


Concepções de linguagem na constituição de planos de aula virtuais para o ensino de Língua Portuguesa


Language concepts in the constitution of virtual lesson plans for the teaching of Portuguese Language

Conceptos lingüísticos en la constitución de planes de clase virtuales para la enseñanza de la Lengua Portuguesa

Silvio Nunes da Silva Júnior¹

 0000-0003-1753-399X

Fernando Augusto de Lima Oliveira²

 0000-0001-8739-2825

RESUMO: Este estudo tem por objetivo analisar a circulação de concepções de linguagem nas construções discursivas de planos de aula para o ensino de Língua Portuguesa encontrados numa plataforma pedagógica virtual, para, com isso, identificar de que maneira os comandos dados por esses planos implicam a responsividade ativa do professor e como se dá o ensino dos gêneros discursivos propostos por esses planos. A fundamentação teórica focaliza temas como: concepções de linguagem, discurso, gênero discursivo e responsividade ativa. O aparato metodológico se ancora na abordagem qualitativa e na vertente de etnografia virtual, analisando 2 (dois) planos de aula retirados de uma plataforma pedagógica virtual direcionados ao 7º ano do ensino fundamental em aulas de Língua Portuguesa. As análises evidenciaram que, em suas construções discursivas, os planos de aula observados oscilam entre as concepções de linguagem como instrumento de comunicação e como forma de interação. Além disso, os planos, nas estruturas e nas relações semântico-discursivas, estimulam a responsividade ativa do professor, no entanto apresenta limitações no que se refere à articulação concreta entre os gêneros discursivos propostos para as aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de língua portuguesa; plataforma pedagógica virtual; planos de aula.

ABSTRACT: This study aims to analyze the circulation of language concepts in the discursive constructions of lesson plans for the teaching of the Portuguese language found on a virtual pedagogical platform in order to identify how the commands given by these plans imply active responsiveness of the teacher and how the teaching of the discursive genres proposed by these plans takes place. The theoretical foundation focuses on themes such as concepts of language, discourse, discursive genre, and active responsiveness. The

¹ Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). E-mail: silvionunesdasilvajunior@gmail.com.

² Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL). Professor adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE/Garanhuns). E-mail: fernando.oliveira@upe.br.

methodological apparatus is anchored in the qualitative approach and the aspect of virtual ethnography, analyzing 2 (two) lesson plans taken from a virtual pedagogical platform aimed at the 7th year of elementary education in Portuguese Language classes. The analysis showed that, in their discursive constructions, the observed lesson plans oscillate between the conceptions of language as a communication tool and as a form of interaction. In addition, the plans, in the structures and the semantic-discursive relations, stimulate the teacher's active responsiveness, however, they present limitations with regard to the concrete articulation between the discursive genres proposed for Portuguese Language classes.

KEYWORDS: portuguese language teaching; virtual pedagogical platform; lesson plans.

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo analizar la circulación de los conceptos de lengua en las construcciones discursivas de los planes de clase para la enseñanza de la lengua portuguesa que se encuentran en una plataforma pedagógica virtual, con el fin de identificar cómo los comandos dados por estos planes implican una respuesta activa del profesor y cómo se lleva a cabo la enseñanza de los géneros discursivos propuestos por estos planes. La fundamentación teórica se enfoca en temas como: conceptos de lenguaje, discurso, género discursivo y receptividad activa. El aparato metodológico está anclado en el enfoque cualitativo y en el aspecto de etnografía virtual, analizando 2 (dos) planes tomados de una plataforma pedagógica virtual dirigida al 7º año de la enseñanza fundamental en clases de Lengua Portuguesa. Los análisis mostraron que, en sus construcciones discursivas, los planes observados oscilan entre las concepciones del lenguaje como herramienta de comunicación y como forma de interacción. Además, los planes, en las estructuras y en las relaciones semántico-discursivas, estimulan la capacidad de respuesta activa del profesor, sin embargo, presentan limitaciones en cuanto a la articulación concreta entre los géneros discursivos propuestos para las clases de Lengua Portuguesa.

PALABRAS CLAVE: enseñanza de la lengua portuguesa; plataforma pedagógica virtual; planes de clases.

Introdução

Os materiais didáticos voltados ao ensino de Língua Portuguesa têm sido objetos de discussões diversas, em especial na área da Linguística Aplicada, que se preocupa com as práticas sociais de linguagem numa perspectiva de desaprendizagem³ (FABRÍCIO, 2006). Considerando que os olhares para esses materiais têm alertado que há, nas salas de aula do Brasil, uso inadequado de orientações didáticas para os professores, a partir de livros didáticos, documentos oficiais e planos de aula/ensino (diários, semanais, quinzenais, mensais, bimestrais, semestrais, anuais etc.) (SILVA JÚNIOR, 2018, 2019; ZOZZOLI, 2014), os debates sobre a formação reflexiva de professores de Língua Portuguesa da educação

³ Para Fabrício (2006), a desaprendizagem é a possibilidade de reaprender o já aprendido, assim como de aprender o novo.

básica se intensificam na tentativa de promover uma educação plural e problematizadora. Tal modo de pensar a educação surge na intenção de preparar, na formação inicial e na formação continuada, professores que possam questionar materiais didáticos dispostos pela escola e por outras hierarquias, para que a instituição de ensino não funcione como um dispositivo ditador, como na visão de Bourdieu (1996).

Dessa maneira, uma questão que tem se aproximado dessa problemática se revela com maior concretude na publicação da obra de Geraldi (1984) e outros estudos, como em Travaglia (2006) e em Silva Júnior (2021), que é a das concepções de linguagem adotadas pelos professores de Língua Portuguesa em suas ações de ensino. Na discussão proposta por Geraldi (1984), o autor pontua que cada prática pedagógica revela uma opção política. Com isso, tanto nos discursos que circulam pelo contexto de sala de aula como na construção discursiva daquilo que o professor prepara para suas aulas, há a prevalência de uma ou outra concepção de linguagem. Na articulação entre as orientações que o professor segue, as ações de ensino e os desdobramentos na aprendizagem dos estudantes, a concepção de linguagem se estabelece e acaba por apresentar variados sentidos que são caros às discussões acadêmicas sobre ensino e formação de professores de Língua Portuguesa.

No século XXI e, principalmente, no período vigente de pandemia/pós-pandemia da Covid-19, diversas foram as iniciativas de diálogo entre professores de diferentes componentes curriculares com vistas ao melhor desenvolvimento de práticas de ensino em contextos remotos (*on-line*), híbridos e, mais recentemente, presenciais. Alguns estudos apontaram possibilidades de trabalho com a língua utilizando a conjuntura de isolamento social como tema de discussão ou, até mesmo, apontando maneiras para não deixar os estudantes tão prejudicados pelo fato de não poderem ir até as escolas presencialmente (FRANÇA; SILVA JÚNIOR, 2020; SILVA JÚNIOR; FRANÇA; ZOZZOLI, 2021). Plataformas pedagógicas, mentorias educacionais, dentre outras alternativas, foram possíveis para que houvesse algum tipo de amparo para o ensino.

Em relação às plataformas pedagógicas, algumas se destacam quando

oferecem planos de aula para docentes dos diferentes níveis de ensino e componentes curriculares com o objetivo de que tais propostas sejam replicadas em variadas partes do país. Em contexto próximo, Geraldi (2016) critica essa postura argumentando que na ideia de replicação o professor se torna “um eterno dependente de novas orientações, novos exercícios e de novas aulas prontas a serem ‘executadas’” (GERALDI, 2016, p. 180). Diante disso, fica evidenciada a necessidade de pensar as concepções de linguagem que circulam pela construção discursiva desses planos de aula quando direcionados ao ensino de Língua Portuguesa. Por se tratar de plataformas virtuais, a etnografia virtual se torna um veículo favorável para estudar a relação entre as interações discursivas virtuais/digitais e as diversas práticas sociais, o que se torna relevante para esta investigação.

Frente a essa realidade, este artigo tem por objetivo analisar a circulação de concepções de linguagem nas construções discursivas de planos de aula para o ensino de Língua Portuguesa encontrados em uma plataforma pedagógica virtual, para, então, identificar de que maneira os comandos dados por esses planos implicam a responsividade ativa do professor e como se dá o ensino dos gêneros discursivos propostos por esses planos. Para dar conta do objetivo geral e de seus desdobramentos específicos, o estudo está dividido nos tópicos a seguir, além das considerações iniciais e finais: concepções de linguagem e ensino de Língua Portuguesa; pressupostos metodológicos da etnografia virtual; e responsividade ativa e trabalho com os gêneros discursivos nos planos de aula.

Fundamentação

Neste espaço de discussão, apresentamos as 4 (quatro) concepções de linguagem mais frequentes na Linguística e fora dela: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, como forma de interação e como processo ininterrupto de formação. A Teoria Dialógica da Linguagem, formulada a partir dos escritos do chamado Círculo de Bakhtin, traz diferentes conceitos oriundos, principalmente, das críticas de Volóchinov (2017) às tendências de

pensamento filosófico-linguístico, e de Medviédev (2012), ao método formal. Para a presente discussão, trazemos as críticas de Volóchinov (2017) para introduzir reflexões próprias de sua filosofia até chegar às considerações mais voltadas ao ensino de Língua Portuguesa, composto, a nosso ver, por eixos como leitura, produção escrita, produção oral e reflexão gramatical.

Em meio a concepções de linguagem que excluam a compreensão de língua/linguagem como uma realidade concreta e viva, Volóchinov (2017) desenvolve uma discussão sobre os prejuízos de alguns pensamentos filosófico-linguísticos para os estudos da linguagem, assim como de outros campos do conhecimento. O pensamento de Volóchinov (2017) e, conseqüentemente, da Teoria Dialógica da Linguagem, compreende 3 (três) concepções de linguagem: o subjetivismo idealista/individualista, o objetivismo abstrato e o dialogismo. Tempos depois, Geraldi (1984) denomina as 3 (três) concepções como: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação. Em vista às duas maneiras de nomear as concepções de linguagem, estamos defendendo, neste trabalho, a existência de 4 (quatro), como tratamos ao longo deste tópico.

O subjetivismo idealista/individualista emerge das observações de Volóchinov (2017) aos estudos da gramática tradicional, que elegem o domínio de regras de uma gramática como condicionante para o pensamento do sujeito. O psiquismo individual constitui a fonte da língua (VOLÓCHINOV, 2017) e essa constituição é individual para cada falante. A esse respeito, Geraldi (1984) infere que, para o ensino de Língua Portuguesa, tal maneira de pensar a linguagem traz alguns prejuízos, principalmente porque nada garante que os estudantes, em situações de ensino e de aprendizagem, chegam, em algum momento da existência, a dominar todas as regras impostas por uma gramática única e legítima. Dessa maneira, Volóchinov (2017) denomina esse processo como subjetivismo idealista/individualista justamente porque a corrente de pensamento que ampara essa concepção não atua com dados empíricos para comprovar as possíveis hipóteses levantadas em relação ao domínio de regras gramaticais pelo sujeito na/da linguagem. Conseqüentemente, é uma concepção subjetiva que parte de

ideias gerais de um determinado grupo com ideais específicos. Essa visão se diferencia em partes do que o mesmo autor nomeia como objetivismo abstrato (VOLÓCHINOV, 2017), vertente embasada nos estudos de Saussure (2006).

Volóchinov (2017) entende o objetivismo abstrato como uma perspectiva, que, a seu ver, é bem diferente: a que transforma os fenômenos linguísticos em objeto de estudo para uma ciência da língua, que focaliza “o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155), e que concebe a língua como “um arco-íris imóvel” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 155). Com fortes críticas às determinações da visão que embasou o estruturalismo linguístico, Volóchinov (2017) se põe contrário ao objetivismo abstrato, principalmente, por compreender a língua como um elemento social abstrato. Atuando como um sistema estável e imutável, a língua se apresenta como algo impossível de ser alterado e, dessa maneira, presa a algo fechado e invariável. A partir disso, Geraldi (1984) pontua que o estruturalismo concebe a linguagem como instrumento de comunicação. O falante utiliza a língua para algum fim em um movimento, como o uso e o desuso de algum objeto específico. Assim, não há a possibilidade de observar essa língua nem como parte de uma história, de uma cultura, nem de uma prática social.

Para o ensino de Língua Portuguesa, autores como Geraldi (1984) e Silva Júnior (2021) destacam que considerar a linguagem como instrumento de comunicação, o que remete, ainda, a uma perspectiva formal e não-funcional, é o mesmo de conceber o ensino da língua como algo fechado e preso a exercícios estruturais que têm por objetivo testar os conhecimentos dos estudantes por meio de atividades como, por exemplo, de completar lacunas, localizar informações explícitas em textos e eleger palavras com a mesma categoria gramatical. Isso acaba por apagar o potencial do discurso, que, para Volóchinov (2017), está em um plano mais amplo que a própria linguagem. Após tecer duras críticas, que tentamos sintetizar até o momento, Volóchinov (2017) segue com o que define como dialogismo – concepção de linguagem formulada pela Filosofia Marxista da Linguagem e que não se apresenta em apenas uma obra nem sequer a um autor. Já Geraldi (1984) traz a concepção de linguagem como forma de interação, destacando que ela engloba os

estudos enunciativos. É por meio da definição de Geraldi (1984) que entendemos a existência de 4 (quatro) e não 3 (três) concepções de linguagem, o que se dá porque dialogismo e estudos enunciativos não são categorias sinonímias.

Ao fazer menção aos estudos enunciativos, Geraldi (1984) abarca, em linhas gerais e no nosso modo de pensar, áreas como Linguística da Enunciação, Linguística Textual, Sociolinguística Interacional, Análise do Discurso, etc. Entretanto, por mais que nos anos de 1980 fosse comum unir todas essas áreas em um só ponto de vista, observamos divergências diversas que nos levam a pontuar alguns esclarecimentos. Dessa forma, a Linguística da Enunciação, por mais que tenha estabelecido os primeiros olhares para a questão da subjetividade do sujeito, restringe essa subjetividade à estrutura de uma língua, coadunando com a visão estruturalista que se ampara, mesmo que não totalmente, na obra de Saussure (2006). Em relação às demais perspectivas, como a Linguística Textual, é possível compreendê-la como dentro de uma concepção de linguagem como forma de interação, tal como denomina Geraldi (1984). Dado o seu estado atual, que entende a língua/linguagem manifestada a partir de textos, que são concretos tanto na oralidade como na escrita, a Linguística Textual defende a relação entre quem escreve, o texto e aquele que lê. Assim, o foco ainda dado ao texto e sua materialidade permite-nos considerar os estudos atuais sobre o texto como representantes de uma terceira concepção de linguagem, a qual, em termos de ensino, avança significativamente quando comparada às outras já destacadas.

A concepção de linguagem como forma de interação compreende o texto como unidade imprescindível para o ensino da Língua Portuguesa. Tal conceito fundamentou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Dessa maneira, a Linguística Textual contribuiu, por exemplo, para conceitos ampliados e contextualizados de gramática, como em Antunes (2009), com a defesa de que é possível estudar elementos gramaticais a partir de textos, assim como, por meio desses textos, é possível problematizar relações de sentido e criar pontes para a produção de outros textos, numa inter-relação entre os eixos que compõe o ensino de Língua Portuguesa. Vale lembrar, também, que essa definição de texto, no ensino, está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018),

em relação a Linguagens e suas Tecnologias, ampliando as afirmativas já existentes nos PCN. Diante disso, por mais que passos concretos tenham sido dados, não foi essa a concepção pregada por Volóchinov (2017) no que se refere ao dialogismo.

Após discutir sobre o subjetivismo idealista/individualista e o objetivismo abstrato, Volóchinov (2017) traz seu ponto de vista sobre o conceito de linguagem e depreende que o ato de fala, o próprio discurso, não pode ser considerado como individual no sentido estrito do termo e não pode jamais ser explicado a partir das condições do próprio falante, uma vez que a enunciação é de natureza social (VOLÓCHINOV, 2017). A enunciação, para o mesmo autor, é concreta e representa as construções que o sujeito realiza na produção discursiva. Por essa razão, destacamos que as interações discursivas – definidas por Volóchinov (2017) como realidades fundamentais da língua – têm suas construções. O discurso, para Bakhtin (1993, p. 83),

Encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações.

Estando em um plano mais amplo que a própria linguagem, o discurso é um condicionante para as relações humanas. A linguagem, sua aquisição e seu desenvolvimento são totalmente dependentes das práticas discursivas que constituem enunciados – discursos materializados pela linguagem – e enunciações – (re)união desses enunciados. As redes semânticas possíveis pelas práticas discursivas são complexas e determinadas por situações específicas das quais os sujeitos fazem parte. Entendemos que seja inviável que se estabeleçam relações semânticas sem que os participantes do diálogo social não dominem um tema específico. Essa afirmativa permite destacar que as construções dos discursos dependem de alguns fatores, os quais estão relacionados às reflexões de Bakhtin (2011).

Para pensar a dimensão constitutiva dos discursos, a noção de gênero do discurso (ou discursivo) é teoricamente necessária para este estudo. Segundo Bakhtin (2011, p. 261-262),

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis e enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.

Mediante as considerações de Bakhtin (2011), os gêneros discursivos são compostos de construção composicional, estilo e conteúdo temático, estando presentes em todas as manifestações de linguagem humana. Os campos de atividade humana são decisivos para a produção e identificação dos gêneros discursivos em práticas sociais variadas, a exemplo das práticas escolares. No ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com os gêneros discursivos acaba por possibilitar um aprofundamento do sujeito na sua língua e na sua história por meio da inter-relação entre as partes constituintes desses gêneros, sendo uma concepção diferente do que a Linguística Textual compreende por gênero de texto (ou textual) – mais voltado aos elementos composicionais na leitura e nas produções orais e escritas.

Outro fator relevante para a quarta concepção de linguagem é o conceito de responsividade ativa. Sobre isso, Bakhtin (2011), ao discutir acerca do processo interlocutivo, institui a noção de compreensão responsiva ativa, que, assim como a atitude responsiva ativa, integram o plano da responsividade. Para ele,

toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante [enunciador] está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma

objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2011, p. 272).

Bakhtin (2011) esclarece que o discurso do sujeito só vai ser pressuposto para a construção de uma enunciação se houver concretamente um processo interlocutivo, isto é, se os interlocutores que produzem o diálogo compreendem um ao outro. É a partir desse movimento que Bakhtin (2011) trata de compreensão responsiva ativa, esclarecendo que nenhuma compreensão vai ser passiva ou abstrata nas práticas de linguagem. O que se torna característica essencial desse processo são as gradações pelas quais passa a compreensão. Nessa perspectiva, de acordo com Silva Júnior (2021), a compreensão do sujeito pode ir do menor ao maior grau e, para tal identificação, um veículo favorável são respostas ativas dadas pelo interlocutor. Além disso, a responsividade não é observada somente no diálogo face-a-face, nem de sujeito para sujeito. O diálogo pode ser efetuado indiretamente, como no que se estabelece entre um livro didático e um estudante, entre um documento oficial e o professor, dentre outras possibilidades.

De modo geral, as concepções de linguagem aqui apresentadas mostram como as práticas de ensino de Língua Portuguesa podem ser fundamentadas através das orientações que são dadas aos professores, bem como por meio de suas formações iniciais e continuadas.

No tópico a seguir, trazemos os pressupostos metodológicos da pesquisa.

Metodologia

Compactuando com o pensamento de Moita Lopes (2009), para o qual pesquisas em Linguística Aplicada quase sempre partem do prisma qualitativo, acreditamos que a investigação de concepções de linguagem em construções discursivas coaduna com uma visão interpretativista de pesquisa. Dessa maneira, lançamos mão da abordagem qualitativa, considerando que, segundo Chizzotti (2003), ela abre espaço para reflexões diversas que só são possíveis a partir de vivências e práticas sociais que são reveladas tendo como recurso os discursos. Com base nisso, entre as vertentes que embasam o pensamento qualitativo,

utilizamos a etnografia virtual, ou netnografia.

A pesquisa etnográfica, amplamente debatida no cenário científico e, principalmente, na Antropologia Social, se destaca por ser arena de estudos que investigam fenômenos culturais diversos, tendo como marca a descrição e a análise densa de determinada cultura (GEERTZ, 1978). Assim, as análises etnográficas costumam ser definidas como interpretações culturais, o que abarca a necessidade de o pesquisador ser sujeito de pesquisa, vivenciar e aprender costumes de um povo. Entretanto, como defende Silva Júnior (2021), a Linguística Aplicada tem adotado o cunho etnográfico para algumas pesquisas, que representa a adoção de algum elemento da etnografia, como, no nosso estudo: a observação crítica de uma realidade, sem a objetificação de utilizar todo o conjunto de pressupostos dessa vertente de pesquisa, a exemplo do convívio diário e prolongado com uma comunidade.

Com o avançar dos anos, a etnografia foi expandida a ponto de receber a adjetivação “virtual”. A partir de então, surge o emprego da perspectiva etnográfica para pesquisas sobre as interações *on-line* de diferentes maneiras. De acordo com Gutierrez (2009), tal modo de fazer etnografia não requer a presença física do pesquisador. “Além disso, nos espaços *on-line*, a mediação da tecnologia interpõe, na interação entre pesquisador e pesquisados, filtros relacionados às possibilidades e peculiaridades de cada tecnologia” (GUTIERREZ, 2009, p. 11). Nessa linha de pensamento, os discursos que circulam por comunidades virtuais passam a ser objetos de pesquisa para a identificação de ideologias, problemas sociais e outros fenômenos, assim como as concepções de linguagem em orientações pedagógicas – foco desta pesquisa.

Através da abordagem qualitativa e da vertente de etnografia virtual, analisamos 2 (dois) planos de aula encontrados numa das mais acessadas plataformas pedagógicas virtuais do país. Tais planos estão direcionados ao 7º ano do ensino fundamental, para aulas de Língua Portuguesa, e pertencem a uma mesma sequência didática voltada ao trabalho com gêneros. Com isso, os focos das análises são: na responsividade do sujeito que recorre a esses materiais e no modo como as orientações dos planos de aula propõem o trabalho com os gêneros

discursivos. Por questões éticas, optamos por não divulgar os *links* dos quais foram encontrados os planos de aula que servem de *corpus* para este estudo. Além disso, em relação à autoria dos planos de aula, seguimos uma denominação na própria plataforma, que engloba o conjunto de autores que contribuem com a produção e circulação dos planos de aula, a saber: time de autores.

Análise

A observação da responsividade ativa do sujeito em meio a interações virtuais não instantâneas permite que possamos enveredar por horizontes que só são possíveis quando pesquisadores também assumem papéis de professores nas reflexões e nas práticas. No primeiro plano analisado, o time de autores trata de poemas com forma fixa e com forma livre. De início, alguns elementos nos chamam atenção no plano. São os seguintes:

- determinação de algumas questões sem a possibilidade de modificação, como, por exemplo, o foco no 7º ano do ensino fundamental e na prática de linguagem;
- separação das etapas da possível aula em minutos, numa categoria de “tempo sugerido”;
- determinação do que o professor precisa fazer durante a aula com verbos no presente do subjuntivo.

Os três pontos apresentados se articulam de modo bastante direto com a responsividade ativa do professor quando lida com orientações pedagógicas, o que remete diretamente a como o professor vai aceitar, aceitar parcialmente ou rejeitar o que consta no plano de aula. Em relação à estrutura fechada do plano e à separação em minutos específicos, percebemos uma herança que vem desde a reforma do ensino de Língua Portuguesa, que houve com a ampliação da oferta de ensino na década de 1960 (SILVA JÚNIOR, 2021), em que prevalecia a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984): o seguimento de um padrão imposto pelos primeiros materiais didáticos, que acabou comprometendo a formação de professores que, à época, não passavam por

qualquer preparação para o trabalho pedagógico. O foco era a alfabetização, ou, quando não, a transmissão de informações sobre determinada área do conhecimento.

Assim, a imposição de etapas sem abertura para mudanças próprias do professor prejudica o grau de ativismo da responsividade desse sujeito quando encontra um material como esse circulando na internet. Somado a isso, os verbos no presente do subjuntivo tendem a funcionar como ordens a serem seguidas, podendo acarretar a própria função social de uma orientação pedagógica como a que consta no primeiro plano de aula.

Na introdução do plano, têm-se os comandos a seguir:

Introdução: Organize os estudantes em grupos de quatro alunos. Dependendo do número de alunos, essa quantidade pode variar. Recomenda-se, entretanto, que o número de alunos por grupo não seja maior do que quatro, para que todos tenham a possibilidade de interagir. Ao organizá-los dessa forma, incentivamos a troca de conhecimentos entre eles, além de incentivarmos a interação entre a turma – 3 minutos. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

Os comandos dados na introdução do plano de aula apresentam uma inadequação quando tomamos como base a quantidade de ações e o tempo sugerido. Apesar disso, a possibilidade de variação na organização da turma a depender de uma contextualização física e da logística do contexto de ensino possibilita uma ampliação de horizontes, mesmo que o foco ainda não seja o trato com o objeto de ensino. A partir disso, essa organização coaduna com a visão interacionista de linguagem e se aproxima da perspectiva dialógica, uma vez que dá espaço ao sujeito professor de agir reflexivamente em sala de aula. Por esse caminho, a troca de conhecimentos e a interação, termos apresentados na introdução, podem ser possíveis, considerando que a responsividade ativa do professor é estimulada de modo mais favorável, ou, como no dizer de Silva Júnior (2021), em grau mais elevado.

Em relação ao desenvolvimento da aula do primeiro plano, destacamos trechos que são caras à reflexão sobre a responsividade ativa do professor, tais como:

Explique que o intuito desta aula é apresentar-lhes textos que tratam de questões diferentes das que eles estão acostumados a ler em poemas, e descobrir diferentes formas de organização desses poemas. O objetivo desta discussão inicial é trazer os conhecimentos prévios dos alunos e incentivá-los a olhar para a questão temática dos poemas sob outra perspectiva.

Enquanto eles discutem, circule pela sala e estimule as discussões em cada grupo e esclareça as possíveis dúvidas – entre 35 e 45 minutos. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

Com base nos trechos apresentados, entendemos que, por um lado, a discussão proposta se preocupa com a compreensão dos estudantes acerca da temática que compõe os poemas lidos em sala de aula e, por outro, há uma predominância do conteúdo temático, funcionando como uma maneira de o professor trabalhar com as características do gênero discursivo poema de forma isolada. Dessa maneira, a abertura para a ação reflexiva do professor se torna pouca diante da baixa responsividade ativa entre a orientação do plano de aula e os possíveis desdobramentos dessas orientações para as práticas de ensino. Além disso, há contradição no plano quando se diz que “os alunos verão algo novo” e depois se explica que os “conhecimentos prévios serão considerados”.

O desenvolvimento da aula, marcado por essas e outras orientações, é a parte mais longa da aula, como é de se esperar. Após isso, propõe-se o fechamento da aula com um momento de leitura de duração aproximada de 2 (dois) minutos. Para o fechamento, o plano sugere as seguintes etapas:

Faça uma votação entre os estudantes e pergunte qual dos dois poemas eles gostaram mais e por quê.

Peça para que um grupo leia novamente, em voz alta, o poema escolhido pela turma. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

A proposta de fechamento, pelo que se pode observar, é curta e, por essa razão, resume-se à leitura de um único poema escolhido entre os alunos. Ao retomarmos o que nos ensina Bakhtin (2011), para o qual a linguagem é dinâmica e povoa as interações sociais dos sujeitos de maneira distinta, acreditamos que, para um trabalho mais efetivo com o gênero poema, até o fechamento da aula, seria necessário pensar como os estudantes compreendem esses poemas e respondem ativamente. Assim, defendemos que a escolha individual de um poema e a observação de quais estudantes escolheram o mesmo poema poderia ser um meio

de favorecer graus de compreensão responsiva ativa (BAKHTIN, 2011) mais elevados por parte dos sujeitos do discurso que dão corpo à aula de Língua Portuguesa. Consideramos que promover maiores graus de responsividade ativa por parte dos estudantes está inter-relacionado com o papel ativo do professor que lida com as situações de ensino e de aprendizagem efetivamente em seu cotidiano. No que se refere à(s) concepção(ões) de linguagem presentes no plano analisado, identificamos uma oscilação entre a de linguagem como instrumento de comunicação, ao propor uma estrutura fechada, uma separação das etapas da aula em minutos específicos e a leitura em voz alta sem uma finalidade social específica, e a interacionista, uma vez que em alguns momentos se abre a possibilidade de os estudantes lerem textos que fazem parte e suas vivências.

Levando em conta que a etnografia virtual possibilita o diálogo entre diferentes materialidades encontradas em ambientes virtuais, analisamos o plano que, no portal pedagógico de coleta, segue depois da aula sobre os poemas, na mesma sequência didática. Dessa maneira, a próxima aula proposta tem como tema Literatura de cordel, valores culturais e identidade regional. A introdução do segundo plano apresenta as orientações a seguir:

Introdução: Organize os alunos em grupos de quatro alunos. Ao organizá-los em pequenos grupos, incentivamos a troca de conhecimentos entre eles, além de incentivarmos a interação entre a turma.
Verifique se os alunos já leram ou se conhecem o que é um Cordel.
Exiba aos alunos o título do poema que será trabalhado e peça para que eles levantem, oralmente, hipóteses sobre o conteúdo do texto:
Qual poderia ser o assunto deste texto?
O que chama a atenção no título do poema?
Registre as hipóteses no quadro. O objetivo desta discussão inicial é trazer os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao Cordel e incentivá-los a olhar para a questão temática do texto. Não há uma resposta correta para esta etapa, pois o importante é que os alunos tragam hipóteses sobre o texto. Além da temática, podem surgir questionamentos em relação à grafia do título, afirmando que está errado ou mesmo que essa conjugação não existe. Caso isso ocorra, é importante questioná-los se, ainda assim, é possível entender o significado do texto ou não; e quais informações isso pode trazer em relação ao seu eu-lírico. – 4 minutos. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

A introdução do plano tem uma dinâmica significativa, conforme já foi discutido na análise do plano anterior, uma vez que, de início, sugere um momento

de diálogo com os estudantes acerca do que é um cordel. Esse movimento de sondar os conhecimentos dos estudantes contribui para uma visão ampliada sobre os gêneros discursivos com os quais esses alunos tiveram contato em algum momento da vida, compactuando com a perspectiva interacionista e, além disso, com a visão dialógica. Percebemos que, para que o plano seguisse mais efetivamente uma visão histórica e social da língua, seria necessário fazer um *link* com a aula anterior sobre os poemas, o que poderia impactar de modo favorável o desenvolvimento dos conhecimentos linguístico-discursivos desses estudantes. Entretanto, o diálogo proposto nas orientações da introdução já contribui para um rompimento da zona de conforto que se estabeleceu durante anos no ensino, quando o professor levava determinado gênero para a sala de aula sem nenhuma explicação a respeito de sua função social.

Mais adiante, o desenvolvimento da aula comporta:

Desenvolvimento

Orientações:

Exiba o vídeo com a declamação do poema "Aí! Se sesse!", de Zé da Luz, ilustrado com xilogravuras. Proponha que os alunos apreciem o vídeo e exponham brevemente suas impressões. Se achar necessário, exiba novamente o vídeo. Se não for possível exibir o vídeo, leia o texto para os alunos, utilizando entonação apropriada. Sugerimos que neste caso, você, professor, assista ao vídeo antes da aula para ver as possibilidades entonacionais para que a leitura seja mais atraente.

Contextualize os alunos em relação à literatura de cordel, explicando que esta é oriunda de Portugal e chegou ao Brasil na época da colonização, instalando-se em Salvador. Dali se irradiou para os demais estados do Nordeste e tem como principais características a oralidade e a presença de elementos da cultura brasileira, além de informar algo, ao mesmo tempo em que diverte os leitores.

Discuta com os alunos algumas questões relacionadas à linguagem do texto, à temática e às imagens utilizadas para representá-lo. – 43 minutos. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

O desenvolvimento da aula envolve etapas que deveriam ser explanadas ainda na introdução, porém, não há perda de foco, uma vez que esta etapa sucede justamente à parte introdutória da aula. O resgate de questões históricas acerca da literatura de cordel permite uma ampliação de horizontes por parte dos estudantes, o que significa um avanço dado pelo plano, caminhando para uma concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 1984). O que se pode tomar enquanto complemento para esta abordagem é a contextualização local do cordel a

dependem da sala de aula e do contexto de ensino vivenciado. Em outras palavras, poderia ser significativo investigar se na redondeza local já foram produzidos cordéis e, se não, quais os gêneros discursivos mais comuns na produção cultural da localidade, os gêneros musicais, etc. A possibilidade de obter respostas ativas de maiores graus (BAKHTIN, 2011; SILVA JÚNIOR, 2021) é maior tendo como veículo a interação discursiva constante entre os estudantes.

Vale ressaltar, ainda, que o plano situa de modo significativo o cordel no âmbito cultural do Brasil e abre espaço para a articulação entre o verbal e o não-verbal no trabalho com os cordéis no ensino. Somado a isso, seria também pertinente uma observação acerca dos contatos dos estudantes com os gêneros discursivos trabalhados na sequência didática, como o poema e o cordel, por meio de perguntas como: vocês já leram mais poemas ou cordéis? Qual dos dois é mais presente no seu dia a dia? O desenvolvimento da aula segue com as orientações a seguir:

Desenvolvimento

Distribua o segundo poema de Zé da Luz e peça para que cada aluno leia uma estrofe do poema em voz alta. Mostre para os alunos, conforme a leitura é realizada, como o ritmo e as rimas são bem marcadas ao longo do texto.

Peça para que os estudantes observem as particularidades do texto, com base nas perguntas que devem ser discutidas por cada grupo. – 28 minutos. (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

A atividade de leitura em voz alta possibilita um contato direto do sujeito com o texto lido. Entretanto, o modo como ela é elaborada pode apresentar algumas brechas, como o que se pode observar no trecho destacado do plano de aula sobre literatura de cordel. O foco na prosódia apaga o potencial que as reflexões sobre as relações de sentido nos textos trabalhados sejam possíveis. As particularidades que o plano diz serem necessárias para a observação do estudante se restringem à estrutura e à produção sonora das palavras, o que se aproxima da concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984). Nessa perspectiva, há de se considerar que a detenção da prática pedagógica numa visão restrita e limitada, como um arco-íris imóvel (VOLÓCHINOV, 2017), não é satisfatória para a construção concreta dos processos de aprendizagem.



Ainda nesse sentido, fica prejudicada a responsividade ativa tanto do professor como dos estudantes, visto que o foco na pronúncia e na emissão do som não acarreta diretamente a sensibilidade do sujeito em compreender e refletir sobre os sentidos do texto. Para o fechamento da aula, com tempo sugerido de 2 (dois) minutos, o plano orienta o seguinte:

Fechamento

Orientações:

Peça para que eles completem a sentença proposta de acordo com o que foi discutido nessa aula.

Reforce com os alunos, oralmente, a representatividade da literatura de Cordel e o fato de que esta é uma forte manifestação da cultura regional brasileira, ou seja, que apresentam ditados populares, superstições, crenças e adivinhas que fazem parte da literatura brasileira. Além disso, são produções que possuem uma essência cultural muito forte, pois relatam tradições (culinária, costumes, festas populares) que contribuem para a continuidade do folclore brasileiro e representam o povo, narrando as histórias de Lampião e de João Grilo, por exemplo, bem como histórias de amor (TIME DE AUTORES, s/a, documento virtual).

Novamente, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984) fica evidenciada na leitura do plano, quando se orienta o desenvolvimento de uma atividade de completar sentenças. Esse tipo de atividade se aproxima daquelas propostas em exercícios estruturais, como discute Silva Júnior (2021), que solicitam respostas que se restringem à superfície textual. No entanto, a discussão final sobre elementos sociais relevantes que foram vistos ao longo da aula significa muito para as práticas de ensino, pois estimulam a interação entre os sujeitos de alguma maneira. As análises apresentadas neste espaço não desmerecem o esforço do time de autores do portal pedagógico analisado, mas servem como base teórico-metodológica para que os professores que acessarem materiais didático-pedagógicos impressos e digitais possam refletir sobre possíveis melhorias para elevar a qualidade de suas práticas de ensino de qualquer componente curricular focalizado em sala de aula.

Conclusão

Este estudo é uma parcela de contribuição em meio a tantas discussões

atuais sobre as possibilidades de investigação com a etnografia virtual na perspectiva social e transdisciplinar da Linguística Aplicada. Consideramos que os materiais didáticos e orientadores com os quais os professores têm contato podem parecer, inicialmente, instrumentos de ajuda e amparo para as ações pedagógicas. Porém, muitas vezes, esses materiais são mal compreendidos, acarretando o surgimento de diferentes crenças por parte de professores de Língua Portuguesa de variadas partes do Brasil.

As concepções de linguagem com as quais dialogamos no decorrer deste artigo mostram o quanto política é a ação pedagógica nos dias atuais e o quanto necessária é a formação de professores para que tenham condições de lidar com as diferentes concepções no dia a dia de sala de aula. Dessa maneira, ficou evidenciada uma oscilação nas construções discursivas dos planos de aula analisados, entre as concepções de linguagem como instrumento de comunicação e como forma de interação. Além disso, identificamos uma discrepância conceitual em uma mesma sequência didática. Isso significa que investimentos na formação continuada de professores serão sempre necessários para que essa oscilação não se torne tão presente nas salas de aula de Língua Portuguesa da educação básica.

Em relação à responsividade ativa do sujeito, compreendemos que, na maior parte das orientações analisadas, existem possibilidades concretas de estimular a compreensão ativa do sujeito, principalmente em algumas das práticas de oralidade propostas pelos planos. No entanto, enfatizamos que o debate aqui proposto precisa ser levado para o plano da formação dos professores. No que se refere aos gêneros discursivos, as ações pedagógicas destacadas focalizam preliminarmente a função social tanto do poema quanto do cordel. Os planos deixam brechas quando não articulam os elementos linguístico-discursivos que norteiam a leitura e a produção de textos nos gêneros discursivos em destaque.

Com base nisso, pretendemos que esta pesquisa estimule reflexões de outros professores-pesquisadores para o questionamento e a reelaboração de orientações pedagógicas dispostas pelas/nas instituições de ensino. Este é, sem dúvidas, o compromisso social da Linguística Aplicada.

Referências

- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato*. Austin: University of Texas Press, 1993.
- BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. São Paulo: Papirus, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1998. (Língua Portuguesa).
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n, 2, p. 221-236, 2003.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.
- FRANÇA, I. R. R.; SILVA JÚNIOR, S. N. A temática da covid-19 em abordagens dialógicas de ensino de língua portuguesa. *Letra Magna*, Cubatão, v. 16, p. 518-528, 2020.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, J. W. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA PEREIRA, R. (org.). *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 179-190.
- GUTIERREZ, S. *A etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. *Anais da Anped*. Caxambu: ANPED, 2009.
- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. São Paulo: Contexto, 2012.
- MOITA LOPES, L. P. Da aplicação linguística à linguística aplicada indisciplinar. In:

PEREIRA, R. C; ROCA, P. (org.). *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA JÚNIOR, S. N. *Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva*. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

SILVA JÚNIOR, S. N. O uso de táticas no trabalho com o livro didático de língua portuguesa: constituindo práticas reflexivas de letramento. *In: PAIVA, F. J. O; SILVEIRA, E. L. (org.). O ensino na educação básica: diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018. p. 37-60.

SILVA JÚNIOR, S. N. *Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

SILVA JÚNIOR, S. N.; FRANCA, I. R. R.; ZOZZOLI, R. M. D. O trabalho com a linguagem no ensino de língua portuguesa: possibilidades com o tema pandemia da covid-19. *In: SOUTO MAIOR, R. C; BORGES, L. A. O. (org.). Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia*. Maceió: EdUFAL, 2021. p. 9-27.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para ensino de gramática*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 40-50, 2014.

Recebido em: 28 set. 2022.

Aprovado em: 08 fev. 2023.

Revisor de língua portuguesa: Marcelo Acri
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

