

ENSINO-APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM: AS TECNOLOGIAS NO CENTRO DO CONFRONTO PARADIGMÁTICO

Sérgio Gomes de Miranda¹

Doutor em Letras e Linguística

Professor da Universidade Estadual de Goiás – UEG

Resumo: Este texto sintetiza o Projeto de Pesquisa: “Ensino-Aprendizagem da Linguagem: paradigmas, ideologias, globalização e tecnologias”, desenvolvido no período 2021-2023. Seu Problema: como o ensino-aprendizagem da Linguagem, na Universidade Estadual de Goiás/Iporá e na Escola básica de Iporá e de municípios circunvizinhos, se dá e se transforma em tempos de ensino remoto, mediado pela tecnologia, por motivo da pandemia da Covid 19? Um estudo qualitativo, de cunho etnográfico. Os/as participantes foram doze discentes do Curso de Letras da UEG-Iporá e dez docentes da educação básica de Iporá e circunvizinhança. Instrumentos: questionário e observação. Analisados aqui como síntese.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Linguagem. Pandemia da Covid 19. Paradigmas. Tecnologias.

TEACHING AND LEARNING OF LANGUAGE - THE TECHNOLOGIES AT THE CENTER OF THE PARADIGMATIC CONFRONTATION

Abstract: This text synthesizes the Research Project: “Language Teaching-Learning: paradigms, ideologies, globalization and technologies”, developed in the period 2021-2023. Your Problem: how Language teaching and learning, at the State University of Goiás/Iporá and at the Basic School of Iporá and surrounding municipalities, takes place and transforms into times of remote teaching, mediated by technology, due to the Covid pandemic 19? A qualitative, ethnographic study. The participants were twelve students of the Literature Course at UEG-Iporá and ten teachers of basic education in Iporá and surrounding areas. Instruments: questionnaire and observation. Analyzed here as a summary.

Keywords: Teaching-Learning; Language; Covid 19 Pandemic; Paradigms; Technologies.

Introdução

Este texto perfaz-se em uma síntese do Projeto de Pesquisa: “Ensino-Aprendizagem da Linguagem: paradigmas, ideologias, globalização e tecnologias” e do “Grupo de Estudos: Linguagem e Ideologias: para pensar a Interdisciplinaridade e os Letramentos - GELI”, desenvolvidos durante os anos 2021 a 2023, no âmbito de minhas atribuições como docente efetivo no Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – UEG, Unidade Universitária de Iporá. O estudo ousou entender os impactos da globalização e da tecnologização no processo de ensino-aprendizagem da linguagem em tempos de Pandemia da Covid 19: um estudo do ensino-aprendizagem da linguagem, mediado pela tecnologia em tempos de ensino remoto, na universidade e na escola básica.

¹. Endereço eletrônico: sergio.miranda@ueg.br

Esta pesquisa encampa a defesa de que estamos atravessando um embate paradigmático e ideológico entre a Modernidade e a Pós-modernidade nas ciências, em geral, e nos estudos da linguagem, especificamente. Tal confronto de paradigmas nos direciona para outros conceitos, métodos, instrumentos, meios; outras práticas, ferramentas e abordagens dos problemas, bem como nos une a uma série de outros/as estudiosos/as engajados/as na construção de uma agenda anti-hegemônica para pensar e fazer a pesquisa e o ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Como argumenta Moita Lopes (2013), novas teorizações e novas percepções das ideológicas linguísticas são importantes, para lidar com as várias naturezas que constroem a língua: “[a]s ideologias linguísticas são múltiplas e advêm de perspectivas políticas, culturais e econômicas específicas” (MOITA LOPES, 2013, p. 21).

Essa reflexão tem sustentação nas muitas críticas direcionadas aos estudos linguísticos e ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa baseados em conceitos e práticas assentes no paradigma moderno. O entendimento aqui expresso é o de que, tanto nas práticas da pesquisa quanto nas práticas de ensino-aprendizagem, o paradigma da modernidade deturpa o objeto “Língua Portuguesa”, por meio de sua rede ideológica de base e de seus pressupostos epistemológicos. Com isso, as correntes teóricas e seus/suas representantes na pesquisa e na docência são direcionados/as por bases epistemológicas, de forma consciente ou não, a atuar sob as chancelas conceituais e práticas da modernidade.

O Problema que impulsionou esta pesquisa foi: como o ensino-aprendizagem da Linguagem, na Universidade Estadual de Goiás/Iporá e na Escola básica de Iporá e de municípios circunvizinhos, se dá e se transforma em tempos de ensino remoto, mediado pela tecnologia, por motivo da pandemia da Covid 19? Nesse sentido, seu Objetivo Geral procurou compreender como o ensino-aprendizagem da Linguagem, na Universidade e na Escola, se dá e se transforma em tempos de ensino remoto, mediado pela tecnologia, por motivo da pandemia da Covid 19. Para ser possível chegar à resposta ao problema e ao alcance desse objetivo, outros objetivos específicos foram estabelecidos: analisar as práticas e atividades de linguagem postas como meios para o ensino da linguagem; descobrir quais os/as instrumentos/ferramentas didático-pedagógicas utilizados/as pelos/as participantes, para a interação remota e seus efeitos no ensino-aprendizagem; analisar a adesão paradigmática para o ensino da linguagem, por meio das práticas de letramento postas no processo de ensino-aprendizagem; investigar quais são as concepções de linguagem expressas pelos/as participantes; analisar como os/as participantes se auto avaliam e como avaliam, de forma geral, o ensino e a aprendizagem, durante o período de ensino remoto, por razão da Pandemia da Covid 19.

Participaram do estudo, doze discentes do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Iporá, e dez docentes que atuam na Rede de Educação Básica de Iporá e de municípios circunvizinhos. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, que pretendeu estudar a Linguagem e suas práticas em seu contexto real de ocorrência, produzidas e disseminadas pelos/as participantes do estudo.

O conceito de paradigma e os pressupostos de base dos paradigmas em confronto

Um dos maiores pensadores desse tema, Morin (2000, p. 41) ensina que “os paradigmas são os princípios dos princípios, algumas noções mestras que controlam os espíritos, que comandam as teorias.” Conforme esse autor argumenta:

é preciso estar consciente do problema do paradigma. Um paradigma impera sobre as mentes porque institui os conceitos soberanos e sua relação lógica (disjunção, conjunção, implicação), que governam, ocultamente, as concepções e as teorias científicas, realizadas sob seu império. (MORIN, 2003, p. 114)

Para explicar como se dá o confronto paradigmático, Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 37) explicam que todo conhecimento nasce, amadurece, tem o seu apogeu e, por fim, sofre sua decadência. Todavia, no decorrer de seu percurso, tal conhecimento contempla o nascimento de outro veio que tomará o seu lugar. Assim, um paradigma não sofre sua substituição como ruptura, mas como processo ressignificante, até que o paradigma hegemônico perca seu espaço para outro paradigma. Segundo Morin (2000), uma das maiores dificuldades na mudança paradigmática reside no fato de que a mudança é sempre uma decisão difícil. Ela impõe uma crise em nossas ideias e nos obriga a reconhecer os erros em nossas próprias práticas, crenças, ideologias, em valores que defendemos e com os quais vivemos nossas vidas.

Também como forma de explicação de como se dá a mudança paradigmática, Vasconcellos (2005) aprofunda essa discussão e distingue os três eixos epistemológicos, que atuam como pressupostos de base dos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade: a ciência moderna tem como pressupostos a simplicidade; a estabilidade; a objetividade; a pós-modernidade é assente nos pressupostos da complexidade; da instabilidade; e da intersubjetividade, inversamente ao paradigma hegemônico.

De acordo com o que sintetiza Vasconcellos (2005) esse confronto de base significa que: a ciência moderna simplifica o complexo e o reduz a fragmentos do todo. Por isso, seu interesse na criação de disciplinas e de saberes atômicos e estanques que, intencionalmente, não procuram dialogar. Outra característica da modernidade é a criação de leis imutáveis e

universais para explicar os acontecimentos e os fenômenos. Na mesma esteira, defende-se uma visão objetiva da prática científica, na qual o/a não interfere no conhecimento pesquisado.

Por outro lado, de acordo com Vasconcellos (2005), a pós-modernidade reconhece o mundo em sua complexidade inerente. Seu olhar está centrado no contexto no qual a prática está situada e a perspectiva é sempre multidirecional e interdisciplinar: o saber se constrói no diálogo. Como salienta Vasconcellos (2005), “a realidade seria tão rica, tão cheia de relevos complexos, que um só projetor não poderia iluminá-la totalmente. Nenhum ponto de vista poderia abarcar o objeto todo” (VASCONCELLOS, 2005, p. 133).

Para explicar como esse confronto e esses pressupostos atuam nos estudos linguísticos, Agha (2007) traz uma análise dos estudos de Saussure, de Bloomfield e de Chomsky, como representantes dos estudos da linguagem no século passado. Com base em Agha (2007), a linguística moderna se caracteriza, primeiro, por ser extracionista; isto é, pela extração da língua do interior da totalidade da linguagem. Inventa uma língua ideal, como recorte, denominado por Agha (2007) de redução metonímica. Não existe a abordagem da linguagem de forma complexa, sobretudo no tocante às práticas variantes que aparecem no discurso. Outra característica é o aspecto restritivista, que denomina a criação de limites restritos disciplinares, ao passo que institui o que é fazer linguística e o não fazer linguística. Por fim, a modernidade é exclusionista; ou seja: delimita-se, previamente, quem pode e quem não pode ser chamado de linguista. A perspectiva estruturalista da linguagem e a idealista da linguagem é que podem trazer ao/à estudioso/a esse título.

Do outro lado desse confronto paradigmático nos estudos linguísticos, Agha (2007) elege o trabalho de Franz Boas e apresenta os três aspectos do projeto epistêmico boasiano. O primeiro aspecto é o expansionista: a linguagem é concebida em sua formação histórica, cultural, social e discursiva. O olhar científico privilegia as práticas e as variações da linguagem postas em discursos e contextos reais de interação. Outro aspecto é o integracionista: a linguagem é abordada em seu contexto, nos diferentes e diversos gêneros de texto. As práticas de linguagem interessam para além das estruturas; os discursos interessam mais que as formas. O outro aspecto é o colaborativo: a linguística é integrada e, ao mesmo tempo, integrante de um campo de atuação composto por diferentes disciplinas, as quais dialogam em projetos comuns. Os estudos sociais e linguísticas privilegiam a complexidade dos estudos da linguagem.

O estudo da mudança de paradigmas deve levar em conta o que Feyerabend (2011, p. 33. Grifos do autor) explica: “a ciência não conhece, de modo algum, “fatos nus”, mas que todos os “fatos” de que tomamos conhecimento já são vistos de certo modo e são, portanto, essencialmente

ideacionais.” Em síntese, toda prática científica é, inerentemente, ideológica. Assim como defende Moita Lopes (2013), pretende-se, aqui, que a pesquisa linguística precisa empregar um raciocínio que esteja voltado ao que é local, sem esquecer suas relações com o que é global, ao mesmo tempo.

Linguagem e ideologia: modernidade; colonialismo/nacionalismo; globalização

Para a melhor compreensão da rede ideológica que constitui a Modernidade, Moita Lopes (2006) esclarece que o posicionamento filosófico e teórico da Modernidade tende a ser muito bem demarcado por correntes e estudiosos que pretendem defender posições exclusivas. Por isso, há pouca convergência e contribuição entre as áreas distintas. Numa posição crítica a essa postura, Moita Lopes (2006) questiona se há lugar para o estabelecimento de reinos no tocante ao saber. Para esse estudioso, “[e]ssa indagação encerra em si um desafio para as formas tradicionais de organização do conhecimento em “igrejas” na academia, por assim dizer, nas quais não se pode entrar sem obter permissão ou visto” (MOITA LOPES, 2006, p. 19. Grifos do autor). Fabrício (2006) também critica que é comum na modernidade a ideia de substituição de um regime de verdades por outro. Nas palavras de Fabrício (2006):

[a] crítica contundente à tradição levada a cabo por marxistas, neomarxistas, frankfurtianos e por muitos linguistas filiados à linha crítica do discurso parece ter sucumbido a essa “tentação” de construção de novas certezas no processo de embate de ideias (FABRÍCIO, 2006, p. 49. Grifos do autor).

Em um sentido crítico a respeito do papel que a linguística e a linguística aplicada têm desempenhado em suas pesquisas, Pennycook (2006) acentua que “a relação entre o sujeito e o discurso tem sido concebida de modo estático, no sentido de que um sujeito escolhe assumir uma posição de sujeito em um discurso pré-dado” (PENNYCOOK, 2006, p. 81). Kumaravadivelu (2006) também critica a LA no contexto da Modernidade. Conforme esse autor:

[o] tipo de LA associado ao modernismo trata a linguagem primariamente como um sistema e opera segundo um paradigma de pesquisa positivista e prescritivo. Investiga o uso da linguagem de modo descontextualizado e descorporificado. [...] Mesmo quando explora o planejamento linguístico, evita a questão da ideologia linguística. Mesmo quando trata da questão referente à linguagem e à sociedade, não focaliza as questões relativas à desigualdade social e o poder. Em resumo, a LA modernista se esforça para preservar as macroestruturas da dominação linguística e cultural. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 139)

Pennycook (2001), por sua vez, elenca uma série de posições teóricas que necessitam ser ultrapassadas para a instauração de uma nova forma de fazer linguística aplicada: a primeira posição é a que ele denomina “centrista-autônoma”, a qual defende várias formas de políticas liberais ou conservadoras, mas sem enxergar as conexões entre política e conhecimento linguístico aplicado. Nessa visão, é crucial a conjunção entre o liberalismo e o estruturalismo. Esses domínios ajudam na elaboração de questões como desigualdade, linguagem e poder; a segunda posição é a “anarco-autônoma”, que combina as políticas esquerdistas mais radicais com a visão que não se relaciona à linguística aplicada; outra posição é denominada “modernismo emancipatório”, que evita as conexões entre política e estudo da língua. Essa posição de esquerda não-autônoma visa especificamente relacionar a linguagem à política de esquerda. Por um lado, partilha das crenças racionalista e realista, por outro lado, relaciona-se ao estudo e à análise da linguagem em uso.

Moita Lopes (2013) também critica que as teorizações da linguística modernista funcionam como mantenedoras das “desigualdades de classe social, de raça, de gênero etc. em seus devidos lugares por meio do ideal da língua pura, neutra, autônoma, transparente e representacional” (MOITA LOPES, 2013, p. 105). No sentido de tornar mais clara a posição modernista no trato da língua, Pinto (2013) explica que a “variedade culta pressupõe que ela corresponda a esses dois suportes da metalinguagem normativa ocidental: a escrita e a gramática” (PINTO, 2013, p. 127). Fabrício (2013) sintetiza muito bem a lógica vigente no pensamento moderno:

[a] lógica atuante nos pares opositivos língua/linguagem, cultura/natureza, nós/outros opera nos termos redutores da construção e da preguiça. Noções de língua como patrimônio compartilhada por todos e do mesmo modo, garantindo sua unidade, estabilidade e harmonia; de cultura uniforme, ilhada e isomórfica; e de identidades culturais claramente delimitadas, são tributárias de visões modernistas e colonialistas, construtoras de utopias linguísticas e monoculturais (Pratt, 1987), e, como colorário, das conhecidas fronteiras entre “nós” e “outros”. Essas são teorias, adverte Sousa Santos (2007), nas quais os sujeitos e as práticas sociais são invisíveis e as possibilidades de agenciamento, inexistentes. (FABRÍCIO, 2013, p. 151. Grifos do autor)

A posição hegemônica do Paradigma da Modernidade, criticada aqui neste trabalho, se mantém por motivo da rede de ideologias que lhe serve de base. Uma das correntes que compõem essa rede constitui um híbrido conceitual que os/as estudiosos/as têm chamado de Colonialismo/Nacionalismo. Makoni e Pennycook (2007) afirmam que as noções de línguas foram inventadas como parte dos projetos do cristianismo/colonialismo e do nacionalismo em diferentes partes do mundo. Eles alertam que esse projeto de invenção das línguas precisa ser

entendido para além da tentativa europeia de construir um mundo à sua imagem, indo em direção ao projeto de construção da história dos outros povos para eles próprios, como uma forma de base para a governança europeia e a vigilância desses outros povos. Esse projeto é também responsável pelo desenvolvimento de nações imaginárias como foco central para a criação do Estado-Nação europeu. Assim, os colonizadores europeus inventaram a si mesmos e aos outros em um processo recíproco. Errington (2001) salienta que o domínio colonial reproduziu, em escalas menores, modos europeus de territorialidade, na forma de estratégias para controle de pessoas e de suas relações, por delimitar e afirmar o controle sobre uma área geográfica, assumida como culturalmente homogênea e limitada linguisticamente entre cidadãos nacionais dentro de Estados soberanos europeus. Para esse pesquisador, o trabalho missionário colonial apagou as formações sociais pré-coloniais e também deu origem a uma linguagem nova, ligada à estratificação socioeconômica que facilitou as agendas políticas e econômicas dos estados coloniais sancionados nesse trabalho.

Anderson (1983) ensina que o próprio conceito de nação advém da ideia de uma comunidade política delimitada e soberana, forjada pelo iluminismo europeu do século XVIII. Jacquemet (2005) ressalta que durante todo o século XIX e XX o legado desta forma de pensar a ligação entre território, tradição cultural e linguagem levou ao conceito de populações humanas como entidades delimitadas, como entidades que são culturalmente, linguisticamente, e territorialmente uniformes.

Spotti (2011) associa o uso oficial da língua na escola à construção da identidade em espaços socioculturais. No tocante a isso, Signorini (2006) tece a crítica de que:

[a] legitimidade do falante e de sua língua é consequência da aquisição dos padrões, ou seja, são as formas e funções instituídas pelas metapragmáticas institucionalizadas que legitimam e igualam os falantes porque apagam/neutralizam as diferenças (inclusive de cor, credo, gênero, condição socioeconômica, por exemplo). (SIGNORINI, 2006, p. 172)

Em sentido parecido, Moita Lopes (2013) levanta estes questionamentos:

[é] crucial discutir se vamos continuar encarando as línguas como sistemas autônomos, apagando o sujeito social, suas marcas sócio-históricas e ideológicas em seu corpo – e os sofrimentos ou vantagens que acarretam. Manteremos a ideia de que a língua corresponde a um estado-nação? (MOITA LOPES, 2013, p. 105. Grifos do autor)

No mesmo sentido, Pinto (2013) argumenta que “o discurso hegemônico que materializa o português finca raízes na invenção da nação portuguesa, e para isso esconde interações e conexões entre falantes” (PINTO, 2013, p. 126). Ela também afirma que essa homogeneidade esconde a “prefiguração identitária e sua hierarquia linguística”, como uma

forma de controlar os grupos de falantes e configurá-los segundo o que é relevante aos recortes da pesquisa (PINTO, 2013, p. 133). Na opinião dessa autora, “a prefiguração da identidade de falante da língua portuguesa no Brasil precisa ser discutida à luz dos critérios de delimitação da hierarquia entre língua, dialeto e variedade” (PINTO, 2013, p. 139). Para fechar esse turno, vale trazer questão crítica levantada por Bagno (2013), ao criticar a ideia de pureza da língua estabelecida como reflexo de uma nação; a saber:

[o]nde viverá uma comunidade de seres humanos tão socialmente homogênea, tão isolada, tão distante de qualquer outro grupo de pessoas, que sua língua pôde permanecer imune a todo e qualquer contato e é, nos dias de hoje, o resultado puro e exclusivo de sua própria “deriva interna”? (BAGNO, 2013, p. 2013. Grifos do autor)

Outra corrente que estrutura essa rede ideológica recebe o nome de Globalização. De acordo com o que explica Kumaravadivelu (2006), o termo globalização sofre diferentes conceituações por distintos/as estudiosos/as. Steger (2003) associa a Globalização às multidimensões sociais que exercem a criação, a multiplicação, a intensificação e o alargamento das trocas e das interdependências em dimensões mundiais, bem como, simultaneamente, torna as pessoas conscientes do aprofundamento das conexões entre o que é global e o que é local. Kumaravadivelu (2006) associa a Globalização ao período colonial moderno, ligando-a aos modelos de explorações comerciais lideradas por Portugal e Espanha, à industrialização inglesa e ao contexto pós-guerra franqueado pelos Estados Unidos. Como síntese disso, Kumaravadivelu (2006) expõe que, com os processos de globalização, “as vidas econômicas e culturais das pessoas no mundo todo estão mais intensa e imediatamente interligadas, de um modo que nunca ocorreu antes” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). Outro aspecto importante destacado por esse autor é a homogeneização cultural, cujo centro são os Estados Unidos, marcada pelo individualismo e o consumismo. O mesmo estudioso ressalta também que é possível identificar uma heterogeneização cultural, com o aspecto central do fortalecimento das culturas locais e das identidades religiosas diversas, trazendo, inclusive, um fundamentalismo perigoso, como resposta e defesa ao que se propõe como cultura global; ainda, segundo esse autor, na forma de síntese desses dois lados, é perceptível a tensão entre as forças de homogeneização e as de heterogeneização das culturas, de maneira concomitante, imbricando o que é global e o que é local. Kumaravadivelu (2006) sintetiza, em acordo com o *United Nations Report on Human Development* (1999: 29), que a Globalização atual se manifesta no mundo de três formas: na diminuição dos espaços nas vidas das pessoas; na diminuição do tempo, com o advento das tecnologias; no desaparecimento das fronteiras, pela dissolução do comércio, da informação, das culturas, das normas etc.

Na expansão das ideias a esse respeito, Moita Lopes (2006) salienta que, hoje, vivemos uma nova ordem mundial e um novo capitalismo, espalhado pelo mundo por meio das forças da Globalização. Para ele, esse fenômeno promove as elites e oprime as vidas locais: os primeiros “passam a viver transglobalmente”; esses últimos sobrevivem “sem alternativas ou ao lixo dos que vivem transglobalmente” (MOITA LOPES, 2006, p. 24). No sentido de problematizar esses contornos no campo da linguística aplicada, o referido autor levanta a seguinte questão-problema:

[c]omo esses aspectos de um mundo que faz a crítica da modernidade e que vive sob a chancela da globalização podem ser teorizados e encarados pela LA em países como o Brasil ou em regiões do chamado Primeiro Mundo, que estão longe de ter conseguido alcançar os ideais da modernidade e vivem na periferia da globalização? (MOITA LOPES, 2006, p. 24-25)

Nesse mesmo intento de esclarecer o contexto em que nos situamos, Moita Lopes (2013) argumenta que a modernidade recente é caracterizada pela diáspora dos processos sociais, econômicos, políticos, demográficos e culturais, aos quais agrupamos no título de Globalização. Nesse esteira, o citado autor caracteriza a Globalização como um mundo de compressão espaço-temporal, de choques e de mudanças socioculturais, da tecnologia digital, de hipersemiotização, de hibridizações, da superdiversidade, de imbricações entre o primeiro e o terceiro mundo, das fronteiras em fluxos; “um mundo em que a linguagem ocupa um espaço privilegiado. Este é um mundo no qual nada de relevante se faz sem discurso” (MOITA LOPES, 2013, p. 19). De acordo com esse mesmo autor, “os estudiosos da linguagem custaram a perceber a relevância das teorizações sobre a globalização para o campo da linguagem” (MOITA LOPES, 2013, p. 19).

No que diz respeito às políticas linguísticas no contexto da Globalização, Signorini (2013) argumenta que o capitalismo cria a associação dos mercados de produção e circulação de produtos linguísticos e semióticos em sinergia com os mercados de trabalho e de capitais. Segundo ela, desse jogo participam o Estado e as agências de letramentos mais tradicionais que conhecemos, tais como a família, a escola, a igreja etc. A mesma autora expõe que, no interior desses processos globalizantes, tem-se a ideologia do globalismo, manifesta como a articulação entre ideias, crenças e valores, cujo empréstimo vem das forças do liberalismo. Signorini (2013) acrescenta que, em se tratando especificamente da Globalização Linguística, o melhor exemplo é o da “comoditização/mercantilização do inglês como bem de acesso ao mundo globalizado”, no sentido de garantir o “poder em redes sociais transnacionais e cosmopolitas através do acesso à informação e ao conhecimento” (SIGNORINI, 2013, p. 77). Desse modo, toda língua é uma

representação do valor que ela tem no mercado global, na forma de conhecimento e poder, como um veículo para a competição. Blommaert (2005) ensina que o que é globalizado não se expressa por meio de uma linguagem abstrata, mas através de específicas formas de discurso, de gêneros, de estilos e práticas de letramento. Gimenez e Monteiro (2010) argumentam em favor de que na escola o ensino seja voltado para a desconstrução de visões estereotipadas, contrariando essa visão de pensamento único que caracteriza a Globalização excludente. Para essas autoras, a Globalização coloca para a educação desafios cada vez mais complexos. Entretanto, na sua visão, a sala de aula deve ser “entendida como um lugar de reconstrução de identidades culturais [...], como um lugar de formação da consciência crítica, um dos caminhos possíveis para a construção de uma outra globalização” (GIMENEZ; MONTEIRO, 2010, p. 214).

Ensino-aprendizagem da língua portuguesa: as tecnologias e o trabalho docente

Nas últimas décadas, o mundo tem evoluído em uma velocidade estonteante. Babin e Kouloumdjian (1989, p. 11) afirmam que estamos assistindo à ascensão de um novo modo de ser, de pensar, e de compreender. Conforme esses pesquisadores, uma espécie de nova cultura vem crescendo nos últimos tempos, uma vez que o meio tecnológico em geral “modela uma nova forma de comportamento intelectual e afetivo”. Conforme nos orientam Babin e Kouloumdjian (1989), não devemos nos enganar ao conceituar o meio tecnológico. Nesse sentido, os referidos autores alertam para que “[n]ão reduzamos o ambiente tecnológico aos aparelhos e às mídias: devemos descobrir o colossal conjunto das infra-estruturas sociais, políticas e administrativas, num papel mais determinante, embora menos consciente, sem as quais o meio não poderia funcionar.” (BABIN E KOULOUMDJIAN, 1989, p. 11)

Para Babin e Kouloumdjian (1989), a instituição do meio tecnológico fez surgir uma nova geração, denominada por eles de “geração audiovisual”. Nessa esteira dessa denominação eles fazem uma comparação entre o que eles chamam de “homem da geração do livro” e “homem da geração audiovisual”: o primeiro, é portador de uma inteligência geométrica, verbo-linguística e lógico-matemática, de raciocínio linear, conceitual e sequencial; e o segundo, é portador de uma inteligência tissular, musical, criativa, de raciocínio global, analítico e simbólico. A base para essa comparação usada pelos autores é a mudança de dominância cerebral moldada nessa “geração audiovisual”, bem como as diferenças nos modos de compreender a realidade, provocadas por essa mudança. Conforme ensinam Babin e Kouloumdjian (1989), na “geração audiovisual” há uma predominância das atividades do

hemisfério direito do cérebro, haja vista a ampla utilização da criatividade, da musicalidade, do emocional, do raciocínio global; ao passo que na “geração do livro” há uma predominância das atividades do hemisfério esquerdo do cérebro, fazendo uso da lógica, da matemática, da linearidade, do raciocínio sequencial e da linguagem.

A universidade e a escola estão no centro dessas mudanças da prática científica, de paradigmas, da realidade e, sobretudo, dos modos de compreender essa realidade. Entretanto, ao longo de sua história, a escola e a universidade vêm privilegiando as formas de aprendizagem encontradas no hemisfério cerebral esquerdo, cristalizadas na educação tradicional e que, por tudo isso, não atende a contento essa nova geração, por não dar conta das variadas formas de aprendizagem que caracterizam. A educação não acompanhou as mudanças tecnológicas e, por isso mesmo, não se preparou para tais inovações. Com isso, a ciência e a educação caem no pecado de excluírem de si a realidade que lhes cerca e da qual são partes integrantes. Sem um despertar para as novas tecnologias não há como privilegiá-las. É exatamente isso que postula Gomes (2004), ao afirmar que “a geração audiovisual possui características cognitivas para as quais a escola deve estar preparada, a fim de propiciar a estes jovens uma formação adequada às suas necessidades”, acrescentando, ainda, que a universidade e a escola deverão dispor de recursos “para uma educação mais global, em sintonia com os canais de percepção dos jovens de hoje, e que demonstre, enfim, uma concepção mais holística de ensino e de cultura”. (GOMES, 2004, p. 13)

Em todas as áreas da vida social e em todos os contextos de que participamos pode-se constatar um direcionamento à sociedade no sentido da utilização da tecnologia para a facilitação da vida e a inserção no mundo. A tecnologização já está impregnada nas mais variadas culturas por meio das relações de poder em que a cultura dominante se impõe sobre as culturas dominadas, nesse contexto em que o capitalismo e o processo de globalização ditam as normas e os padrões de vida.

Santos (1997) afirma que hoje são claros os sinais de uma crise do modelo de racionalidade científica e que estamos vivendo um período de revolução nas ciências. Dessa maneira, surgem novas conceituações, novas formas de pensamento, novas abordagens dos fenômenos até então não explicados. Nas palavras de Santos (1997, p. 55): “é o que se chama de crise de paradigmas e que geralmente leva a uma mudança de paradigma”. Estamos diante de uma constante transformação de tudo o que conhecemos.

Masetto (2000) afirma que, no que diz respeito à educação escolar, não houve nenhuma valorização adequada do uso de tecnologias para a eficiência e eficácia do processo de ensino-

aprendizagem, devido à concepção de educação como transmissão de conhecimentos de áreas específicas e de formação profissional, na forma de memorização desses “conhecimentos”, bem como de sua reprodução em provas e avaliações. Esse estudioso suscita a importância de quatro elementos ligados à reflexão acerca do processo de aprendizagem e tecnologia; a saber: “o conceito mesmo de aprender, o papel do aluno, o papel do professor e o uso da tecnologia” (MASETTO, 2000, p. 139). O referido autor defende a tese de que com o uso das tecnologias tem-se uma maior dinamicidade na relação docente-discente: um/a discente ativo/a na busca pelo conhecimento e um/a docente mediador/a entre o/a discente e sua aprendizagem, bem como um ambiente de interação entre eles. De acordo com Masetto (2000), a mediação pedagógica é a “atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem [...] uma ponte ‘rolante’, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos” (MASETTO, 2000, p. 15). Para as novas gerações, o uso das novas tecnologias e a mediação pedagógica são elementos enriquecedores da aprendizagem. O/a docente deve estar preparado/a para enfrentar os novos desafios e, principalmente, ser um/a agente ativo/a nesse meio tecnológico, como conhecedor/a dessas novas tecnologias, como alguém que sabe como utilizá-las em benefício próprio, sobretudo, em favor dos/as discentes. A esse respeito, Delizoicov et. al. (2002), afirmam que:

[...] os desafios do mundo contemporâneo, particularmente os relativos às transformações pelas quais a educação escolar necessita passar, incidem diretamente sobre os cursos de formação inicial e continuada de professores, cujos saberes e práticas, tradicionalmente estabelecidos e disseminados, dão sinais inequívocos de esgotamento. (DELIZOICOV, 2002, p. 38)

São inúmeras as responsabilidades que recaem sobre o papel docente nesse novo contexto. Mas também se trata de uma enorme oportunidade de proporcionar uma educação mais cumpridora de seu verdadeiro papel, qual seja, o de formação para a vida. Essa nova realidade, as novas maneiras de compreender essa realidade, os novos modos de aprendizagem são motivos a mais para o/a docente se preparar ao máximo para fazer o melhor proveito do que se nos apresenta como elemento de qualificação do processo ensino-aprendizagem.

Há quem possa se contrapor a essa nova posição, argumentando que vivemos em um país subdesenvolvido, no qual a maior parte da população é desfavorecida economicamente e que, por isso mesmo, estuda em escolas públicas. Evidentemente, os novos bens tecnológicos têm chegado de forma aleatória e desigual, sem a devida preparação e formação de seus/suas usuários/as, principalmente aos/às profissionais da educação, para seu melhor proveito. Porém, essa já é uma realidade presente e devemos mesmo estar em constante preparação e capacitação para nossa inserção ativa nessa realidade. O advento da Pandemia da Covid 19 escancarou a

necessidade do uso da tecnologia para a produção do trabalho docente e a aprendizagem discente, como mediação qualificada do ensino-aprendizagem, bem como estampou o quanto a escola e a universidade tradicionais estão obsoletas para a preparação das novas gerações. Mais do que de repente, docentes e discentes se viram obrigados/as a atuar por mediação tecnológica, na modalidade remota de ensino-aprendizagem. No entanto, nem discentes, tampouco docentes, de um modo geral, estavam preparados/as para essa nova forma de interação, de modo mais profícuo. Numa análise mais ligeira, evidencia-se a falta do letramento digital para a finalidade da interação ensino-aprendizagem.

Souza (2007) conceitua o letramento digital em dois tipos: uma definição restrita, que considera apenas o aspecto instrumental do conceito e de sua prática, de como “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar, avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SOUZA, 2007, p. 57); uma definição ampla, que considera os contextos socioculturais, históricos e políticos que envolvem o processo de letramento digital como “uma complexa série de valores, práticas e habilidades situados social e culturalmente envolvidos em operar linguisticamente dentro de um contexto de ambientes eletrônicos, que incluem leitura, escrita e comunicação” (SOUZA, 2007, p. 59). Na extensão desse conceito, Souza (2007) delimita quatro competências básicas para a aquisição de letramento digital. Para ele, a mais essencial delas é competência da “avaliação crítica dos conteúdos”, seguida da leitura em “hipertextualidade”, da associação das “fontes diversas” e, enfim, da competência em lidar com a “biblioteca virtual” (SOUZA, 2007, p. 60). Esse é um conceito muito complexo e amplo. Na concepção produzida por Buzato (2001), os

Letramentos digitais (LDs) são conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente. (BUZATO, 2001, p. 16).

De fato, não há como negar a prevalência da tecnologia na vida social atual. Como integradas e integrantes dessa sociedade tecnológica, a universidade e a escola deverão se resignificar para conseguirem cumprir seu papel de preparação de crianças, jovens e adultos para a vida. Contrapor-se a isso é um reflexo do aprisionamento causado por uma educação tradicional, pautada no comodismo e no “mesmismo”. Como defende Paulo Freire (1996), ensinar exige, entre outras coisas, o risco, a aceitação do novo, a consciência do inacabamento,

alegria, esperança, a convicção de que a mudança é possível e, principalmente, a compreensão de que a educação é forma de intervenção no mundo.

Após essa exposição teórico-conceitual, passa-se, na próxima seção, descrição e análise dos dados da pesquisa.

Os dados, a descrição e a análise

O Projeto de Pesquisa teve como participantes doze discentes em formação docente do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás - UEG/Iporá e dez docentes de língua portuguesa que atuam em escolas públicas de educação básica situadas em Iporá e em municípios circunvizinhos, que, após serem convidados/as, se voluntariaram a participar do estudo. Sob a minha supervisão e coordenação foi formado junto aos/as discentes o *Grupo de Estudos: Linguagem e Ideologias: para pensar a Interdisciplinaridade e os Letramentos – GELI*. Os/as discentes se reuniram comigo para estudarmos acerca da mudança de paradigmas nos estudos da linguagem e para aprofundar seu conhecimento a respeito de como produzir uma pesquisa qualitativa: aprimorar seus saberes sobre teorias e práticas da produção de instrumentos para a produção dos dados em estudos científicos e a produção de análises. A Pandemia da Covid 19 e todas as restrições impostas por ela obrigaram as interações e o estudo a se realizarem pela modalidade remota, por meio da mediação pela tecnologia da internet.

Conforme a aprovação institucional, o Projeto de Pesquisa foi autorizado para vinte e quatro meses, com início em 08/2021 e final em 06/2023. O estudo caracterizou-se como pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico. Pretendeu-se estudar o ensino-aprendizagem da língua portuguesa em seu contexto de ocorrência, com foco na sua dimensão qualitativa. Como explica Lucena (2015), um estudo é chamado de pesquisa de cunho etnográfico principalmente por seus limites de tempo, numa comparação com o longo tempo que os estudos denominados por pesquisa etnográfica demandam. Assim, os aspectos centrais da etnografia são preservados nos dois tipos, em especial, a democratização das formas de produção do conhecimento: “trazer à tona realidades e práticas situadas de linguagem pouco valorizadas em relação a discursos hegemônicos.” (LUCENA, 2015, p. 79).

O estudo foi produzido em conjunto, por mim e pelos/as discentes participantes. Os meios para a coprodução dos dados da pesquisa foram o Questionário e a Observação Direta, elaborados no contexto do grupo de estudos citado acima e aplicados, com base no referencial teórico do estudo, conforme cronograma preestabelecido pelo projeto de pesquisa institucional. Cada docente respondeu a um questionário e teve três aulas observadas, depois de terem se

voluntariado a participar da pesquisa e assinado o termo de consentimento. A coleta dos instrumentos respondidos ficou a cargo dos/as discentes-participantes, na relação direta com os/as docentes-participantes, e coube ao coordenador do projeto aprimorar e aprofundar as descrições e produzir as análises, para fins de relatório institucional e para a produção deste artigo.

Para trazer, na forma de síntese, tais descrições e análises, vale recuperar quais foram os objetivos específicos do estudo, numa forma de gradação, até ser possível chegar ao alcance do Objetivo Geral e à resposta ao Problema da Pesquisa.

O primeiro Objetivo Específico proposto foi: *analisar as práticas e atividades de linguagem postas como meios para o ensino da linguagem*. É oportuno esclarecer que, aqui, entende-se as práticas docentes performadas no processo Ensino-Aprendizagem, nos processos de Alfabetização e de Letramentos, indissociavelmente, como práticas de linguagem e língua. Desse modo, as proposições docentes de atividades, as exposições/explicações de temas e de conteúdos propostos, as mediações das atividades produzidas pelos/as discentes e de suas produções orais são práticas e atividades de linguagem e de língua. Os dados desse tema nos conduzem à análise de que o ensino remoto, como acontecimento absolutamente espetacular, dificultou a interação discente-discente e a interação docente-discente. As aulas foram, hegemonicamente, marcadas pelo silêncio total dos/as discentes durante as aulas, com microfones mutados e, na mesma esteira, sem serem chamados/as ao protagonismo das falas durante as aulas. Ficaram evidentes as dificuldades dos dois lados da interação em atuarem juntos no diálogo, restando, então, a exposição monologada docente como marca discursiva e o silêncio discente, durante as aulas. Todos/as os/as docentes participantes expuseram essa dificuldade nas interações, inclusive como marca de diferença entre o ensino remoto e o ensino presencial, bem como se identificaram impotentes ante a novidade da mediação tecnológica.

Quanto as atividades propostas no processo Ensino-Aprendizagem, entre os/as dez (10) docentes-participantes, oito (08) se apoiaram em atividades do livro didático, voltadas para análise de texto, compreensão e interpretação textual, bem como de normas e nomenclaturas da estrutura gramatical presentes no texto. Outras duas (02) atuaram com textos em formato digital, também direcionadas à compreensão e interpretação textual. Quanto à metodologia de interação docente-discente, os/as dez (10) realizaram a leitura do texto e pediram que os/as discentes respondessem aos questionamentos. Esses dados apresentados nos direcionam a pensar que a falta do letramento digital, como formação continuada docente, obriga os/as participantes a interagirem de uma forma mais expositiva. O fato de estar sob observação

também afetou as interações, levando docentes a atuarem de uma forma em que se sentiram mais seguros em sua prática. Acerca disso, Barreto (2002) produz a crítica de que, muitas vezes, na escola, a tecnologia toma um caráter instrumental, o que leva a práticas pedagógicas mecanizadas, pouco inovadoras e com baixa significação para os/as discentes. Segundo essa estudiosa, isso se deve justamente ao fato de que “novas possibilidades implicam novos desafios para o trabalho docente. E o enfrentamento desse desafio requer, como núcleo, a reflexão sobre práticas pedagógicas” (BARRETO, 2002, p. 110). Delizoicov et. al (2002) também se dedicam a essa discussão e afirmam que “os desafios do mundo contemporâneo, particularmente os relativos às transformações pelas quais a educação escolar necessita passar, incidem diretamente sobre os cursos de formação inicial e continuada de professores.” (DELIZOICOV, et. al, 2002, p. 38)

O segundo Objetivo Específico da investigação foi: *descobrir quais os/as instrumentos/ferramentas didático-pedagógicas utilizados/as pelos/as participantes, para a interação remota e seus efeitos no ensino-aprendizagem*. Os/as docentes participantes, para a interação com os/as discentes, utilizaram no processo Ensino-Aprendizagem, de forma geral, o computador e a internet, para acesso ao Google Classroom. No mesmo sentido, o celular e o aplicativo WhatsApp para recados, solução de problemas mais rápidos, esclarecimento de dúvidas etc.; também o celular foi utilizado para filmar o trabalho de exposição do conteúdo, durante algumas aulas, simulando a interação costumeira que se estabelecia na interação presencial. Como base e fonte para os conteúdos, os temas estudados e para as atividades, os/as docentes participantes utilizaram o livro didático e arquivos digitalizados em formato PDF. Conforme os relatos docentes, também utilizaram como metodologias a prática da pesquisa na internet. Esses dados direcionam a análise para a complexidade trazida pela mudança abrupta do processo presencial, para a nova modalidade de ensino remoto. O uso das tecnologias como instrumentos didático-pedagógicos requer uma ressignificação conceitual e prática que nem sempre é possível, em tempos de medidas tão abruptas como foi o período marcado pela Pandemia da Covid 19. O trabalho de reflexão crítica requer tempo e uma gradação processual da aquisição do conhecimento devido ao melhor uso das diferentes possibilidades oferecidas pelas tecnologias. Os usos da tecnologia pelos/as participantes se explicam pela definição de Souza (2007) do que chama visão restrita do letramento digital. De acordo com esse estudioso, a visão restrita considera apenas o aspecto instrumental do conceito e de sua prática: “usar a tecnologia digital, ferramentas de comunicação e/ou redes para acessar, gerenciar, integrar,

avaliar e criar informação para funcionar em uma sociedade de conhecimento” (SOUZA, 2007, p. 57).

O terceiro Objetivo Específico do estudo consistiu em: *analisar a adesão paradigmática para o ensino da linguagem, por meio das práticas de letramento postas no processo de ensino-aprendizagem*. Analisou-se que os/as participantes têm a clara concepção do quanto o seu trabalho e o trabalho da escola e da educação como um todo significam para a transformação das vidas dos/as seus/suas discentes, sobretudo os mais vulneráveis socioeconomicamente. Essa consciência os/as ajuda em um aspecto fundamental para o trabalho de Letramento; qual seja: o engajamento docente, como postura ética e crítica, antes aos desafios que a vida social impõe à educação. Essa posição exposta está afinada com o que expressa Pessoa (2014), ao argumentar que podemos escolher contribuir para a reprodução das relações sociais; todavia, nosso papel é construir alternativas para o mundo em que vivemos. Devemos atuar com engajamento contra as práticas de exclusão, injustiças e desigualdades, em favor da vida daqueles que mais sofrem com as imposições desse mundo cada vez mais governado pelos interesses do capitalismo. Nesse sentido, especificamente sobre a adesão paradigmática, os/as participantes estão em um processo híbrido: como expresso aqui, às vezes se posicionam em uma posição pós-moderna, pós-estruturalista, engajada e crítica; uma perspectiva de trabalho com a língua em sua complexidade, que integra a leitura e a escrita ativas. Noutra forma, por razão dos condicionantes, sobretudo os impostos pela Pandemia da Covid 19, os/as participantes se veem obrigados a atuar disciplinarmente, a praticarem metodologias expositivas e menos interativas, assentes no paradigma da modernidade. Não houve nenhuma forma de agressão ou desrespeito aos/às docentes, tampouco aos/às discentes. Por outra ótica, já é bastante difundida a crítica de que a oralidade não é bem trabalhada na escola, que se agravou ainda mais pelo ensino remoto. Para Bakhtin (2010), na relação social “todo signo ideológico, e portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN, 2010, p. 45. Grifos do autor).

No seu quarto Objetivo Específico, o estudo almejou: *investigar quais são as concepções de linguagem expressas pelos/as participantes*. Principalmente por razão das transformações sociais e educacionais impostas pela Pandemia da Covid 19, imperaram as concepções de linguagem cujas práticas estão mais alinhadas à modernidade. Travaglia (2003) e Koch (2007) orientam que há três distintas concepções de linguagem: “A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento”. A prática da linguagem é apenas uma “tradução” do que existe na mente. Vale a posição do emissor, sem importar o contexto e o

interlocutor no processo da “enunciação”. Um dos resultados dessa concepção é a gramática normativa. De modo similar, “a segunda concepção vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”. A língua seria um conjunto de signos, que formam um código para a transferência de mensagens de um emissor para um receptor. Na comunicação, “é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada”. Como esclarece Travaglia (2003), os estudos de Saussure e Chomsky aportam essas concepções. Essas são as concepções de linguagem mais evidentes nos discursos e práticas dos/as participantes, assentes no paradigma da modernidade. O silêncio discente nos usos das tecnologias e as atividades produzidas com um caráter mais centrado na exposição docente impedem a identificação da terceira concepção: linguagem como forma ou processo de interação.” Trata-se de uma “interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores”, situada em uma ideologia, em um contexto social e histórico. “O diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem”. (TRAVAGLIA, 2003, p. 21 - 23)

Em seu quinto e último Objetivo Específico, para estabelecer a dialética entre as análises da pesquisa e a própria visão dos/as docentes participantes acerca do tema em estudo, a pesquisa buscou: *analisar como os/as participantes se autoavaliam e como avaliam, de forma geral, o ensino e a aprendizagem, durante o período de ensino remoto, por razão da Pandemia da Covid 19.*

Em suas auto análises os/as participantes expressam os sentimentos de exaustão, de cansaço, de frustração, de desmotivação, de dificuldades, de incertezas, de insatisfação, de desafios, de resignificação, de aprendizagem, de motivação, de inovação. Foram unânimes ao reclamarem da sobrecarga de trabalho: a preparação, as dificuldades com as escolhas e a preparação de materiais, disposição de recursos tecnológicos/técnicos para tanta carga de dados, de conteúdos, de informações etc. Também foram unânimes quanto à preocupação com a aprendizagem discente, relatando: baixo rendimento discente, resistência, ausência às aulas, aversão à modalidade e às metodologias, pouca produção das atividades, ausência de diálogo.

Os/as docentes participantes também foram unânimes ao denunciar as desigualdades sociais, a vulnerabilidade social e as dificuldades que essas desigualdades e essa vulnerabilidade sociais revelam nesse momento de ensino remoto. Deixaram evidente que o ensino remoto não tem alcançado eficácia, pela dificuldade nas metodologias de ensino, na ausência da interação docente-discente, pela falta de uma mediação docente mais proximal, pela dificuldade na promoção da autonomia discente. Para os/as participantes, a aprendizagem tem se demonstrado baixa por razão das dificuldades tecnológicas, técnicas, pela falta do acesso

à internet etc. Todos/as denunciaram que a mistura desses fatores de carências sociais e econômicos, associados aos aspectos pedagógicos e psicológicos docentes-discentes, atuaram para prejudicar a qualidade do trabalho docente e a aprendizagem discente. Todos/as foram unânimes em afirmar que os prejuízos de aprendizagem desse período vão afetar muitos anos à frente, no currículo das séries, pelos sérios déficits de aprendizagem. Essa autoanálise dos/as docentes participantes está afinada com o que conceitua Moita Lopes (2006), ao denunciar que hoje vivemos uma nova ordem mundial e um novo capitalismo, espalhado pelo mundo através das forças da Globalização. Um fenômeno que promove as elites e oprime as vidas locais: as elites “passam a viver transglobalmente”; as localidades sobrevivem “sem alternativas ou ao lixo dos que vivem transglobalmente” (MOITA LOPES, 2006, p. 24).

Entre os/as dez (10) docentes participantes, sete (07) afirmaram não ter conhecimentos prévios quanto ao Ensino Remoto, ao Ensino a Distância, ao ensino mediado pela tecnologia remota, tal como na atual situação em que vivenciamos. Três (03) afirmaram ter pouco conhecimento prévio para essa atuação remota. Dos/as dez (10), cinco (05) ressaltaram não ter recebido nenhum apoio técnico/tecnológico ou pouco apoio para seu trabalho cotidiano. A outra metade salientou ter recebido apoio ou na própria instituição em que atuam, por algum/a colega, ou por intermédio de cursos on-line/pela internet.

Após todas essas descrições e análises é possível recuperar o Objetivo Geral da pesquisa, expresso no Problema de Pesquisa que impulsionou esta investigação; a saber: *como o ensino-aprendizagem da Linguagem, na Universidade Estadual de Goiás/Iporá e na Escola básica de Iporá e de municípios circunvizinhos, se dá e se transforma em tempos de ensino remoto, mediado pela tecnologia, por motivo da pandemia da Covid 19?*

Ao analisar as Matrizes do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás – UEG, de 2009 e de 2015, é fácil perceber que as Matrizes e as Ementas são construídas numa forma de sequência e de gradação dos conceitos e conteúdos, dentro das disciplinas. Dessa forma, as disciplinas vão ganhando uma gradação e um aprofundamento quanto aos conhecimentos referentes à linguagem, à língua, à linguística, à literatura etc. Contudo, nessa organização desses mesmos conceitos e conteúdos as conexões entre as disciplinas são fortemente prejudicadas, uma vez que, ao separarem-se as correntes linguísticas, as correntes literárias, as disciplinas de língua portuguesa, as disciplinas de língua inglesa etc., dentro de semestres estanques, criam-se barreiras entre elas, em cada ano ou semestre do curso. Assim os/as estudantes não veem estabelecerem-se as relações existentes entre essas disciplinas, as suas ementas, seus conceitos e seus conteúdos. Neste estudo, é importante ressaltar que, ao ser

analisada a Matriz Curricular de 2009, do Curso de Letras, em suas Ementas e Bibliografias, apenas uma vez há a menção ao conceito de Interdisciplinaridade; a saber: no 3º Ano do Curso, na disciplina “Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas I”. Na mesma direção, na Matriz Curricular de 2015, a Interdisciplinaridade aparece como um dos temas a serem abordados num quadro de conhecimentos de uma disciplina “Opcional” de “Núcleo Livre”: “Projetos Interdisciplinares em Sala de Aula.” Essa constatação deixa claro que não houve, na construção da Matriz Curricular de 2009, tampouco na Construção da Matriz Curricular de 2015, qualquer preocupação em abordar o Conceito ou de colocar em prática a Interdisciplinaridade. Tal conceito e sua prática somente apareceriam na formação dos/as discentes, de uma forma mais consistente, pela iniciativa individual de algum/a docente em abordá-lo e/ou em colocá-lo na sua prática por meio de projetos com outras disciplinas. Em outras palavras, não há um projeto interdisciplinar institucional que integre as disciplinas e seus saberes e/ou conteúdos no interior das matrizes curriculares do curso analisadas. Essa dificuldade se acentuou ainda mais, com a modalidade de ensino remoto, haja vista o fato de que nem mesmo as presenças físicas dos/as docentes na instituição ter sido possível.

Na mesma direção analítica, quanto aos Letramentos, as referidas Matrizes Curriculares de 2009 e de 2015 apresentam as mesmas características destacadas relativamente à Interdisciplinaridade. Na Matriz Curricular de 2009, a palavra Letramento aparece apenas uma única vez, no subtítulo de um livro, que consta nas referências da disciplina “Orientações para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literaturas II”, oferecida no 4º Ano do Curso. Entretanto, não é um dos temas da Ementa da citada disciplina. Na Matriz Curricular de 2015 a palavra sequer aparece. Novamente, não há preocupação quanto aos conceitos e/ou a prática de Letramentos na construção das matrizes do Curso de Letras. Ou seja; não há um projeto institucional para a discussão do conceito e as práticas de Letramentos. Isso é preocupante, uma vez que estão se formando docentes que deverão atuar quotidianamente com práticas de letramentos para a formação de seus/suas discentes na escola básica. Vale ressaltar que, numa tentativa de minimizar esse prejuízo formativo, por iniciativa dos docentes do Curso de Letras – Iporá, em 2016, foi ofertada uma Especialização em Letramentos a qual, inclusive, foi reofertada em 2021. Trata-se de uma importante oportunidade de formação aos/às discentes da instituição e dos/as docentes da rede básica de educação de Iporá e de municípios circunvizinhos. Contudo, ao mesmo tempo, nos leva a entender que é preciso superar a encapsulação do conhecimento científico. Esse é um dos temas introduzidos na pesquisa acadêmica desde a segunda metade do Século XX, e é mais fortemente defendido desde o início

do Século XXI. Um dos problemas identificados foi a necessidade de as aulas serem ministradas remotamente, também no referido curso de especialização.

No que concerne à concepção de Linguagem, ela é construída na gradação das disciplinas de Língua Portuguesa e de Linguística, ano após ano, semestre após semestre, dentro das Matrizes Curriculares, sem a existência de uma ou mais disciplinas que a sintetize, para uma noção mais precisa, quanto aos pressupostos de base para seu estudo, do ponto de vista do paradigma ou do embate paradigmático entre modernidade e pós-modernidade. O modelo Moderno de conceber a Linguagem; isto é: disciplinado, atomizado, esotérico, como objeto de correntes específicas, representadas por seus especialistas, é o hegemônico nas Matrizes Curriculares do Curso. O enfoque da Linguagem construído com base nos pressupostos da Pós-modernidade está presente em apenas três disciplinas: “Estudos do Discurso”, mas com uma ênfase muito fixada nas Teorias da Análise do Discurso e seus conceitos; “Fundamentos da Sociolinguística e Etnolinguística”, mas preocupada em explicar as duas correntes, suas diferenças e semelhanças; e “Linguística Aplicada”, com ênfase na pesquisa e na crítica às várias metodologias de pesquisa nos estudos da linguagem.

No que diz respeito ao que foi respondido pelo/as docentes participantes e conforme tudo o que já foi analisado acima, chega-se à compreensão de que o modelo de ensino remoto causou um impacto muito negativo para as práticas docentes e, conseqüentemente, para a aprendizagem discente. Foram muitas as diferenças e dificuldades encontradas por todos/as na introdução do modelo. A princípio, os/as docentes tentaram espelhar as práticas na modalidade de ensino remoto com as práticas tradicionais de ensino presencial e, aos poucos, foram tentando se ajustar frente às novidades impostas. Claramente, foi necessário enfrentar a mudança da concepção. Por exemplo: o celular discente que antes era proibido durante as aulas, com a modalidade remota, se tornou o principal aliado para a interação, uma vez que poucos tinham um notebook ou um computador de mesa, com câmera, para a interação remota. Toda mudança abrupta causa muito estresse e assim foi que aconteceu com docentes e discentes, com base no que se pode identificar, durante a pesquisa. As aulas ficaram muito limitadas ao discurso pedagógico docente e à escuta discente. Os conteúdos e temas ficaram limitados ao exercício de análise textual e gramatical. Essa geração de docentes não recebeu, nem em sua formação inicial, nem em formação continuada, aulas sobre o uso de ferramentas tecnológicas para a mediação do ensino-aprendizagem. Defende-se, aqui, que as secretarias locais das redes de educação invistam pesadamente nesse tema, para cooperar com esse trabalho tão importante que é desenvolvido por docentes nas escolas. Nessa defesa entende-se que esse pesado

investimento deve contemplar desde a estrutura física e tecnológica das escolas, com equipamentos que acessem esse novo mundo que nos interpela, como mediação para essa nova cultura e para uma educação ética, democrática e cidadã, bem como na formação continuada para os/as docentes, para aprenderem cada vez mais a prática docente com a mediação da tecnologia, para que os/as docentes se sintam pertencentes e participantes ativos/as dessa nova cultura, com mais segurança em atuar com essa tecnologia. Freitas (2010) entende que uma só disciplina, ou um/a só docente não tem condições de se apropriar dessa profundidade conceitual e, por isso, defende o trabalho de formação inicial e continuada cada vez mais interdisciplinar. Nas palavras dessa pesquisadora,

chego a pensar que essa aproximação com o letramento digital não deve ser feita, necessariamente, a partir de determinada disciplina, mas por meio de um trabalho contínuo, no interior de todas as disciplinas nas quais o professor, em sua formação inicial, possa experienciar o letramento digital no próprio processo pedagógico. (FREITAS, 2010, p. 345)

Considerações Finais

Além da tragédia de ter levado ao fim mais de 700 mil vidas, no Brasil, a pandemia da Covid 19 também alterou a nossa forma de vida social humana, que tem como marca a interação sociocultural, desde que saímos das cavernas para as savanas e começamos a viver em grupos sociais. A relação social é nossa maior força histórico-cultural e foi fortemente devastada pelo necessário isolamento social. No contexto da educação, essa mudança fez com que fosse preciso a realização de investigações acerca das metodologias a serem desenvolvidas na modalidade remota: repensar a prática educativa e analisar quais métodos e recursos seriam possíveis de serem utilizados para o melhor aproveitamento das tecnologias. Novas tecnologias foram introduzidas na escola pública: o WhatsApp, o Google Meet, plataformas diversas de estudos, o YouTube, ferramentas auxiliares como a câmera para a produção de vídeos, ou filmagem imediata na exposição, a produção de eslaides e programas de edição de vídeo, tudo para uma nova modalidade de estudo e de ensino. Assim se estabeleceram salas de aula virtuais, num fluxo constante entre novas tecnologias e ferramentas conhecidas. Os/as docentes tiveram de avançar no uso de ferramentas de mediação para além do livro, das revistas científicas, dos jornais; também tiveram de superar os suportes lousa, do Datashow etc. O computador, o celular e a internet tornaram-se aliados indispensáveis ao trabalho docente.

Nesta síntese de pesquisa em que este texto se perfaz não foi possível contemplar todos os dados do estudo. Todavia, este trabalho também não teve a intenção de dissecar toda essa realidade analisada. Enfim, este estudo não teve o interesse em constituir um caminho de

certezas, mas um percurso em que mais interessa o caminho do que a chegada final do percurso. Não se trata aqui da produção de um novo regime de verdades, mas de um estudo em que o seu próprio autor se coloca, constantemente, na condição de aprendiz.

Referências

AGHA, A. The Object Called “Language” and the Subject of Linguistics. In: *Journal of English Linguistics*, Cambridge, v. 35, n. 3, p. 217-235, Sept. 2007.

ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso, 1983.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. F. Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador. São Paulo: Paulinas, 1989.

BAGNO, M. Do galego ao brasileiro, passando pelo português: crioulização e ideologias linguísticas. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 319-338.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARRETO, R. G. Formação de Professores Tecnologias e Linguagem: mapeando velhos e novos (des)encontros. São Paulo, Loyola, 2002.

BLOMMAERT, J. Situating language rights: English and Swahili in Tanzania revisited. In: *Journal of Sociolinguistics*, v. 9, n. 3, p. 390-417, 2005.

BUZATO, M. K. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: Cabral, L.G; Souza, P.; Lopes, R.E.V.; Pagotto, E.G. (Org.). *Linguística e ensino: novas tecnologias*. Blumenau: Nova Letra, 2001. p. 229- 267.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de ciências: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

ERRINGTON, J. Colonial Linguistics. In: *Annual Review of Anthropology*, v. 30, n. 1, p. 19-39, 2001.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

_____. A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 144-168.

FEYERABEND, P. K. *Contra o Método*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. Letramento Digital e Formação de Professores. *Educação em Revista: Belo Horizonte*, v.26, n. 03, 2010, p. 335-352.

GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. de G. Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social. Coleção: *Novas Perspectivas em Linguística Aplicada*. vol. 4. Pontes: São Paulo, 2010.

GOMES, A de O. O ensino explícito da estratégia de aprendizagem “Agrupamento” a alunos de inglês como língua estrangeira. 2004. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

JACQUEMET, M. Transidiomatic Practices: language and power in the age of globalization. *Language and Communication*, 25 (3), 2005.

KOCH, I. V. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Ática, 2007.

KUMARAVADIVELU, B. Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LUCENA, M. I. P. Práticas de Linguagem na Realidade da Sala de Aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. In: *DELTA*, São Paulo, n. 31-especial, p. 67-95, 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445056402228334085>>. Acesso em 07 ago. 2014.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.) *Disinventing and Reconstituting Languages*. Multilingual Matters: Clevedon, 2007. p. 01-41.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-173.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13 – 44.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientando a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85 – 107.

_____. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 18 – 52.

_____. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 101 – 119.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

PENNYCOOK, A. *Critical Applied Linguistic: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67–84.

PESSOA, R. R. A critical approach to the teaching of English: pedagogical and identity engagement. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Disponível em: <http://www.scielo.br./pdf/rbla/2014nahead/aop3514.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2014.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 120-143.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências. 9. ed. Porto: Edições Afrontamento, 1997.
SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a linguística aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 169 – 190.

_____. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [Org.] *Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 74 – 100.

SOUZA, V. V. Letramento Digital e Formação de Professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez., 2007.

SPOTTI, M. Ideologies of Success for Superdiverse Citizens: the Dutch Testing Regime for Integration and the Online Private Sector. In: BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B.; SPOTTI, M. *Language and Superdiversities*. Vol. 13. N. 2. 2011.

STEGER, M. B. *Globalization: A Very Short Introduction*. Oxford: OUP, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 9. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, M. J. E. de. *O pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. Campinas: Papyrus, 2005.