do conhecimento.

A partir dessas reflexões, pode-se pensar em práticas de ensino que estabeleçam conexões entre a Geografia Escolar e o Instagram, objeto de estudo desse trabalho. Nesse sentido, pensando nos conceitos e temas geográficos, o Instagram enquanto uma ferramenta audiovisual, pode servir para fazer a observação e leitura de imagens, fotografias e vídeos, a fim de identificar e analisar elementos espaciais de determinado lugar. Essa rede social também pode atuar como um recurso didático, sendo útil para apresentar trabalhos e produções realizadas pelos alunos sobre conteúdos geográficos.

Além de assumir a condição de estratégia ou recurso, o Instagram também pode ser utilizado como um objeto de estudo, sendo analisado à luz dos temas da Geografia. Um exemplo é a Globalização, que está atrelada a integração global a partir dos meios de comunicação e informação. Desse modo, o Instagram insere-se no conjunto destes meios, atuando significativamente na conexão entre pessoas, grupos sociais, empresas, governos etc., através da rápida disseminação de informações.

METODOLOGIA

Através de uma revisão acerca dos paradigmas da pesquisa por meio de diversos autores, encontramos diversos elementos favoráveis, tanto em torno da pesquisa quantitativa como em relação às qualitativas. Nessa perspectiva, concorda-se com Triviños (1987), pois, embora alguns persistam na dicotomia entre quantitativo e qualitativo, no campo da educação não existe razão para tal.

Contudo, devido à delimitação deste trabalho, tanto a coleta de dados quanto às análises teve como pressupostos fundamentados na abordagem qualitativa. Conforme Gil (2002), a análise qualitativa depende de muitos fatores, como os dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos da pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa.

Para Triviños (1987), a pesquisa qualitativa de tipo-estrutural dialética busca captar não só a aparência do fenômeno, como também sua essência, ou seja, busca as raízes históricas do problema para explicá-lo e compreender suas relações e consequências para vida humana.

De acordo com André (2013), às abordagens qualitativas se fundamentam em uma perspectiva que compreende o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas relações diárias, transformando e sendo transformados pela realidade. Assim, significados, experiências cotidianas, linguagem e produções culturais do sujeito constituem o centro da preocupação dos pesquisadores.

Toda e qualquer classificação de pesquisa deve ser feita a partir de critérios, de acordo com estabelecido na academia. Assim, esse trabalho foi classificado a partir de seu objetivo geral. Nesse sentido, é possível classificar esta pesquisa como exploratória, pois, conforme Gil (2002), tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, visando torná-lo mais acessível. Pode-se afirmar que tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de percepções.

Para se realizar uma análise dos dados e uma aproximação conceitual teórica, é necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa. O modelo operacional pode ser denominado de delineamento da pesquisa, que são procedimentos técnicos que auxiliaram o desenvolvimento do trabalho (GIL, 2002). O modelo operacional que definirá essa pesquisa será a pesquisa bibliográfica e aplicação de questionário.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos. Boa parcela dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas, assim permitiu-se obter uma visão geral sobre o tema e identificar os principais aspectos que demandam uma investigação mais aprofundada.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram aplicados questionários, contendo variáveis abertas e fechadas, ao universo de professores de Geografia do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio da Grande de Natal. Um total de 8 docentes responderam ao questionário. De acordo com Gil (2002), o questionário é uma das técnicas de coleta de dados mais prática e eficiente por ser aplicável aos mais diversos tipos de amostra.

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentamos e discutimos os resultados do questionário realizado de forma remota, entre o período do dia 31 de maio a 03 de junho de 2023. O questionário foi proposto para professores de geografia que atuam no ensino básico,

tanto na rede pública quanto na privada, na região metropolitana de Natal. Oito professores responderam à pesquisa. O objetivo da aplicação dessa técnica foi investigar as concepções, as práticas e os desafios dos docentes em relação a utilização do Instagram como instrumento avaliativo no ensino de Geografia Escolar.

Para melhor facilitar a compreensão dos dados e atender às especificidades da pesquisa, estruturamos o questionário em três eixos norteadores implícitos: principais instrumentos avaliativos utilizados, critérios para escolha e a utilização do Instagram como instrumento avaliativo no ensino de Geografia Escolar.

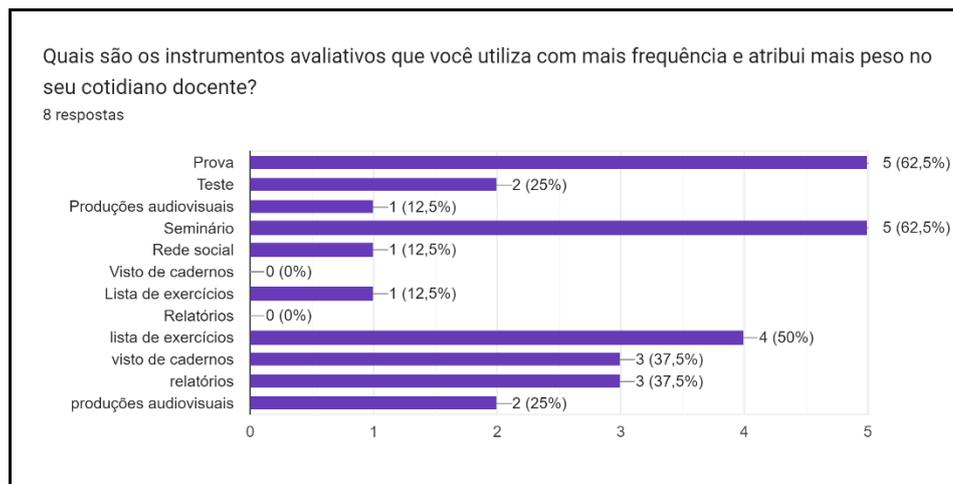
INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE

No contexto atual, o jovem encontra-se imerso em um mundo globalizado, repleto de múltiplas linguagens e formas de expressão. Nesse sentido, torna-se fundamental que o docente de Geografia diversifique os instrumentos avaliativos, visando verificar o desenvolvimento dos diversos talentos e múltiplas inteligências do discente contemporâneo, além das competências e habilidades estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Através da diversificação dos instrumentos avaliativos, é possível proporcionar aos alunos a oportunidade de explorar e demonstrar seu conhecimento em diferentes formas de linguagem, além de estimular o seu protagonismo, a sua criticidade e a sua cidadania. Em consonância com, Silva et al. (2012, p. 97), “para avaliar, é possível recorrer a diferentes linguagens e observar as peculiaridades, os talentos e as aprendizagens dos alunos”.

Neste sentido, com o intuito de investigar e compreender quais instrumentos avaliativos estão sendo mais utilizados pelos docentes de geografia do Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio, elaborou-se um questionário visando a obtenção de dados sobre as práticas atuais de avaliação, permitindo que sejam identificadas as tendências predominantes.

Gráfico 1 - Instrumentos utilizados com maior frequência



Fonte: Elaboração dos Autores, 2023.

Os dados demonstram que os instrumentos avaliativos mais utilizados pelos professores são a prova e o seminário, com cinco respostas cada um, seguidos pela lista de exercícios, com quatro respostas. Os instrumentos menos utilizados são o teste, a rede social e o relatório, com apenas uma ou duas respostas cada um. Isso indica que os professores valorizam mais as formas tradicionais de avaliação, baseadas na escrita e na oralidade, do que as formas alternativas, que envolvem o uso de tecnologias da informação e comunicação, desta forma limitando as possibilidades de avaliar diferentes competências e habilidades dos alunos.

Todo e qualquer instrumento avaliativo é importante, independentemente do juízo de valor atribuído a ele, seja considerado tradicional ou não. O ponto crucial é verificar se o instrumento está alinhado com os objetivos propostos no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Luckesi (2011, p. 304):

Todos os instrumentos de coleta de dados para a avaliação da aprendizagem hoje existentes e utilizados em nossas escolas ou fora delas - testes, questionários, redação, monografia, entrevista, arguição oral, tarefas, pesquisas bibliográficas, relatórios de atividades, demonstração em laboratório, relatório de pesquisa, participação em seminários, apresentações públicas, utilização de simuladores... -, em si, são úteis para o exercício da prática avaliativa da aprendizagem na escola.

Portanto, cada abordagem avaliativa tem suas vantagens e limitações, e o que importa é utilizar aqueles que melhor atendam às necessidades de observação docente e contribuam para a verificação do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos.

Contudo, ao adotar uma perspectiva mais aberta e flexível em relação aos instrumentos avaliativos através das TICS, valoriza-se a diversidade de metodologias e

promove-se uma avaliação mais abrangente, que considere diferentes formas de expressão e compreensão dos alunos. Sendo assim, o importante é garantir que o instrumento utilizado seja válido, confiável, multiforme e proporcione informações relevantes.

O segundo questionamento realizado foi sobre quais critérios os professores utilizam para seleção do instrumento avaliativo, dos oito, dois se abstiveram e o restante, como observa-se no quadro abaixo, foram respostas genéricas:

Quadro 1: critério para escolha do instrumento avaliativo

1. Aula expositiva dialogada e livro didático
2. Utilizo um instrumento avaliativo, no qual esteja interligado com a minha prática pedagógica
3. Realidade dos educandos, interação e participação
4. Escrita e leitura
5. A segurança e a autonomia com que o aluno socializa sua compreensão a respeito do conteúdo.
6. Instrumentos que são aceitos pela instituição que trabalho

Fonte: Elaboração dos Autores, 2023.

O tipo de instrumento avaliativo escolhido deve corresponder às habilidades e competências que o docente pretende verificar se foram desenvolvidas pelo aluno. A escolha deve ser feita de acordo com os objetivos de aprendizagem, e não o contrário. Não se deve definir um instrumento antes de saber quais habilidades se quer avaliar.

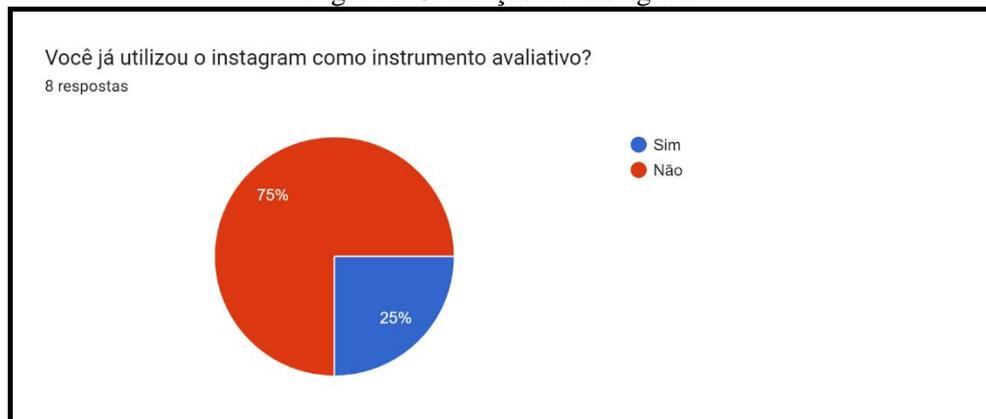
Em consonância com Sobrinho et al (2017), para verificar o que os alunos aprenderam em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, é preciso criar instrumentos de avaliação baseados em um conjunto de competências definidas e estabelecidas previamente, que devem ser desenvolvidas durante a apresentação e discussão dos conteúdos escolares com os alunos, de forma a orientá-los na busca pela construção do saber.

Assim dos critérios adotados pelos professores, se pode perceber a predominância de critérios genéricos sem realizar uma associação coerente entre habilidades/competências e os instrumentos.

Na questão seguinte realizou-se o seguinte questionamento: “você já utilizou o Instagram como instrumento avaliativo?”. Elaborou-se essa pergunta, pois entende-se que o Instagram, sendo uma das redes sociais mais populares da atualidade, oferece diversas possibilidades para o ensino de Geografia ao se tornar um instrumento avaliativo inovador. Por meio dessa plataforma, é possível não apenas verificar o

progresso dos alunos em relação ao conteúdo estudado, mas também identificar e desenvolver seus talentos e inteligências múltiplas de maneira mais abrangente. Contudo, como pode-se observar na figura 2, dos oitos participantes, 75% responderam que não.

Figura 2: Utilização do Instagram



Fonte: Elaboração dos Autores, 2023.

As respostas sugerem a existência de obstáculos para o uso do Instagram como ferramenta avaliativa. Diante disso, formulam-se as seguintes hipóteses: rigidez dos métodos de avaliação impostos pelas instituições escolares, predomínio de instrumentos tradicionais e falta de incentivo à inovação na prática docente. Em conformidade, com Marxreiter e Bresolin (2021), o sistema educacional enfrenta hoje o desafio de valorizar a participação do aluno no processo de avaliação, reconhecendo sua autonomia e domínio sobre sua aprendizagem, para que ele possa ser protagonista na construção de seu conhecimento.

Uma das vantagens do Instagram como ferramenta de avaliação é a flexibilidade em trabalhar diferentes formas de expressão. Os alunos podem criar postagens utilizando textos, vídeos, imagens e layouts personalizados, o que permite que explorem diversas linguagens para demonstrar seu entendimento sobre os temas estudados em geografia. Dessa forma, eles têm a oportunidade de se expressar de maneira criativa, refletindo sobre o conhecimento adquirido de maneira autêntica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas reflexões realizadas e a partir das respostas dos professores ao questionário proposto, nota-se que, antes de incorporar a rede social na prática escolar,

é necessário ao professor uma renovação do olhar pedagógico, desconstruindo paradigmas tradicionais de ensino e avaliação da aprendizagem. É importante destacar, no entanto, que atualmente constata-se uma preocupação nos cursos de licenciatura em discutir acerca das tendências pedagógicas progressistas e influência das tecnologias no ensino. Porém, determinados aspectos como a rigidez do sistema escolar, a desvalorização do professor e crenças e experiências com o ensino tradicional levam os docentes a desenvolverem uma prática orientada por princípios liberais, que valorizam a verticalidade na relação professor-aluno e o acúmulo de conteúdo (Libâneo, 1984).

Desse modo, antes de propor metodologias de ensino baseadas nas TICs, é preciso um incentivo ao professor para realizar o exercício da práxis educativa (Freire, 2013), isto é, o ato de ação-reflexão-ação sobre sua própria prática. Essa responsabilidade deve recair, portanto, sobre a formação docente continuada, que compreende profissionais que já possuem tempo de atuação e experiências, que podem servir como fonte de reflexão e análise para traçar novos horizontes pedagógicos. A partir daí, será possível pensar sobre práticas docentes associadas às tecnologias, atribuindo valor didático-pedagógico às redes sociais, como o Instagram.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? **Revista da Faeba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

BRANDÃO, Pollyanna de Araújo Ferreira; CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **Reflexões acerca do uso das novas tecnologias no processo de formação docente para a educação profissional**. In: COLÓQUIO NACIONAL, 3., 2015, Natal. **Anais...** Natal: Ifrn, 2015. p. 1-7.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2022.

GUREVICH, Raquel. Geografias escolares contemporâneas: práticas sociais situadas. In: CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; CAVALCANTI, Lana de Souza; CALLAI, Helena Copetti (org.). **Didática da Geografia:: aportes teóricos e metodológicos**. São Paulo: EJR Xamã, 2012. Cap. 1. p. 17-26.



LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

MARXREITER, V. L. F.; BRESOLIN, G. G. .; FREIRE, P. de S. . Autoavaliação: um olhar de inovação para a avaliação da aprendizagem das novas gerações. **P2P E INOVAÇÃO**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 46–62, 2021. DOI: 10.21721/p2p.2021v7n2.p46-62. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/5633>. Acesso em: 19 jul. 2023.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

RECUERO, Raquel. Redes Sociais na Internet: Considerações Iniciais. In: **Revista E Compós**, v. 2, 2005.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 15 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SOBRINHO, Djanní Martinho dos Santos; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; Garcia, Tânia Cristina Meira. **Geografia escolar e avaliação: uma análise no ensino médio em escolas de Caicó-RN**. Pensar Geografia, v. 1, n. 2, p. 150-162, dez. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/2662-7342-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/2662-7342-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 20 jul. 2023.

SILVA, Dakir Larara Machado da; GOULART, Ligia Beatriz; ROSSATO, Maira Suertegaray. **Práticas pedagógicas em geografia: espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

TRIVIÑOS. Augusto Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WAKKA, Wagner. **Instagram bate marca de 1 bilhão de usuários ativos**. 2018. Disponível em: . WILEY, David. Learning objects need instructional design theory. The ASTD

ZANON, Denise Puglia. ALTHAUS, Maiza Margraf. **Instrumentos de avaliação na prática pedagógica universitária**. 2008. Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:ru0311XkDZ IJ ->

[https://www1.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-](https://www1.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria%3Fdownload%3D19:instrumentos-de-avalia-o-na-prtica-pedaggica-universitaria+%3D1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)

[universitaria+%3Fdownload%3D19:instrumentos-de-avalia o-na-prtica-pedaggica-universitaria+%3D1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](https://www1.ufrb.edu.br/nufordes/pedagogia-universitaria+%3Fdownload%3D19:instrumentos-de-avalia-o-na-prtica-pedaggica-universitaria+%3D1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br) . Acesso em: 06 fev. 2016.

Submetido em: / /

Aceito em: / /

**AS TDIC'S NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL DA
GEOGRAFIA ESCOLAR**

**DICT'S IN THE CONTEXT OF EMERGENCY REMOTE TEACHING OF
SCHOOL GEOGRAPHY**

**DICT'S EM EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA DE
EMERGENCIA DE GEOGRAFIA ESCOLAR**

Valéria Évelin Freitas de Souza¹

Tulia Fernanda Meira Garcia²

Tânia Cristina Meira Garcia³

Djanni Martinho dos Santos Sobrinho⁴

RESUMO

O presente estudo analisa como se deu o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus Natal Central, no período de adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) a fim de avaliar os desafios enfrentados pelos professores para promover a mediação didático-pedagógica da Geografia escolar tendo como suporte as TDIC's. Nesse percurso, visualiza-se como objetivo geral: analisar o uso das TDIC's nas aulas de Geografia em turmas do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional do IFRN/CNAT, no período de adoção do ERE. Como objetivos específicos, buscou-se: Discutir o Ensino Remoto Emergencial no âmbito da Pandemia COVID-19; identificar os recursos tecnológicos digitais mais usados pelos professores neste período e investigar os desafios e as potencialidades das TDIC's ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar. Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, tipo relato de experiência, de natureza qualitativa, tendo como procedimentos metodológicos as pesquisas do tipo exploratória (GIL, 2008) e bibliográfica (GIL, 2002), além da pesquisa de campo (SEVERINO, 2016), cujo instrumento técnico de coleta de dados foi a aplicação de questionários semiestruturados, bem como a observação participante (GIL, 2008). Os resultados da pesquisa evidenciaram que para os professores as TDIC's no ensino de Geografia são ferramentas potentes, principalmente para inovações didático-metodológicas, promoção do engajamento e aprendizagem significativa, mesmo diante dos desafios enfrentados e dos limites da iniquidade digital do país.

Palavras-chave: Pandemia COVID-19; TDIC's; Ensino Remoto Emergencial; Geografia escolar.

¹ Licenciada em Geografia, Instituto Federal do Rio grande do Norte (IFRN), *Campus Natal, Central*, evelin.freitas@escolar.ifrn.edu.br

² Fonoaudióloga Doutora em Gerontologia, Escola Multicampi de Ciências Médica (EMCM), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tuliameira@gmail.com

³ Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tania_cristina2005@yahoo.com.br

⁴ Doutor em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), djannigeo@yahoo.com.br

ABSTRACT

This study analyzes the problems that involved the teaching-learning process in the High School Integrated to Professional Education of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte/Natal Central Campus, in the period of adoption of Emergency Remote Teaching (ERE) in order to evaluate the challenges faced by teachers to promote the didactic-pedagogical mediation of school Geography with the support of the TDIC's. In this course, the general objective is to analyze the use of TDIC's in Geography classes in classes of the High School Integrated to Professional Education of the IFRN/CNAT, in the period of adoption of the ERE. As specific objectives, we sought: Discuss Emergency Remote Teaching in the context of the COVID-19 Pandemic; identify the digital technological resources most used by teachers in this period and investigate the challenges and potentialities of TDIC's to the teaching-learning process of school geography. This is an exploratory-descriptive study, like an experience report, of a qualitative nature, using exploratory (GIL, 2008) and bibliographical (GIL, 2002) research as methodological procedures, in addition to field research (SEVERINO, 2016), whose technical data collection instrument was the application of semi-structured questionnaires, as well as participant observation (GIL, 2008). The research results showed that, for teachers, TDIC's in Geography teaching are powerful tools, mainly for didactic-methodological innovations, promotion of engagement and meaningful learning, even in the face of the challenges faced and the limits of the country's digital inequality.

Keywords: COVID-19 pandemic; TDC's; Emergency Remote Teaching; School geography.

RESUMEN

Este estudio analiza los problemas que involucraron el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Escuela Superior Integrada a la Educación Profesional del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología del Campus Central de Rio Grande do Norte/Natal, en el período de adopción de la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) con el fin de evaluar los desafíos enfrentados por los profesores para promover la mediación didáctico-pedagógica de la Geografía escolar con el apoyo de los TDIC. En este curso, el objetivo general es analizar el uso de los TDIC en las clases de Geografía en las clases de la Escuela Secundaria Integrada a la Educación Profesional de la IFRN/CNAT, en el período de adopción del ERE. Como objetivos específicos, buscamos: Discutir la enseñanza remota de emergencia en el contexto de la pandemia de COVID-19; identificar los recursos tecnológicos digitales más utilizados por los docentes en este período e investigar los desafíos y potencialidades de los TDIC para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía escolar. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo, a modo de relato de experiencia, de carácter cualitativo, utilizando como procedimientos metodológicos la investigación exploratoria (GIL, 2008) y bibliográfica (GIL, 2002), además de la investigación de campo (SEVERINO, 2016), cuyo instrumento de recolección de datos fue la aplicación de cuestionarios semiestructurados, así como la observación participante (GIL, 2008). Los resultados de la investigación mostraron que, para los docentes, las TDIC en la enseñanza de la Geografía son herramientas poderosas, principalmente para las innovaciones didáctico-metodológicas, la promoción del compromiso y el aprendizaje significativo, aún frente a los desafíos enfrentados y los límites de la desigualdad digital del país.

Palabras clave: Pandemia de COVID-19; TDC's; Enseñanza remota de emergencia; Geografía escolar.

INTRODUÇÃO

No ano de 2020 vivenciamos uma crise na saúde pública mundial, decretada em 11 de março pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia (WHO, 2020). A síndrome gripal denominada de COVID-19, ocasionada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), impôs a adoção do isolamento social como principal medida de biossegurança para conter sua propagação, ou seja, a população foi orientada a permanecer em casa, sem a previsão de duração, sobretudo mediante a inexistência de uma vacina (KHALIL e KHALIL, 2020).

Referido cenário afetou os setores de saúde, social, econômico, político e, muito fortemente, o educacional, exigindo mudanças e adaptações à manutenção e retomada dos processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista que todos os espaços de ensino, como creches, escolas e universidades, foram fechados para preservar a saúde de estudantes e funcionários.

Esforços de professores e gestores emergiram como estratégias inovadoras para promoção e adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em um cenário pandêmico nunca antes vivenciado pelos trabalhadores da educação (GARCIA e GARCIA, 2020) (RÊGO et al, 2020). Assim, professores e alunos tiveram que se adaptar a uma nova realidade, utilizando as tecnologias digitais em rede como suporte para as aulas remotas e exigindo novas habilidades e competências.

O presente estudo analisa como se deu o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus Natal Central, no período de adoção do Ensino Remoto Emergencial, a fim de avaliar os desafios enfrentados pelos professores, público-alvo do estudo, para promover a mediação didático-pedagógica da Geografia escolar tendo como suporte os recursos tecnológicos e plataformas digitais disponíveis, as chamadas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's), terminologia mais contemporânea e abrangente a sigla TIC's uma vez que, abarca uma infinidade de artefatos tecnológicos existentes no mundo virtual devido a convergência das mídias para o digital, conectados a uma rede (ANJOS e SILVA, 2018).

Nesse percurso, visualiza-se como objetivo geral: analisar o uso das TDIC's nas aulas de Geografia em turmas do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional do IFRN/CNAT, no período de adoção do ERE. Como objetivos específicos, buscou-se: Discutir o Ensino Remoto Emergencial no âmbito da Pandemia COVID-19; identificar

os recursos tecnológicos digitais mais usados pelos professores neste período e investigar os desafios e as potencialidades das TDIC's ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar.

A sistematização desta pesquisa, é fruto de um recorte teórico do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Geografia da referida autora, no ano de 2022, e motivada pelas atividades e discussões propostas na disciplina Tecnologia, informação e comunicação e ensino de Geografia do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFRN – GEOPROF, neste ano corrente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, tipo relato de experiência, de natureza qualitativa. De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e as atitudes, um conjunto de fenômenos humanos entendidos a partir de uma realidade social, pois o ser humano distingue-se pela sua capacidade de agir, como também de interpretar suas ações dentro e a partir do contexto vivido e partilho com os seus semelhantes.

Os procedimentos metodológicos adotados foram as pesquisas do tipo exploratória (GIL, 2008) e bibliográfica (GIL, 2002), além da pesquisa de campo (SEVERINO, 2016), cujo instrumento técnico de coleta de dados foi a aplicação de questionários semiestruturados no *Google Forms*, contendo questões abertas e fechadas de elaboração própria.

Os sujeitos de pesquisa foram dois professores de Geografia, do IFRN, na cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte, escolhidos para contribuir com as reflexões deste estudo. A amostra se caracterizou por intencional e por conveniência, haja vista que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, bem como o retorno das aulas presenciais mediante o controle do surto gripal no ano de 2022, recorte temporal em que a coleta de dados se deu, durante o mês de julho.

Estes atuaram no Ensino Remoto Emergencial prioritariamente nos cursos técnicos de Controle Ambiental da Diretoria Acadêmica de Recursos Naturais (DIAREN), na disciplina de Geografia I, a qual é comum a todos os currículos dos cursos técnicos e as turmas de 1º ano do Ensino Médio. A observação participante (GIL,

2008), também foi uma estratégia adotada em acompanhamento as dinâmicas didático-pedagógicas do ERE de Geografia, no ano letivo de 2021.

Além disso, a autora teve a oportunidade de observar a prática docente dos colaboradores da pesquisa, enquanto participante do Programa Residência Pedagógica (PRP) no período supracitado, o qual integra a Política Nacional de Formação de Professores, em cumprimento ao estágios supervisionados obrigatórios, que se desenvolveram no formato remoto e tiveram como lócus de atuação e regência as turmas de 1º ano do Ensino Médio Integrado do IFRN/CNAT na disciplina de Geografia I, no Curso Técnico Integrado em Controle Ambiental.

Em atenção as boas práticas de pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais, foi observado no desenvolvimento do estudo e na escrita do texto o zelo ético considerando que esta pesquisa contribui para o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional. Assim, é imprescindível destacar que, no intuito de manter o sigilo ético da pesquisa científica e a proteção geral de dados, a discussão das questões dissertativas foi desenvolvida sem possibilidade de identificação individual.

Assim sendo, a concretização das etapas da pesquisa se deu mediante autorização em termos de anuência das coordenações dos cursos superior e técnico do IFRN/CNAT, como também aceite e autorização dos professores participantes no que concerne a análise e divulgação das respostas concedidas.

A sistematização dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), categorizando os dados pela modalidade da análise temática, na qual é possível descobrir núcleos de sentidos que compõem uma comunicação, em que a presença ou frequência tenham significado para o objeto analítico visado, desdobrando-se em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Na descrição dos resultados, utilizamos a letra “P” para representar “Professor”, seguido de um número a fim de diferenciá-los.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA PANDEMIA COVID-19

A pandemia COVID-19 modificou diversos âmbitos da sociedade, impondo-nos novas dinâmicas cotidianas, especialmente aos sistemas educacionais brasileiros. Em decorrência deste surto gripal, que atingiu uma escala geográfica mundial, medidas

restritivas de higiene pessoal e as atividades essenciais tiveram que ser adotadas, dentre elas a recomendação de fechamento das instituições de ensino a fim de evitar aglomerações. Pandemia é quando uma nova doença tem a capacidade de se alastrar rapidamente por todos os continentes do mundo, com efeito contagioso, causando grande mortalidade, consequências a saúde pública e economias globais, superando uma epidemia, surto que afeta apenas uma região (KHALIL e KHALIL, 2020).

Consoante Cavalcanti (2002), entendemos que o ambiente escolar se configura como um lugar de encontro de culturas, conhecimentos científicos e cotidianos. Assim sendo, a escola enquanto lugar de atuação e socialização de crianças e adolescentes, espaço privilegiado para a difusão do conhecimento, expansão intelectual e afetiva do aluno teve que ser adaptado ao contexto de distanciamento social, adotando o chamado Ensino Remoto, isto é, aquele que implica na utilização de uma atividade pedagógica à distância, temporária e utilizada ocasionalmente, objetivando minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial (DAROS, 2020).

Nesse contexto, Moreira e Schlemmer (2020), apresentam como se deu essa dinâmica e as adaptações que mais ocorreram nas escolas e universidades brasileiras,

[...] o ensino presencial físico (mesmos cursos, currículo, metodologias e práticas pedagógicas) é transposto para os meios digitais, em rede. O processo é centrado no conteúdo, que é ministrado pelo mesmo professor da aula presencial física. Embora haja um distanciamento geográfico, privilegia-se o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula ocorre num tempo síncrono, seguindo princípios do ensino presencial. A comunicação é predominantemente bidirecional, do tipo um para muitos, no qual o professor protagoniza vídeo-aula ou realiza uma aula expositiva por meio de sistemas de webconferência. Dessa forma, a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital. No ensino remoto ou aula remota o foco está nas informações e nas formas de transmissão dessas informações. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Assim, na busca de encontrar soluções para dar continuidade as relações de ensino-aprendizagem e manter o vínculo com os estudantes, as escolas tiveram que migrar para um formato de ensino mediado pelas tecnologias e plataformas digitais. O Ensino Remoto Emergencial, em algumas situações, apenas transferiu o que já era desenvolvido no contexto da educação presencial, contribuindo para o desenvolvimento

de uma concepção de educação tradicional, conteudista, focada na transmissão de conhecimento, além de subutilizar o potencial dos recursos educacionais digitais (SOUZA, 2020).

Com relação ao recorte temporal e marcos normativos, o Ensino Remoto Emergencial começou a ser vivenciado nas instituições de ensino em 2020 a partir do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) de nº 05/2020, o qual legalizou a realização de atividades a distância na Educação Básica, encarregando aos sistemas de ensino a tarefa de autorizar e organizar as mesmas. Desse modo, o parecer aprovou em 28 de abril de 2020 a reorganização de planos de ensino, currículos, calendários escolares e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia COVID-19 (BRASIL, 2020) a fim de mitigar os prejuízos da suspensão das atividades e fechamentos das escolas.

Por ser considerado um modelo pedagógico de transição temporária, o ensino remoto emergencial trouxe inúmeros desafios ao fazer docente, os quais foram levantados em pesquisa pelo Instituto Península, em maio de 2020. Os dados revelam que, durante a adoção do ERE os professores aumentaram a carga horária de trabalho e acumularam níveis de ansiedade, tendo em vista que cerca de 83,4% dos docentes não estavam aptos ao ensino *online*, 88% nunca haviam experienciado o formato de ensino remoto e 55% informaram não ter recebido nenhum tipo de orientação ou formação continuada para atuar na educação não presencial (PENÍNSULA, 2020).

Isso evidencia, que os desafios a oferta de uma educação de qualidade na educação básica em tempos de pandemia, estiveram ligados para além das condições de acesso a *internet* e a tecnologias educacionais, mas também em decorrência da adequação do calendário, cumprimento de carga horária e conteúdos programados das escolas (MORAIS; BENFICA; PATROCÍNIO, 2020).

De acordo com Pasini, Carvalho e Almeida (2020), a pandemia prejudicou o processo de ensino-aprendizagem e promoveu a necessidade de ressignificação da educação com práticas assertivas, focadas na aprendizagem do aluno, exigindo adaptações dos professores e dos educandos. Destaca-se ainda que, apesar de o ensino a distância ser uma realidade na educação brasileira, na Educação Básica era usado apenas como uma complementação a aprendizagem ou em situações emergenciais, tal

como aconteceu no período em tela neste estudo, mas com um sentimento de estranhamento e cercado de questões socioeconômicas e culturais.

A pandemia ocasionou um movimento de disrupção na educação, reflexo de uma mudança abrupta da sala de aula tradicional para os ambientes virtuais de aprendizagem na medida em que as atividades educacionais passaram ser desenvolvidas em rede e mediadas por ferramentas tecnológicas inovadoras, como é o caso do *G Suite for Education* e *Google Classroom*. No entanto, para Hoffmann, Brittes e Zanon (2020), os professores ainda não estavam preparados para lidar com os produtos da cultura digital, em particular na produção de conteúdo para postagem nas plataformas digitais.

Em contrapartida, uma pesquisa encomendada pela Fundação Lemann, Itaú Social e *Imaginable Futures* e realizada pelo Instituto Datafolha (2021) com mais de 1,3 mil pais de alunos, intitulada “Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias”, mostrou que cerca de 89% dessas famílias passaram, meio a pandemia, respeitar e valorizar mais os professores (as), reconhecendo que em tempos de ensino remoto o trabalho docente além de ter se mostrado desafiador, também exigiu mais preparo do profissionais da educação, sobretudo da rede pública.

Outros ganhos somam-se a isso, uma vez que a adoção do ERE no Brasil também apresentou aspectos positivos, a exemplo do desenvolvimento de habilidades com as novas tecnologias da informação e comunicação e as plataformas digitais, além da dinamização das práticas pedagógicas. Como os professores estavam na linha de frente de um novo paradigma educacional, vale ressaltar o movimento resiliente desses profissionais na busca de formação continuada em ERE, TDIC’s e Metodologias Ativas durante a pandemia para dar conta das situações vivenciadas devido as mudanças didático-pedagógicas, afim de evitar ainda maiores prejuízos nos indicadores da educação do país.

No ensino remoto, Hoffmann, Brittes e Zanon (2020) justificaram a defesa do favorecimento das Metodologias Ativas aplicadas as tecnologias digitais devido a necessidade de reter a atenção dos alunos e incentivar o engajamento, um dos desafios do ERE, incentivando assim a aprendizagem colaborativa no intuito de adequar-se as novas dinâmicas educacionais, ressignificando o processo de ensino-aprendizagem aos ambientes virtuais.

Além de adotar recursos tecnológicos, foi preciso fornecer subsídios para engajar os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem, através do desenvolvimento de atividades acadêmicas e envolventes, como a resolução de problemas, estudos de caso, aprendizagem colaborativa, pesquisa e escrita científica (PALMEIRA, RIBEIRO e SILVA, 2020, p. 2-3).

Antes da pandemia, já havia um movimento de valorização desses pressupostos metodológicos, os quais privilegiam a participação e a autonomia dos estudantes na busca do saber e que podem ser utilizados em variados contextos e estimular diferentes habilidades nos estudantes, além de mostrarem-se inovadoras e dinamizar práticas pedagógicas dos professores com ou sem a incorporação de tecnologias digitais, inclusive ao ensino da Geografia escolar, na construção de conceitos geográficos ou categorias de análise do espaço geográfico, e aproximação da relação entre ciência e sociedade, bem como para o desenvolvimento da conscientização social ao despertar valores cidadãs a medida que os estudantes atribuem sentido as situações cotidianas vivenciadas em diferentes escalas de análise, conforme apontam Moraes e Castellar (2018).

Conceitualmente, as Metodologias Ativas atualmente podem ser definidas como

[...] estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida. As metodologias ativas, num mundo conectado e digital, expressam por meio de modelos híbridos, como muitas combinações. A junção de metodologias ativas com modelos flexíveis e híbridos traz contribuições importantes para o desenho de soluções atuais para os aprendizes de hoje (BACICH; MORAN, 2018, p. 4)

A educação geográfica, neste período de pandemia e de ensino remoto, foi fundamental para impulsionar o aluno a compreender os acontecimentos da realidade atual no território nacional, a dinâmica do vírus no espaço geográfico, as desigualdades socioespaciais, o papel da globalização para a expansão do vírus pelo mundo, o qual afetou diversos âmbitos da sociedade tais como, a economia, o fluxo de pessoas e mercadorias, a saúde pública, ente outros (SILVA, NASCIMENTO, FELIX, 2020).

Esse “pensar geográfico”, são expostas nas discussões propostas na coletânea “Reflexões geográficas em tempos de Pandemia”. De modo geral, podemos entender de acordo com Couto e Mendes (2020) que todas as falas reunidas convergem para a ideia

de entender a pandemia da COVID-19 e seus desdobramentos como reflexo da globalização, do sistema capitalista de produção e do seu caráter neoliberal perverso, o qual prioriza os aspectos de ordem econômica em detrimento da vida e das questões ambientais, sobretudo aos grupos sociais mais vulneráveis.

Pensar geograficamente as interfaces vida, morte e cuidado é considerar em nossas análises a importância da educação sobre a finitude humana como instrumento de conscientização social, da responsabilidade consigo e com o outro, da corporeidade como manifestação da alteridade social (COUTO; MENDES, 2020, P. 7).

Assim, concordamos com o argumento que enfatiza a necessidade de valorização e desenvolvimento de uma Geografia contemporânea nas escolas, visto que no contexto pandêmico foi por meio da Geograficidade que melhor se compreendeu a multicomplexidade da pandemia COVID-19, o impacto na saúde, nas cidades, nas populações (AMPARO, 2020).

A exemplo disso, para Tartaglia (2020) passamos a enxergar nos grandes centros urbanos do mundo paisagens pandêmicas, haja vista que se acentuou a visibilidade das desigualdades socioespaciais e os efeitos do vírus gripal sobre o fluxo de pessoas, a mobilidade urbana e principalmente aos problemas que já existiam nesses espaços antes da Pandemia chegar, mas que passaram a ser cotidianamente veiculados pela mídia, tais como a precariedade dos sistemas de saneamento básico e da saúde pública.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE/CAMPUS NATAL CENTRAL

Em acompanhamento as orientações da OMS e dos demais órgãos de saúde a nível Federal, Estadual e Municipal, bem como do Comitê Local de Enfrentamento ao COVID-19, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Campus Natal Central (IFRN/CNAT), após meses de paralisação retomou suas atividades no dia 08 de outubro de 2020 em um regime de aulas não presenciais.

Essa decisão ocorreu, posteriormente a uma pesquisa de consulta a comunidade acadêmica através do envio de questionários aos e-mails escolares dos estudantes para saber as condições de infraestrutura tecnológica e de acesso à *internet* e identificar as

necessidades, como também foi destinado tempo hábil para o estudo e aquisição de licença para uso de plataformas digitais, preparação de cartilhas de orientação aos alunos sobre as tecnologias digitais que seriam usadas. Além da oferta de cursos de formação continuada ao corpo docente, a fim de atenuar prejuízos de defasagem na aprendizagem e garantir o direito a educação.

Respaldados por documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e alicerçados pelas orientações das Normativas nº3-2020 e nº4-2020 – PROEN/RE/IFRN, as quais regulamentaram e estabeleceram as diretrizes pedagógicas e estratégias didáticas ao retorno das aulas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem, adotando o Ensino Remoto Emergencial enquanto perdurasse o contexto de Pandemia da COVID-19.

Assim, a título de organização e continuidade do ano letivo, os conteúdos foram lecionados por meio de módulos de ensino, em momentos síncronos e assíncronos, mediados por plataformas digitais tais como *Google Meet*, serviço de comunicação por vídeo chamada e *Google Classroom*, Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Art. 6º. Define-se por módulos de ensino a divisão de grupos de disciplinas a serem ministradas em período específico e sequencial de tempo, cumprindo nesse intervalo os objetivos de aprendizagem nelas contidos. Eles têm como função diminuir o quantitativo de disciplinas cursadas pelo discente num dado período (IFRN, 2020, p. 2).

Dessa forma, foram ofertados os mesmos números de disciplinas, num espaço mais curto de tempo de duração do semestre e a interação escolar entre professor-aluno se dava por meio da plataforma *Google Classroom*, nela o professor disponibilizava no mural da sala de aula virtual o link para os encontros síncronos, bem como as aulas gravadas no *Google Meet* para aqueles que não puderam ter acesso a algum encontro, além de materiais de estudo, orientações e recebimento de atividades.

No período pandêmico, é importante destacar que o IFRN/CNAT lançou esforços para auxiliar os alunos na compra de dispositivos tecnológicos e ou provimento de *internet* por meio do Edital 06/2020 – DG/CNAT/RE/IFRN, a fim de fornecer conectividade de acesso as aulas remotas a alunos em situação de vulnerabilidade social. Além disso, contou com o Centro de Aprendizagem (CAP), ação de reforço escolar nos contraturnos de aulas síncronas.

De acordo com Appenzeller e outros (2020), iniciativas como estas foram

imprescindíveis para garantir a equidade de acesso ao ensino remoto, principalmente de ordem material, para a continuidade dos estudos a medida que as estratégias pedagógicas foram modificadas e exigiam essencialmente o usufruto de aparelhos tecnológicos e conectividade de acesso as plataformas digitais.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS TDIC'S AO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONHECIMENTO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Com o advento da pandemia, houve um aprofundamento da dimensão digital no mundo, com reflexo nas práticas educacionais, pois considerando a capacidade tecnológica e informacional das sociedades contemporâneas, as TDIC's passaram a ser percebidas como possibilidade concreta na promoção do ensino-aprendizagem, sobretudo de jovens estudantes.

Isto, hoje é possível dada a consolidação do meio técnico-científico-informacional, conceito criado e teorizado por Santos (2013), para explicar as descobertas científicas e aparecimento das modernas tecnologias da informação, a saber: os microcomputadores, os recursos eletrônicos, os avanços nas telecomunicações e o advento da robótica e da biotecnologia.

As TDICs', recursos tecnológicos e computacionais que se baseiam em *internet* e conexões sem fio, abarcam diferentes mídias e tornam possível a criação de redes de comunicação para a produção, circulação de informações e conhecimentos (SANTOS; SALES, 2017), dentre estes os *softwares* educacionais, podem representar as alternativas que temos de potencializarmos nossas possibilidades de aprendizagem, de construção de saberes e de nos depararmos, constantemente, para realidade que se apresenta.

Sobre o uso das TDIC's no ensino da Geografia, Schuck et al. (2020) afirmam que possibilitam um estudo mais aprofundado do espaço geográfico, como meios didáticos para a alfabetização dos conceitos geográficos e análise dos produtos cartográficos e informações geográficas digitais. Além disso, conforme Silva e Canto (2021), contribuem ao desenvolvimento do raciocínio geográfico dos estudantes ou seja, no entendimento dos fenômenos socioespaciais de natureza geográfica e aos professores representam uma maneira inovadora de apresentar os conteúdos didáticos.

[...] Cabe ao Ensino de Geografia a necessidade de incorporar na sua práxis o Meio Técnico Científico e Informacional e a Cibercultura, abordando as mudanças do espaço geográfico, mundo dinâmico e global, para o jovem digital, na construção do saber, nas relações de ensino e aprendizagem e na leitura do mundo em que vive, na formação crítica e consciente da realidade que o cerca, impulsionado pelo saber geográfico e pelos instrumentos norteadores ao ensino básico (NASCIMENTO; FERNANDEZ, 2019, n.p.).

Como Nascimento e Fernandez (2019), concordamos com a premissa de que o conhecimento geográfico pode proporcionar uma reflexão crítica sobre a disseminação e o uso dos aparatos tecnológicos na sociedade contemporânea, de modo que os professores ao inserir o uso desses recursos nas suas práticas pedagógicas podem, potencialmente, facilitar a aprendizagem dos alunos e não apenas responderem a uma tendência pedagógica ou a uma demanda normativa, tal como pode ter acontecido em alguns cenários educacionais no momento de adesão do Ensino Remoto Emergencial (ERE), dada a excepcionalidade e a situação crítica vivenciada por gestores, professores e alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O estudo revelou, que o ERE o qual implicou necessariamente no uso da *internet*, das tecnologias e plataformas digitais assim como os Chamados Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA's), quanto ao domínio das ferramentas e recursos digitais e acesso a rede mundial de computadores não foram empecilhos aos professores pesquisados, tendo em consideração que segundo eles o IFRN/CNAT ofertou treinamentos e cursos de formação continuada, o que possibilitou uma diversificação quanto ao uso dos meios digitais, bem como o “conhecimento básico dos programas e desenvoltura na condução das aulas”, afirmou P2.

Os desafios enfrentados segundo eles, na verdade, estiveram ligados a preocupações em relação ao fazer docente em si e as dinâmicas que envolviam o novo formato de ensino adotado, tais como a organização do período letivo em módulos, a falta de engajamento/participação dos alunos durante as aulas síncronas e o aumento da carga horária de trabalho. Nesta perspectiva, informaram que buscaram desenvolver as aulas de Geografia apoiadas nas metodologias ativas, visto que o ERE representou “uma oportunidade para buscar recursos didáticos novos e metodologias inovadoras

condizentes com os obstáculos ao ensino-aprendizagem trazidos pela Pandemia”, disse P1. Este professor, também revelou que mesmo com o retorno das aulas presenciais continuou a fazer uso dessas estratégias didáticas aplicadas as tecnologias digitais, a exemplo da Gamificação e da Sala de Aula Invertida.

Os principais recursos tecnológicos digitais utilizados pelos professores foram o *WhatsApp*, aplicativo de mensagens instantâneas, e os cruciais aplicativos da empresa *Google*, a saber: o *Meet*, o *Classroom* e o *Forms*, espaços virtuais que se popularizaram no período pandêmico haja vista a necessidade de realização de aulas gravadas e encaminhamento de atividades avaliativas de maneira sistemática.

Adicionadas a estas, o P1 mencionou o *Jamboard* que é um quadro digital interativo também desenvolvido pelo *Google* e que permite a criação de murais virtuais de maneira colaborativa, muito semelhante ao *Padlet*. Somado a isso, também fez uso de duas plataformas de jogos educativos intituladas *Quizlet* e *Kahoot* as quais permitem a criação de quizzes de perguntas e respostas com multiusuários em tempo real. Por fim, ainda mencionou o *Edpuzzle* uma ferramenta com fins educacionais ainda pouco conhecida, mas que traz contribuições a prática docente vez que permite aos profissionais de educação criar e editar videoaulas, inserir narrações a vídeos extraídos de plataformas como o *YouTube*, ademais inserir exercícios. Já o P2, acrescentou o *Canva* uma plataforma de *web design* que permite aos usuários criar conteúdos visuais, dentre eles apresentações e edição de vídeos on-line ou em dispositivos móveis.

Nota-se, portanto, que os professores participantes, somaram esforços para tornar as aulas de Geografia visualmente mais atrativas, dinâmicas, colaborativas e interativas a partir da utilização de variados Recursos Educacionais Digitais (REDs).

Na oportunidade de vivência e análise da prática docente dos professores participantes desta pesquisa em uma sala de aula virtual, na disciplina de Geografia I, a partir da observação das estratégias e recursos didático pedagógicos utilizados por estes, foi possível conceber uma "aula de campo *online*" por todo o território brasileiro através do *software* educativo *Google Earth*, sobretudo devido “aos desafios de se trabalhar os conteúdos da Geografia Física, dada a ausência de laboratórios e aulas de campo para fazer o estudo do meio e verificar presencialmente os perfis de solo” (P1).

Essa Geotecnologia, é uma importante ferramenta pedagógica que cativa os alunos para uma aprendizagem dos conteúdos a partir da descoberta. Esse foi o momento que os alunos mais participaram, expressaram suas curiosidades e dúvidas por

microfone e *chat*, sendo assim perceptível que, nesta aula, o processo de aprendizagem dos alunos aconteceu de forma mais significativa. Além disso, em superação ao desafio de promover a mediação do conteúdo de Escalas e fusos horários “devido a necessidade de resolução de problemas que envolviam cálculos, antes feitos no quadro da sala de aula presencial, superei por intermédio da mesa digitalizadora” (P2).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As TDIC's desempenharam papel importante durante o ERE, possibilitando a manutenção das atividades escolares e tornando possível o contato virtual entre professor e aluno. Mesmo com a retomada do ensino presencial assume sua relevância na área educacional, e no ensino da Geografia escolar, permitindo o uso de metodologias analógicas e digitais para melhorar e tornar mais significativo o aprendizado geográfico.

Entender como as TDIC's chegaram no “chão” da sala de aula durante a pandemia, como os professores e escolas lidaram com essa urgência, investiram tempo em capacitação e fazer inferências sobre o período pós-pandêmico permite prospectar a construção de referenciais para orientar uma proposta de metodologia para o uso destas tecnologias, contrariando a ideia de uso arbitrário das tecnologias digitais e dando um sentido motivacional enquanto dispositivos didático-pedagógicos.

Ouvir a voz dos professores em contexto local se mostrou necessário para melhor compreendermos como os professores de Geografia entendem o uso das TDIC's, suas atitudes, habilidades e competências, e evidenciou que para estes as TDIC's no ensino de Geografia são ferramentas potentes, mesmo diante dos desafios enfrentados e dos limites da iniquidade digital do país.

A partir da análise realizada neste estudo observou-se como as TDIC's se configuram como importantes recursos para o ensino de Geografia no IFRN, mas que para que estes possam trazer inovações no processo de ensino e aprendizagem, de forma definitiva e completa, o professor necessita planejar, ter assegurado as condições técnicas de inclusão digital e ter aperfeiçoado as competências didático-metodológicas para articular o conteúdo abordado com a realidade vivenciada pelo aluno. Os resultados corroboram com o argumento de que é necessário contextualizar os conceitos e os conteúdos ensinados, pensando que o conceito é importante, porém, mais ainda, é importante aplicá-los ou traduzi-los para o cotidiano do aluno.

Os documentos normativos da educação profissional e tecnológica ratificam o uso das TDIC's como recurso pedagógicos e didáticos com incentivo exponencial para que os professores adotem metodologias ativas apoiadas nas TDIC's, de forma que introduzam o aluno no mundo tecnológico e digital, no cotidiano e na sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMPARO, Sandoval dos Santos. Pandemia e Geografidade: da expansão do coronavírus às estratégias de prevenção. In: **COUTO, Aiala Colares; MENDES, Luis Augusto Soares (Org.)**. Reflexões Geográficas em Tempos de Pandemia. Ananindeua: Itacaiúnas, 2020. p. 91-98.

ANJOS, A.M. dos; SILVA, G.E.G. da. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação. Cuiabá, MT: Secretaria de Tecnologia Educacional Universidade Federal de Mato Grosso, 2018.

APPENZELLER, S. et al. Novos tempos, novos desafios: Estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial [New times, new challenges: Strategies for equal access to emergency remote teaching]. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 44, n. Suppl 1, p. 1-6, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5271v44.supl.1-20200420>.

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

BARDIN, Laurence. Análise do conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 5/2020. Brasília/DF: Ministério da Educação, 28 abr. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf. Acesso em: 31 jul. 2022.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

COUTO, Aiala Colares; MENDES, Luis Augusto Soares (Org.). Reflexões geográficas em tempos de pandemia. Ananindeua: Itacaiúnas, 2020.

DAROS, Thuini. Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. **Portal Desafios da Educação**, Grupo A Educação/AS, 19 mar. 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 09 fev. 2022.

DATAFOLHA. Educação não presencial na perspectiva dos estudantes e suas famílias – onda 1. São Paulo: Datafolha; Fundação Lemann; Imaginable Futures, maio 2020.

GARCIA, T.C.M.; GARCIA, T.F.M. Sequência Pedagógica aplicada ao ensino on-line EAD. [recurso digital]. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. (Caderno 3).

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HOFFMANN, A. C. O.; BRITTES, R.; ZANON, Suzana Raquel Bisognin. Ações disruptivas e inovação na era da pandemia: relato de experiência sobre o USJ no caminho da (RE) invenção das práticas educativas. In: LACERDA, Tiago Eurico de; TEDESCO, Anderson Luiz (Org.). **Educação em tempos de COVID-19: desafios e possibilidades.** Curitiba: Bagai, 2020. v. 1, p. 15-31.

IFRN. IFRN publica Diretrizes Pedagógicas para o Ensino Remoto. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/campus/reitoria/noticias/ifrn-publica-diretrizes-pedagogicas-para-o-ensino-remoto-1>. Acesso em: 17 jun. 2023.

KHALIL, O. A. K.; KHALIL, S. S. SARS-CoV-2: Taxonomia, Origem e Constituição. **Revista De Medicina**, v. 99, n. 5, p. 473-479, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1679-9836.v99i5p473-479>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/169595>. Acesso em: 05 jun. 2023.

MORAIS, J. J. P.; BENFICA, M. L.; PATROCÍNIO, W. P. Vulnerabilidade educacional em tempos de pandemia: a situação das Escolas Estaduais de Minas Gerais e o FUNDEB como possibilidade. **Pedagogia em Ação**, v. 14, n. 2, p. 67-82, 2020.

MORAIS, Jerusa Vilhena de; CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Metodologias para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018. Disponível em: http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_07_ex1324.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 24 mar. 2022.

PALMEIRA, R. L.; DA SILVA, A. A. R.; RIBEIRO, W. L. As metodologias ativas de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: a utilização dos recursos tecnológicos na Educação Superior. **HOLOS**, [S. l.], v. 5, p. 1-13, 2020. DOI: 10.15628/holos.2020.10810. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10810>. Acesso em: 1 ago. 2023.



PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C. A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações. **Universidade Federal de Santa Maria. Observatório Socioeconômico da COVID-19**, 2020. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PENÍNSULA, I. Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil. 2020. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-_Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

RÊGO, Maria Carmem Diógenes; GARCIA, Tânia Cristina Meira; GARCIA, Tulia Fernanda Meira. Ensino Remoto Emergencial: Estratégia de Aprendizagem com Metodologias Ativas. [recurso digital]. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. (Caderno 6).

SCHUCK, R. J.; CAZAROTTO, R. T.; SANTANA, E. L. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no ensino de Geografia nos anos finais do Ensino Fundamental. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 3, p. 1131-1154, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/54601>. Acesso em: 22 jun. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do Trabalho Científico. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, Clodoaldo Almeida dos; SALES, Antonio. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no trabalho docente. Curitiba: Appris, 2017.

SANTOS, Milton. Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e meio técnico científico e informacional. 5. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SILVA, G. C. N; CANTO, T. S. TDICS, ENSINO DE GEOGRAFIA E O RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO: CONSTRUINDO APROXIMAÇÕES E EXPLORANDO SUAS POSSIBILIDADES JUNTO AO PIBID. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/ereg/article/download/3698/3569/13777>.

SILVA, M.; NASCIMENTO, L.; FÉLIX, P. Ensino Remoto e Educação Geográfica em tempos de Pandemia. 2020. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID1564_01102020223030.pdf. Acesso em: 25 jun. 2023.

SOUZA, E. P. de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 18 fev. 2022.

TARTAGLIA, Leandro. Paisagens pandêmicas de um Brasil urbano em crise. In: **COUTO, Aiala Colares; MENDES, Luis Augusto Soares (Org.).** Reflexões Geográficas em Tempos de Pandemia. Ananindeua: Itacaiúnas, 2020. p. 71-78.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Coronavirus disease (COVID-19).
Reference: Situation Report – 51 [Internet]. 2020. Disponível em:
https://www.who.int/docs/default-source/coronaviruse/situation-reports/20200311-sitrep-51-covid-19.pdf?sfvrsn=1ba62e57_10. Acesso em: 05 jun. 2023.

Submetido em: / /

Aceito em: / /