



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

ÁQUILA SARTORI MESQUITA ROCHA

O PROCESSO INTERATIVO DISCURSIVO DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO
NO PROGRAMA VIRTUAL SE LIGA NO ENEM PARAÍBA

CAMPINA GRANDE – PB

2023

ÁQUILA SARTORI MESQUITA ROCHA

**O PROCESSO INTERATIVO DISCURSIVO DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO
NO PROGRAMA VIRTUAL SE LIGA NO ENEM PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino na Área de de Concentração: Estudos Linguísticos e Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliete Correia dos Santos.

CAMPINA GRANDE – PB

2023

R672p Rocha, Áquila Sartori Mesquita.
O processo interativo discursivo da relação professor/aluno no programa virtual Se Liga no ENEM Paraíba / Áquila Sartori Mesquita Rocha. – Campina Grande, 2023.
143 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2023.
"Orientação: Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos".
Referências.

1. Processo Interativo Discursivo. 2. Ambiente Virtual de Aprendizagem. 3. Programa Se Liga no ENEM Paraíba. 4. Interação Professor/Aluno - Ambiente Virtual de Aprendizagem. 5. Estudos Linguísticos. I. Santos, Eliete Correia dos. II. Título.

CDU 37.018.43(043)

ÁQUILA SARTORI MESQUITA ROCHA

**O PROCESSO INTERATIVO DISCURSIVO DA RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO
NO PROGRAMA VIRTUAL SE LIGA NO ENEM PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino, na Área de Concentração: Estudos Linguísticos. Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas e Formação Docente.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliete Correia dos Santos.

Aprovada em: 09 de novembro de 2023.

Banca de Defesa



Prof.^a Dr.^a Eliete Correia dos Santos (Orientadora)

PPGLE/UFCG



Prof.^a Dr.^a Laurênia Souto Sales (Examinadora externa)

PROLING



Prof. Dr. Manassés Morais Xavier (Examinador interno)

PPGLE/UFCG

A meu Deus dedico todo meu trabalho, esforço e fôlego de vida. A Júlio Henrique, meu companheiro, marido e amor, por ser o homem que estive e está comigo durante os processos mais árduos que já passei em minha vida. Dedico também aos meus pais e irmãos - Ádima, Paulo, Rílari e Ramon - familiares que sonharam comigo e vibraram em cada conquista.

AGRADECIMENTOS

Sempre sonhei em cursar Mestrado na UFCG, uma universidade linda e repleta de grandes estudiosos. Entretanto, por necessitar trabalhar integralmente não poderia, por enquanto, ingressar na pós-graduação. O sonho continuou por um longo período e após a terceira tentativa, passei na seleção! Que imensa alegria! Havia saído do emprego integral, pois Deus já havia preparado tudo para que as circunstâncias ocorressem da melhor forma possível e no tempo certo! O que eu não sabia era que junto ao grande sonho que começava a ser real, outras fortes áreas da minha vida desabavam. Contudo, a graça poderosa de Deus, a única suficiente por me deixar em pé, me fortaleceu e continuei perseverante durante a trajetória. Portanto, com essas palavras introdutórias, quero então deixar minha gratidão **ao soberano sustentador** de minha vida.

Como nossa vida aqui na terra não seria possível se estivéssemos sozinhos, a constante relação com *grandes pessoas* foi essencial para me fazer chegar até aqui, com uma relação alteritária, de respeito e empatia. Então, com o coração grato, quero reconhecer:

Henrique, meu companheiro de vida, que torce e luta por mim como se fosse ele mesmo. Obrigada por ser quem és e acompanhar toda minha caminhada ao meu lado.

A minha professora e orientadora **Eliete Correia Santos**, por ser crucial em minha caminhada acadêmica. Obrigada por acreditar e confiar em mim, mesmo diante de tantos obstáculos que passei. Saiba que cada palavra de orientação pautada em respeito e assertividade me serviu de pilar para a construção desta pesquisa. És uma mulher incrível e um exemplo para mim enquanto pessoa e pesquisadora.

A minha progenitora e segurança, **Ádima**, por ser a mulher mais forte que conheço e me passar conforto durante toda a caminhada. Sempre estive no primeiro banco de torcida por mim, daquelas que realmente segura pompons e grita ser fã! Serei eternamente grata por tudo que és e por todas as orações por minha vida.

Ao meu pai, **Paulo**, por me ensinar que o valor da vida vai muito além do que diplomas ou conquistas financeiras. Por me ensinar que o valor da vida está nas pequenas coisas e na relação respeitosa com o outro.

Aos meus irmãos, **Rilari e Ramon**, por serem amigos fiéis e possibilitarem eu ser quem sou sem julgamentos. Muito obrigada pelo encorajamento de sempre.

Aos meus **Amigos**, por serem ombros e ouvidos quando precisei. Em especial, a minha amiga **Clara Regina**, por acreditar em minha capacidade, me incentivar a realizar a inscrição

no Mestrado e me auxiliar no processo inicial de compreensão sobre o projeto de pesquisa e o universo acadêmico.

Às minhas amigas sinceras e companheiras de mestrado, **Márcia e Francinilda**, por serem braços fortes nessa caminhada. As nossas trocas e desabafos foram imensamente importantes para o fortalecimento do curso. Gratidão também aos meus demais **colegas das disciplinas do mestrado**, cada um teve sua real importância em minha jornada.

Aos **coordenadores do Programa Se Liga no ENEM Paraíba**, por me apoiarem, ajudarem e abrirem espaço para que eu pudesse realizar minha pesquisa.

Aos **professores participantes desta pesquisa**, por aceitarem fazer parte da pesquisa como peças fundamentais no processo de compreensão sobre como acontece o processo interativo discursivo da relação entre professor/aluno em ambiente virtual de aprendizagem.

Professor Dr. Manassés Moraes Xavier, que tive a imensa satisfação de conhecer antes mesmo de entrar no mestrado. Que alegria tê-lo como membro da banca e ouvir suas considerações. Gratidão por ser um professor completamente empático e profissional, tenha certeza que seu ser marcou minha trajetória positivamente.

À **professora Dr.^a Laurênia Souto Sales**, por ter contribuído de forma singular em minha pesquisa. Gratidão por cada palavra a mim proferida de maneira assertiva e afetuosa.

À **Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE)**, por todo comprometimento enquanto instituição pública de qualidade.

À **CAPES**, pela oferta de bolsa de incentivo à pesquisa.

A todos que se fizeram presentes durante minha formação, muito obrigada. Esta, sem dúvida, foi uma das experiências mais valiosas que já passei.

Gratidão!

O mais alto princípio arquitetônico do mundo real do ato realizado ou ação é a contraposição concreta e arquitetonicamente válida ou operativa entre eu e o outro. A vida conhece dois centros de valor que são fundamental e essencialmente diferentes, embora correlacionados um com o outro: eu e o outro; e é em torno desses centros que todos os momentos concretos do Ser se distribuem e se arranjam.

(BAKHTIN, 1993, p.91)

RESUMO

Em razão da pandemia mundial da COVID-19, muitos impactos acometeram a Educação e provocaram a mobilização de professores para trabalharem remotamente como uma das medidas para combater os problemas educacionais emergentes desse contexto. A partir dessa situação, nesta pesquisa, propõe-se uma investigação de ordem social, em que se investigam os impactos gerados no processo interativo discursivo em aulas virtuais de Língua Portuguesa no programa Se Liga no ENEM Paraíba. Para tanto, levanta-se a seguinte questão de pesquisa: Nesse ambiente pedagógico, como é constituído o processo interativo discursivo de professor, em interação dinâmica, dialógica e responsiva com seus alunos em aulas virtuais de Língua Portuguesa no programa Se Liga no ENEM Paraíba? Compreende-se que a interação entre professor e aluno em ambiente virtual de aprendizagem acontece a partir de marcas linguísticas, alteridade, motivação, entonação e gestos, responsabilidade e responsividade. Ressalta-se que este estudo traz contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, em particular, levando-se em consideração o contexto pandêmico, que tem demandado releituras acerca dos métodos de ensino e de como alcançar objetivos na relação professor e aluno na sala de aula virtual. Tendo em vista elucidar esses questionamentos, delineou-se como objetivo geral: Investigar como se dá o processo interativo discursivo constituído no ensino de Língua Portuguesa no programa Se Liga no ENEM Paraíba. E, quanto aos objetivos específicos: (1) Identificar as ações de linguagem constituídas a partir do diálogo entre professor e alunos e as necessidades destes de aprender Língua Portuguesa no contexto em questão; (2) Descrever o processo de interação constituída entre o docente com seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação; (3) Analisar a prática e, eventualmente, impactos das novas linguagens inseridas em redes dialógicas nesse ambiente virtual. Visando-se alcançar o intento desta pesquisa, recorre-se, sobretudo, ao domínio teórico-metodológico da Teoria Dialógica da Linguagem (Bakhtin, 2010, 2011, 2016; Volóchinov, 2018) e de divulgadores dessa teoria. Ademais, discorre-se teoricamente sobre o funcionamento e os aspectos do ambiente virtual nas práticas educativas (Barton; Lee, 2015; Kenski, 2003; Paiva, 2006; Lemov, 2021; Rojo; Moura, 2012). Metodologicamente, a investigação encontra-se ancorada na abordagem qualitativa, utilizando-se do método Interpretativista (Minayo, 2009; Moita Lopes, 2006). De forma mais específica, foram utilizados diferentes instrumentos de geração de dados. Para analisar a percepção dos sujeitos – 1 (uma) coordenadora, 3 (três) professores e 10 (dez) alunos –, foram utilizados formulários *online* via *Google Forms*. Também foram analisados alguns canais de comunicação (*Podcast*, *Google Meet*, *YouTube* e *videoaula*), utilizados pelo programa, para investigar o processo interativo discursivo entre professor e aluno. Em síntese, os dados revelam que no processo interativo discursivo em ambiente virtual de aprendizagem, independente do canal de comunicação ou formato de aprendizagem, a voz docente pode desempenhar um papel crucial na construção do conhecimento, das emoções e nas perspectivas do outro. Nesse sentido, conclui-se que o ato responsável e a consideração pelo outro por parte do professor são fundamentais para o êxito da interação virtual, começando pela empatia e pelo respeito, assegurando que todos os estudantes sejam tratados com atenção e que suas opiniões e vivências sejam reconhecidas e valorizadas.

Palavras-chave: Processo Interativo Discursivo; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Professor; Aluno; Programa Se Liga no ENEM Paraíba.

ABSTRACT

Due to the global COVID-19 pandemic, many impacts affected Education and led to the mobilization of teachers to work remotely as one of the measures to combat educational problems emerging in this context. Based on this situation, in this research, a social investigation is proposed, in which the impacts generated in the interactive discursive process in virtual Portuguese language classes in the Se Liga program at ENEM Paraíba are investigated. To this end, the following research question is raised: In this pedagogical environment, how is the interactive discursive process of a teacher constituted, in dynamic, dialogical and responsive interaction with their students in virtual Portuguese language classes in the Se Liga program at ENEM Paraíba? It is understood that the interaction between teacher and student in a virtual learning environment takes place based on linguistic marks, otherness, motivation, intonation and gestures, responsibility and responsiveness. It is noteworthy that this study brings contributions to the teaching of the Portuguese language, in particular, taking into account the pandemic context, which has demanded reinterpretations about teaching methods and how to achieve objectives in the teacher and student relationship in the classroom virtual. With a view to elucidating these questions, the general objective was outlined: Investigate how the interactive discursive process constituted in the teaching of Portuguese language occurs in the Se Liga program at ENEM Paraíba. And, regarding the specific objectives: (1) Identify the language actions constituted from the dialogue between teacher and students and their needs to learn Portuguese in the context in question; (2) Describe the process of interaction constituted between the teacher and his students in dialogical situations in different communication channels; (3) Analyze the practice and, eventually, impacts of new languages inserted in dialogical networks in this virtual environment. Aiming to achieve the intent of this research, we resort, above all, to the theoretical-methodological domain of the Dialogical Theory of Language (Bakhtin, 2010, 2011, 2016; Volóchinov, 2018) and the disseminators of this theory. Furthermore, the functioning and aspects of the virtual environment in educational practices are theoretically discussed (Barton; Lee, 2015; Kenski, 2003; Paiva, 2006; Lemov, 2021; Rojo; Moura, 2012). Methodologically, the investigation is anchored in a qualitative approach, using the Interpretative method (Minayo, 2009; Moita Lopes, 2006). More specifically, different data generation instruments were used. To analyze the perception of the subjects – 1 (one) coordinator, 3 (three) teachers and 10 (ten) students – online forms were used via Google Forms. Some communication channels (Podcast, Google Meet, YouTube and video classes), used by the program, were also analyzed to investigate the interactive discursive process between teacher and student. In summary, the data reveal that in the interactive discursive process in a virtual learning environment, regardless of the communication channel or learning format, the teaching voice can play a crucial role in the construction of knowledge, emotions and perspectives of others. In this sense, it is concluded that the responsible act and consideration for others on the part of the teacher are fundamental to the success of virtual interaction, starting with empathy and respect, ensuring that all students are treated with attention and that their opinions and experiences are recognized and valued.

Keywords: Interactive Discursive Process; Virtual learning environment; Teacher; Student; Se Liga Program at ENEM Paraíba.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 – Uso da internet | 35 |
| Figura 2 – Plataformas com maior interação, segundo os professores | 69 |
| Figura 3 – Formação dos estudantes | 74 |
| Figura 4 – Faz algum curso/cursinho fora o programa Se Liga no ENEM? | 75 |
| Figura 5 – Plataformas com maior interação, segundo os estudantes | 76 |
| Figura 6 – <i>Print do chat 1</i> | 85 |
| Figura 7 – <i>Print da videoaula da professora Eva</i> | 89 |
| Figura 8 – <i>Print da live realizada pela professora Eva</i> | 92 |
| Figura 9 – Processo interativo discursivo | 95 |
| Figura 10 – <i>Print do chat 2</i> | 96 |
| Figura 11 – <i>Print do chat 3</i> | 98 |
| Figura 12 – <i>Print do chat 4</i> | 99 |
| Figura 13 – <i>Print da live realizada pelo professor Buarque</i> | 101 |
| Figura 14 – <i>Print do chat 5</i> | 107 |
| Figura 15 – <i>Print do chat 6</i> | 108 |
| Figura 16 – <i>Print da live realizada pelo professor Francisco</i> | 110 |
| Figura 17 – <i>Print da live realizada pelo professor Francisco</i> | 111 |
| Figura 18 – <i>Print da videoaula realizada pelo professor Francisco</i> | 112 |
| Figura 19 – Síntese do Processo de Interativo Discursivo | 115 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 – Amostra do questionário referente à seção 3 | 30 |
| Quadro 2 – Benefícios e limitações na aprendizagem assíncrona e síncrona | 46 |
| Quadro 3 – Informações acadêmicas e de participação da coordenadora no programa | 64 |
| Quadro 4 – Informações acadêmicas e de participação dos professores de Língua Portuguesa no programa | 67 |
| Quadro 5 – Vozes que permeiam as ações (ou não) dos professores referentes aos canais selecionados | 83 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------|--|
| ADD | Análise Dialógica do Discurso |
| AVA | Ambientes Virtuais de Aprendizagem |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| COVID-19 | <i>Coronavirus Disease 2019</i> (Doença por Coronavírus 2019) |
| EAD | Ensino a Distância |
| GRE | Gerências Regionais de Educação |
| IISTE | International Knowledge Sharing Platform |
| JEP | Journal of Education and Practice |
| PB | Paraíba |
| PET/PB | Programa de Educação para todos em Tempos de Pandemia da Paraíba |
| PPGLE | Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino |
| SARS-CoV-2 | <i>Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2</i> (Síndrome Respiratória Aguda Grave 2) |
| SciELO | <i>Scientific Electronic Library Online</i> (Biblioteca Eletrônica Científica Online) |
| TDIC | Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação |
| TDL | Teoria Dialógica da Linguagem |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |
| UFF | Universidade Federal de Fluminense |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 22 |
| 2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA | 22 |
| 2.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FOMENTO AO ENSINO SUPERIOR: <i>SE LIGA NO ENEM PARAÍBA</i> | 23 |
| 2.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS NO <i>PROGRAMA SE LIGA NO ENEM PARAÍBA</i> | 27 |
| 2.3.1 Os PRIMEIROS CONTATOS, DESCRIÇÃO E ASPECTOS LEGAIS | 27 |
| 2.3.2 Do QUESTIONÁRIO E SUA COMPOSIÇÃO | 28 |
| 2.3.3 DAS PLATAFORMAS SELECIONADAS | 31 |
| 2.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NA PESQUISA | 32 |
| 3 A TRANSFORMAÇÃO DO AMBIENTE EDUCACIONAL E O ENSINO VIRTUAL | 34 |
| 3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO | 34 |
| 3.1.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO INSTRUMENTOS MEDIADORES DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM | 41 |
| 3.2 INTERAÇÃO SÍNCRONA E ASSÍNCRONA | 43 |
| 4 TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN | 48 |
| 4.1 LINGUAGEM E PERSPECTIVA DIALÓGICA NA INTERAÇÃO DISCURSIVA | 48 |
| 4.2 ALTERIDADE BAKHTINIANA | 54 |
| 4.2.1 INTERAÇÃO E PRINCÍPIOS AXIOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO | 57 |
| 5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS: PARA COMPREENDER ALTERIDADE NA INTERAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM | 63 |
| 5.1 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE O PROCESSO DE INTERAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO PROGRAMA | 63 |
| 5.1.1 <i>A COORDENADORA</i> | 64 |
| 5.1.2 <i>Os PROFESSORES</i> | 67 |
| 5.1.3 <i>Os ESTUDANTES</i> | 73 |
| 5.2 AS INTERAÇÕES CONSTITUÍDAS DE DOCENTE COM OS SEUS ALUNOS EM SITUAÇÕES DIALÓGICAS NOS DIFERENTES CANAIS DE COMUNICAÇÃO | 83 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 116 |
| REFERÊNCIAS | 121 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE A – PERGUNTAS QUE CONSTITUÍRAM O QUESTIONÁRIO VIA <i>GOOGLE FORMS</i>, VERSÃO DOCENTES | 129 |
| APÊNDICE B – PERGUNTAS QUE CONSTITUÍRAM O QUESTIONÁRIO VIA <i>GOOGLE FORMS</i>, VERSÃO COORDENADORA | 132 |
| APÊNDICE C – PERGUNTAS QUE CONSTITUÍRAM O QUESTIONÁRIO VIA <i>GOOGLE FORMS</i>, VERSÃO ESTUDANTES | 134 |
| APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 137 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFCG | 140 |

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2020, passamos por situações inimagináveis relacionadas à pandemia da Doença por Coronavírus 2019, ou *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), tanto na área de saúde física, como na social. Enfrentamos mudanças sem recursos necessários, sem preparação ou consciência do que seria melhor para solucionar desafios. Os impactos da pandemia também acometeram a Educação e provocaram a mobilização dos profissionais desse meio, para trabalharem na linha de frente em busca de medidas para combater os problemas educacionais emergentes deste contexto pandêmico.

Particularmente no Estado da Paraíba, os profissionais da educação se dedicaram a buscar meios de dar continuidade à realização do Projeto de Vida, plano apoiado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que proporciona uma formação desde orientação sobre perspectivas futuras, na área profissional, a conhecimentos sustentáveis e éticos, em sintonia com o percurso e a história dos alunos (Brasil, 2018). Mesmo antes da pandemia ocasionada pela COVID-19, o Projeto de Vida já se pautava como um componente curricular transversal, com o intuito de motivar o aluno a atingir suas realizações e a lidar com situações inesperadas. Na pandemia, os professores também tiveram que rapidamente se adaptar à nova realidade mundial. Uma consequência notória de tamanho empenho é o fato de a Paraíba ter ficado em primeiro lugar no Brasil, no Índice de Educação a Distância, conforme estudo da Fundação Getúlio Vargas, que avaliou os programas educacionais públicos remotos de todo o país. Dito de outra forma, o Estado foi o melhor avaliado na modalidade de ensino emergencial, no que se refere à implementação e efetividade (Paraíba, 2021a).

Considerando o ensino emergencial em contexto de pandemia, a presente pesquisa enfoca a interação que ocorre entre professor e aluno em aulas de língua portuguesa desenvolvidas mediante o programa Se Liga no ENEM Paraíba. Este seguiu preparando os alunos regularmente matriculados no ensino médio e egressos de escolas públicas no Estado, só que com práticas discursivas próprias do ensino remoto e, posteriormente, se consolidou com a modalidade virtual. A investigação dessa realidade é importante, porque permitirá ilustrar como aconteceu a interação durante o processo de ensino e aprendizagem, e, sobretudo, os impactos ocasionados pela referida pandemia.

O Programa Se Liga no ENEM Paraíba começou no ano de 2018 com o objetivo de ofertar revisões, práticas laboratoriais, oficinas, atividades culturais e trocas de experiências para os alunos se prepararem para o Exame Nacional do Ensino Médio. No ano de 2019, o Programa aconteceu como “festivais”, tendo 28 edições aos sábados em todas as 14 Gerências

Regionais, com aproximadamente 17.600 alunos envolvidos. Havia também a prática do Se Liga No ENEM na Escola, com polos presenciais de aulas para escolas regulares; e o Se Liga No ENEM Egressos, para aulas presenciais em quatro polos - dois em João Pessoa, um em Guarabira e um em Campina Grande - e ainda eram ofertadas vagas para Ensino a Distância (EAD), com polos de acompanhamento nas 14 Gerências Regionais (Paraíba, 2020).

Em 2020, em razão da pandemia mundial ocasionada pela COVID-19, foi lançada a edição do programa em formato *online* – até hoje utilizada –, transmitida e ofertada por meio das plataformas Google Classroom, YouTube, TV Paraíba Educa e Rádio Tabajara. Com a identificação dessas mudanças na forma do ensinar e a perspectiva multiplataforma do Programa, o presente trabalho tem a intenção de investigar como acontece o processo interativo discursivo entre professor e aluno, já que há um novo contexto na relação do ensino e aprendizagem.

Em 2022, houve uma consolidação do programa em formato virtual, ampliando o número de vagas e reformulando algumas ações, incluindo a criação de um perfil na plataforma Spotify para divulgação e difusão dos *podcasts* elaborados pelos professores, sendo criada após Decreto nº 42.795, de 12 de agosto de 2022 uma Unidade Territorial Básica (UTB) própria com o nome: Escola Referência de Ensino Híbrido Úrsula Lianza. Ainda no mesmo ano, considerando o avanço da vacinação e os protocolos sanitários vigentes, segundo o site informativo do programa, foram seguidas as orientações do Programa de Educação para todos em Tempos de Pandemia da Paraíba (PET/PB), retomando estrutura dos “Festivais Presenciais”, que acontecem em todas as 14 Gerências Regionais de Educação (GRE) após planejamento entre toda a equipe (Paraíba, 2022).

Todos esses dados nos mostram, com toda certeza, a urgência de se pensar como ocorre a interação entre o professor e aluno no âmbito do programa em contexto virtual, ao tempo em que ancoram inovações aos processos de ensino e aprendizagem envolvendo jovens e adultos que estão se preparando para ingressar no Ensino Superior. Destarte, compreende-se que o programa Se Liga no ENEM Paraíba se insere como uma ação de incentivo à ressignificação dos processos de ensino, no qual os professores passam a expandir suas formas de ensinar, utilizando novas tecnologias, a exemplo do ensino na modalidade virtual.

Assim como a transformação de ordem social, o ensino remoto aconteceu como forma de resolver emergencialmente a falta de aulas presenciais nas escolas. Por ter sido ainda uma realidade sem referências anteriores, houve uma busca por parte dos educadores de viabilizar o estudo dos alunos da rede pública em ambiente domiciliar. Nesse sentido, Carvalho e Ribeiro (2021) afirmam a necessidade de conceber uma interação virtual distinta da presencial, na qual

o professor desempenhe o papel de mediador no processo de aprendizagem, administrando múltiplas interações.

Dessa forma, há uma busca de suprir a interação presencial por meio da linguagem nas diversas plataformas virtuais de ensino, posicionando-se e comunicando de maneiras diferentes a depender do canal, como *lives* no YouTube, aulas pelo *Meet* ou um comentário em *podcast*. Portanto, a nova realidade aponta para mudanças na interação discursiva do professor de Língua Portuguesa ao se relacionar com o aluno, no que se refere à forma de se comunicar com o outro por meio das diversas plataformas virtuais. Nesse sentido, através de uma pesquisa qualitativa, será aprofundada a abordagem dialógica de Bakhtin, em consonância com o conceito de alteridade, dado que o ensino em foco é constituído em atitudes intencionais e responsivas.

O desenvolvimento da pesquisa ora proposta traz benefícios para os professores participantes porque possibilita reflexão acerca do modo pelo qual se envolve em processos de alteridade em sua relação com os estudantes do programa em tela. Nesse sentido, a proposta dessa pesquisa oportuniza um conhecimento acerca de como acontece a comunicação em diversas formas na interação discursiva a depender do canal, como *lives* no YouTube, aulas pelo *Meet* ou um comentário em *podcast*. Ao final da pesquisa, se for do interesse dos participantes, terão livre acesso ao seu conteúdo, podendo discutir os dados com o pesquisador.

Esta pesquisa se fundamenta em referências da Análise Dialógica do Discurso (ADD), recentemente tratada por Teoria Dialógica da Linguagem (TDL). Entre os anos de 1920 e 1930, Bakhtin, pensador russo, conceitua as relações entre a produção dos enunciados, as diversas situações de comunicação, os gêneros e a intenção de quem produz o discurso. O princípio desta teoria, segundo Bakhtin (2011), tanto convoca sentidos, quanto renova experiências de linguagem localizada em tempo e espaço, a partir de uma relação entre enunciados verbais e não verbais. Assim, é alicerçado o conceito do dialogismo bakhtiniano, qual seja, o de considerar o existir diante do outro, porque o outro o constitui.

Para compreender o funcionamento e os aspectos do ambiente virtual nas práticas educativas, é imprescindível refletir sobre a linguagem verbal e não verbal nesse contexto. Diante disso, Barton e Lee (2015) afirmam que o espaço de interação em novas mídias não só oferece novas possibilidades de representação, como também oportuniza declarações que evocam crenças e realidades distintas às pessoas envolvidas. Portanto, as plataformas e sites são formulados para que haja engajamento e manifestação a todo momento. Dessa forma, nos ambientes dialógicos em contexto do programa Se Liga no ENEM Paraíba foi investigado o processo interativo discursivo que ocorre entre professor e aluno.

Nessa perspectiva, a linguagem como forma de comunicação está sendo revista a todo momento no que se refere às ferramentas digitais. Para Rojo, em entrevista concedida ao Grupo de Pesquisa da Relação, Infância, Adolescência e Mídia (2013), o digital impulsiona o indivíduo a buscar outras formas de interação. Nesse caso, a comunicação que acontece no ambiente da aprendizagem tem favorecido para que ocorram essas transformações em novas práticas e metodologias em contexto dos vários canais de aulas síncronas e assíncronas, que aqui foram observados.

A partir desse quadro teórico, esta pesquisa é elaborada com base na consideração de que, em ambientes de aprendizagem *on-line*, mediados por professores de Língua Portuguesa, quem ensina se modifica e se transforma para ensinar um outro, com quem dialoga. Este outro, por sua vez, também se modifica e se transforma para aprender. Pensar sobre isso é possível pela busca da compreensão dos discursos desse contexto. Tais reflexões sinalizam a necessidade de se discutir os impactos do ensino remoto na interação discursiva entre professor de Língua Portuguesa e aluno, em contexto do programa Se Liga no ENEM Paraíba, ancorado no ato responsável e responsivo, apresentado por Bakhtin (2011), determinado por valores entre o eu e o outro, em encontro dialógico no espaço digital.

A pesquisa surgiu a partir do interesse de investigar como acontece a interação entre professor e aluno, já que o presencial teve que ser substituído pelo ensino emergencial. Alguns questionamentos surgiram no decorrer da experiência docente da pesquisadora no programa, que também precisou adaptar-se ao novo formato pedagógico.

Portanto, esta pesquisa justifica-se porque, segundo Bakhtin (2011), o campo da comunicação é vivo e mutável, “uma unidade aberta” que não se mantém intacta. Isso permite a reflexão de que o fazer docente em ensino remoto se adapta e caminha em processos de alteridade. Assim, concordando com essa ideia, o desenvolvimento desta dissertação também possibilitará o modo pelo qual o professor se envolve em processos dialógicos, em sua relação com os estudantes participantes do programa em tela. Além disso, tendo em vista as diversas possibilidades abertas pela teoria bakhtiniana para investigar os acontecimentos discursivos, esta pesquisa apresenta caráter de novidade, ao evidenciar as potencialidades de novos modos de dialogar no programa Se Liga no ENEM Paraíba.

Em vista disso, pelo fato de que as plataformas e sites são concebidos de forma a promover engajamento e interação de maneira constante no programa, buscamos responder ao seguinte questionamento: **Nesse ambiente pedagógico, como é constituído o processo interativo discursivo de professor, em interação dinâmica, dialógica e responsiva com**

seus alunos em aulas virtuais de Língua Portuguesa no programa Se Liga no ENEM Paraíba?

Compreende-se, nesta pesquisa, que a interação entre professor e aluno em ambiente virtual de aprendizagem acontece a partir de marcas linguísticas, alteridade, motivação, entonação e gestos, responsabilidade e responsividade (Bakhtin, 2011).

Ressalta-se que este estudo traz contribuições para o ensino de Língua Portuguesa, em particular, levando-se em consideração o contexto pandêmico, que tem demandado releituras acerca dos métodos de ensino e de como alcançar objetivos na relação professor e aluno na sala de aula virtual. Ademais, este estudo se justifica pelo diálogo que tende a estabelecer com a Área de Concentração: Estudos Linguísticos, assim como com a Linha de Pesquisa: Ensino de Línguas e Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Para responder aos questionamentos desta pesquisa, o seguinte objetivo geral foi traçado: Investigar como se dá o processo interativo discursivo entre professor e aluno, constituído no ensino de Língua Portuguesa do programa Se Liga no ENEM Paraíba.

Para atingir esse objetivo geral, os seguintes objetivos específicos foram propostos:

- (1) Identificar as ações de linguagem constituídas a partir do diálogo com as necessidades dos alunos de aprender Língua Portuguesa, no contexto em questão;
- (2) Descrever o processo de interação constituída entre o docente com seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação;
- (3) Analisar a prática das novas linguagens inseridas em redes dialógicas no ambiente virtual.

Visando atender a esses objetivos, como aporte teórico, como já mencionamos anteriormente, recorreremos aos postulados teóricos do chamado Círculo de Bakhtin e a algumas releituras de pesquisadores brasileiros, com particular atenção: i) ao processo de interação verbal e ao discurso (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2018); ii) ao dialogismo (Bakhtin, 2016; Fiorin, 2018; Xavier, 2020); iii) à alteridade (Bakhtin, 2010, 2011; Oliveira, 2018; Santos, 2013); v) ao ato responsável (Bakhtin, 2010; Santos, 2013) e iv) ao ensino em ambiente virtual (Kenski, 2003; Lemov, 2021; Santos Junior; Monteiro, 2020).

Antes mesmo da pandemia mundial já se pensava a interação discursiva em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), porém, considerando as inúmeras oportunidades proporcionadas pela teoria do Círculo para explorar os eventos discursivos, esta pesquisa se destaca por sua abordagem inovadora ao revelar as potencialidades de novas formas de diálogo em um programa ofertado pelo Estado da Paraíba. Concomitantemente, esta pesquisa tem o

intuito de trazer novas perspectivas para o meio acadêmico sobre o processo interativo discursivo no ensino público da Paraíba em modalidade virtual, ao qual esteve em destaque nacional.

Algumas pesquisas já publicadas em solo brasileiro revelam, a partir de várias vertentes teóricas, a necessidade de pensar a interação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, seja considerando a relação aluno-aluno em projetos de extensão na Universidade Federal de Fluminense (UFF) (Riout; Marron; Pereira, 2021), seja entre diálogos professor-aluno em curso superior a distância que utilizam Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) (Mülbert et al., 2011), pesquisas sobre a interação aluno-professor-aluno em formação de professores de arte, com estudantes de licenciatura em artes visuais de uma universidade brasileira e uma estadunidense (Sosnowski, 2019), e ainda sobre o papel do *feedback* nas interações em ambiente virtual e suas várias formas de manifestação (Paiva, 2006). Ainda assim, é importante ressaltar a necessidade de pensar a interação em ambientes fora da universidade, para compreender também como acontece o processo interativo discursivo em sala de aula virtual no nível básico da educação brasileira.

Outras pesquisas foram realizadas – tanto no Google Acadêmico, quanto no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online ou *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) – utilizando os termos de busca sem as aspas no período entre outubro de 2022 e julho de 2023: “interação em ambiente virtual da aprendizagem” e “interação nos diferentes canais de comunicação”. Nesses portais, localizamos e destacamos seis trabalhos. O primeiro, artigo de Almeida e Alves (2020), intitulado “*Lives*, educação e COVID-19: estratégias de interação na pandemia”, teve o objetivo de analisar o nível de participação estabelecida entre palestrantes/docentes e participantes de três mesas redondas realizadas no Congresso Virtual UFBA 2020, identificando as contribuições e interações realizadas entre palestrantes-participantes e participantes-participantes.

O segundo, uma pesquisa de Cardoso (2018), intitulada “O *feedback* aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem”, teve por objetivo investigar a interação entre alunos em fóruns de discussão de um curso de extensão universitária *on-line* de um curso a distância e os diferentes tipos de *feedback* existentes na literatura. O terceiro estudo, intitulado “Análise do uso de recursos de interação, colaboração e autoria em um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino superior na área da saúde”, realizado por Palácio e Struchiner (2016), objetivou analisar o uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) em cursos de graduação em saúde e discutir o uso das ferramentas *blog*, *wiki*, *glossário* e *fórum*. Durante a análise dos

recursos representaram espaços de construção coletiva, que favoreceram o diálogo e a interação entre os participantes e a produção de narrativas sobre as suas experiências.

O quarto, pesquisa realizada por Fernandez e Cruz (2016), investigou a quantidade de interação social no fórum virtual de um curso a distância para docentes que atuam na gestão de tecnologias nas escolas. Após a análise, foi verificado pelos autores que a interação permeia positivamente todo o processo de aprendizagem, contribui para o desempenho dos cursistas e para a produção coletiva e colaborativa. O quinto, artigo elaborado por Anecleto (2018), descreve a experiência interativa com o ambiente Moodle no componente “Educação a Distância”, ministrado no curso presencial de Pedagogia, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Segundo ela, o gênero fórum de discussão permitiu ao discente construir e socializar textos autorais, ampliando a interação e a participação no ambiente virtual.

Seguindo a mesma temática sobre interação em ambiente virtual de aprendizagem, destacamos também o sexto trabalho, de Coelho (2020), intitulado “O uso de fórum e a constituição de novos espaços de aprendizagem e interação em tempos de pandemia”, artigo que investiga o uso do fórum como ferramenta midiática para o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos relacionados à prática de produção escrita acadêmica, “realizada durante o processo de elaboração de projetos de pesquisa, relacionados à disciplina de Metodologia do Trabalho Científico”. Dentre os principais resultados do estudo, destaca-se o uso do fórum como um novo espaço de ensino e aprendizagem e fomento à presencialidade virtual.

Também realizamos uma busca no PPGLE da UFCG, desde a sua fundação até o ano de 2022, programa no qual esta pesquisa foi desenvolvida. Identificamos, então, o trabalho de Dantas (2021), que trata sobre a relação orientador-orientando em um mestrado profissional de Formação Docente à luz das ideias do Círculo de Bakhtin; e o trabalho de Barbosa (2022), que trata sobre pontos de vista em interações discursivas na rede social Instagram. Porém, com nossa perspectiva de pesquisa ainda não possui nenhum trabalho. Nessa perspectiva, à luz do que dizem Rioult, Marron e Pereira (2021), há uma carência de pesquisas e estudos na interação professor-aluno em ambiente virtual, principalmente após os desafios de implantação de atividades interativas durante a transição do ensino presencial para a modalidade remota em contexto pandêmico da COVID-19.

Dessa maneira, diante do que vem sendo publicado quanto à interação em ambiente virtual de aprendizagem e aos canais de comunicação na esfera educacional, a nossa pesquisa pode contribuir ao trazer a compreensão de como acontece o dialogismo entre professor e aluno em um contexto específico. De mesmo modo, apresenta conceitos que, articulados, podem

revelar produtivas compreensões sobre os novos modos de dialogar em situação de ensino emergencial, híbrido e/ou totalmente virtual.

É importante deixarmos claro ao leitor desta dissertação a relevância que esta pesquisa nos concede, por vários motivos: 1) interação em ambiente virtual de aprendizagem nos diferentes canais de comunicação, no âmbito da educação básica; 2) muitos estudos já foram realizados em contexto de ensino virtual, mas, no âmbito de um programa de fomento ao ensino superior, ofertado pela Paraíba, ainda não há; 3) por fim, pensamos que entender esse processo interativo discursivo sob o amparo dos estudos dialógicos é primordial pela ausência de pesquisas quanto a essa relação alteritária sob os estudos bakhtinianos, ampliando tais debates no contexto virtual do programa Se Liga no ENEM Paraíba.

No próximo capítulo, elucidamos sobre o percurso metodológico da pesquisa, que, por sua vez, está atrelado a uma abordagem qualitativa, situada no campo interpretativista, no qual observamos o fenômeno subjetivo em investigação do sujeito, seus atributos e qualidades: os professores de Língua Portuguesa em interação com o outro (aluno) no contexto virtual.

No capítulo 3, de início, discorremos acerca do ensino remoto e a transformação do ambiente educacional, em que a interação discursiva em ambiente virtual de aprendizagem foi tomada como nota. Apresentamos nesse capítulo também algumas considerações quanto às tecnologias digitais e a educação, considerando a interação que ocorre na aprendizagem síncrona e assíncrona e os multiletramentos.

Posteriormente, ainda como referencial teórico, no capítulo 4 procuramos construir o respaldo teórico a partir das bases teóricas de Bakhtin e seus colaboradores nas quais esta pesquisa se fundamenta. Nele, pretendemos mostrar ao leitor o que é linguagem para os estudos da TDL e a perspectiva dialógica na interação discursiva. Abordamos ainda sobre alteridade bakhtiniana. Nesse sentido, também apresentamos a compreensão do ato responsável, que constitui o eu na vida social do sujeito, que para nós é essencialmente dialógico; e, por fim, tratamos da interação e princípios axiológicos inseridos na educação.

No capítulo 5, por sua vez, expomos as análises apreendidas nesta dissertação. Este capítulo foi constituído por duas partes, quais foram: Categoria de análise 1 – a percepção dos sujeitos sobre o processo de interação em ambiente virtual de aprendizagem no Programa; e Categoria de análise 2 – as interações constituídas de docente com seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação.

Finalizamos esta dissertação, com o capítulo 6, que versa sobre nossas considerações a respeito da pesquisa, tendo como intuito discutir no que concerne aos resultados obtidos e respostas às perguntas que nortearam nosso trabalho. Nesse momento, passamos para o capítulo metodológico.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Este capítulo dedica-se à elucidação desta pesquisa qualitativa à luz da abordagem dialógica, que embasa esta dissertação. A partir dessas considerações que são fundantes para os aspectos metodológicos desta pesquisa, seguimos com os pontos: caracterização da pesquisa; caracterização do programa selecionado para pesquisa; os procedimentos de geração de dados no Programa *Se Liga no ENEM Paraíba*; por fim, apresentamos as categorias de análise dos dados gerados. Vejamos a seguir.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Na busca por desenvolver esta proposta – de compreender como acontece o processo interativo discursivo constituído no ensino de Língua Portuguesa do programa *Se Liga no ENEM Paraíba* – foi usada a abordagem qualitativa, situada no campo Interpretativista. A escolha por pesquisa qualitativa veio a partir da necessidade de observar o fenômeno subjetivo, que, segundo Minayo (2009), é suficiente para explicarmos a situação social. É uma investigação do sujeito, seus atributos e qualidades: no nosso caso, do professor em interação com o outro (aluno) no contexto virtual.

O método da pesquisa foi Interpretativista, por esta ser utilizada como base para reflexões teóricas e práticas acerca do uso da linguagem em contexto de ensino. Como pontuado por Moita Lopes (2006), a Pesquisa Interpretativista considera o estudo da linguagem como prática social e com efeitos na vida das pessoas. Com essa visão, esta pesquisa tem a intenção de identificar e refletir sobre as ações constituídas a partir do diálogo com as necessidades dos alunos de aprender linguagens, no contexto em questão, assim também enxergando a alteridade constituída de docente com seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação do programa *Se Liga no ENEM Paraíba*.

Essa é uma pesquisa do tipo Exploratória, que, segundo Gil (2002), tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilita a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado. Por ser um tipo de pesquisa muito específica, quase sempre ela assume a forma de um estudo de caso. Além disso, a pesquisa exploratória também propõe maior familiaridade com a situação problema e possíveis respostas.

Para Bakhtin (2011), as linguagens são construídas a partir de uma organização de signos, códigos culturais e ideológicos, uma vez que essa relação interativa acontece com o

objetivo de construir sentidos no “outro”. Nessa perspectiva, a teoria dialógica bakhtiniana irá subsidiar a reflexão sobre o processo que envolve a linguagem como construção de novos enunciados, em novo contexto educacional. Dito isso, cientes da caracterização da pesquisa, vejamos a do *corpus* que constitui esta pesquisa.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA DE FOMENTO AO ENSINO SUPERIOR: *SE LIGA NO ENEM PARAÍBA*

O cenário das tecnologias digitais na educação está em maior foco após a realidade mundial, ocasionada pela pandemia, em que o contexto provocou a inserção da modalidade de ensino remoto, desde o ano de 2020, em todo território nacional, incluindo o programa Se Liga no ENEM Paraíba. Por esse motivo, como pela consolidação do programa na modalidade, o critério adotado para sua escolha especificamente partiu da observação da diversidade de plataformas usadas em ambiente virtual e pela abrangência do público, ou seja, o programa oferece vagas que inclui alunos de toda a Paraíba.

O programa Se Liga no ENEM Paraíba prepara alunos da rede pública de ensino para o Exame Nacional do Ensino Médio através de várias plataformas ou serviços digitais, como: Spotify (*podcasts*), YouTube, Google Classroom, Rádio Tabajara e TV Paraíba Educa. Em todas as plataformas, o professor é mediador no ambiente de ensino e aprendizagem. Com a finalidade de oportunizar uma experiência educacional, são utilizadas algumas estratégias por parte dos docentes participantes do programa, por meio dessas plataformas virtuais, para que haja interação entre docentes e discentes.

Semanalmente são postados materiais no Google Classroom – plataforma disponibilizada gratuitamente que oferece um espaço para ações de aprendizagem e criações de tarefas. Em cada material, o professor disponibiliza uma videoaula gravada por ele, duas questões autorais no modelo ENEM (em formato de teste pela plataforma Google Formulário e um material de apoio, podendo ser um *hyperdoc*, um *link*, um texto para leitura, um vídeo sugerido ou até um material em PDF). Na mesma semana, o professor também se encontra virtualmente com seus alunos via *Meet* para tirar dúvidas surgidas a partir do material referente à semana em curso.

Quinzenalmente, às sextas-feiras, o programa promove o festival, que acontece no canal do YouTube, e tem a finalidade de proporcionar revisões sobre os conteúdos abordados durante a semana de forma interdisciplinar. Com o objetivo de atingir a todos os alunos inscritos no

programa, o professor também grava *podcasts* quinzenalmente para circulação na rádio Tabajara e logo depois é postado na plataforma de *streaming* Spotify.

Iniciamos a geração dos dados desta pesquisa no segundo semestre de 2022, mais precisamente no mês de outubro. A nossa comunicação aconteceu, primeiramente, com a coordenadora do Programa Se Liga no ENEM que possibilitou o espaço para a criação dos dados aqui apresentados e disponibilizou os documentos formais e atualizados sobre o programa. Para trocarmos informações referentes ao processo de geração de dados da pesquisa, usamos o aplicativo de conversa WhatsApp.

Em 06 de outubro de 2022, foram-nos passadas as informações referentes ao campo de pesquisa no qual iríamos atuar pelos meses seguintes: o Programa de Fomento ao Ensino Superior: Se Liga no ENEM Paraíba, programa do Governo do Estado da Paraíba, que possui 16 docentes, entre efetivos e prestadores, e dois coordenadores - um coordenador pedagógico e uma coordenadora de educação tecnológica. O programa em formato virtual oferta anualmente em torno de 5.000 vagas para estudantes da rede e/ou egressos. No ano de 2022, houve 1.396 inscritos, sendo distribuídos entre 14 salas na plataforma Google Sala de Aula para facilitar a comunicação entre professores, coordenação e alunos.

Como informado na parte introdutória desta dissertação, o Programa Se Liga no ENEM começou no ano de 2018 presencialmente como revisões. Em 2020, iniciou de maneira *on-line*, mas só em 2022, pelo fato de perceberem a necessidade e benefício da permanência da modalidade, mesmo após o fim do distanciamento social, houve uma consolidação de forma documentada do programa em formato virtual, quando então se deu início à geração de dados desta pesquisa. Com relação ao programa, apresentam-se as seguintes informações quanto à sua composição e estrutura:

Art. 6º O Programa Se Liga no Enem Paraíba será estruturado pela SEECT [Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia] por meio de:

I – Núcleo de Planejamento: composto por servidores e docentes da rede estadual de ensino com disponibilidade para atuar na revisão dos conteúdos da matriz de referência do Enem e do novo ensino médio, na produção de material didático, nas oficinas temáticas, nas gravações de videoaulas e lives de revisão ou formativas, assessoria aos estudantes e orientações curriculares voltadas para as diretrizes do Exame Nacional do Ensino Médio, Sistema de Seleção Unificado – SISU, Processos Seletivos e outros Editais de Seleção para ingresso ao ensino superior;

II – Núcleo Operacional: composto por servidores e docentes da rede estadual de ensino com disponibilidade para atuar no desenvolvimento das ações do programa, atuando diretamente na logística de eventos, bem como no planejamento pedagógico;

III – Núcleos Regionais: composto por docente da rede estadual de ensino para atuar na formação de professores, revisão dos conteúdos da matriz de referência do Enem e do currículo do Novo Ensino Médio, nas oficinas temáticas, nas orientações em

redação, organização dos simulados, acompanhamento das turmas de revisão, ações do Se Liga no Enem - Festival e resultados do Enem da referida Gerência Regional; IV – Docentes de polos de revisão: docentes com carga horária definida para revisão dos conteúdos da Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio, oficinas temáticas, resultados do Enem e acompanhamento das turmas de revisão; e, V - Docentes de Revisão *On-line*: docentes com formação e experiência em uso de ferramentas digitais para Educação Remota, com carga horária definida para revisão dos conteúdos da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio, oficinas temáticas, resultados do Enem e acompanhamento das turmas de revisão de forma virtual, a partir de plataformas digitais de ensino e aprendizagem. (PARAÍBA, 2021b, destaque no original).

De acordo com o Decreto nº 33.884/2013, com o fito de executar as ações do Programa Se Liga no ENEM Paraíba, com os objetivos já supracitados, em 08 de abril de 2022 foram designados, formalmente, os servidores, com suas respectivas funções, para constituírem a Equipe de Coordenação e de professores do Programa de Fomento ao Ensino Superior, Se Liga no ENEM Paraíba, cujo desenvolvimento ocorre em parceria com a Fundação de apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba – FAPESQ/PB, através da celebração de Termo de Execução Descentralizada – TED.

Ainda no ano de 2022, a partir do Decreto nº 42.795/2022, foi instituída a Escola Referência em Ensino Híbrido da Paraíba Professora Úrsula Lianza, endereçada na cidade de João Pessoa-PB. Tal escola funciona de forma híbrida, tendo como seu objeto de trabalho a oferta de itinerários formativos em cumprimento a Lei nº 13.415/2017, que institui o Novo Ensino Médio e em consonância com a Resolução nº 410/2021 do Conselho Estadual de Educação da Paraíba (CEE-PB), que institui e orienta o Referencial Curricular do Estado da Paraíba para o Ensino Médio.

No programa, a equipe de trabalho, instituída por meio da portaria, se encontra lotada na EREH Professora Úrsula Lianza, em efetivo exercício no programa desde o ano de 2020 nas atividades remotas, assumido o padrão híbrido em 2022 com o início dos Festivais Interdisciplinares presenciais e as aulas nos 17 polos presenciais espalhados pelas 14 Gerências Regionais de Educação por todo o Estado.

Como podemos observar, o programa em formato híbrido tem algumas particularidades além do virtual, incluindo os polos presenciais nas 14 Gerências Regionais do Estado e professores que atuam também nos festivais de revisão presencial. Porém, a nossa proposta foi de observar exclusivamente o campo apresentado nos setores que lidam com estudantes no ambiente virtual.

Com base nas informações presentes no Decreto nº 41.632/2021, foi publicado como objetivo geral do Programa a sistematização e implantação de ações educacionais para

promoção do ingresso de estudantes e egressos da rede estadual da Paraíba ao ensino superior, conforme demonstrado a seguir:

Art. 2º São objetivos do programa:

I – Fomentar o ingresso dos estudantes oriundos da rede estadual ao ensino superior;
II – Acompanhar as escolas da rede estadual na orientação aos estudantes para o ingresso no ensino superior.

III – Apoiar os estudantes e egressos da rede estadual em sua preparação para o Enem, SISU e outros processos seletivos.

IV – Revisar o currículo do Ensino Médio de forma a consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.

V – Oferecer formação continuada a docentes da rede estadual de ensino fundamentada na matriz de referência do Enem, do Novo Ensino Médio, Diretrizes do Enem/SISU e outros processos seletivos.

VI – Realizar ações de protagonismo e voluntariado de forma a desenvolver os direitos e objetivos de aprendizagem do Novo Ensino Médio através de metodologias ativas.

VII – Colaborar com a União na universalização do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, fundamentado na matriz de referência do conteúdo curricular do Ensino Médio.

VIII – Contribuir para a elevação da taxa líquida de matrícula de jovens de 18 a 24 anos, na educação superior com estudantes oriundos da rede pública estadual.

IX – Efetivar o acompanhamento dos resultados das aprovações dos estudantes e egressos da rede estadual de ensino e apresentar indicadores de resultado para definição de políticas públicas para o Ensino Médio.

X – Promover uma rede colaborativa de ações motivadoras capaz de impulsionar o projeto de vida dos estudantes como estratégia para definição de seu curso superior. (PARAÍBA, 2021b, destaque no original).

Diante dos objetivos do programa, consideramos pertinente mencionar que, pelo fato de o foco ser principalmente o ingresso de estudantes e egressos da rede estadual de ensino da Paraíba ao ensino superior, o programa naturalmente limita seu público a estudantes que irão se candidatar Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Dessa forma, compreendemos que quem se inscreve no programa opta por estar lá; assim, em nossa análise dos dados gerados, consideramos também essa característica.

Por conseguinte, vejamos os procedimentos de geração dos dados desta pesquisa.

2.3 PROCEDIMENTOS DE GERAÇÃO DOS DADOS NO *PROGRAMA SE LIGA NO ENEM PARAÍBA*

Neste momento, deteremos nosso olhar para os procedimentos necessários para a geração dos dados de nossa dissertação.

2.3.1 Os primeiros contatos, descrição e aspectos legais

Ainda em outubro de 2022, decidimos que o questionário *on-line* seria aplicado inicialmente junto aos três professores e no decorrer da geração de dados iríamos aplicar o questionário para os estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Como forma de selecionar os estudantes, preferimos escolhê-los a partir da lista dos Destaques Semanais disponibilizada pela coordenadora. Esses destaques são divulgados semanalmente nas plataformas do programa com o objetivo de mostrar os 10 primeiros alunos que mais se engajaram e estiveram presentes nas atividades daquela semana, que nem sempre são os mesmos, mas alguns estão com mais frequência. Assim, foi feita essa seleção visando compreensão da proposta e também seria mais fácil aceitarem por serem bastante engajados no programa. Convidamos os 10 alunos que corriqueiramente estavam nos destaques e todos aceitaram participar da pesquisa. Vale salientar que os estudantes que aparecem na geração de dados, como falas no chat ou participação no *meet*, não necessariamente são os mesmos participantes da pesquisa que responderam ao formulário, pois ali nas aulas estão os inúmeros inscritos no programa.

Numa quinta-feira, 06 de outubro de 2022, efetivamente iniciamos a geração dos dados da pesquisa desta dissertação de mestrado, momento no qual foi enviada uma mensagem de texto via WhatsApp aos professores e à coordenadora de educação tecnológica para que pudessemos iniciar a aplicação do questionário. Essa aplicação aconteceu do período de 06 de outubro a 08 de dezembro de 2022, conforme registros salvos. Nesse espaço de tempo, entre nós e os participantes da pesquisa, foram trocadas mensagens para que a pesquisa acontecesse da melhor forma, de modo a termos um corpus significativo para as análises.

Os dados de pesquisa foram gerados a partir do uso de diferentes instrumentos. Ressalta-se que, antes de qualquer ação inicial de geração de dados, o projeto da pesquisa fora submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de Campina Grande (CEP/UFCG), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 59883922.0.0000.5182 e autorizado por meio do Parecer nº 5.607.893.

Em um primeiro momento, foi enviado um formulário virtual, através do Google Forms, para os professores e coordenadora, como forma de esclarecer acerca de todo o processo da pesquisa, bem como questioná-los, de forma objetiva, a respeito da prática docente na modalidade *on-line*. Ainda nesse primeiro momento, os professores foram direcionados a escolher a temática de aula para serem observada nos diferentes canais e plataformas.

Em um segundo momento, foram gerados dados a partir de uma mesma temática de aula escolhida pelos professores (Semana 11), em diferentes plataformas utilizadas neste programa em foco, através de prints, vídeos e áudios. Essa geração de dados teve a finalidade de perceber marcas linguísticas que identifiquem interação e que demonstrem como a alteridade se constitui e como acontece a construção de conhecimento em ambiente de aprendizagem nos diferentes canais e plataformas do mesmo programa. Enquanto isso, foi enviado o formulário virtual aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa.

O percurso metodológico apresentado anteriormente contribuiu para a construção e investigação dos dados desta pesquisa, que se constituiu pelas respostas aos formulários, bem como prints, vídeos e áudios que permeiam a interação docente/discente em ambiente virtual. Diante disso, em conformidade com Moita Lopes (2006), há uma necessidade de investir em pesquisas que vão além da teoria científica e se aproximem das práticas sociais que, nesse caso, será a interação dialógica de Bakhtin refletida na prática docente em contexto remoto.

É importante esclarecermos que, em todo esse processo, conforme a perspectiva teórica que adotamos, mesmo sem contato físico com os participantes da pesquisa, para o Círculo de Bakhtin (2011), o diálogo acontece a partir da presença de duas ou mais pessoas dialogando, seja em texto oral ou escrito. Portanto, todo o processo de geração de dados que ocorreu apenas no formato virtual pôde ser considerado para investigar os discursos dos sujeitos envolvidos. Diante disso, veremos a seguir algumas considerações sobre o questionário *on-line* a partir do instrumento Forms, plataforma disponibilizada pelo Google.

2.3.2 Do questionário e sua composição

A metodologia desenvolvida nesta pesquisa parte de uma postura interpretativa, de quem se propõe a investigar e problematizar esse contexto de pesquisa atravessado por embates discursivos. Para tanto, os sujeitos da pesquisa foram três professores do programa do Estado da Paraíba em foco investigativo da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias.

Como forma de identificação, criamos nomes fictícios para preservar a identidade dos sujeitos: uma professora da disciplina de Linguagem e Interpretação Textual, a qual

chamaremos de Eva; um da disciplina de Literatura, o qual chamaremos de Francisco; e outro de Redação, que chamaremos de Buarque. Convidamos também a coordenadora de educação tecnológica – a qual chamaremos de Lua -, que está no programa desde a sua criação, bem como está à frente de toda parte tecnológica.

Convidamos ainda 10 estudantes participantes do programa para que pudéssemos ouvir suas vozes em relação à interação em ambiente virtual. É importante destacar que os alunos que participaram da pesquisa, mesmo sendo alunos de rede pública e alguns serem de zona rural, todos têm smartphones e acesso à internet, fazendo uso das tecnologias móveis.

Para a escolha desses sujeitos da pesquisa, foi levado em consideração o tempo de atuação no programa, pois acreditamos que eles tenham mais experiência sobre as diversas realidades vivenciadas; a participação da coordenadora para elucidar sobre os processos de adaptação do programa ao ensino remoto e os alunos mais assíduos. Todo o processo de geração de dados da pesquisa aconteceu de forma virtual, de modo que foram avaliadas pistas linguísticas, tanto verbais quanto não-verbais, com o intuito de compreender o processo alteritário constituído no ensino de linguagens, em novo contexto de ensino.

Como já sinalizamos anteriormente, foram criados três questionários: um para os docentes; outro para a coordenadora responsável pelo programa; e outro para os discentes. O primeiro foi formado por 6 questões objetivas e 5 questões subjetivas, em um total de 11 questões. O segundo, por sua vez, foi formado por 6 questões objetivas e 6 questões subjetivas, num total de 12. O terceiro, foi formado por 7 questões objetivas e 6 subjetivas. Todos os questionários foram enviados via link por *e-mail*. Como utilizamos uma abordagem dialógica do discurso, no qual podemos considerar que o texto escrito é carregado de vozes dos sujeitos, nas questões subjetivas, optamos por deixar os participantes livres para escreverem o que pensassem ser necessário.

Os questionários (em apêndice) foram divididos por seções para que pudéssemos organizar melhor as orientações. Nos três, utilizamos a seção 1 para gerar informações pessoais, como por exemplo, formação do participante e tempo no programa. Na seção 2, priorizamos questões a respeito do uso das plataformas no programa, sendo específicas para cada grupo de participantes (coordenadora, professores e alunos). Por fim, na seção 3, questionamos sobre a interação nos diferentes canais de comunicação. No quadro a seguir, uma amostra das questões elaboradas na seção 3:

Quadro 1 – Amostra do questionário referente à seção 3

| SEÇÃO 3 |
|---|
| COORDENADORA |
| Justifique a seleção das plataformas utilizadas pelo programa Se Liga no ENEM Paraíba. |
| Informe qual(is) plataformas você percebe maior interação do aluno. |
| O que você acredita que motive o aluno a interagir mais pela plataforma citada? |
| Quais impactos na interação discursiva entre professor e aluno, nos diferentes canais de comunicação do programa, você identifica após o ensino remoto? |
| Caso queira, relate adversidades ou possibilidades em relação à interação verbal na relação aluno/professor durante o uso dos diferentes canais de comunicação no programa. |
| DOCENTES |
| Informe qual(is) plataformas você percebe maior interação do aluno. |
| O que você acredita que motive o aluno a interagir mais pela plataforma citada? |
| Quais impactos na interação discursiva entre professor de Língua Portuguesa e aluno, nos diferentes canais de comunicação do programa, você identifica após o ensino remoto? |
| Caso queira, relate adversidades ou possibilidades em relação à interação verbal na relação aluno/professor durante sua prática e ensino de Língua Portuguesa no programa Se Liga no ENEM Paraíba. |
| ESTUDANTES |
| Informe qual(is) plataformas você percebe maior interação do professor com o aluno. |
| O que você acredita que motive o aluno a interagir mais pela plataforma citada? |
| Quais impactos na interação discursiva entre professor de Língua Portuguesa e aluno, nos diferentes canais de comunicação do programa (Google <i>Meet</i> , Zoom, Podcast, Whatsapp, YouTube, Google Classroom), você identifica após o ensino remoto? |
| Você acredita que a maneira como o professor(a) utiliza a comunicação verbal nos diferentes canais pode interferir na interação do aluno em ambiente virtual? Por quê? |
| O que você acredita que pode ser feito para gerar mais interação em ambiente virtual? |
| Caso queira, relate adversidades ou possibilidades em relação à interação verbal na relação aluno/professor durante as aulas de Língua Portuguesa (redação, literatura e interpretação textual) no programa Se Liga no ENEM Paraíba, no(a): <ul style="list-style-type: none"> a. Google <i>Meet</i> b. Podcast c. Whatsapp d. YouTube e. Google Classroom f. Material de apoio |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022).

É importante frisar que em nenhum momento houve uma obrigatoriedade quanto à participação nessa geração de dados, sendo permitida a desistência no tempo que o participante julgasse necessário. Como também para responder a algumas questões, pois no Google Formulário elaborado optamos por colocar algumas perguntas facultativas, como a última questão direcionada aos estudantes. Com o fito de entender os canais observados, veremos a seguir algumas considerações sobre as plataformas.

2.3.3 Das plataformas selecionadas

Como já mencionado anteriormente, no programa Se Liga no ENEM, em seu formato virtual, semanalmente são postados materiais no Google Classroom, onde o professor disponibiliza uma videoaula gravada por ele, duas questões autorais no modelo ENEM e também se encontra virtualmente com seus alunos via *Meet* para tirar dúvidas surgidas a partir no material referente à semana em curso. Com o intuito de revisar os conteúdos vistos de forma interdisciplinar, o programa promove festivais quinzenais, que acontecem no canal do YouTube. Com o objetivo de atingir a todos os alunos inscritos no programa, o professor também grava *podcasts* quinzenalmente para circulação na rádio Tabajara.

Portanto, para que pudéssemos compreender como é constituído o processo discursivo de professor, em interação dinâmica, interacional e responsiva com seus alunos no programa em questão, analisamos as marcas linguísticas inseridas em redes dialógicas nos diferentes canais de comunicação. Para isso, é importante conhecer as funções de cada plataforma antes de apresentar análise dos dados.

Google Classroom – de acordo com o site oficial do Google, é uma plataforma gratuita de sala virtual que permite a criação de turmas, possibilita a organização e acompanhamento de atividades e armazenamento de arquivos, viabiliza atribuição de notas e criação ou reutilização de rubricas. Portanto, facilita o compartilhamento de informações e a colaboração entre professores e alunos (GOOGLE, 2023).

Videoaula – é uma aula em vídeo que tem como objetivo ensinar ou instruir sobre algum assunto. Elas são gravadas e editadas pelo professor com o propósito de serem assistidas online, permitindo que o estudante acesse o conteúdo em seu próprio tempo e até mesmo assisti-la novamente. No programa Se Liga no ENEM, as videoaulas são postadas no Google Sala de Aula.

Meet – é uma plataforma de videoconferência da Google que permite participações e criações de reuniões ou aulas *on-line*, possibilitando compartilhamento de tela e áudio sem a necessidade de instalação de algum *software*. A plataforma *Meet* também oferece recursos de chat de texto e torna possível a participação em vídeo e áudio dos demais participantes a qualquer momento (GOOGLE, 2023). No programa, o *Meet* é utilizado semanalmente pelos professores como forma de estreitar a comunicação, sendo chamado de “Estudo Orientado”, pois permite que os estudantes possam tirar dúvidas sobre o conteúdo temático daquela semana.

Lives no YouTube – são transmissões ao vivo que acontecem no site de compartilhamento de vídeos do Google. As *lives* permitem que os usuários transmitam

conteúdos diversos e com propósitos variados, como entretenimento, educação, entre outras possibilidades criando engajamento e interação em tempo real com o público por meio do chat, comentários e/ou “curtir” (ferramenta que demonstra se o telespectador gosta daquele conteúdo). No Se Liga no ENEM, as *lives* acontecem duas vezes ao mês, ficando sempre gravadas para serem assistidas posteriormente.

Podcast – é uma forma de distribuição de áudio pela internet, sendo em formato, geralmente, de episódios que podem ser baixados em dispositivos ou reproduzidos em plataformas de *streaming*, sem a necessidade de fazer o *download*. No programa, os *podcasts* são passados na Rádio Tabajara e posteriormente colocados em algumas plataformas, assim o estudante pode ouvir a qualquer momento e lugar.

Priorizamos analisar um conjunto de dados oriundos desses canais apresentados para que pudéssemos compreender, da maneira mais completa possível, como acontece a interação em ambiente virtual e descrever o processo interativo discursivo de docente com seus alunos. Para dar conta dessa variedade, apresentamos a análise dos dados dividida em dois procedimentos que acontecem em momentos distintos, mas que dialogam na comparação e correlação dos dados. Constituem-se em: a percepção dos sujeitos (professores, coordenadora e estudantes) sobre o processo de interação em ambiente virtual de aprendizagem no Programa; e as interações constituídas entre docente e seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação. Vale ressaltar que, durante as análises, tentamos compreender como acontece o processo de interação em ambiente virtual de aprendizagem no programa em questão.

A seguir apresentamos a descrição das categorias de análise.

2.4 CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS GERADOS NA PESQUISA

Para que fosse possível realizar a análise dos dados dessa pesquisa, foram divididas três categorias de análises, elaboradas a partir de uma releitura dos dados e pelas observações que foram surgindo ao longo da pesquisa. Do mesmo modo, buscamos oferecer possibilidades de respostas acerca das questões principais que norteiam a nossa investigação, bem como cumprir os objetivos assumidos. Portanto, a análise de nossos dados se deu em função de duas categorias, a saber:

- 1) A percepção dos sujeitos (professores, coordenadora e estudantes) sobre o processo de interação em ambiente virtual de aprendizagem no Programa;

- 2) As interações constituídas entre docente e seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação;

Impelidos pela intenção em compreender o processo interativo discursivo constituído no ensino de Língua Portuguesa do programa Se Liga no ENEM Paraíba, erguemos a nossa primeira categoria de análise, a qual se intitula: *a percepção dos sujeitos sobre o processo de interação em ambiente virtual de aprendizagem no Programa*.

Nela, alicerça-se a leitura e análise das respostas aos formulários que foram aplicados aos professores, coordenadora e estudantes. A fim de compreendermos as vozes dos sujeitos a partir de suas visões sobre as interações vivenciadas por eles no Programa. Nessa categoria, nossa atenção se voltou para os discursos, levando em consideração as características singulares históricas, sociais e ideológicas de cada participante, enfatizadas na linguagem.

Na segunda categoria de análise, intitulada “*As interações constituídas entre docente e seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação*”, buscamos restringir a identificação de marcas linguísticas nos canais *Meet*, *live*, *podcast* e *videoaula* que demonstram maior ou menor interação entre professor e aluno. À vista desse aspecto, optamos por delimitar as interações, já que os canais selecionados hospedam números elevados de informação. Restringimos as seguintes marcas linguísticas: 1) pergunta retórica, 2) vocativo (fala em segunda pessoa), 3) chamada para participação, e 4) colocar-se no lugar do outro. Assim sendo, a primeira categoria teve como mote a leitura e identificação das interações dialógicas nos diferentes canais de comunicação, identificando suas particularidades e intenções.

Dito isto, mediante a exposição das categorias de análise deste trabalho, convocamos, nesse instante, os capítulos da dissertação que tematizam os fundamentos teóricos da pesquisa.

3 A TRANSFORMAÇÃO DO AMBIENTE EDUCACIONAL E O ENSINO VIRTUAL

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma das teorias que fundamentaram a presente pesquisa. Para tanto, inclui apanhados científicos que norteiam a discussão relacionada com educação, ferramentas mediadoras e tecnologias digitais. Desse modo, organiza-se em duas seções: a primeira situa a compreensão de tecnologias digitais e educação; e a segunda elucida sobre interação síncrona e assíncrona.

3.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO

O ensino remoto, também conhecido como ensino emergencial, é uma forma de ensinar e aprender que não requer a presença física dos alunos e professores na mesma localidade. Isso é possível graças ao uso de tecnologias como computadores, smartphones e a internet. De acordo com o artigo *The Impact of the Coronavirus Pandemic on Education*, publicado pelo Journal of Education and Practice (JEP) em 2020, disponibilizado na International Knowledge Sharing Platform (IISTE), a pandemia obrigou escolas e universidades a adotarem rapidamente o ensino remoto, transformando o ambiente educacional em todo o mundo em questão de semanas. Esse artigo destaca que o ensino remoto se mostrou uma alternativa eficaz para continuar a educação durante o período emergencial, mesmo tendo desafios, como a desigualdade de acesso à tecnologia.

Realizamos uma busca de informações a partir de pesquisas realizadas em revistas e artigos por meio do Google Acadêmico, sobre a transformação no ambiente educacional após a pandemia da COVID-19 e sintetizamos algumas das principais:

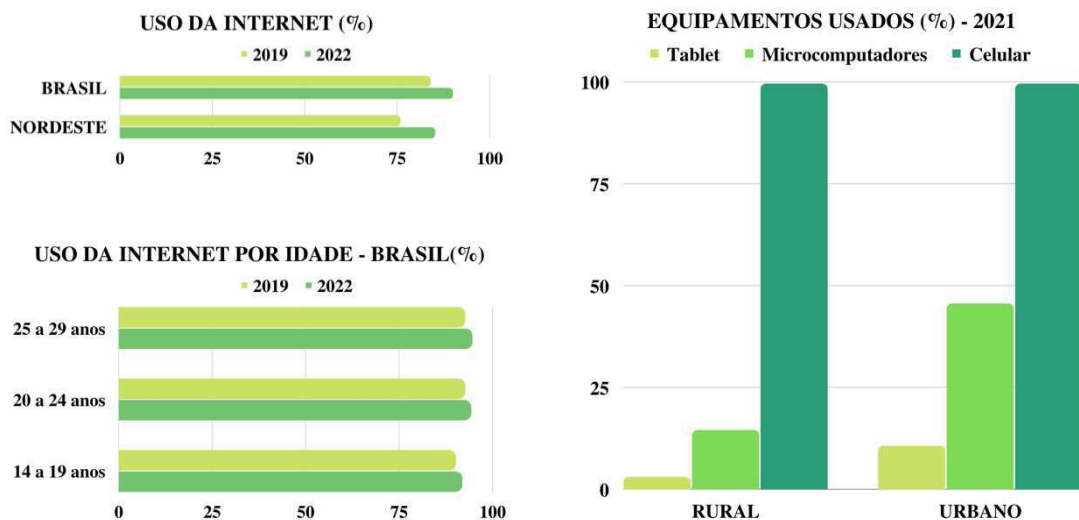
- Flexibilidade (Santos et al., 2020; Onyema et al., 2020): o ensino remoto permite que os alunos e professores acessem as aulas e materiais de estudo a qualquer hora e de qualquer lugar, desde que tenham acesso à internet. Isso continua sendo útil, pois permite que alunos e professores continuem a estudar e ensinar de forma mais segura, tendo acesso a materiais por mais tempo.
- Personalização (Costa; Sousa, 2020; Wander; Gomes; Pinto, 2020): o ensino remoto permite que os professores usem recursos digitais para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos, como aulas gravadas, ferramentas de autoavaliação e *feedback* personalizado. Tem permitido também que alunos e professores colaborem e se

comuniquem de forma mais diversificada, usando ferramentas digitais como fóruns de discussão, *chats* e videoconferências.

Apesar de tantas formas encontradas para oportunizar a educação em ambiente virtual, é provado que ainda existam desafios que precisam ser vencidos para que essa realidade possa chegar a toda população. Mesmo que o percentual de domicílios com internet no Brasil entre o ano de 2019 (84%) e 2021 (90%) tenha aumentado na zona urbana e haver crescimento de conectividade em áreas rurais, saindo de 57,8% para 74,7%, segundo dados do IBGE informados pelo Ministério das Comunicações (Ministério das Comunicações, 2022), ainda existem muitos estudantes de rede pública sem acesso à internet.

Para se ter acesso à internet, conforme Costa e Sousa (2020) destacam, é preciso um aparelho adequado e que estabeleça a conexão com a rede. Entre os mais utilizados, estão o microcomputador, o *tablet* e o celular. Como maioria, o equipamento utilizado é o celular, entende-se que ainda haja desafios para mitigar essa realidade. A fim de facilitar a leitura, os dados foram interpretados e colocados no gráfico a seguir:

Figura 1 – Uso da internet



Fonte: Elaboração própria com base em dados do IBGE informados em Ministério das Comunicações, 2022.

Ainda como forma de compreender a realidade sobre o uso da internet, segundo o IBGE, as pessoas entre 14 e 19 anos estão mais assíduas no acesso à rede, um dado importante, pois se refere à faixa etária que mais participa do programa Se Liga no ENEM. Portanto, para

conseguirmos alcançar os dados dessa pesquisa, levamos em consideração também esse percentual (Ministério das Comunicações, 2022).

Situando então essa realidade à educação, compreendemos que, diante os dados informados pelo IBGE, atualmente as tecnologias digitais de comunicação e informação possibilitam novas formas de acesso à informação, bem como novas possibilidades de interação e de comunicação, oportunizando formas diferenciadas de se alcançar a aprendizagem. Segundo Kenski (2003), essas tecnologias, porém, requerem um amplo conhecimento de suas particularidades para que possam ser utilizadas em ambiente educacional. Ademais, concordamos ainda que “as novas tecnologias possibilitam que a aprendizagem possa acontecer de forma coletiva, integrada, articulando informações e pessoas que estão em locais diferentes e que são de idade, sexo, condições físicas, áreas e níveis diferenciados de formação” (Kenski, 2003, p. 2).

Concordam também com essa ideia Sanchez e Christ (2020), ao dialogarem sobre tecnologia e educação. Eles apresentam uma comparação lógica para inferir que a tecnologia é uma aliada:

Um médico cirurgião pode ser mais preciso em microcirurgias com o auxílio de um robô; um arquiteto pode ter mais êxito em suas maquetes com uma impressora 3D; um advogado pode ser mais assertivo em suas petições com a ajuda de um sistema de inteligência artificial que analisa jurisprudências, e assim por diante. E um educador não pode ser mais eficiente usando a tecnologia? Obviamente que a resposta é sim! (Sanchez; Christ, 2020, p. 151)

Portanto, em pouco tempo, as tecnologias digitais precisaram ser inseridas no contexto educacional para que houvesse continuidade da aprendizagem. Segundo o que Sanchez e Christ (2020) informam, muitas escolas em pouco tempo conseguiram, através da tecnologia interativa disponível no mercado, transformar a educação a distância em menor distância, visto que foi possível levar o aprendizado à casa dos alunos em vez de os alunos irem até a escola.

Dessa forma, entendemos enquanto pesquisa que as tecnologias digitais devem caminhar em um panorama de complementaridade com a educação. Compreendendo também sob essa ótica, Xavier e Serafim (2020) afirmam que qualquer função das tecnologias digitais assumirá o sentido de facilitadora das interações humanas, mas apenas se o sujeito conseguir construir significados ao que está executando.

É importante compreendermos que ao longo da história houve uma evolução da interação no meio virtual: a internet está cada vez mais presente nos diversos ambientes da era digital, mas esse atual resultado passou por diferentes versões. De acordo com Vaz (2015), conseguimos compreender com mais clareza a evolução da *web* a partir de três eras: 1.0, 2.0 e

3.0. A Web 1.0 é caracterizada pela *web* estática, em que os usuários apenas visualizam o conteúdo fornecido por proprietários de sites, como por exemplo, os sites institucionais de uma empresa, na qual o usuário apenas pode visualizar informações e não pode interagir ou colaborar com o conteúdo; Web 2.0 é uma *web* mais dinâmica, nela os usuários podem interagir e colaborar com o conteúdo através de plataformas como *blogs*, como o Blogger ou o WordPress, em que os usuários podem criar e publicar seu próprio conteúdo; redes sociais, como o Facebook ou o Twitter, onde os internautas podem se conectar e compartilhar informações; e *wikis*, como a Wikipedia, onde os usuários podem editar e contribuir para o conteúdo.

Já a Web 3.0, cada vez mais utilizada atualmente, é conhecida como “semântica”, pois utiliza Aprendizado de Máquina – termo utilizado inicialmente por Arthur Samuel em 1959 para caracterizar uma área da Inteligência Artificial que se concentra em permitir que as máquinas aprendam dados e realizem tarefas sem serem explicitamente programadas (Redação do Canaltech, 2017) – para tornar a *Web* mais inteligente e personalizada para cada usuário. A Web 3.0 permite que os dados sejam interconectados e entendidos pelos computadores, facilitando a busca e a recuperação de informações. Como exemplos, temos os assistentes virtuais inteligentes, como o Siri ou Alexa, que utilizam aprendizado de máquina para entender e responder aos comandos dos usuários; bem como sistemas de recomendação baseados em dados, que utilizam dados de comportamento do usuário para personalizar sugestões de conteúdo para cada usuário individualmente.

Nessa ótica, cabe à educação adaptar-se às novas gerações que envolvem o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), concordando assim com a BNCC. Ademais, a BNCC sugere que, dada a relação entre as culturas juvenis e a cultura digital, torna-se necessário ampliar e aprofundar as potencialidades das tecnologias digitais para a realização de múltiplas atividades relacionadas às áreas do conhecimento, bem como as práticas sociais e ao mundo do trabalho. Assim, os jovens já inseridos na cultura digital tornam-se não somente consumidores, mas também se engajem como protagonistas de suas ações (Brasil, 2018).

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a computação e as tecnologias digitais são abordadas como assuntos essenciais, conjuntos de saberes práticos e mentalidades éticas que se concretizam por meio de três correntes contemporâneas. Primeiramente, há o pensamento computacional, que engloba a habilidade metódica e sistemática na aplicação de algoritmos. Em segundo lugar, surge o universo digital, relacionado à compreensão da relevância do uso da informação. Por fim, a cultura digital emerge como o terceiro componente, como descrito no próprio documento:

envolve aprendizagens voltadas a uma participação mais consciente e democrática por meio das tecnologias digitais, o que supõe a compreensão dos impactos da revolução digital e dos avanços do mundo digital na sociedade contemporânea, a construção de uma atitude crítica, ética e responsável em relação à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, aos usos possíveis das diferentes tecnologias e aos conteúdos por elas veiculados, e, também, à fluência no uso da tecnologia digital para expressão de soluções e manifestações culturais de forma contextualizada e crítica. (Brasil, 2018, p. 474)

No contexto do Ensino Médio, dada a intrínseca ligação entre as culturas juvenis e a cultura digital, segundo as orientações da BNCC (Brasil, 2018), o enfoque das competências e habilidades passa a estar no reconhecimento e apropriação das potencialidades das tecnologias digitais no contexto de uma variedade de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, práticas sociais e ao mundo do trabalho.

Dessa forma vimos que, segundo a BNCC (Brasil, 2018), são delineadas competências e aptidões para os diversos campos que habilitam os estudantes a (1) avaliarem de maneira crítica dados e informações provenientes de várias fontes midiáticas; (2) familiarizarem-se com as linguagens da cultura digital, os novos conceitos de letramento e a capacidade de lidar com múltiplas linguagens para explorar e produzir conteúdo em uma gama diversificada nos meios de comunicação; (3) utilizarem uma variedade de ferramentas de *software* e aplicativos para compreenderem e criarem conteúdo em diversas formas midiáticas; e (4) empregarem, proporem ou implementarem soluções envolvendo várias tecnologias para identificar, analisar, modelar e resolver problemas complexos que surgem em diversos aspectos da vida diária.

Ademais, dialogamos diretamente com o entendimento de Xavier e Serafim (2020), que sinalizam que a educação precisa reconhecer a geração *Home zappiens* – termo utilizado para caracterizar o sujeito da era digital – em suas práticas formativas. Portanto, os autores acreditam que há uma necessidade dos professores se atualizarem e incorporarem em suas práticas docentes o uso das TDIC, oportunizando sentido à formação dos alunos, dialogando, assim, com a inter-relação entre tecnologia, conteúdo programático e vida social, como a própria BNCC coloca.

No contexto das TDICs, o processo de ensino-aprendizagem é, por natureza, interativo, o que requer um novo modelo de sistema educativo, baseado, principalmente, no conhecimento coletivo, colaborativo, rompendo, para tanto, com modelos tradicionais de ensino que se fncam em uma concepção mecânica de aprendizagem, vinculada à perspectiva de que o professor é o único detentor do conhecimento e o ato de ensinar é visto como uma atividade linear. (Xavier; Serafim, 2020, p. 35).

Desse modo, é possível que a conectividade na era digital seja utilizada na educação, lidando com as TDIC de forma propícia juntamente às práticas e estratégias docentes, só assim poderemos compreender as contribuições da tecnologia digital para a educação. Pensando nesse

viés da colaboração com a ação docente, concordamos com Xavier e Serafim (2020) ao pontuarem que as tecnologias extrapolam os muros da escola, oportunizam novos ambientes de aprendizagem e novas maneiras de interagir.

Através dessas possibilidades, manifestam-se canais educativos eficientes que potencializam os processos de aprendizagem. Assim, através de práticas colaborativas, os docentes e discentes constroem conhecimentos à maneira que interagem em ambiente virtual, seja através de videoaulas, *podcasts*, Meet, WhatsApp, *hiperdoc*, ou outras maneiras possíveis de interação em rede.

Afinal, as tecnologias digitais poderão estar sempre presentes na educação de forma positiva? E como fica a interação a qual estamos acostumados nas salas de aula presenciais?

Sabemos que a sala de aula presencial, ao qual sempre estivemos acostumados, oportuniza uma interação única para construção e conhecimento quase que completo de um estudante. Seja na cultura em torno de uma turma, a comunicação em forma de olhares, compartilhamento de ideias entre os estudantes ou até respostas esclarecedoras que ajudam na construção de outra ideia na hora da aula. Porém, embora um ambiente *on-line* não possa proporcionar todas as situações possíveis que uma sala de aula presencial pode, como por exemplo, captar emoções sem necessariamente o estudante falar o que se passa, segundo Lemov (2021), o objetivo do ensino virtual deve ser fazer que seja o mais próximo possível disso. Em concordância com Lemov (2021, p. 5), entendemos que o ambiente *on-line* “precisa transmitir a força que o ouvir e ser ouvido tem, a forma como os estudantes são envolvidos e engajados, focados e responsáveis, no sentido mais afetuoso da palavra, mesmo que os estudantes não estejam dispostos.”

Análogo a isso, no conteúdo apresentado pela BNCC (Brasil, 2018), as tecnologias digitais são mencionadas na etapa do Ensino Médio em conexão direta com a noção de competência, entendida como um movimento que relaciona o saber com o saber fazer. Além disso, também se refere a elas como uma habilidade que deve ser cultivada com o objetivo de promover a utilização e uma abordagem crítica em relação às TDIC, considerando-as como ferramentas para a interpretação de dados, compreensão do mundo, espaços de interação e ambientes de socialização.

Com o fito de inserir as tecnologias digitais à educação de forma mais interativa possível, cabe então ao corpo pedagógico compreender as funções por trás da ferramenta, canal ou plataforma utilizado, para que, conforme Xavier e Serafim (2020), as tecnologias possam agregar. Nessa perspectiva, portanto, alinhar tecnologias e educação, considerando a linguagem, a interação é um fenômeno fundamental. Logo, a prática pedagógica que se

direciona nessa linha de pensamento “estão voltadas para a construção de conhecimentos e não, unicamente, para a sua transmissão” (Xavier; Serafim, 2020, p. 40).

Ainda sobre esse viés, concordamos com Carvalho e Ribeiro (2021) ao enunciar que é preciso pensar em uma interação virtual diferente da presencial, em que o professor passe a assumir o papel de mediador do processo de aprendizagem, gerenciando interações múltiplas, a partir de gêneros discursivos diversos, permitindo que o aluno se sinta familiarizado em um ambiente virtual que ele de modo geral desconhece ou está acostumado a lidar. Nesse sentido, o aluno, ao ser oportunizado a envolver-se com a interação no ambiente virtual, poderá ampliar seus conhecimentos, como também adquirir habilidades para construir sentido(s) a partir de hipertextos e, por assim ser, desenvolver multiletramentos¹.

Nesse ambiente de aprendizagem, os sujeitos são motivados a relacionar diferentes mídias, a trocarem informações e capacitarem-se como protagonistas de seu desenvolvimento, às vezes até mesmo no envio de uma atividade em formato diferente do usual no presencial. Neste cenário de intensas transformações sociais, o uso das imagens nas práticas de comunicação abre espaço para as mudanças no discurso e coloca em evidência principalmente a linguagem visual. Para Carvalho e Ribeiro (2021, p. 16), “[...] com a criação do cinema, da TV e, principalmente, da internet, a comunicação tornou-se mais rápida e repleta de elementos visuais.” Nesse sentido, as imagens, atualmente, possuem presença quase que obrigatória em nossas práticas comunicativas, o que acarreta em um novo sentido nos discursos, “[...] onde imagem e texto verbal se unem na construção de novos sentidos, os chamados gêneros multimodais”.

Por esse viés, é necessário que haja uma pluralização de possibilidades que extrapolam a sala de aula presencial e permaneçam com a intenção de, por meio do ensino, envolver um mínimo de interação e exija a personalização dos caminhos de aprendizagem. Pois, segundo Kenski (2003), os recursos decorrentes do uso das diversas tecnologias e da internet dão novas características para o desenvolvimento de aprendizagens.

¹ Alicerçado em Rojo (2017), multiletramentos referem-se às abordagens utilizadas para interagir com os textos contemporâneos que combinam diferentes modos de comunicação, sejam digitais ou impressos. Essas práticas englobam técnicas diversas, como o uso de gestos durante a leitura, e habilidades de compreensão e criação que vão além da simples interpretação de textos escritos. Isso implica também a interpretação e criação de elementos visuais, como imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, bem como a compreensão de vídeos e áudios. Uma citação que embasa essa abordagem é a de Grupo Nova Londres (1996), que formulou os princípios em: *“Multiliteracies pedagogy advocates a pedagogy that engages students in the acquisition of available designs for meaning in multiple modes, and in the realization of designs for meaning of their own in multiple modes.”* (A pedagogia dos multiletramentos defende uma pedagogia que envolve os alunos na aquisição de designs disponíveis para a construção de significado em múltiplos modos e na realização de designs próprios de significado em múltiplos modos.)

Considerando o conteúdo apresentado pela BNCC (Brasil, 2018), é evidente a relevância de integrar no currículo escolar a discussão, reflexão, produção, utilização e armazenamento de informação e comunicação utilizando recursos tecnológicos. Esses recursos podem ser tanto os mais tradicionais, como jornais e rádios (TIC), quanto os mais recentes ou recém-desenvolvidos, como os recursos digitais (TDIC). Essa abordagem adotada proporciona à educação básica no Brasil uma nova maneira de interpretar o processo de incorporação da informatização nas práticas educacionais, escolares, didáticas e pedagógicas.

À vista disso, entendemos que o impacto das tecnologias para fins pedagógicos requer a compreensão de que o simples conhecimento de uso do suporte, como por exemplo, saber navegar ou usar algumas plataformas, não qualificam o professor. Por isso, é essencial utilizar as inovações em sala de aula ampliando a interação entre docente e discente nas práticas sociais em ambiente educacional, assim será possibilitada de diferentes formas.

Na subseção a seguir, reflete-se brevemente acerca de como se dá a mediação por meio de um instrumento na perspectiva vygotskyana.

3.1.1 Tecnologias Digitais como Interfaces Mediadores do Processo de Aprendizagem

O termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) refere-se às novas tecnologias digitais que envolvem computador, *tablet*, celular, *smartphone* e qualquer outro dispositivo que permita a navegação na internet. Acrescentamos que, pelo fato de o uso das tecnologias digitais estarem influenciando e transformando as interações sociais, há uma busca por novas formas de aprendizagem. Isso posto, consideramos que as plataformas e ferramentas virtuais utilizadas nessa nova realidade, podem ser consideradas como instrumentos mediadores da aprendizagem. Para isso, manifestaremos primeiramente algumas ponderações sobre o instrumento a partir de duas teorias.

Torna-se oportuno pensar que a responsabilidade do professor em sala de aula é de “organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento” (Amigues, 2004, p. 50), seja qual for o ambiente ou modalidade. A estruturação desse meio, para que o professor construa relações com os alunos, envolve a presença de ferramentas e recursos para a construção das interações em sala. Assim, o professor disponibiliza materiais técnicos, sociais e simbólicos específicos desse meio, sendo o mediador das relações dos alunos com esses recursos, orientando sua “ação e reflexão [...] sobre os objetos sensíveis ou pertinentes” (Amigues, 2004, p. 47).

Segundo o que Amigues (2004, p. 47) explica, “esse meio constituído pelo professor é constantemente reconstruído pela ação coletiva”, mediante a interação dialógica dos alunos, e é nela que os alunos “podem se apropriar das ferramentas e das técnicas de pensar”. Nessa compreensão, cabe ao professor/formador apropriar-se das interfaces para conduzir a aula, de modo que oportunize constantes reconstruções pela ação coletiva e cooperação professor-aluno na condição de fazer e dizer.

Para Hila (2010), os diversos tipos de instrumentos didáticos que podem ser utilizados em sala de aula sozinhos não causam desenvolvimento, pois precisam estar intencionados com seus mediadores, como os signos, mencionados por Vygotsky (1988), por exemplo. Portanto, a função desses instrumentos é de auxiliar o processo educacional podendo promover o desenvolvimento do aluno. Por esse lado, como forma de compreensão acerca da seleção dos instrumentos, Vygotsky (1988) acredita que seja importante a constituição também dos instrumentos psicológicos, que seria a relação do sujeito com a atividade externa/situação, a relação do sujeito com ele mesmo e depois a relação do sujeito com os outros. Em suma, dependendo do instrumento a ser usado numa dada situação, no momento em que o professor estuda, por exemplo, como se constitui uma sequência didática, a relação dele enquanto sujeito com esse objeto é dominante, muito embora ele possa recorrer a seus pares e estabelecer relação consigo próprio para potencializar seu movimento de internalização (Hila, 2010).

Sendo assim, compreende-se que, em relação à ideia de instrumento presente na teoria vygotskyana, é importante considerar não apenas os instrumentos físicos e simbólicos, mas também instrumentos psicológicos, como o tempo, o afeto, os gestos didáticos, os estilos de cada professor e também a necessidade dos alunos, levando em consideração também os instrumentos da contemporaneidade presentes nas tecnologias digitais.

Como bem diz Silva (2012) sobre as novas linguagens tecnológicas digitais, possibilitam que professores e alunos (emissores e receptores) preparem e modifiquem de maneira contínua conteúdos específicos de acordo com suas próprias experiências, histórias de vida e contextos culturais. Isso leva a uma compreensão mais eficaz, enquanto os papéis de emissor e receptor se alternam, permitindo que ambos atuem como co-protagonistas e contribuam para a ação cognitiva.

Como forma de tentar aproximar a teoria à prática da sala de aula, seja ela presencial ou virtual, as novas ferramentas e/ou instrumentos do ambiente virtual de aprendizagem foram apresentadas mais adiante, as quais foram usadas pelos professores com mais intensidade a partir do ano de 2020. Nesse enquadramento das tecnologias digitais na educação, estão

estabelecidas as interações síncronas e assíncronas enquanto relações propícias para os diversos tipos de comunicação entre os sujeitos no ciberespaço, como veremos no tópico a seguir.

3.2 INTERAÇÃO SÍNCRONA E ASSÍNCRONA

Nesta seção, apresentamos ponderações sobre a interação síncrona e assíncrona que ocorre em ambiente virtual da aprendizagem e que, em nossa pesquisa, são basilares, já que nosso lócus utiliza ambos os formatos. Para isso, inicialmente, dissertamos de forma sucinta acerca dos multiletramentos, pois assumem como características: 1) Aprendizagem colaborativa, pois estimula atividade em grupo e troca de conhecimentos; 2) Multiplicidade de linguagens, pois valoriza o uso das diferentes linguagens (imagem, som, movimento); 3) Integração de tecnologias, pois utiliza diversos tipos de mídias em favor da aprendizagem. Com isso, compreendemos a necessidade de ao elucidar os formatos síncronos e assíncronos os multiletramentos estão intrínsecos.

Sobre o conceito de multiletramentos, Rojo e Moura (2012) asseguram que é uma abordagem pedagógica que reconhece a diversidade nas formas de ler, escrever e pensar, buscando valorizá-las em sala de aula. Os multiletramentos integram-se nas multiplicidades culturais e textuais da sociedade no século XXI, assim, ao integrar diferentes mídias e tecnologias, promove uma aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, estimulando a criatividade e a inovação dos sujeitos. Os multiletramentos não podem, portanto, ser compreendidos como letramentos múltiplos, que são apenas a multiplicidade e a variedade de práticas letradas.

Ainda para Rojo e Moura (2012), o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades: “a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (Rojo; Moura, 2012, p. 13). Portanto, é de fundamental importância e necessidade que a educação se transforme em um espaço que promova multiletramentos, colocando o estudante em contato com a maior diversidade possível de sentidos numa sociedade multimodal e em constante transformação, podendo ser oportunizada nos diferentes modos de ensinar.

Para Marcuschi e Xavier (2010, p. 16), “[...] na atual sociedade da informação, a internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo”, ou seja, a tecnologia oportuniza além das diferentes formas de interação, influencia também em comportamentos, maneiras de agir, pensar, escrever ou se comunicar.

Essas inovações, trazidas com o advento da tecnologia, possibilitam diversas formas de aprendizagem e interação, tanto síncrona como assincronamente.

A aprendizagem assíncrona acontece quando o trabalho de aprendizagem ocorre em diferentes momentos e em diferentes lugares – digamos, quando os estudantes preenchem uma atividade que você publicou *on-line* e lhe enviaram de volta por *e-mail*, ou quando você grava uma aula em vídeo para que eles assistam no seu próprio tempo. Aprendizagem síncrona é o tipo que acontece ao mesmo tempo, mas em diferentes lugares. Qualquer tipo de aula que ocorre via Zoom, Google Meet ou inúmeras outras plataformas está incluído nesse conceito. (Lemov, 2021, p. 11).

Os dois tipos de formato virtual oportunizam uma alteração na estrutura comumente conhecida em ambiente presencial, em que as interações ocorrem em tempo real, sejam atividades, discussões ou exposições de ideias. O ensino virtual, segundo Kenski (2015), oferece novos espaços e tempos de interação com a comunicação entre professor e aluno, bem como mudam a linearidade “(professor>aluno)”.

Em um trabalho de Paiva (2006), sobre o papel do *feedback* nas interações em ambiente virtual, concordamos quando é defendido por ela que existem diferentes formas de manifestação, tanto nas interações entre professor e aluno, quanto aluno e aluno. Em vista disso, Paiva (2006, p. 221) define *feedback* como “reação à presença ou ausência de alguma ação com o objetivo de avaliar ou pedir avaliação sobre o desempenho no processo de ensino-aprendizagem e de refletir sobre a interação de forma a estimulá-la, controlá-la, ou avaliá-la.” Destarte, entendemos que as interações em ambiente virtual de aprendizagem servem para promover a continuidade do estudante, bem como oportunizar uma demonstração de empatia entre os internautas.

A interação tem um papel importante para a humanidade, seja verbal ou não-verbal. Segundo Paiva (2006), quando interagimos presencialmente é importante que o outro demonstre estar prestando atenção no que está sendo dito, respondendo, em aprovação ou não, através de um olhar, expressão facial, gesto, fala, entre outras possibilidades. Paiva (2006) identificou em sua pesquisa que, nas interações on-line, também havia essa necessidade de interação. Percebeu isso a partir do momento em que identificou uma “intensa ansiedade” por *feedback* entre os colaboradores e que a falta dele gerava uma certa aflição.

Concordamos, portanto, que a partir do momento em que há pessoas envolvidas em um ambiente virtual, seja síncrona ou assincronamente, é necessário que sejam enviados sinais de confirmação e participação daquela conversa iniciada. Logo, cabe ao professor responsável identificar alguma maneira de interagir e responder àquele estudante e sua mensagem, seja por meio de comentário na mesma plataforma utilizada, ou até em outras plataformas.

No contexto das tecnologias digitais na educação, muitas tarefas que aconteciam de forma presencial não se realizam mais sem a presença dos dispositivos digitais, de modo online. Segundo o que Santos Junior e Monteiro (2020) consideram, vivemos em um contexto social em que a conectividade e a colaboração fazem parte da vida de milhões de pessoas desde cedo, pois com a ampliação dos serviços de conexão móvel com a internet, foi promovido o surgimento de ferramentas que, quando planejadas pedagogicamente, podem auxiliar no processo educacional. Diante dessa evolução, os alunos estão hiperconectados, isto é, utilizam múltiplos meios de comunicação virtual. Assim, é essencial pensar nas diversidades da mediação de aprendizagem como alternativas, seja síncrona ou assíncrona.

Nos diferentes formatos de aprendizagem, existem limitações e benefícios, que precisam ser do conhecimento dos envolvidos para que seja oportunizada uma experiência acessível e diversificada. Na aula síncrona, por exemplo, segundo Lemov (2021), pode ser replicado boa parte do clima escolar e gerar engajamento como em uma sala de aula presencial, por meio de conexões em tempo real. Na plataforma *Meet* ou em uma *live*, os professores podem fazer leitura compartilhada e verificar a compreensão incentivando a utilização do *chat*. No entanto, sabemos que as limitações existem, principalmente pelos fatores históricos e sociais que envolvem os sujeitos de escola pública. Para Lemov (2021), podemos levar em consideração, também, que outras limitações na aprendizagem síncrona são a fadiga da tela e a capacidade de desviar a atenção. Portanto, é preciso haver uma diversidade em ambos os tipos de aprendizagem, respeitando os limites dos alunos e do próprio professor, de maneira que possibilitem rendimento e aproveitamento escolar fomentando o dinamismo.

Na aprendizagem assíncrona, como principais plataformas estão o Google Sala de Aula e Microsoft Teams. Nelas existem ferramentas integradas que possibilitam acompanhamento de atividades assíncronas, como, por exemplo, armazenamento de arquivos, murais de compartilhamentos entre os participantes, rubricas de avaliação, entre outras possibilidades. Dentre os benefícios da aprendizagem assíncrona estão o cadastro único de todos os estudantes e a integração das ações, permitindo maior controle por parte do responsável pela turma. No entanto, é necessário que os professores adotem ferramentas integradas que tenham um canal de comunicação mais ágil com os estudantes, como o Telegram ou WhatsApp (Quinteiros; Elisei; Veloso, 2021).

Vejamos, no quadro a seguir, benefícios e limites presentes na aprendizagem assíncrona e síncrona:

Quadro 2 – Benefícios e limitações na aprendizagem assíncrona e síncrona

| Aprendizagem assíncrona | | Aprendizagem síncrona | |
|---|-----------|---|-------------|
| Podcasts | Videoaula | Lives | Google Meet |
| Benefícios | | | |
| - Produto mais bem acabado; | | - Constrói/mantém conexões; | |
| - Professores e estudantes controlam seu próprio horário; | | - Verifica a compreensão e responde em tempo real; | |
| - Possibilidades de tarefas mais continuadas e complexas. | | - Permite maior engajamento. | |
| Limites | | | |
| - Não é possível avaliar engajamento/compreensão em tempo real; | | - Horários coordenados; | |
| - Menos controle e menos conexão; | | - Questões tecnológicas interrompem a aprendizagem; | |
| - Fadiga da tela; | | - Fadiga da tela; | |
| - Decréscimo na atenção. | | - Decréscimo na atenção. | |

Fonte: Adaptação da pesquisadora a partir de Lemov, 2021, p. 19.

Diante desse cenário, compreendemos que as aprendizagens síncronas e assíncronas, por serem ainda formatos em ascensão, apresentam também limitações no que se refere à interação. Por isso, é importante criar estratégias para minimizar o máximo possível de desafios para que o ambiente virtual seja acolhedor e humano. Como orienta Lemov (2021) em seu livro, que reúne estratégias para lidar com a sala de aula *on-line*: “[...] o planejamento é ainda mais importante *on-line* do que presencialmente.” Para ele, o professor no ensino remoto precisa estar pronto para diversificar as estratégias, como impulsionar o “faça agora”; variar nos “meios de participação”; reforçar a atenção dos alunos citando-os pelo nome e interagir com o *chat* a todo momento.

Para Rojo (2017), a pedagogia dos multiletramentos não se restringe aos modos disponíveis, nos quais os estudantes precisam apenas compreender seu uso: é preciso também ser um leitor, um analista crítico desses modos. Assim, entendemos que nos formatos síncrono e assíncrono não basta apenas que o estudante use ou esteja em alguma plataforma, é necessário fazer sentido para ele, a fim de que consiga protagonizar e transformar sua prática.

Acreditamos e sabemos que o processo de adaptação ao novo formato em ambiente de aprendizagem, ocasionado pelo período pandêmico, não foi fácil, pois enquanto o ensino presencial possibilita uma interação estratégica e com contatos mais próximos, o ensino virtual não chega aos alunos numa mesma proporção. Além disso, em alguns casos, sequer os alunos são alcançados, dadas as impossibilidades e limitações existentes, sobretudo nos contextos das famílias mais vulneráveis, o que exige uma discussão no plano socioeconômico que não cabe discutir aqui.

Nessa perspectiva, apresentamos uma possibilidade de reflexão acerca das interações em ambientes virtuais de aprendizagem e compreendemos que a educação não se resume ao que é construído no seu espaço físico, mas também nas relações estabelecidas com o contexto na qual ela está inserida, transformando a presença em convivência e o estar no contexto num estar com ele (Freire, 2021). Sendo assim, iremos articular, a seguir, alguns conceitos fundamentais oriundos do pensamento do Círculo de Bakhtin, na busca por promover um panorama que viabilize uma compreensão a respeito das proposituras da Teoria Dialógica da Linguagem.

4 TEORIA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO CÍRCULO DE BAKHTIN

Para fundamentar esta pesquisa, explicitamos neste capítulo três seções. Na primeira, fizemos uma reflexão sobre a concepção da Teoria Dialógica da Linguagem, que é a base para a compreensão do estudo da interação verbal; na segunda, buscamos contextualizar a perspectiva dialógica na interação discursiva; na terceira, erigimos uma reflexão sobre a interação e princípios axiológicos na educação.

4.1 LINGUAGEM E PERSPECTIVA DIALÓGICA NA INTERAÇÃO DISCURSIVA

A presente seção busca apresentar e articular alguns conceitos e noções acerca da língua para o Círculo de Bakhtin. Para isso, mostra-se uma visão de um conjunto de posicionamentos que possibilitam o melhor entendimento das propostas oferecidas sobre os estudos da linguagem. Para entender o que são língua e linguagem para o filósofo e seu grupo, destacam-se as concepções de *interação discursiva*, *enunciado* e *dialogismo*.

Ainda durante a explanação deste capítulo, dissertamos alguns possíveis diálogos com outros autores filósofos e linguistas com relação aos conceitos tão caros para a compreensão de Bakhtin. Não expomos uma visão certa ou errada sobre língua, e sim, explicitamos os modos de pensar sobre um mesmo assunto para a melhor compreensão do conteúdo, sabendo que todos foram responsáveis por dar sentido ao que envolve o ato da linguagem em ambiente social.

A expressão Círculo de Bakhtin é usada porque as concepções e obras foram geradas a partir de uma reflexão em conjunto com outros pensadores colaboradores das diversas áreas do conhecimento e em momentos diferentes. Segundo o que Oliveira (2013) informa, por cada cidade que Bakhtin passava atraía intelectuais para perto de si que estavam dispostos a discutir questões filosóficas relativas à língua, literatura, cultura e arte. Entre 1918 e 1920, formou-se o primeiro grupo liderado por Bakhtin, ao qual estava o pensador Volóchinov, que assina algumas obras importantes do Círculo, uma delas foi *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, a qual será citada aqui algumas vezes.

No intuito de iniciarmos as discussões sobre linguagem, é importante compreender a noção epistemológica da palavra, e para isso, Xavier (2020, p. 25) resume como a linguagem é tratada:

[...] a linguagem é tratada sob três perspectivas: a primeira contempla os elementos constituintes morfológicos e fonológicos que propiciam os processos de formação de palavras responsáveis pela comunicação entre os usuários de determinada língua; a segunda pontua a linguagem como uma marca (uma forma) que singulariza indivíduo, grupo ou classe, conferindo a esses agentes particularidades, características específicas de atuação em práticas de linguagem; e a terceira diz respeito ao entendimento de linguagem como um instrumento autodidata de comunicação, explícito e suficiente, capaz de promover, através da execução de um roteiro vocabular composto por atividades lineares, o ‘bom uso’, o uso instruído da linguagem.

Nesse sentido, podemos entender que a linguagem é puramente social. Portanto, partindo desse entendimento, é notório que a linguagem é composta de interação verbal e não-verbal para que a comunicação exista em sociedade. Isso significa que a linguagem funciona de forma diversa entre os seres humanos, a depender da relação com o outro. Em outras palavras, o uso da língua vai fazer sentido de formas diferentes de acordo com a situação, contexto, enunciadores e modos de recepção (Cunha, 2019).

Dessa maneira, para prosseguirmos às próximas compreensões, entendemos que a língua para o Círculo de Bakhtin não se realiza sem sujeitos ou fora de interação e não é um sistema fechado. Longe de concluir um pensamento, temos como objetivo explorar esses conceitos basilares para subsidiar nossa pesquisa e articular as proposições teóricas da concepção de linguagem para o Círculo de Bakhtin com nossa proposta de investigação.

Para iniciarmos as reflexões sobre o primeiro pilar do Círculo de Bakhtin para a compreensão de língua, é importante recordar o conceito para Saussure, o pai da Linguística Moderna. Segundo o que Saussure (2006, p. 22) ensina, “[...] a língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação [...]”. Nesse sentido, a apreciação de língua para ele é desvinculada do contexto social e não era observada a interação e uso dela. Saussure levava em consideração apenas os elementos linguísticos desse sistema codificado. Com isso, o sujeito, usuário da língua, era desvinculado em relação a esse sistema (já estruturado) e ao meio social.

Sabendo da relevância sobre os resultados iniciais que envolvem a estrutura da língua, o olhar filosófico do Círculo de Bakhtin acrescenta outra reflexão e insere estudos linguísticos mais envolvidos com o social e individual durante o uso dessa língua. O Círculo de Bakhtin afirma que a comunicação, tomada como sendo a materialização, a realização concreta da interação verbal/discursiva, é a matriz geradora da linguagem, é a realidade fundamental da língua.

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua (Volóchinov, 2018, p. 218-219).

Portanto, a interação para o Círculo não é apenas uma comunicação em que tenha locutor e interlocutor, e sim o processo de expressar-se em relação ao outro, e não simplesmente para o outro. Esse processo acontece em relação, no qual o eu só existe em relação ao outro, e só assim pode se expressar, o que configura a dinâmica da interação verbal/discursiva. O que é tratado em si é a construção social da consciência e da linguagem pela intersubjetividade, em que o outro se torna central no pensamento do Círculo.

Ainda na compreensão da interação discursiva, podemos observar a importância do diálogo entre os interlocutores para a teoria de Bakhtin, uma vez que é a partir desse diálogo que surge a linguagem, que surge o sentido de texto e a significação das palavras, além do diálogo ser também constitutivo a partir da interação, que antecede a própria formação individual. Enquanto acontece a interação, Volóchinov (2018) aponta que o mundo interior e o pensamento de todo indivíduo possuem seu auditório social estável - que nesse caso pode ser compreendido por espaço - e nesse ambiente se formam os argumentos interiores e pessoais únicos. A partir daí, “[...] a importância da orientação da palavra para o interlocutor é extremamente grande” (Volóchinov, 2018, p. 205).

A palavra para o Círculo é um ato bilateral em sua essência. Ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. “[...] Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’” (Volóchinov, 2018, p. 205). Na palavra, o eu dá forma a ele mesmo do ponto de vista do outro (interlocutor) e, por fim, da perspectiva da própria coletividade. “[...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor.” (Volóchinov, 2018, p. 205).

Nesse sentido, compreendemos que, na interação, o interlocutor ocupa simultaneamente em relação ao locutor uma ativa posição responsiva (Volóchinov, 2018; Bakhtin, 2016), portanto, acontece o dialogismo, que será abordado mais adiante. “[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante” (Bakhtin, 2016, p. 2). É nessa arquitetônica que surge a necessidade de compreender o que é o “enunciado vivo” que aparece na citação. Passaremos então ao próximo pilar ancorado no pensamento do Círculo que envolve a compreensão de língua.

Se a interação discursiva é a realidade fundamental da língua e se dá na e pela comunicação, consideramos que o estudo sobre a língua deve se aplicar sobre sua manifestação

real e objetiva, e não em manifestações abstratas. Portanto, a linguagem é a expressão de um em relação ao outro num determinado momento sociohistoricamente situado, deste modo, sendo marcado como um evento único e irrepitível. A linguagem, ao fundamentar-se na interação discursiva, empreende-se de que a comunicação por só existir em relação ao outro, objetiva-se na realidade concreta que ocorre entre o eu e o outro. Nesse processo, realiza-se num determinado espaço e momento únicos, sendo irrepitível. Esse processo na interação é chamado de *enunciado concreto*.

Oliveira (2013, p. 50) explica que:

O sentido, nessa teoria, desdobra-se em tema e significação. Por exemplo, a significação de ‘Adeus’ é o que se encontra nos dicionários (substantivo ou interjeição que sinaliza uma despedida etc.). A significação é constante, acompanha a palavra ‘Adeus’ sempre que ela é empregada. O tema, no entanto, é único e não se repete, porque se refere ao todo do enunciado concreto: parte verbal, entonação, relação entre interlocutores (quem fala com quem), condições sociohistóricas, condições de tempo e espaço etc. Cada situação-despedida é única. Junto com o ato de pronunciar a palavra ‘Adeus’, cada situação-despedida constitui um enunciado concreto que nunca mais se repetirá, ainda que a palavra se repita milhões de vezes.

Nesse sentido, entende-se que o enunciado é uma categoria da expressão, ou seja, é algo único que existe a partir do psiquismo do indivíduo e é objetivado para fora. Portanto, esse processo se torna único, pois a palavra ‘Adeus’, citada no exemplo anterior, dita em um determinado momento, por alguém irrepitível, é que constitui o enunciado concreto.

Como aqui nesta seção também mostraremos alguns possíveis diálogos com outros pensadores, é importante lembrar Benveniste, um linguista que, como tal, abordou especificamente a linguagem enquanto objeto delimitado. Bakhtin, mesmo divergindo em alguns aspectos reflexivos sobre a língua, no que se refere ao enunciado, em paralelo a Benveniste apresentaram convergências ao pensar a interação como irrepitível e única ao compreender que “todo homem inventa sua língua e a inventa durante toda sua vida. Todos os homens inventam sua própria língua a cada instante e cada um de uma maneira distintiva, e a cada vez de uma maneira nova. Dizer bom dia todos os dias da vida a alguém é cada vez uma reinvenção” (Benveniste, 2005, p. 18).

A enunciação é o ato de fala e este ato só é possível mediante a interação verbal entre os sujeitos, portanto, um outro fator importante nesse processo é o tipo de relação que esses sujeitos envolvidos têm. Em vista disso, se estão inseridos em um mesmo grupo ou se possuem intimidade irá determinar a forma de sentido da enunciação. Vale ressaltar que, segundo Volóchinov (2018), ao tratarmos dos sujeitos, eles mudam de posição a maneira que acontece a interação, ou seja, um sujeito é locutor e o outro interlocutor e ao passar a voz para o outro os papéis invertem, com isso, sempre há um jogo de inversões entre os sujeitos.

Como visto, a enunciação concreta está presente no processo da interação social entre os sujeitos da enunciação, os quais não são abstratos, são reais, são sujeitos sócio-historicamente situados e socialmente organizados únicos e irrepetíveis. Portanto, podemos compreender que é nessa interação, utilizando a língua, que acontece o *dialogismo*.

Sabendo que a interação discursiva é a realidade fundamental da linguagem, então essa mesma interação estará presente no enunciado concreto. A comunicação, como o conjunto de enunciados, será sempre responsiva, já que “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir” (Bakhtin, 2016, p. 2).

É possível compreender por dialogismo que qualquer enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e, posteriormente, resposta de enunciados futuros. Nesse sentido, o discurso pode acontecer de forma verbalizada ou não, mas sempre envolvendo sujeitos reais. Portanto, os enunciados formam os discursos, que se dá porque “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (Bakhtin, 1997, p. 291). Dessa forma, observamos que tudo aquilo que está antes do enunciado contribui para a formação dele e a partir dele surgem outros enunciados. Ainda nos mesmos escritos do livro “A Estética da Criação Verbal”, Bakhtin (1997, p. 320) assim afirma:

[...] O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto. A mais leve alusão ao enunciado do outro confere à fala um aspecto dialógico que nenhum tema constituído puramente pelo objeto pode conferir-lhe. A relação com a palavra do outro difere radicalmente por princípio da relação com o objeto, mas sempre acompanha esta última. Repetimos, o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica.

Portanto, as relações dialógicas sempre serão heterogêneas e opostas, pois um enunciado nunca será igual ao outro. Assimilado a essa ideia, Fiorin (2018) explica de forma clara que os conflitos existentes nas relações dialógicas sempre serão contratuais ou polêmicos, de divergência ou convergência, de aceitação ou de recusa, de conciliação ou de luta. Por conseguinte, se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os enunciados sempre serão as vozes sociais em lugar de contradição e isso constitui a formação social.

Para o Círculo de Bakhtin, as vozes que aparecem nas relações dialógicas podem ser tanto sociais quanto individuais, pois os estudos dialógicos levam em conta que o discurso está em todo lugar de forma única e individual, cada sujeito com seu lugar, ponto de vista e ideologias. Portanto, compreender que as relações dialógicas tomam em consideração tanto o

social como o individual, o Círculo permite explorar as camadas inferiores da ideologia do cotidiano (o diálogo no dia a dia, por exemplo) como também as camadas superiores da ideologia do cotidiano (diálogos pensados, como orientações teóricas ou políticas por exemplo) (Volochinov, 2018).

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem é defendida como social, isso porque a língua é constituída socialmente e, por consequência, o indivíduo adquire e agrega seus valores, consciências e experiências por meio da interação discursiva verbal, assim dizendo, um processo dialógico. Desse modo, as relações dialógicas são constituídas além da língua como sistema e repetível, são interações discursivas oportunizadas em diversos enunciados sociais. (Volóchinov, 2018).

Outrossim, o dialogismo para Bakhtin é o funcionamento real da linguagem a partir da ação do enunciado. Segundo Fiorin (2018), em sua perspectiva introdutória ao pensamento bakhtiniano, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos, ou seja, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada pela palavra do outro, como também é a própria palavra do outro. Isso quer dizer que “[...] dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados.” (Fiorin, 2018, p. 22).

Finalizando as reflexões acerca do que constitui a língua(gem) para o Círculo de Bakhtin, compreendemos que primeiro a língua não pode ser vista como um sistema estático. Segundo, a língua é realizada “[...] por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (Volóchinov, 2018, p. 225), ou seja, na relação entre o eu e o outro. Terceiro, a língua não pode ser estudada de forma isolada, pois o que gera o dialogismo é o enunciado concreto, isto é, a individualidade do falante e seu ato discursivo são únicos e irrepetíveis. Em suma, essas foram algumas considerações sobre língua para o Círculo Bakhtiniano, que julgamos ser conceitos caros para a fundamentação da nossa investigação a respeito da linguagem.

Vimos até aqui que a linguagem é entendida como social e individualmente agrega valores, consciências e experiências por meio da interação. Na próxima seção, portanto, discutimos sobre a ação do ser humano a partir da arquitetura da alteridade: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim; levando em consideração que no processo de ensino e aprendizagem há uma interação responsável e responsiva.

4.2 ALTERIDADE BAKHTINIANA

A palavra alteridade, bastante utilizada pela Filosofia e Ciências Sociais, tem como definição a “[...] qualidade do que é outro ou do que é diferente” (Holanda, 2004). Tomando como base as práticas discursivas no campo dos estudos da linguagem, é tida como grande interesse em estudos de várias áreas envolvendo sociedade e linguagem desde o início do século XX, durante um período de instabilidade política e jurídica nos espaços nefastos das guerras mundiais (Oliveira, 2018). Nesse sentido, optamos por apresentar as contribuições sobre alteridade para algumas áreas do conhecimento, admitindo as possibilidades de sentido, para assim abordar os aportes dos pensadores do Círculo Bakhtiniano sobre a arquitetura “do outro”.

Como principal fundamento em todas as áreas que aqui serão apresentadas sobre alteridade, é que o homem em seu meio social tem uma relação de interação e dependência com o outro. Assim, entende-se que, por esse motivo, o “eu” em sua forma individual só pode existir através de um contato com o “outro”, mudando entre si a completude do conceito.

Para a filosofia, apresentada por Emmanuel Lévinas e Martin Buber, pensadores da “filosofia da alteridade”, consideram as relações entre o “eu” e o “outro” como noção da subjetividade. Desse modo, a alteridade seria uma forma do sujeito ter consciência de si no outro, “não sendo, portanto, simplesmente uma assimilação do outro, mas ao contrário, uma impossibilidade de identidade e adaptação a este que difere. Deste modo, o Outro é sempre vivenciado como exceção (o que difere a regra) e transposição de algo sobre si” (Barbosa; Silva, 2021). Além disso, Cruz (2006) entende que, para Lévinas, a ética se caracteriza como ética da alteridade, pois entende que o outro é mais que identificação de alguém, é o se fazer próximo pelo falar, ouvir, tocar e sentir. Nesse sentido, compreende-se um conceito voltado para a experiência também emocional e/ou religiosa.

Buscando ainda compreender a interação entre o “eu” e o “outro”, a alteridade para os estudos da psicologia freudiana, mesmo não usando essa palavra em si e sim o sentido dela, é desenvolvida em algumas de suas obras a ambivalência e a proximidade entre estranho e familiar, considerando o estranho um matiz do íntimo. Já para Lacan, também na área da psicanálise, são desenvolvidas diferentes compreensões relacionadas ao outro, na perspectiva da alteridade, sendo segundo Ravasio (2016, p. 155):

[...] O ‘pequeno outro’, o semelhante, igual e rival, oriundo do Estágio do Espelho, portanto, do registro imaginário; o ‘grande Outro’, cujo discurso é o inconsciente, sendo os sintomas, os lapsos, os chistes, os sonhos, correspondendo também ao tecido da linguagem, como registro simbólico; o ‘objeto pequeno a’, do registro real, causa de desejo, o êxtimo; o ‘outro do laço social’, no campo do gozo estruturado pelos

discursos que constituem os laços sociais, nas posições possíveis de mestre, capitalista, universitário ou histórica; e por fim o ‘Outro gozo’, Heteros, o gozo feminino, enquanto diferença pura e radical.

Em outras palavras, Lacan compreende essa alteridade como a projeção do outro em diversas modalidades, em que a identificação do outro é idealizada e projetada psiquicamente pelo eu; portanto, o que habita no sujeito também habita no outro de alguma forma. Nesse caso, aqui a contribuição para essa área específica do conceito de alteridade compreende que a alteridade não é algo que se põe no outro, mas que surge do sujeito pelo outro que constitui o eu.

A partir dessas contribuições, apresentaremos noções de alteridade para os pensadores do Círculo de Bakhtin.

Para Bakhtin (2010), é na alteridade que os indivíduos se constituem, ou seja, é na relação com o outro que o ser refrata-se ao mesmo tempo que o indivíduo também se constitui no eu, alterando-se. Nessa perspectiva, a abordagem do conceito é colocada em evidência nos escritos bakhtinianos, surgindo a reflexão acerca da arquitetura do mundo na vida, no mundo concreto, “mundo de nomes concretos”, que se organiza em torno dos valores do “eu” e do “outro” em três posições vivenciadas: o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim (Bakhtin, 2010). Destarte, as vozes envolvidas dialogam entre si e complementam-se.

Para Santos (2013), a alteridade através do diálogo e da citação constitui a característica essencial da linguagem, pois a existência da linguagem está intrinsecamente ligada à presença de um interlocutor para quem se dirige, que, por sua vez, é capaz de falar e responder. Além disso, a linguagem não pode existir sem a capacidade de discutir o que foi dito por outra pessoa, sempre mantendo em mente que a palavra está voltada para a comunicação.

De certo, a relação interativa se estabelece na construção dos valores de uma dada sociedade, comunidade, grupo social, em qualquer das esferas da atividade humana, assim, não são inventados ou muito menos são construções abstratas. Essas interações surgem dos diversos tipos de relações estabelecidas socialmente entre os sujeitos no mundo da vida, em que se constituem na construção dos valores que organizam os sistemas complexos do chamado mundo da cultura, nas esferas científicas, políticas e da arte (Bakhtin, 2010).

Para Oliveira (2018), uma outra especificidade da relação com a alteridade, conforme presente nos estudos do Círculo, diz respeito à ideia de que a alteridade é necessária à constituição do sujeito, na medida em que o ser humano concreto é inacabado e incompleto. Assim, a relação e interação com o outro não é uma relação fixa ou imutável, sendo a mesma em todos os momentos, realidades em todos os lugares, ou mesmo se inserem sempre no mesmo

eixo axiológico; do contrário, ao se constituírem na relação com o outro, inicia-se um movimento de reversibilidade (Ponzio, 2010). Portanto, em nenhum momento, a constituição do “eu” será igual ao “outro”.

Para uma melhor compreensão a partir da perspectiva bakhtiniana sobre a arquitetônica do ser como evento e as competências axiológicas dos atos em uma dada esfera, a leitura dos escritos de “Para uma filosofia do ato” nos ajudou. Este estudo de Mikhail Bakhtin é considerado um dos mais difíceis de toda obra do Círculo, segundo Brait (2006), devido ao seu aprofundamento filosófico que ultrapassa a compreensão do ato da cultura ou teórico e permeia pelo ato único e “irrepetível”, isto é, o da vida. Nessa obra, Bakhtin propõe uma abordagem para entender a linguagem e a comunicação humana, ao examinar o ato comunicativo como uma unidade fundamental na compreensão da interação social e do pensamento humano.

Nessa direção, a nossa intenção de discorrer as principais ideias bakhtinianas serviu de fundamento para a análise de nossa pesquisa, partindo da vertente teórica acerca da importância do ato único realizado pelo sujeito, em que o eu e o outro estejam presentes.

Concordamos com Bakhtin (1993) quando fala da realidade sobre a unicidade unitária desse mundo, relacionada ao “emocional-volitiva”, em que foi reconhecida por ele como garantia pelo reconhecimento da participação única do sujeito no mundo e seu “não-álíbe”. Torna-se claro ao afirmar:

A minha participação reconhecida produz um dever concreto - o *dever* de realizar a inteira unicidade, a unicidade totalmente insubstituível de ser, com relação a cada constituinte desse ser; e isso significa que minha participação transforma cada manifestação minha (sentimento, desejo, humor, pensamento) em minha própria ação ativamente responsável.

Esse mundo é dado para mim, do meu único lugar no Ser, como um mundo que é concreto e único. Para a minha consciência participativa que age, esse mundo, como um todo arquitetônico, está disposto em torno de mim como em torno daquele único centro do qual minha ação flui ou aparece: eu *dou com* esse mundo, tanto quanto eu venho ou fluo de dentro de mim mesmo no meu ato ou ação de ver, pensar ou fazer alguma atividade prática. (Bakhtin, 1993, p. 74-75, destaque do autor).

Dessa maneira, todas as relações imagináveis ganham valor em torno da arquitetônica concreta e estável, tornando-se uma unicidade “real”. Assim, o ato responsável nos escritos de Bakhtin (1993) nos fez compreender que para se relacionar com o outro é necessário assumir a responsabilidade pelo outro e pela relação. Nesse contexto, constitui-se um centro concreto, responsável, emocional-volitivo “da concreta multiplicidade do mundo” em um lugar real único e em um “momento necessário” na real centralidade, na qual será “minha centralidade para mim mesmo” (Bakhtin, 1993).

Segundo Santos (2013), “a relação interativa se estabelece a partir de si mesmo, de seu próprio lugar singular que não significa viver para si, por conta própria.” Nessa direção, entendemos que a tríade apresentada por Bakhtin, em que o eu aparece em cada movimento, cada eu ocupa o centro valorativo de uma arquitetura em um jogo inevitável com o outro. Portanto, a alteridade é a relação entre identidades socioculturais singulares.

Frente a essa discussão, é possível estimar que na Teoria Dialógica da Linguagem a essência real da comunicação são os sujeitos discursivos social e historicamente situados, constituídos por ideologias que interagem e se colocam no mundo pela linguagem em processos de interação nas múltiplas situações de realização enunciativa. Em vista desse cenário, torna-se oportuno compreender, a seguir, a interação em princípios axiológicos na educação, numa perspectiva da Teoria Dialógica da Linguagem.

4.2.1 Interação e princípios axiológicos na Educação

A Teoria Dialógica da Linguagem para Bakhtin é contemplada em diversas pesquisas que se aprofundam nos fenômenos dialógicos da linguagem, conforme é apresentado nesta dissertação. Em artigo sobre um projeto de extensão, Sosnowski (2019) observa a formação de professores de arte na produção de enunciados, na linguagem videográfica, em ambiente virtual de aprendizagem, que ocorre entre estudantes de universidade brasileira e estadunidense. Seu embasamento da teoria do dialogismo de Mikhail Bakhtin reflete sobre as relações dialógicas em uma experiência, na formação de professores de arte que se propõe de forma colaborativa.

A partir da relação entre dialogismo e alteridade de Bakhtin, Sosnowski (2019) evidencia uma reflexão a respeito da construção discursiva em ambiente virtual. Nesse sentido, a pesquisa foca em redes enunciativas do novo espaço pedagógico, em que docentes ensinam os seus alunos ao tempo em que ouvem/ veem/ falam, neste contexto virtual, em que estão conectados. Assim, ocupam um novo lugar nas novas redes dialógicas. Como uma prática de alteridade, a imagem e suas ações são vistas por meio de vídeo, muitas vezes ao vivo, e seu tom de voz é adaptado à nova realidade, o uso de ferramentas virtuais, materiais físicos para aperfeiçoamento da prática; tudo isso para dinamizar o ouvir/ ver do sujeito aluno, do outro lado da tela.

Sosnowski (2019) contribui com o entendimento de que há uma necessidade de se pesquisar a respeito da temática dialogismo e alteridade em sala de aula, o que ocorrerá de forma mais específica nesta pesquisa. Aqui, isso é proposto no contexto de ensino com o professor de Língua Portuguesa.

Do mesmo modo, “[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais” (Brasil, 2018, p. 9) é uma das competências gerais da Educação Básica, presente na Base Nacional Comum Curricular. Competência essa que recentemente vem sendo colocada em prática, cada vez mais diante da realidade nacional em pandemia e, por consequência, no ensino remoto. Essa prática deve ser exercida com o objetivo de produzir conhecimento, trazer reflexão aos alunos, resolver problemas e ainda promover ao aluno o direito de exercer protagonismo pessoal e coletivo.

Ao falar sobre a área pedagógica e o processo educativo, Freire (2021) assume que o papel da educação não é fácil, mas quando há uma progressão do educando e educador, na mesma direção, então há uma aprendizagem significativa. Assim, o filósofo e educador nos faz refletir e chegar à conclusão de que a educação ultrapassa limites e propicia o exercício democrático, ao trazer em si um potencial criativo. Segundo o que Freire (2021) ressalta, é importante estabelecer novas relações e diálogos no processo educativo, o que nos faz remeter a uma época, hoje, de grandes avanços tecnológicos e acesso à informação. Com isso, há a importância de pesquisar os novos diálogos que surgem a partir desses avanços, dando visibilidade às vivências nas aulas de Língua Portuguesa, em formato *on-line*.

Sendo assim, a ação na prática do professor e sua formação refletem no ato responsável do seu ser. Toda essa relação interfere na relação entre ele e o aluno, no processo pedagógico de uma forma que se coloca no lugar do outro. Segundo o que Bakhtin (2011) explica, a causa para a compreensão desse diálogo é a relação que o docente pretende compreender de forma criativa. Isto é, a interação e a doação do professor em novo contexto são uma condição social motivada pela interação.

Sobre a interação, Santos (2013) acredita que não se limita à relação face a face, conforme Bakhtin (2010) também defende. Portanto, as vozes sociais que ocorrem no processo interativo em ambiente pedagógico podem ser compreendidas como um sistema ideológico constituído e elaborado, entretanto, se estabelece juntamente com a estreita independência da prática ideológica do cotidiano. Segundo Santos (2013, p. 233), a “[...] inter-relação assentada nas práticas socioculturais, que não despreza o cotidiano nem supervaloriza o acadêmico/científico/teórico”, é importante considerar os aspectos como o riso e a entonação para se ter uma “boa” interação face a face em sala de aula.

O riso, por exemplo, pode ser utilizado de diversas formas e intenções, ele pode aproximar ou familiarizar, como considera Bakhtin (2010). Assim como a entonação na interação entre professor e aluno, que permite mudar completamente a intenção do discurso

determinando a interpretação do outro, como ordens, elogios, persuasão ou até censuras. Nessa perspectiva, todos esses aspectos da interação nos fazem reconhecer que, no universo da educação, devem ser considerados como parte incorporada da relação professor/aluno.

Portanto, o diálogo para Bakhtin não envolve apenas o locutor e interlocutor da interação discursiva, mas a recepção ativa do discurso do outro. Essa recepção ativa não é apenas da compreensão da mensagem, mas também da incorporação do outro no diálogo, de modo que o outro passe a constituir o sujeito-emissor. Para a teoria dialógica bakhtiniana, o dizer é um enunciado carregado de ideologias e gera produção de sentido da interação dos interlocutores. Com isso, a oportunidade de diálogo entre professor e aluno oportuniza a construção de textos e sentidos em uma nova realidade, em que um dialoga com o outro de forma única e construtiva.

Ainda dentro de uma compreensão a respeito do dialogismo, Volóchinov (2018) indica que os sistemas ideológicos formados são: a moral social, ciência, arte e religião, que se mostram a partir da ideologia do cotidiano, bem como também influenciam fortemente o outro. Essa ideologia do cotidiano é entendida como “[...] todo o conjunto de vivências da vida e expressões externas ligadas diretamente a elas” (Volóchinov, 2018, p. 213). Nesse sentido, a interação entre professor e aluno estabelece uma estreita prática ideológica e ao mesmo tempo o processo de aprendizagem acontece.

Permanecendo nessa concepção, para o Círculo bakhtiniano, a interação se desenvolve a partir de enunciados orais ou escritos carregados de ideologias e, assim, geram produção de sentido na relação com os interlocutores. Com base nessa ideia, segundo Santos (2013), a postura pedagógica de um professor (eu-para-mim) está em perceber como o aluno enxerga as minhas ações (eu-para-o-outro) e como o professor percebe o aluno (outro-para-mim), cujos atos na relação com o outro são de não álibi, isto é, em ambiente de ensino a todo momento há uma construção de novos sentidos e singularidades. Ainda em espaço de aprendizagem, a prática pedagógica pode ser considerada como um ato. Segundo Bakhtin (2010, p. 76):

A responsabilidade do ato permite levar em consideração todos os fatores: tanto a validade de sentido quanto a execução factual em toda a sua concreta historicidade e individualidade; a responsabilidade do ato conhece um único plano, um único contexto, no qual tal consideração é possível e onde tanto a validade teórica, quanto a factualidade histórica e o tom emotivo-volitivo figuram como momentos de uma única decisão. Além disso, todos esses momentos – que, de um ponto de vista abstrato, parecem ter um significado diverso – em vez de serem empobrecidos, são admitidos em toda a sua plenitude e verdade; em consequência, a ação tem um único plano e um único princípio que os compreende em sua responsabilidade. Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada conclusão definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável.

Portanto, ao pensar nos princípios pedagógicos, a interação é única e irrepetível e, nesse sentido, a pesquisa tem a intenção de observar em cada ato pedagógico como se constitui o processo alteritário na relação entre professor e aluno, que aqui se propõe investigar alguns canais de transmissão de aulas síncronas e assíncronas.

Tomando como base esse aspecto, concordamos com Santos (2013) ao interpretar que haverá um quadro emotivo-volitivo do mundo diferente para cada aluno, isto é, o que entendo sobre algo pode ser diferente para o outro. Desse modo, assentimos com Santos (2013) ao pensar que a incerteza se mostra como uma valiosa ferramenta para contemplar a verdade, já que ela pode se manifestar de forma evidente para um estudante enquanto passa despercebida por outro, confirmando sua natureza singular e exclusiva no universo. Indubitavelmente, influencia todos os envolvidos a assumirem funções individuais e inigualáveis durante sua participação em uma categoria específica, como, por exemplo, a dinâmica de uma aula.

O ato de ensinar está no ato de aprender. Segundo o que Bakhtin (2011) explica, o ato é o existir único e singular da vida; é constituído em uma realização que lhe é própria. Esse pensamento traz a compreensão de evento singular, de modo que, segundo os escritos do Círculo, interpretados por Cunha (2019), os componentes do ato singular postulam uma disposição do eu-para-mim, do outro-para-mim e do eu-para-o-outro. Esses pontos revelam os fundamentos do mundo real no ato, em que na interação entre o eu, o outro e o eu para o outro reúnem os valores no tempo-espaço e na construção de sentido. Tais componentes são inseparáveis e podem ajudar a pensar a noção de ponto de vista.

Outro aspecto relevante no que tange à interação e princípios axiológicos na educação é a finalidade do fazer docente, princípio defendido por Santos (2013) e que pode ser relacionado diretamente com a motivação. Para compreender essa importância, é necessário pensar que diante de diversas abordagens educacionais que podem demonstrar uma natureza redundante e desprovida de utilidade, ao empreender esforços na promoção das habilidades de leitura e escrita, essas abordagens perdem sua relevância para os alunos.

Dessa maneira, de acordo com Santos (2013, p. 236), a finalidade, o “para quê” realizar ou aprender tal ato, “só pode ser considerado como responsável quando adquire um valor real, vivido, determinado pelo lugar singular por mim ocupado na minha participação no evento (na vida)”. Assim, enquanto as estratégias em sala de aula continuarem priorizando tais questões apenas no âmbito de conteúdo, a genuína interação responsável e responsiva se distanciará. Toda essa reflexão nos possibilita pensar no ato de criar, aprender e ensinar de forma colaborativa, em ambiente virtual de aprendizagem, pois a conexão integra novas oportunidades dentro do universo educacional, que a transforma em autônoma, solidária e competente.

Assim, para completarmos a compreensão da base desta pesquisa sobre o professor em contexto virtual, é importante entender o sentido de alteridade. Nessa perspectiva, para Bakhtin (2011), a alteridade é a relação em que os indivíduos se constituem, é o que pode ser entendido do outro e em consonância do que o outro revela de mim. O exercício da alteridade, em atividade docente, transforma a linguagem com o outro, de maneira que a dinamiza e refaz. Com isso, todo esse processo a partir da teoria de alteridade se modifica, a depender do ambiente, momento e público. Nesse sentido, os conceitos de dialogismo e alteridade se unem nos estudos dessa pesquisa, ao considerar o existir diante do outro, a partir do que o outro constitui e modifica. Assim, o outro transforma, ensina e aprende.

Tendo em vista a teoria bakhtiniana para investigar os acontecimentos na comunicação, é necessário pensar a linguagem virtual pelo professor, focada em novos métodos, como videoaula, podcast, dinâmicas digitais, *hyperdocs*, potencialidades que surgiram em necessidade de um novo contexto. Logo, essa linguagem enunciativa do ciberespaço é conectada a todo momento em novos lugares de redes dialógicas, em que a comunicação é vista de variadas formas, em diversos tons que se modificam, dependendo do tipo de ferramenta utilizada.

Em vista desse cenário, podemos compreender, à luz da Teoria Dialógica da Linguagem, que incorporando com nosso lócus de pesquisa, os canais de comunicação nas tecnologias digitais de aprendizagem utilizam de gêneros discursivos na medida em que possuem uma estrutura e uma finalidade específicas que estão relacionadas à sua função social e histórica. Para Bakhtin (2016), os gêneros discursivos são construções sociais e históricas que refletem as diferentes formas de interação e de comunicação entre os falantes. Assim, cada gênero discursivo é uma forma de expressão que é moldada pela cultura e pelas relações sociais dos falantes que o utilizam. Vê-se, pois, que essa perspectiva de Bakhtin está intimamente relacionada com o conceito de alteridade, que se refere à compreensão de que o outro é diferente de nós e que sua perspectiva e experiência são legítimas.

Sob a égide dessa perspectiva, a utilização dos canais de comunicação nas tecnologias digitais de aprendizagem também pode ser influenciada por valores e ideologias que estão presentes na cultura e nas relações sociais dos usuários. Por exemplo, a utilização do *chat* pode ser influenciada pela cultura do imediatismo e da informalidade, enquanto a utilização do fórum pode ser influenciada pela cultura do debate e da argumentação; o e-mail pode ser visto como um gênero discursivo que possui uma estrutura específica (destinatário, assunto, corpo da mensagem, despedida, assinatura) e uma finalidade social e histórica (comunicação assíncrona em ambiente de trabalho ou estudo). Da mesma forma, as mensagens de texto podem ser vistas

como outro gênero discursivo que possui uma estrutura (remetente, destinatário, texto) e uma finalidade social e histórica (comunicação rápida e informal entre amigos, familiares ou colegas).

Assim sendo, ancorados nos postulados de Bakhtin (2016), a perspectiva de gênero como linguagem dialógica é vista como dinâmica, heterogênea, acompanhada das transformações sócio-históricas nas quais estão inseridas. Tal ocorrência infere que para cada esfera da atividade humana, teremos necessidades discursivas diferentes, convocando a capacidade de renovação, como também de reconstrução dos gêneros. Portanto, em vista do que nos apresenta no ensaio intitulado Gêneros do Discurso, Bakhtin (2016) se atém a convocar-nos a compreender os gêneros discursivos como elementos que estão inseridos nos campos da comunicação discursiva. Por esse viés, a linguagem, por sua vez, é utilizada em diferentes contextos sociais, históricos e culturais. Dessa forma, é possível dimensionar que a linguagem é influenciada pelos valores, ideologias e interesses que estão presentes em cada um desses campos.

É, pois, por essa razão que, ao utilizar os canais de comunicação nas tecnologias digitais de aprendizagem, os usuários empregam gêneros discursivos que refletem as diferentes formas de interação e de comunicação que são valorizadas na cultura e nas relações sociais. Por isso, é importante que os usuários desenvolvam uma competência comunicativa que lhes permita compreender a estrutura, a finalidade e os valores que estão presentes em cada um desses canais de comunicação, de modo a utilizá-los de forma adequada e eficaz.

Por fim, empreendidas as discussões aqui apresentadas, convocamos o próximo capítulo, o qual tematiza os apontamentos analíticos da pesquisa.

5 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS: PARA COMPREENDER ALTERIDADE NA INTERAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Neste capítulo, buscaremos (1) Identificar as ações de linguagem constituídas a partir do diálogo com as necessidades dos alunos de aprender Língua Portuguesa, no contexto em questão; (2) Descrever o processo de interação constituída entre o docente com seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação; (3) Analisar a prática das novas linguagens inseridas em redes dialógicas no ambiente virtual. Esses objetivos são contemplados de maneira inter-relacionada, tendo em vista a indissociabilidade com que foram construídos a partir dos dados gerados, especialmente com relação aos itens 2 e 3.

Frisamos, ainda, que optamos por dividir a análise em dois momentos, como dito anteriormente, para que pudéssemos compilar e organizar de forma mais concisa e clara os resultados obtidos, sendo elas: (1) a percepção dos sujeitos sobre o processo de interação em ambiente virtual de aprendizagem no Programa; e (2) as interações constituídas de docente com seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação.

Descreve-se, a seguir, a primeira categoria analítica.

5.1 A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS SOBRE O PROCESSO DE INTERAÇÃO EM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NO PROGRAMA

Com o intuito de analisar a percepção dos sujeitos sobre o processo de interação em ambiente virtual de aprendizagem no Programa, nesta primeira categoria investigamos as respostas dos sujeitos participantes da pesquisa e seus perfis. Levamos em consideração os aspectos relacionados à formação, quando coordenadora e professores, tempo no programa, familiaridade com plataformas virtuais e entendimento sobre interação nos diferentes canais de comunicação. Vale salientar que, conforme sinalizamos no capítulo metodológico da dissertação, aplicamos três formulários diferentes via Google Forms, portanto, para facilitar a leitura dessa seção analítica, optamos por dividir esta categoria analítica em três subseções.

Como já sinalizamos anteriormente, o formulário direcionado para a coordenadora foi composto por 6 questões objetivas e 5 questões subjetivas, em um total de 11 questões. O segundo, direcionado aos professores, foi formado por 6 questões objetivas e 6 questões subjetivas, totalizando 12. O terceiro, direcionado aos estudantes, composto por 7 questões objetivas e 6 subjetivas. Vale salientar que, como expusemos na Metodologia, os questionários foram divididos por seções temáticas, as quais serão consideradas em nossa análise: (1)

informações acadêmicas e de participação no programa; (2) informações sobre o uso de plataformas; e (3) informações sobre interação nos diferentes canais de comunicação.

Diante disso, a seguir, passa-se a discorrer sobre as questões relacionadas à coordenadora.

5.1.1 A coordenadora

Inicia-se a apresentação da percepção da coordenadora com o primeiro ponto que trata das informações pessoais, conforme demonstradas no quadro 3 a seguir.

Quadro 3 – Informações acadêmicas e de participação da coordenadora no programa

| Categories | Descrição |
|----------------------|---|
| Formação | Graduação em Ciências Biológicas e Mestre em Saúde Pública |
| Curso/especialização | Especialização em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância |
| Tempo no Programa | 3 a 4 anos |

Fonte: Arquivo gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

Diante dessas informações, considerando nossa pesquisa em contexto de um Programa híbrido e, mais precisamente observando seu aspecto virtual, vimos que seria pertinente saber também a experiência da coordenadora de educação tecnológica. Assim, é relevante informar que a coordenadora Lua participou de programa de Capacitação Profissional em Inovação e Educação Finlandesa através do programa Gira Mundo do Governo do Estado da Paraíba na Universidade de Ciências Aplicadas de Hame, em Hamenlinna/Finlândia, do qual atuou como parte da Equipe de Coordenação na função de assessora pedagógica. Além disso, atuou como formadora em EaD no Estado da Paraíba.

O papel da coordenadora Lua no Programa é essencial, pois tudo que envolve tecnologia e ferramentas é de responsabilidade dela. Isso inclui, por exemplo, coleta e gerenciamento de dados dos estudantes nas plataformas, instruções sobre estratégias didáticas tecnológicas por meio de formações para os professores sobre aplicativos, ferramentas, sites auxiliares e elaboração de materiais norteadores sobre o uso dessas estratégias, entre outras práticas. Portanto, interpretamos que, não por acaso, sua resposta ao formulário sobre familiaridade com as ferramentas tecnológicas foi “entendo muito bem”.

Na segunda seção, a coordenadora Lua informou que utiliza no programa as plataformas: *Google Meet* (plataforma de videoconferência), *Zoom* (plataforma de videoconferência), WhatsApp (aplicativo de mensagens instantâneas), YouTube (plataforma de compartilhamento de vídeos), Google Classroom (plataforma de gerenciamento de sala de aula

virtual), Kahoot (plataforma de aprendizagem baseada em jogos), Bookwidgets (plataforma que permite aos professores criar exercícios e atividades interativas) e Google Work Space (suíte de ferramentas de produtividade que inclui o Gmail, Google Drive, Google Docs, Google Sheets, Google Slides e outras ferramentas para colaboração e comunicação em equipe).

Como justificativa da seleção dessas plataformas utilizadas pelo programa, a coordenadora Lua assim respondeu:

Excerto 1: Trecho de discurso da coordenadora Lua

Todas as plataformas incorporadas ao programa foram sendo feitas ao longo do percurso, e após análise do trabalho docente, pedagógico e técnico. Houve a necessidade de inserção de ferramentas de ensino, aprendizagem, gamificação, avaliação e de videoconferências, **para que fosse possível manter o trabalho remoto o mais orgânico possível, possibilitando a diminuição da barreira geográfica que o ensino remoto propõe.**

Com isso, acreditamos que o Programa utiliza uma diversidade de ferramentas que possibilitam formas plurais de comunicação. Mas também interessa-nos saber como essa multiplicidade de plataformas oportuniza a interação discursiva, o que analisaremos na próxima categoria mais detalhadamente. Por esse viés, concordamos com Kenski (2003) ao entender que é necessário que haja uma pluralização de possibilidades que, por meio do ensino virtual, envolva o máximo de interação e exija a personalização dos caminhos de aprendizagem.

Ainda sobre a justificativa do uso das plataformas citadas, chamou-nos atenção a afirmativa: “[...] para que fosse possível manter o trabalho remoto o mais orgânico possível, possibilitando a diminuição da barreira geográfica que o ensino remoto propõe.” Dessa forma, entendemos que a coordenadora Lua considera importante a busca pela visibilidade e acolhimento do estudante como ponto crucial na oferta do ensino virtual, indicando assim a necessidade de amenizar a “barreira geográfica”, ou seja, a ausência dos encontros presenciais.

É importante para Lua pensar mais na qualidade dessa oferta do ensino do que meramente quantidade dessa oferta. Portanto, deduzimos que a escolha pelas ferramentas utilizadas pelo Programa tem a intenção de ampliar as possibilidades interativas com o estudante e, por consequência, potencializar sua aprendizagem.

Na terceira seção, questionamos sobre os impactos, após o ensino virtual, na interação discursiva entre professor e aluno nos diferentes canais de comunicação do Programa. A coordenadora Lua responde nestes termos:

Excerto 2: Trecho de discurso da coordenadora Lua

Durante o período pandêmico aconteceu, a meu ver, o maior processo de letramento digital obrigatório do mundo. **Fomos obrigados a aprender a trabalhar no digital, possuindo domínio das ferramentas ou não a educação não podia parar, e não parou.** No programa Se Liga no Enem trabalhamos com um público bastante fora da curva, são estudantes que possuem um poder crítico diferenciado. **Eles estão dispostos a aprender, a trabalhar em seu projeto de vida, e isso ajuda a desenvolver o processo interativo. Percebo que os impactos foram positivos em nossa realidade, gerando excelentes discursões no Estudo Orientado, nas lives e, mais atualmente, nos festivais.**

É válido destacar que a expressão “fomos obrigados a aprender a trabalhar no digital, possuindo domínio das ferramentas ou não a educação não podia parar, e não parou”, denota que a coordenadora acredita que a obrigação por se adaptar fez a ocasião, ou seja, todos os professores do Estado precisaram se encaixar na nova realidade urgentemente para a continuidade da oferta dos estudos. Não sabemos se a proporção seria tão grande sem a existência da pandemia da Covid-19, mas sabemos que mesmo os professores e demais envolvidos não estando aptos para enfrentar a realidade, em sua maioria, deram o melhor que poderiam para que a educação não parasse. Foi nesse contexto que o Programa conseguiu identificação com o formato e se consolidou.

Nesse sentido, é relevante apontarmos que os sujeitos situados no contexto do Programa Se Liga no ENEM Paraíba precisam ser compreendidos em sua totalidade, pois ao observar os aspectos que envolvem perfil, formação, finalidade e papel social, corroboram tanto para a constituição do ser coordenador, professor ou até estudante, quanto para a constituição do âmbito no qual se inserem, na ocasião, o Programa Se Liga no ENEM Paraíba.

Ainda na mesma resposta, também fica nítido que a coordenadora entende que os impactos na interação discursiva em ambiente virtual dependem também da disposição dos sujeitos. Ela entende que pelo fato de que o público do Programa seja aquele estudante disposto a vencer os desafios para conquistar o que almeja, os impactos com as novas formas de dialogar foram positivas. Todavia, mesmo o aluno sabendo o que deseja, todo sujeito precisa de motivação e orientação pois, concordamos com Volóchinov (2018), ao pensar o sujeito na interação discursiva como um ser individual e particular, não apenas coletivo, que precisa ser ouvido, entendido e respondido.

Como questão final da seção três do formulário direcionado à coordenadora, tivemos o interesse em saber a opinião sobre adversidades ou possibilidades em relação à interação verbal na relação aluno/professor e ela respondeu:

Excerto 3: Trecho de discurso da coordenadora Lua

Como relatado anteriormente, nossa comunicação com os estudantes do programa se manteve bastante harmoniosa durante todo esse período de trabalho remoto. Algumas intempéries foram facilmente resolvidas com diálogo. **Por estar na coordenação não temos contato direto com os estudantes como a equipe docente, desta forma não posso me aprofundar nesta questão.**

Lua disse que não poderia se aprofundar nessa questão, uma vez que está na coordenação e não tem contato direto com os estudantes como a equipe docente. Concordamos, já que os discursos só podem ser avaliados quando ditos pelo próprio sujeito e suas vivências. Passemos, portanto, para as percepções dos sujeitos professores de Língua Portuguesa do Programa, que se constituem, na relação interacional, responsiva e dialógica como “eu”, baseado na arquitetônica.

5.1.2 Os professores

Em acordo com os objetivos da pesquisa, analisar a percepção dos sujeitos sobre o processo de interação em ambiente virtual de aprendizagem no Programa nos ajudou a entender como acontece a interação entre professor e aluno. Uma vez que entendemos suas informações pessoais, conhecimentos sobre o uso de plataformas e compreensão sobre interação nos diferentes canais de comunicação faz toda diferença na relação com outro em contexto de ensino e aprendizagem.

Tem-se, a seguir, o primeiro ponto que trata das informações pessoais dos professores participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Informações acadêmicas e de participação dos professores de Língua Portuguesa no programa

| Professores | Categorias | Descrição |
|-------------|----------------------|---|
| Eva | Formação | Graduação em Letras Língua Portuguesa, Mestre em Letras |
| | Curso/especialização | Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa |
| | Tempo no Programa | 3 a 4 anos |
| Francisco | Formação | Graduação em Letras Língua Portuguesa, Mestre em Letras |
| | Curso/especialização | Fundamentos da Educação |
| | Tempo no Programa | 2 a 3 anos |
| Buarque | Formação | Graduação em Letras Língua Portuguesa, Mestre em Letras |
| | Curso/especialização | Fundamentos da Educação |
| | Tempo no Programa | 4 a 5 anos/3 anos na modalidade virtual |

Fonte: Arquivo gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

A partir dessas informações iniciais, já constatamos que os três professores têm tempo de experiência diferente no Programa. Levando em consideração o início do Se Liga no ENEM

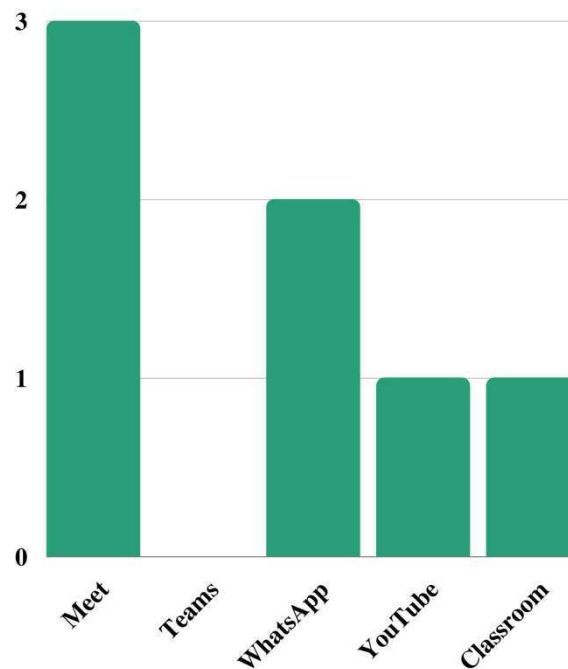
Paraíba, a professora Eva está desde que o Programa começou em seu formato virtual, o professor Francisco iniciou após um ano de consolidação do formato virtual e o professor Buarque, por estar há mais tempo, tem conhecimento do período inicial do Programa até o presente momento, isto é, antes e após o formato virtual. À vista disso, é possível que cada professor, a partir de sua realidade, tenha sentido de formas diferentes as mudanças referentes à prática com o ensino virtual.

Ainda na primeira seção, questionamos sobre as instituições que os professores ministraram aulas no formato virtual: a resposta foi unânime, todos estiveram no novo formato após a pandemia da COVID-19, portanto, entendemos que para eles foi uma descoberta de novos modos de interação no universo da prática docente. Conforme essa realidade, na seção relacionada ao uso de plataformas, foram sinceros em responder que ainda precisam compreender mais. Os professores Eva e Buarque responderam que “[...] procuram sempre compreender um pouco mais” e Francisco assume que ainda tem dificuldades, mas procura sempre compreender. Dessa maneira, notamos que o conhecimento sobre o uso das tecnologias para fins pedagógicos ainda é um desafio para os três professores envolvidos na pesquisa, no entanto, o essencial é que buscam compreender cada vez mais.

Levando em consideração a resposta a respeito da existência dos desafios na caminhada docente frente à realidade virtual de aprendizagem, entendemos que o ser professor sempre enfrentará desafios, seja ele qual for. Pois, ao concordar com o Círculo bakhtiniano, assimilamos que a formação do ser humano responsável o leva à compreensão de que ser na vida do outro significa agir e interagir, ocupando um lugar único, irrepetível e insubstituível para com o outro, assim a humildade em assumir limitações possibilita desvendar novos saberes.

Vejamos, na esfera da terceira seção, que se refere à percepção sobre interação nos diferentes canais de comunicação, o que os professores responderam. Sabe-se que, como já dito anteriormente, os canais utilizados pelo programa são: *Google Meet*, *Zoom*, *WhatsApp*, *YouTube* e *Google Classroom*²; portanto, questionamos em quais dessas plataformas o professor percebe maior interação do aluno. Veja, a seguir, as respostas:

² Em alguns momentos da pesquisa, foram citadas as plataformas Teams (Software da Microsoft) e Zoom, porque chegaram a ser utilizadas pelo programa. Por sinal, no caso da Teams, o programa pode até contar com o apoio do governo do estado da Paraíba, que comprou pacotes da Microsoft para que os professores tivessem acesso a essa plataforma. No entanto, devido aos requisitos mínimos de instalação dessas plataformas, a exemplo de demandarem uma capacidade elevada de memória, tornaram-se inviáveis para os alunos, visto que, em sua grande maioria, utilizam o smartphone para se conectarem às aulas, cuja capacidade de armazenamento costuma ser mais limitada que a de um computador ou notebook. Soma-se a isso o fato de certos recursos terem apresentado certo nível de dificuldade para os alunos quanto ao seu manuseio. Por esses motivos, o canal de videoconferência selecionado pelo programa ficou sendo o Google Meet.

Figura 2 – Plataformas com maior interação, segundo os professores

Fonte: Arquivo gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

Esse questionamento no formulário possibilita responder mais de uma alternativa, então diante das afirmativas, verificamos que todos marcaram o *Google Meet* como plataforma que possibilita maior interação com os alunos e o WhatsApp como segunda, mesmo não sendo uma plataforma oficialmente oportunizada pelo programa. Para justificar as respostas, questionamos sobre o que o professor acredita que motive o aluno a interagir mais pelas plataformas citadas. Vejamos as explicações:

Excerto 4: Trecho de discurso da professora Eva

São plataforma mais populares entre os jovens na atualidade e que estão ao alcance destes com maior facilidade em nossa região. Além disso, acredito que **a interação acontece de forma mais aberta e rápida** com essas plataformas citadas.

Excerto 5: Trecho de discurso do professor Francisco

O **contato direto** com o professor.

Excerto 6: Trecho de discurso do professor Buarque

Acredito que seja mais pela **dinâmica que se proporciona**, o material escolhido etc.

A professora Eva havia respondido *Google Meet* e WhatsApp, Francisco, *Google Meet*, WhatsApp e *Google Classroom* e Buarque, *Google Meet* e YouTube. Eles acreditam que as plataformas citadas fazem com que o estudante consiga se direcionar de forma “aberta”, “rápida”, “direta” e “dinâmica”. Nesse sentido, a justificativa, principalmente, se relaciona com o estreitamento da relação com o outro, o que lembra bastante o formato presencial.

Diante dessas justificativas, enfatizamos que o conhecimento tecnológico é muito importante, mas é tão importante quanto o sentido do uso desse conhecimento. Concordamos com a ótica de Xavier e Serafim (2020), quando afirmam que qualquer função das tecnologias digitais deve assumir o papel de facilitar as interações humanas, portanto, os professores já carregam esse pensamento desde suas práticas presenciais, resta a partir de então oportunizar no processo de ensino e aprendizagem virtual essa perspectiva.

Questionamos também sobre os impactos após o ensino remoto na interação discursiva entre professor de Língua Portuguesa e aluno nos diferentes canais de comunicação do programa. As respostas foram:

Excerto 7: Trecho de discurso da professora Eva

Os modos de interação em situações de ensino sistemático têm características próprias. Com a intensificação do ensino remoto sendo fundamental no processo de escolarização durante a pandemia, as características precisaram se adaptar. Por exemplo os **modos de falar, as variedades linguísticas populares tomaram grande espaço na interação falada e também escrita.**

Excerto 8: Trecho de discurso do professor Francisco

Os impactos são muito positivos uma vez que os discentes e os docentes perceberam que a comunicação **extrapola as quatro paredes de uma sala de aula convencional, aumentando significativamente a capacidade comunicativa** entre ambos.

Excerto 9: Trecho de discurso do professor Buarque

Uma maior compreensão do funcionamento da nossa língua, busca contínua pela leitura e pela escrita.

A partir dessas respostas, percebemos pontos de vista diferentes. A professora Eva acredita que os modos de se comunicar mudaram e as variedades linguísticas se tornaram mais evidentes na fala e na escrita. O professor Francisco acredita que os impactos sejam positivos, pois “[...] extrapola as quatro paredes de uma aula convencional” e aumenta a capacidade comunicativa. Diante desses excertos, parece-nos que os professores entendem a diferença na comunicação a partir do que é dito e como é dito em ambiente virtual. Do mesmo modo que afirmamos no capítulo 3, sobre a interação síncrona e assíncrona, ao concordarmos com o que expõe Lemov (2021) sobre as estratégias que ocorrem na comunicação da aprendizagem virtual, como chamadas para participar ou até uso de vocativo durante o uso de alguma plataforma. Então, levando em consideração que o estudante do século 21 é hiperconectado, há uma facilidade em ocorrer o *feedback*, já que existem inúmeros canais de comunicação disponíveis, sejam os selecionados pelo programa ou não.

Em relação a essa afirmativa, assumimos que uma hora de aula síncrona não é o mesmo que uma hora de aula presencial, pois existem inúmeros fatores necessários para segurar a

atenção do estudante, motivá-lo e até mesmo organizar o ambiente, sendo necessária a adaptação dos modos de dialogar, como veremos mais adiante nos discursos nas aulas síncronas e assíncronas entre professor e aluno.

Dessa forma, explica a afirmativa da professora, a ótica de Lemov (2021), sobre a “cultura da atenção e engajamento” em ambiente virtual da aprendizagem, ao dizer que o sucesso da atenção on-line em aulas síncronas e assíncronas está na habilidade de condicionar um espaço cordial, vivo, humano e direto, isto é, a linguagem deve se adaptar aos gêneros discursivos também em ambiente virtual. Sobre essa necessidade adaptativa da linguagem, Lemov (2021) orienta que o professor precisa dar orientações claras e decisivas, comunicando-se com os estudantes veemente no que diz respeito às expectativas e objetivos da aula. Veremos na próxima categoria de análise se e como essas situações dialógicas estão acontecendo no Programa em foco de pesquisa.

Destacamos também a resposta do professor Francisco ao se referir que “a comunicação extrapola as quatro paredes de uma sala de aula convencional, aumentando significativamente a capacidade comunicativa entre ambos.” Essa opinião nos remeteu à noção de gênero discursivo na visão de Bakhtin (2016), dado que, para ele, são formas de expressão da linguagem que se desenvolvem e se transformam ao longo do tempo. Por estarem em constante evolução, os sujeitos podem adaptar sua linguagem e suas estratégias de comunicação de acordo com as expectativas e necessidades do contexto. Assim, podemos concordar com o professor Francisco ao compreender que a comunicação em ambiente virtual, independente do tipo de canal, pode contribuir para a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e produtivo.

Na última questão do formulário, solicitamos que, quem quisesse, relatasse adversidades ou possibilidades em relação à interação verbal na relação aluno/professor durante sua prática no ensino de Língua Portuguesa no Programa. Nessa questão optativa, o professor Buarque se absteve, vejamos então as colaborações de Eva e Francisco:

Excerto 10: Trecho de discurso da professora Eva

O professor de português, que antes prezava por se aproximar bem da norma-padrão **precisou acostumar-se com a coloquialidade, com as falas curtas para os aplicativos de mensagens, e, ainda, divertir-se com os famosos emojis e figurinhas para conversar com o alunado jovem.** E, ainda, fazer a ponte entre escrita e fala da norma-padrão, em textos que a necessita, e a fala e escrita do mundo internetês.

Excerto 11: Trecho de discurso do professor Francisco

Adversidades - muitos alunos não têm acesso à internet de qualidade, tornando o ensino remoto um tanto quanto difícil para alguns; Possibilidades - fazer com que todos os alunos do estado da Paraíba e até de outras regiões do país tenham acesso a uma educação de qualidade.

A professora Eva, mais uma vez, deu ênfase na forma de comunicar em ambiente virtual. Entendemos que para ela foi o maior desafio, pois como vimos anteriormente, esses espaços, mais comuns para a geração *Homo zappiens* (termo que caracteriza a geração digital), exigem uma linguagem mais direta e persuasiva. Sobre o restante da afirmativa, assimilamos que a professora, ao perceber as transformações em novo contexto, exerce a alteridade, visto que o olhar para o outro modifica tudo do eu em seus atos para um enriquecimento recíproco.

Sobre esse aspecto linguístico, vale lembrar que, para o Círculo, a unidade das diferenças tem implicações profundas para a compreensão da comunicação humana e da cultura em geral, já que cada discurso é moldado pelas influências e contextos que o rodeiam, e é sempre aberto a novos significados em função das mudanças na situação social e histórica em que é utilizado. Dessa maneira, vemos que o discurso da professora Eva carrega o sentido de que a partir de sua relação com outros elementos e contexto, sua linguagem e forma de comunicar adaptou-se ao outro e o do outro ao seu.

No discurso do professor Francisco, percebemos um desapontamento que é relacionado à situação de forma mais abrangente. De mesmo modo, a possibilidade que ele encontra direciona-se a uma ação que pode ser atuada por entidades maiores, como o estado ou país. É sabido que, como apresentamos no capítulo 3, sobre *A transformação do ambiente educacional e o ensino virtual*, há um crescimento considerável no quesito de pessoas que têm acesso à internet, mas ainda é uma realidade que precisa ser mudada. Em razão de que o grande problema não é a falta de equipamento tecnológico apenas, e sim a qualidade da internet nesse equipamento para que seja possível utilizar as ferramentas oportunizadas pelos ambientes virtuais de aprendizagem.

Sobre o não dito do professor Buarque não podemos analisar, pois, à luz da análise dialógica da linguagem, só poderíamos analisar caso houvesse pistas não verbais, como tom de voz, a entonação, a postura corporal, os gestos, as expressões faciais e o contato visual. Entretanto, como não foi uma entrevista, nossa investigação se finaliza com os outros dois professores que se colocaram.

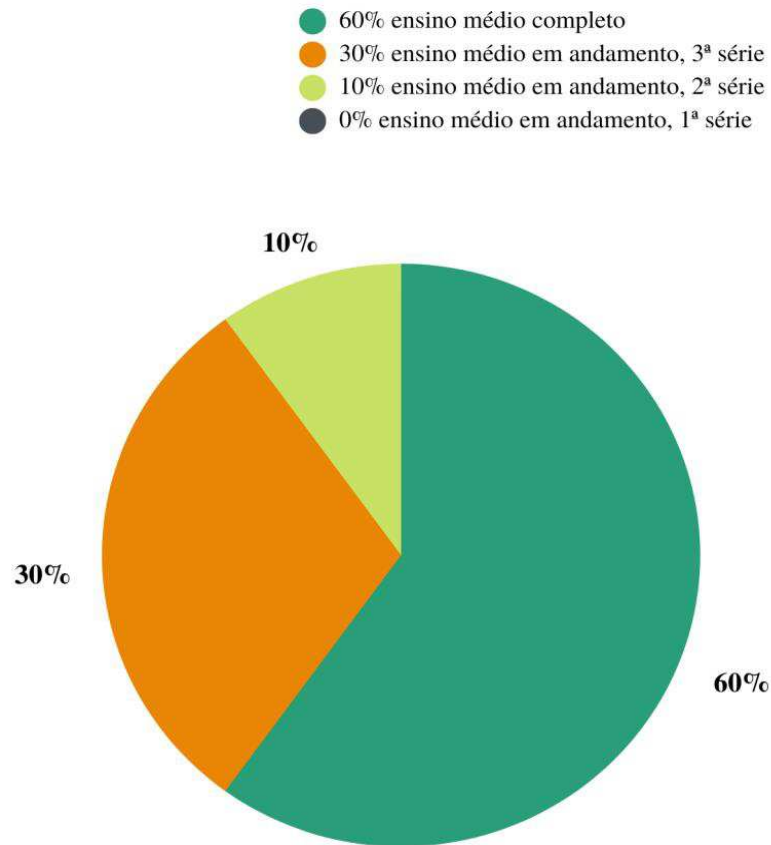
Passemos, portanto, para as percepções dos sujeitos estudantes do Programa, que se constituem, na relação interacional, responsiva e dialógica como “outro”, baseado na arquitetura.

5.1.3 Os estudantes

Em consonância com nosso objetivo geral, analisar a percepção do estudante, sujeito tão importante quanto o professor no processo interativo discursivo em ambiente virtual de aprendizagem, nos ajudará a entender a relação existente nesse contexto. Ouvimos o outro, que nessa arquitetura é o aluno, com a intenção de descrever os fatores inerentes à construção dessa relação. Portanto, no formulário direcionado ao público discente, buscamos saber sobre informações pessoais, conhecimentos sobre o uso de plataformas e compreensão sobre interação nos diferentes canais de comunicação. Não quer dizer, porém, que tenham valor inferior que os demais investigados, a opção de não escolher nomes fictícios foi pela quantidade de participantes.

Para tanto, iniciamos a descrição dos sujeitos estudantes a partir de suas respostas sobre as informações pessoais. Vale salientar que usaremos a letra E seguida de um número para representar a qual estudante estamos nos referindo (E1, para representar o estudante 1; E2, para representar o estudante 2, e assim por diante). Visto que, sabemos, à luz do Círculo, que na arquitetura do ser o eu-para-mim, o eu-para-o-outro e o outro-para-mim os sujeitos se complementam, interagem e constituem um evento único e irrepetível, portanto, não há espaço para inferiorização entre os diálogos.

Vejamos, a seguir, o primeiro ponto que trata das informações pessoais dos estudantes participantes da pesquisa.

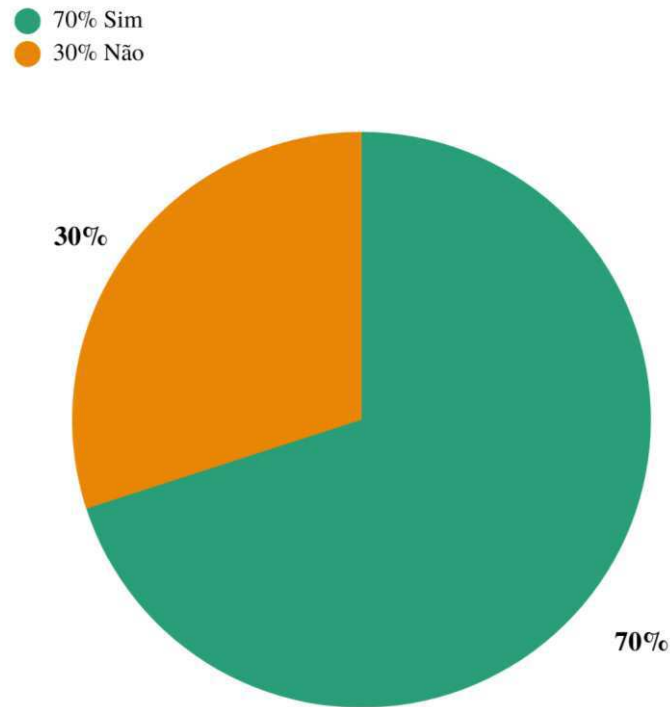
Figura 3 – Formação dos estudantes

Fonte: Arquivo gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

De acordo com os dados, vimos que a maioria dos estudantes já têm o ensino médio completo, três estavam na terceira série do ensino médio e apenas um estava na segunda série. Cinco estão no Programa entre 2 e 3 anos, e os outros cinco responderam que estão há um ano ou menos. Portanto, todos estão no Programa após o período virtual.

Vejamos a seguir quantos deles fazem outro curso enquanto estão no Programa.

Figura 4 – Faz algum curso/cursinho fora o programa Se Liga no ENEM?



Fonte: Arquivo gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

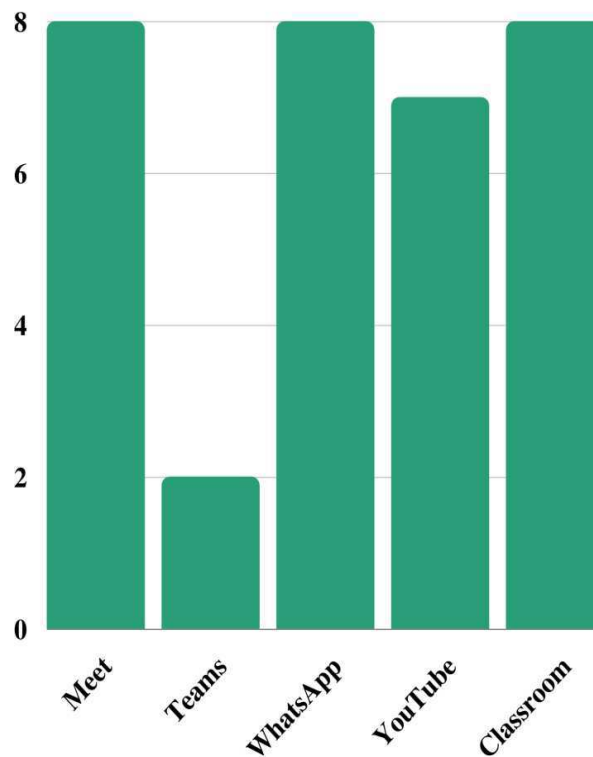
Diante dessa afirmativa, constatamos que dos três estudantes que estão também em outro curso, dois são do ensino superior (Letras e Direito – presencial) e outro estudante faz o curso do Descomplica, também no formato virtual, mas é um ensino particular. Fica claro, portanto, que os estudantes, em sua maioria, estão unicamente nas atividades realizadas pelo Programa. Aqueles que continuam no Programa, mesmo já matriculados no ensino superior, querem realizar novamente o ENEM.

Questionamos ainda na primeira seção sobre o grau de familiaridade com as ferramentas tecnológicas. Sete estudantes informaram que entendem muito bem, dois assumiram que têm dificuldades, mas procuram entender e apenas um respondeu que procura sempre compreender um pouco mais. Nesse aspecto, avaliamos que as ferramentas tecnológicas são facilmente utilizadas por todos os estudantes implicados na pesquisa. Sobre as plataformas que apresentam maior familiaridade, responderam todas as utilizadas pelo programa. Levando em consideração as respostas da primeira seção, percebemos que a geração digital se considera ter maior compreensão das ferramentas.

No formulário, a partir da segunda seção, foram questionadas as percepções mais voltadas para a interação em ambiente virtual por meio dos canais de comunicação. Foi

solicitado inicialmente que os estudantes respondessem em qual plataforma percebia maior interação entre professor e aluno. Vale salientar que deixamos livre para que eles pudessem marcar quantas alternativas preferissem, já que as maiores interações podem acontecer em mais de um canal. Vejamos adiante as considerações:

Figura 5 – Plataformas com maior interação, segundo os estudantes



Fonte: Arquivo gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

A percepção dos estudantes nos chamou a atenção pelo fato de que, além de terem respondido o *Google Meet* e o WhatsApp como os professores, também marcaram o Google Classroom e o YouTube. Do mesmo modo, interessa-nos saber as justificativas apresentadas nas suas respostas, conforme demonstradas a seguir.

Excerto 12: Trecho de resposta do Estudante 1

No Google *Meet*, a interação que pode ser **escrita pelo chat** e também o recurso de **levantar a mão** que organiza, também a disponibilidade do aluno **poder falar pelo microfone** e o recurso da câmera apesar de muitos não se sentirem confortáveis para ligar. Já o podcast a interação pode ser feita com uma conversa entre os participantes através do microfone.

Excerto 13: Trecho de resposta do Estudante 2

A metodologia e as facilidades das ferramentas agregadas aos aplicativos.

Excerto 14: Trecho de resposta do Estudante 4

A facilidade do aluno **abrir o microfone e poder falar durante a aula**, tirar dúvidas.

Excerto 15: Trecho de resposta do Estudante 5

As dinâmicas feitas na aula, bem como outras interações.

Excerto 16: Trecho de resposta do Estudante 6

O contato com os professores. Acredito que a facilidade em se comunicar com os professores por essas plataformas ajudam nisso.

Excerto 17: Trecho de resposta do Estudante 7

De certa forma são plataformas que apresentam melhor dinâmica, além de deixar o aluno mais confortável. De certa forma são plataformas que apresentam melhor dinâmica, além de deixar o aluno mais confortável.

Excerto 18: Trecho de resposta do Estudante 8

Todas as plataformas têm ferramentas para **os alunos se comunicarem com o professor e tirar suas dúvidas**, um exemplo é o *Meet*, ele permite **acionar o microfone** e até mesmo **"levantar a mão" para sinalizar a vontade de falar**.

Excerto 19: Trecho de resposta do Estudante 9

A busca de realizações de sonhos e o **meio de interagir com professor** é de suma importância, pois além de desenvolver uma dúvida, tem uma comodidade melhor pra quem não pode aparecer no presencial, sendo outra alternativa que possibilita o aluno.

Excerto 20: Trecho de resposta do Estudante 10

A dinâmica do professor(a).

Diante das afirmativas, podemos perceber que as justificativas sobre a pergunta “*O que você acredita que motive o aluno a interagir mais pela plataforma citada?*” variam entre as ferramentas disponibilizadas pelas plataformas, o contato mais próximo com o professor e a oportunidade que tem de “falar”. Assim, mais uma vez reforçamos na prática o que foi apresentado no capítulo teórico a respeito da aprendizagem síncrona e assíncrona, que são as práticas de linguagem que legitimam a relevância da plataforma ou canal.

Pensamos que esses dados demonstram que nos discursos dos estudantes há uma necessidade de interagir por meio de algum tipo de *feedback* diante de uma motivação, seja “levantando a mão”, uma escrita pelo chat ou até a motivação ao abrir o microfone, mas oportunizada pelo professor. Nesse sentido, veremos mais adiante como acontece essa dinâmica.

A partir dessa realidade, é possível afirmar que por meio de uma noção da abordagem pedagógica atrelada ao conceito dos multiletramentos, o processo educativo torna-se crucial para o sujeito reconhecer o espaço de aprendizagem como possibilidade de interação. Isto é, as plataformas provocam um estímulo integrado às multiplicidades tecnológicas, promovendo uma aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos sujeitos (Rojo; Moura, 2012).

Dessa forma, é perceptível que é dada uma oportunidade de participação aos estudantes de argumentarem, posicionarem-se e tirarem dúvidas nas plataformas citadas do Programa. Assim, por meio dos discursos relatados pelos sujeitos, no tocante à diversidade de modalidades apresentadas pelos multiletramentos, reconhecemos que a comunicação não se limita apenas ao texto escrito ou dito em “quatro paredes” (expressão usada no excerto 8 pelo professor Francisco). Eles abrangem uma variedade de modalidades, incluindo texto escrito, imagens, áudio, vídeo, mídias sociais e outras formas de comunicação digital e multimodal.

Entretanto, é fundamental assumir que a metodologia e estratégias comunicativas utilizadas pelo professor são cruciais para mediar a aprendizagem, visto que no processo interativo discursivo o outro existe em função do eu, pois não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele o próprio falante/respondente. Em outras palavras, um indivíduo atua como o falante em um momento, enquanto o outro atua como o ouvinte, e esses papéis se alternam quando a voz é passada de um para o outro. Portanto, há sempre um constante jogo de inversão de papéis entre os participantes.

Na seção três do formulário, questionamos os estudantes a respeito dos impactos na interação discursiva entre professor de Língua Portuguesa e alunos nos diferentes canais de comunicação. Vejamos as respostas de alguns que se propuseram a responder:

Excerto 21: Trecho de resposta do Estudante 1

Alguns alunos no meu ver, começaram a pesquisar mais e quando vai para uma discussão tem um empenho melhor.

Excerto 22: Trecho de resposta do Estudante 2

Como as aulas ocorrem em ambientes virtuais, **o tempo é restrito** para a discussão dos assuntos trabalhados. Nesse sentido, **não há muitos momentos para haver uma interação desvinculada dos conteúdos.**

Excerto 23: Trecho de resposta do Estudante 4

Facilitou uma maior interação. Alguns alunos, muitas das vezes por causa da timidez **não falam no presencial. Já on-line, possibilitou maior interação.**

Excerto 24: Trecho de resposta do Estudante 5

No desenvolvimento interdisciplinar do aluno e no raciocínio.

Excerto 25: Trecho de resposta do Estudante 6

Acredito que o impacto é bem positivo, justamente porque essa interação ajuda no nosso aprendizado.

Excerto 26: Trecho de resposta do Estudante 8

Positivos: maior Independência do aluno; facilidade em tornar objetivas as suas pergunta; etc. Negativas: insegurança em cometer alguma gafe enquanto faz a pergunta no microfone; medo de alguém lhe julgar; etc.

Excerto 27: Trecho de resposta do Estudante 9

Muito boa pq o aluno se sente incluindo e ainda com tempo pra fazer coisas que aparecem.

As opiniões foram muito diversificadas, mas em sua maioria, positivas. Queremos destacar, porém, algumas respostas. Primeiramente, a resposta do E1, que acredita que a aprendizagem em ambiente virtual motiva maior protagonismo, ao dizer que os alunos “começaram a pesquisar mais” e, por consequência, melhoram seu empenho nas discussões. Nesse aspecto, podemos entender como protagonismo a administração de seu tempo e atividades propostas pelos professores, necessidade de adaptar-se às ferramentas, gerenciar a sua entrada e saída das aulas síncronas ou assíncronas.

Nessa perspectiva, o ato responsável do E1, ao se colocar como protagonista de seus estudos, apontou para um compromisso com ele mesmo e com o outro. O processo de execução do ato ético, que seria a relação do professor com o aluno, atrela-se às execuções partidas do professor. Porém, por alguns discursos apresentados, essa relação também acontece a partir do momento em que o estudante se coloca como ser responsável e responsivo, visto que para Bakhtin (1993), a existência dos indivíduos que participam na realização dessas ações é caracterizada por uma série de eventos práticos, cada um deles singular, irrepetível e verdadeiramente distinto.

No entanto, para o E2, o tempo não é suficiente nem para os conteúdos do componente curricular, nem para momentos de “interação desvinculada do conteúdo”. Diante disso, notamos que há uma necessidade, por parte do estudante, de ter diálogos que ultrapassem os conteúdos. A posição axiológica na relação entre os sujeitos - professor e aluno - é definida pela maneira como esses sujeitos são moldados pela interação social, incorporando elementos relacionados à linguagem, ética, responsabilidade, responsividade e valores. Isso ocorre porque o aluno depende da perspectiva do professor. A significação nessa relação é estabelecida pela interdependência entre eles, pois o professor desempenha seu papel graças à necessidade do aluno, e este, por sua vez, precisa do professor para se desenvolver, realizar-se e se constituir no contexto da conquista por entrar na Universidade.

Diante dessa resposta do E1, também percebemos que está atribuído como um dos objetivos específicos do Programa o protagonismo discente: “VI – Realizar ações de protagonismo e voluntariado de forma a desenvolver os direitos e objetivos de aprendizagem do Novo Ensino Médio através de metodologias ativas” (Brasil, 2018); logo, a opinião do estudante está em consonância com o que se espera no programa.

A resposta do estudante E4 nos chamou atenção pelo fato de que em algum momento na modalidade presencial o discente não se sentia confortável para interagir, contudo ele entende que em ambiente virtual de aprendizagem, talvez por não ser visto pelas câmeras, se sente mais acolhido e respeitado para interagir. Isso também acontece nas redes sociais, em que muitas vezes alguém que é mais retraído presencialmente se sente mais à vontade para se posicionar.

Contrário a essa ideia, o estudante E8 coloca como ponto negativo que um dos impactos seja a insegurança ao falar no momento em que todos o ouvem, já que ao abrir o microfone, a voz fica em maior evidência. Como impacto positivo, o mesmo estudante E8 acredita que o protagonismo e perguntas objetivas merecem destaque. Nesse sentido, remetemos ao que sugere a BNCC, em que na cultura digital torna-se necessário que os jovens sejam muito além de consumidores, engajem e sejam protagonistas de suas ações (Brasil, 2018).

Compreendemos, então, que como apontado no capítulo teórico, em acordo com Santos (2013), cada aluno possui um quadro emotivo-volitivo único em relação ao mundo, o que significa que a interpretação de um estudante sobre algo pode diferir da de outro estudante. Nesse sentido, isso, sem dúvida, influencia a todos os envolvidos a desempenharem funções individuais e distintas ao participarem de uma categoria específica, como, por exemplo, na dinâmica de uma aula virtual.

De acordo com Bakhtin (1993), viver implica assumir posições axiológicas em todos os momentos da existência, pois os sujeitos se conectam com os outros para que esse "eu" e esse "outro", que pode se tornar um "tu", possam se desenvolver e se posicionar em relação aos seus valores, ideias e discursos. Isso revela uma individualidade que se complementa com a individualidade do "outro".

Para finalizarmos a terceira seção, voltada para a percepção dos estudantes sobre a interação, lançamos a pergunta: *Você acredita que a maneira como o professor utiliza a comunicação verbal nos diferentes canais pode interferir na interação do aluno em ambiente virtual? Por quê?* Vejamos algumas respostas:

Excerto 28: Trecho de resposta do Estudante 1

Sim, pois se o professor só fala, fica mais difícil de compreender determinado conteúdo, já se apresentar ali um slide, por exemplo, já ajuda o aluno entender melhor, já que estará lendo e ouvindo.

Excerto 29: Trecho de resposta do Estudante 2

Sim. Porque a linguagem adotada pelo professor afeta diretamente no comportamento do aluno.

Excerto 30: Trecho de resposta do Estudante 4

Sim, a **comunicação instiga o aluno a participar.**

Excerto 31: Trecho de resposta do Estudante 5

Sim, pois chama mais atenção ao raciocinar para o entendimento sobre o assunto.

Excerto 32: Trecho de resposta do Estudante 6

Acredito essa interação pode interferir sim. Porque a partir do momento que aluno percebe que está tendo atenção por parte do professor ele se sentirá motivado a estudar.

Excerto 33: Trecho de resposta do Estudante 7

Sim. Essa comunicação facilita bastante o aluno, pois mesmo sem ter a imagem do professor, ele vai está sabendo que o professor está ali.

Excerto 34: Trecho de resposta do Estudante 8

Sim, porque o(a) professor(a) pode acabar auxiliando no aprendizado ou não, uma vez que muitos alunos não têm o mesmo interesse que possuem em ambiente presencial.

Excerto 35: Trecho de resposta do Estudante 9

Acredito sim. Por que é como o professor(a) expressa- se é como iremos aprender.

Depois lançamos outra: *O que você acredita que pode ser feito para gerar mais interação em ambiente virtual?* Vejamos:

Excerto 36: Trecho de resposta do Estudante 1

Dinâmicas para retirar a “vergonha” que alguns alunos têm de interagir.

Excerto 37: Trecho de resposta do Estudante 2

Mais dinamicidade nas preleções.

Excerto 38: Trecho de resposta do Estudante 4

Fórums de dúvidas e interações.

Excerto 39: Trecho de resposta do Estudante 5

Mais dinâmicas participativa em sala, visando obter mais aprendizados.

Excerto 40: Trecho de resposta do Estudante 6

Acredito que já está ótimo.

Excerto 41: Trecho de resposta do Estudante 7

Mais dinâmicas para tornar os alunos **menos inseguros.**

Excerto 42: Trecho de resposta do Estudante 8

Determinar um período de tempo para tirar dúvidas dos alunos.

Excerto 43: Trecho de resposta do Estudante 10

Acredito que está ótimo dessa maneira!

Diante das afirmativas, destacamos as respostas dos estudantes E4, E5, E6 e E7. Nesses excertos, percebemos que além de apresentarem por unanimidade com um “sim” sobre o primeiro questionamento, eles sugerem que dinâmicas e fórum de dúvidas – possibilidades de interação discursiva ofertadas em ambiente virtual de aprendizagem - elaborados pelo professor - podem resultar em estudantes “menos inseguros” e “mais participativos”. Outro detalhe que nos chama atenção é a presença valorativa dos discursos intrínsecos às respostas dos estudantes ao falarem, por exemplo, que ao “perceber que está tendo atenção por parte do professor ele se sente motivado a estudar”; ou “mesmo sem ter a imagem do professor, ele vai está sabendo que o professor está ali”. Esses excertos demonstram que o estudante precisa da interação alteritária constitutiva em uma relação valorativa e de respeito, em que o “eu” quer ser reconhecido pelo “tu”, pois segundo Bakhtin (2010), o princípio da construção ética no processo dialógico permeia pela importância de ser visto, reconhecido e respeitado.

Nessa perspectiva, a partir dos discursos em destaque, elencamos três compreensões: (1) A postura docente pode inserir ou não o estudante a uma perspectiva de audiência participativa; (2) o professor precisa oportunizar um ambiente dinâmico, que entendemos que se configura de diferentes formas, como por exemplo, a persuasão através de marcas linguísticas ou uso máximo das ferramentas daquele canal; e (3) fazer com que o estudante se sinta ouvido, e, parte do diálogo será também formado como parte da arquitetura da alteridade com o intuito de construir uma sociedade mais empática.

Sobre a primeira compreensão, relacionada à postura docente, os estudantes entendem que é necessário “instigar” e “motivar” para haver interação. Nesse sentido, conforme exposto em nosso capítulo teórico, o ambiente de aprendizagem virtual oportunizado pelo professor só estará em constante renovação, por meio da ação coletiva. Ou seja, é responsabilidade do professor ou facilitador adotar as estratégias adequadas para conduzir a aula, de modo a facilitar as renovações contínuas por intermédio da colaboração entre professor e aluno no ato de fazer e expressar-se. Entretanto, segundo Hila (2010), os diversos tipos de recursos didáticos que podem ser empregados em sala de aula, por si só, não promovem o desenvolvimento, pois requerem uma intencionalidade alinhada com seus mediadores.

Essas afirmativas, conforme mostradas pelos dados, nos levam à segunda e terceira compreensão, ao entendermos que para o professor oportunizar a interação, também é necessário utilizar a linguagem juntamente com as ferramentas possíveis no canal de comunicação usado. O que dizer para motivar participação? O que fazer para demonstrar empatia aos participantes? Esses são os questionamentos que devem fomentar o ambiente de aprendizagem, pois fica claro que os estudantes esperam e precisam disso.

De mesmo modo, Santos (2013) acredita que em um contexto educacional, o princípio da alteridade conclui o ciclo do processo educativo, o qual deve ser atencioso, reflexivo e sensível nas relações, proporcionando um sentido significativo à vida por meio de uma relação respeitosa. Dessa maneira, a valorização do indivíduo por suas ações (pensamentos, ações, sentimentos) é crucial para a formação do ser humano - e parece ser o impulso para que a abordagem educacional tenha a capacidade de manter um nível satisfatório de envolvimento, tanto para os estudantes, quanto para os professores. Logo, resulta no desejo dos alunos de participarem ativamente de uma aula, independente do formato, alimentando expectativas enquanto discente e se dirige para uma dimensão mais ampla ao longo de sua vida, talvez indo além do conhecimento exato do professor sobre os efeitos que sua prática teve na formação ética daquele educando.

À guisa dessas circunstâncias analíticas, tornou-se possível essas leituras a partir das respostas aos formulários porque os enunciados significativos nos deram essa possibilidade a partir do que foi posto, como foi dito e por quem foi dito, levando em consideração o contexto histórico e social de cada sujeito. Passemos agora para a próxima categoria de análise.

5.2 AS INTERAÇÕES CONSTITUÍDAS DE DOCENTE COM OS SEUS ALUNOS EM SITUAÇÕES DIALÓGICAS NOS DIFERENTES CANAIS DE COMUNICAÇÃO

Nesta categoria, nosso olhar incide sobre as interações constituídas de docentes com seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação. Dessa forma, atentamos para as diferentes formas de usar a palavra no discurso, bem como as diferenças no dizer entre as aprendizagens síncronas e assíncronas.

Com o intuito de construirmos uma interpretação dos dados mais objetiva, elaboramos um quadro expositivo com a identificação das marcas linguísticas nos canais de comunicação ditas pelo “eu” professor para o “outro” estudante.

Quadro 5 – Vozes que permeiam as ações (ou não) dos professores referentes aos canais selecionados

| Marcas linguísticas | <i>Google Meet</i> | <i>Live</i> | <i>Podcast</i> | <i>Videoaula</i> |
|--|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| Pergunta retórica | Eva Buarque Francisco | Eva Buarque Francisco | Eva Buarque Francisco | Eva Buarque Francisco |
| Vocativo (fala em 2ª pessoa) | Eva Francisco | Eva Buarque Francisco | Eva Francisco | Eva Buarque Francisco |
| Chamada para participação (verbos no imperativo) | Eva Buarque | Eva Buarque Francisco | – | Eva Francisco Buarque |
| Colocar-se no lugar do outro | Eva Francisco | – | – | Francisco |

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

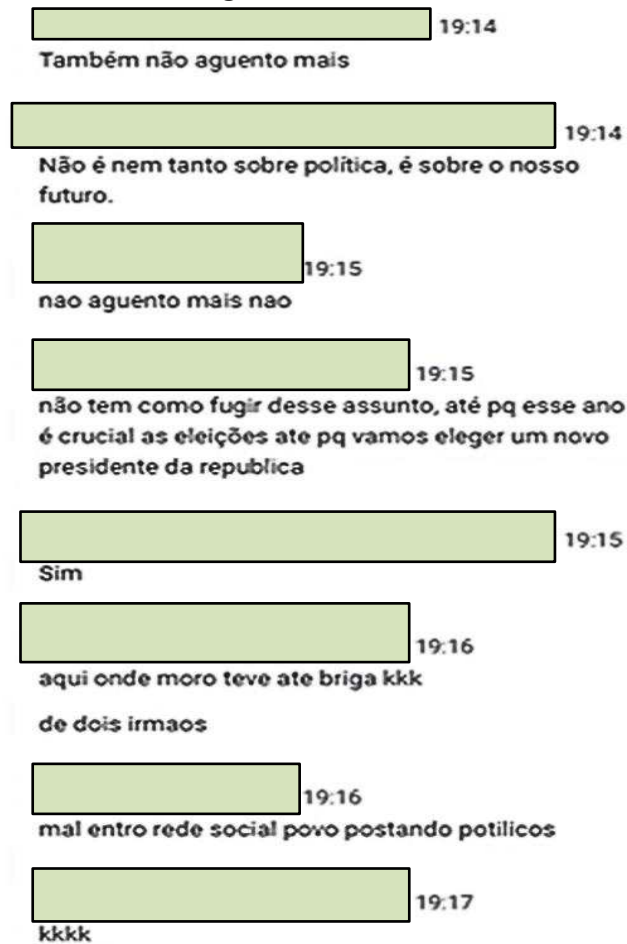
No quadro apresentado, tentamos reunir as marcas linguísticas, as quais restringimos em: 1) pergunta retórica, 2) vocativo (fala em segunda pessoa), 3) chamada para participação, 4) colocar-se no lugar do outro. Compreendemos que essas marcas podem inferir se há e como há interação nos ambientes virtuais selecionados. Assim, concordamos com o Círculo de Bakhtin, ao entender que as marcas linguísticas são como elementos que refletem a interação social e histórica que ocorre durante a produção do discurso. Nesse sentido, as marcas linguísticas identificadas, como escolhas lexicais, estruturas sintáticas, estilo e entonação são utilizadas pelos falantes para criar efeitos de sentido que refletem as suas intenções comunicativas.

Como nosso foco está na identificação das marcas linguísticas, utilizamos a estratégia de interpretação de dados respeitando a veracidade da conversação, porém usando prioritariamente o processo de transcrição indireta e interpretativa das falas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A escolha se deu por entendermos que o foco da pesquisa está no conteúdo e uso da linguagem e não nos aspectos diretos da conversação. Avisamos ainda que, em algumas citações dos professores a nomes dos estudantes, como forma de preservar a identidade, optamos por colocar apenas a primeira letra do nome.

Identificamos nos canais *Meet*, live, podcast e videoaula algumas marcas linguísticas que demonstram maior ou menor interação entre professor e aluno, como pode ser visualizado no quadro, para reconhecer qual professor usou essas marcas linguísticas e onde colocam seus nomes no espaço. Vale ressaltar que consideramos apenas quando ocorreu no mínimo duas vezes.

Iniciando com os dados do *Meet*, identificamos que a professora Eva gostava de citar os estudantes e perguntar diretamente sobre o bem estar na aula, como por exemplo, “como está, G?” ou fazê-los rir ao perguntar sobre a atividade passada e o silêncio insistente ao iniciar o encontro. Com esse momento de persistência da professora, percebemos que o estudante é motivado a respondê-la, seja pelo áudio ou via chat, como veremos no print a seguir.

Figura 6 – Print do chat 1



Fonte: Arquivo imagético gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

O momento representado na figura 2 se deu no início da aula, em que a professora traz reflexões sobre uma música de Skank (Pacato Cidadão) e motiva os alunos a participarem. Abre espaço conversando sobre si e compara o que é dito na música ao que estava sendo discutido em evidência na mídia, que na época era posição política. A partir da observação desses dados, destacamos que ocorrem principalmente dois processos interativos, (1) professor-aluno e (2) aluno-aluno, e este como uma descoberta durante o percurso investigativo.

Entre os processos interativos identificados, quando ocorre entre professor-aluno acreditamos que a professora Eva oportuniza uma interação não somente sobre o conteúdo que será trabalhado, mas se preocupa com a inserção do estudante por inteiro naquele momento. Percebemos essa interação inicial pelos primeiros quase vinte minutos de aula, após isso, ela começa a falar e tirar dúvidas sobre coesão textual, mas para algumas vezes para falar e questionar os estudantes sobre como estão se sentindo frente àquele conteúdo. No *Meet*, a professora Eva *coloca-se no lugar do outro* quando fala de futuro e expectativas, contando

experiências vivenciadas por ela para que os estudantes possam entender a naturalidade da situação ao qual eles estavam, que era a saída do ensino médio e a busca pela inserção na graduação tão almejada.

Paralelamente a essa interação professor-aluno, notamos que no chat também ocorria uma interação aluno-aluno, como pode ser identificado na conversa entre L, JOA, JOY e M, ao desabafarem sobre suas impressões relacionadas à posição política. Nesse sentido, entendemos que em ambiente virtual de aprendizagem pode ocorrer diversas possibilidades de interação a partir de uma norteadora, que nesse caso se iniciou com a professora Eva, motivando os estudantes a comentarem sobre a música.

Percebemos com esses discursos que no *Meet*, por oportunizar uma interação rápida, os estudantes sentem-se mais motivados a participar. Essa percepção nos faz compreender que na interação em sala de aula, seja ela em formato presencial ou virtual, o aluno é a razão de toda relação dialógica com o professor, visto que o eu em relação ao outro representa uma conexão autêntica, uma responsabilidade integral, evitando qualquer tentativa de se desvincular de seu papel predefinido (professor/aluno) na interação. Essa percepção nos evoca que, durante a comunicação verbal, os princípios éticos e axiológicos, que se fundamentam na estrutura relacional da arquitetônica (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim), não devem ser desconsiderados quanto à compreensão responsiva de cada ação nas interações entre professor e aluno, aluno e aluno, aluno e professor (Santos, 2013).

Identificamos que a professora Eva utiliza várias vezes o nome “estudante” na tentativa de comunicar-se com os ouvintes também no podcast, como por exemplo na fala: “Anota, estudante, sobretudo o nosso tema de hoje: empoderamento do sujeito leitor e escritor através da poesia.” Porém, percebemos que, no podcast, os três professores, mesmo usando *vocativo* ou expressões que direcionam para o ouvinte, interagem de forma mais indireta com o estudante e mais direta com o convidado e/ou outro professor, ou até mesmo cita o aluno em terceira pessoa.

Em um dos podcasts selecionados estavam presentes a voz da professora Eva, o professor Francisco e uma professora de fora do programa como convidada, sendo escritora de livros de poemas. Nele, os professores Eva e Francisco, na tentativa de inserir o estudante, falam das necessidades e possíveis dúvidas que eles poderiam ter. Observamos, por exemplo, que em alguns momentos direcionam perguntas à convidada que sejam conselhos para o estudante sobre leitura e escrita. Na tentativa de interagir com os estudantes, o professor Francisco também pausa entre uma pergunta e outra para situar o estudante, bem como sintetizar as

palavras da convidada. Por exemplo: “Olha, pessoal, que dica importante sobre o leitor proficiente.”

Nas pausas usadas durante a entrevista no podcast, o professor Francisco ao situar os ouvintes, aproveita para saudar alguns estudantes e escolas que podem estar ouvindo naquele momento:

Excerto 44: Trecho de discurso do professor Francisco

Queria mandar um abraço para a escola Manoel das Neves que nos cedeu a professora para essa entrevista. Estamos aí também, mandar abraço também para K do IEP, Ka do José Batista de Melo, para P lá de Carrapateira, para J lá de Taperoá, que está sempre ouvindo a gente, para ECIT de Catolé do Rocha e Campina Grande, que a audiência é extraordinária.

Nesse sentido, acreditamos que no podcast houve uma tentativa de interação com o estudante, mas por não ser de resposta imediata como acontece com o chat do *Meet*, por exemplo, entende-se que a atividade assíncrona prevaleça. Lemov (2021) afirma que quando a prática assíncrona acontece, o trabalho de aprendizagem ocorre em diferentes momentos e em diferentes lugares. Podemos então considerar o que ocorreu no podcast, assim o estudante pode interagir em outros momentos sobre o que foi dito nesse canal de comunicação.

Nesse ponto, podemos nos apoiar na “arquitetônica bakhtiniana” (Volóchinov, 2018), nas relações do eu-para-mim, quando os professores se utilizam da pergunta retórica para enfatizar alguma afirmação ou provocar reflexão, por exemplo; do eu-para-outro, quando os professores utilizam vocativo na tentativa de fazer com que haja uma relação valorativa, por exemplo; e do outro-para-mim, ao receber o *feedback* em algum momento assíncrono.

Portanto, podemos considerar que nesses espaços existem relações nas quais os sujeitos interagem e se complementam de formas diversas; constituem-se em eventos únicos e irrepetíveis, dialogando para além de uma conversa de respostas imediatas, logo, envolve um diálogo no qual os enunciados se gladiam com a finalidade de uma construção social marcada por ideologias diversas, mesmo que em um canal de comunicação como o podcast. Em vista disso, o professor, como ser ativo e responsável pelos discursos proferidos, vê a necessidade de fazer com que o estudante se sinta parte daquele diálogo a partir de marcas linguísticas, sem mesmo estar presencialmente.

Passando para a videoaula da professora Eva, em vários momentos ela se comunica com o estudante como em uma conversa, priorizando a primeira pessoa do plural: “Nós temos dois termos para a ligação entre frases, palavras, expressões e ideias: coesão e coerência”. Identificamos também que na videoaula, a professora Eva usa algumas expressões se colocando na voz do aluno, como conhecedora das principais dúvidas apresentadas por eles em outros

momentos e na tentativa de vocalizá-los, como “por que assim, professora?” ou “vamos lá, professora!”. Em outros momentos, a professora prefere utilizar mais perguntas retóricas para direcionar ao conteúdo, como por exemplo - “pessoal, o que eu preciso para a elaboração de um bom texto?”.

Outro momento na videoaula que a professora Eva tenta interagir com o aluno é na *chamada para participar*, em que pede que os estudantes tirem *print* da tela na parte do slide sobre “Classe de Palavras”.

Excerto 45: Trecho de discurso da professora Eva

Faz um print, faz essa revisão na sua casa e tenho certeza que essa revisão ficará mentalmente colocada! (frase com forte entonação)

Ela se preocupa também em explicar os detalhes da imagem que darão o *print*, para caso tenham dúvidas na hora que estejam assistindo, já sejam sanadas. Vale destacar que essa *chamada para participação* foi citada pela professora no momento do Estudo Orientado via *Meet*, perguntando se eles haviam “*printado*” o slide na hora que pediu e se gostaram do mapa mental elaborado por ela (imagem que estava presente no slide). Entendemos que toda essa preocupação da professora demonstra maior facilidade na participação do aluno nas aulas virtuais, pois eles conseguem perceber que são notados, são importantes para aqueles momentos de aula.

Mesmo que a videoaula seja um canal assíncrono, que não exige a presença ao vivo do estudante, a professora Eva se preocupa em incluir o aluno na aula, explicando até mesmo o porquê de ter usado determinada imagem relacionada com a temática abordada. Ela pede também ao aluno que leia o slide, enquanto isso ela aguarda a ação para que ele assim o faça: “Veja só, nós temos aqui um exemplo de mensagem coesa e incoerente e uma mensagem coerente que não apresenta coesão.” Pede que leiam e depois de alguns segundos diz “Isso!”, como se estivessem cumprido a ação sincronamente, e depois continua a explicação. Há uma preocupação com a comunicação entre ela e o aluno em vários momentos: “Faz sentido?”; “façam um *print* novamente e anotem os conectivos que podem ajudar bastante na sua redação” (Figura 3). Deduzimos que essas estratégias da professora se dão pelo fato de tentar prender a atenção do estudante em todos os canais de comunicação para que ele possa se sentir parte da aula.

Olhando por essa ótica, interpretamos que os discursos da professora Eva durante a videoaula revelam que a relação entre o dialogismo e o ato responsável na prática docente em ambiente virtual é intrínseca e profunda. Ao promover o dialogismo, a educadora incentiva a

interação dinâmica, valorizando suas diferentes perspectivas e vozes. Como mostramos na introdução desta dissertação, essa interação diversificada é essencial para a coconstrução do conhecimento em um contexto on-line. Paralelamente, conforme Bakhtin (2010) compreendia a educação, ao exercer o ato responsável, os professores orientam os estudantes a se engajar de maneira ética e respeitosa, reconhecendo a responsabilidade de suas ações e comunicações. A presença da voz da professora Eva, mesmo em formato assíncrono, estimula atitudes de empatia, de assimilação e reconhecimento. Assim, entendemos que ao integrar o dialogismo e o ato responsável, os educadores criam um ambiente virtual que promove a compreensão, o respeito mútuo e o aprendizado colaborativo, fundamentais para uma educação significativa e ética.

Figura 7 – Print da videoaula da professora Eva

Exemplos de conectivos que podem ser utilizados para melhorar a coesão textual

| INTRODUÇÃO | CONTINUAÇÃO | CONCLUSÃO | TEMPO |
|---|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Inicialmente • Primeiramente • Desde já | <ul style="list-style-type: none"> • Além disso • Do mesmo modo • Acresce também • Ainda por cima • Bem como • Igualmente • Acresce que | <ul style="list-style-type: none"> • Enfim • Dessa forma • Em suma • Nesse sentido • Portanto • Afinal | <ul style="list-style-type: none"> • Logo após • Ocasionalmente • Posteriormente • Enquanto isso • Imediatamente • Não raro • Concomitantemente |

Disponível em: <https://beduka.com/blog/exercicios/portugues-exercicios/exercicios-de-coesao-e-coerencia>

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOVERNO DA PARAÍBA

Fonte: Arquivo imagético gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

Lemov (2021) orienta sobre esse tipo de ação em ambiente virtual e fala sobre o ritmo e a consolidação da aula. Ele acredita que o meio de participação é um sistema que ajuda o estudante a entender o que é esperado da sua participação e, por consequência, os professores podem administrar a aula com sucesso. Seja na aprendizagem síncrona ou assíncrona, os “Meios de participação” são importantes para a manutenção do foco e da atenção.

Sobre a interação em *live*, identificamos alguns pontos bem importantes para nossa pesquisa, entre eles, a percepção de que os três professores ao iniciarem a aula costumam usar *chamadas para participar*, assim entendemos que o “ao vivo” ou a aprendizagem síncrona possibilita uma interação mais imediata. A seguir, um exemplo de *chamada para participar* no início da *live* da professora Eva:

Excerto 46: Trecho de discurso da professora Eva

Lembrem-se de se inscrever no canal do SLNE – PB, além disso, **vai lá, curte, comenta e compartilha** nossa *live*. Além disso, nós temos também nosso perfil no Instagram: @seliganoenempb. **Vai lá, posta e marca** que **nós vamos repostar o seu storie**.

Que saudade de *live* ao vivo.

O discurso da professora Eva, conforme os dados mostraram, apresenta marcas linguísticas direcionadas ao outro e expressam um desejo de cumprimento da ação como forma de resposta interativa. A professora, ao utilizar os verbos no imperativo - “vai, curte, comenta, compartilha, posta, marca”, espera o *feedback* possível para o formato de *live*, que são as ferramentas ofertadas pelo YouTube. Nesse ensejo inicial da aula, observamos que a professora precisava da participação dos estudantes como forma de termômetro do que propunha, como, por exemplo, perceber no “ao vivo” se respondiam no chat ou posteriormente quantas curtidas ou compartilhamentos teria daquele momento.

Outra maneira que a professora utiliza para deixar claro que o estudante seria notado naquele momento virtual é dizer: “nós vamos repostar o seu *storie*”. Vale salientar, que essa expressão é utilizada nas redes sociais para informar que a pessoa a qual marcar em uma postagem, será também remarcada, logo, demonstra um posicionamento axiológico de identificação e compatibilidade. Ou seja, a professora em seu ato responsável e responsivo quis transmitir uma ideia de que o estudante seria visto e percebido.

À vista disso, nos é perceptível o fato que esses discursos sinalizam que o ato de ensinar e aprender estão entrelaçados e as relações interpessoais em ambiente de aprendizagem desempenham um papel fundamental na construção de conhecimento, emoções e perspectivas. Como dissertado no capítulo teórico, o ato responsável e alteridade do docente durante uma *live* é essencial para o sucesso da interação virtual, iniciando com a empatia e o respeito, garantindo que todos os estudantes sejam tratados com consideração e suas opiniões e experiências sejam valorizadas.

Entendemos que com essas marcas linguísticas identificadas há possibilidade de participações pontuais também, pois vimos como exemplo, que a professora Eva gosta de citar nomes:

Excerto 47: Trecho de discurso da professora Eva

Boa noite, JB; boa noite, JF; AS, CS, AB.

Fique à vontade aí no chat, que vou tentar responder todo mundo.

Então, usar o *vocativo* direciona o discurso a quem está participando do momento, como também incentiva a participar mais, valoriza a voz do outro e estimula a participação dos demais

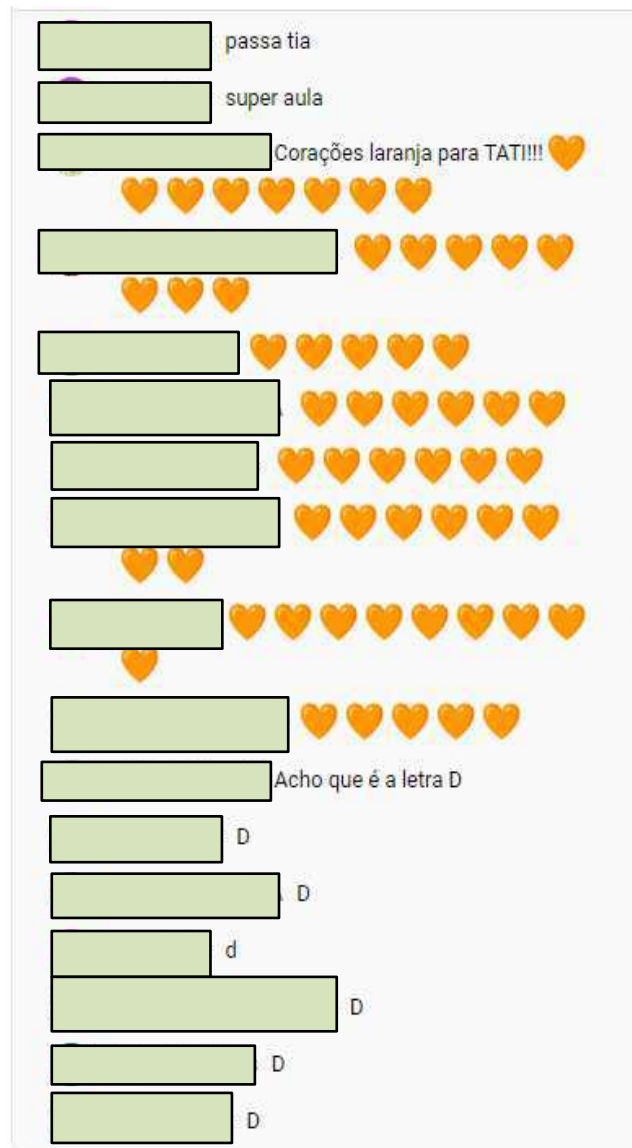
via *chat*. Desse modo, entendemos o *vocativo* como uma maneira de compreender que há uma tentativa de interação mais insistente. Olhando por essa ótica, na expressão “fique à vontade aí no chat, que vou tentar responder todo mundo” há a presença da voz docente promovendo um ambiente seguro, inclusivo e diversificado, no qual cada voz seja ouvida e respeitada.

Por esse ângulo, lembramos à luz das ideias do Círculo de Bakhtin, que a ética no uso de recursos, interação ativa, prontidão para esclarecer dúvidas e o foco no conteúdo educacional são aspectos cruciais que definem essa atuação responsável. Além disso, ao encerrar a live, agradecer e planejar futuras interações, buscar constantemente *feedback* para melhorar uma ação, completa-se o ciclo de responsabilidade, visando proporcionar uma experiência educacional valiosa e construtiva para todos os envolvidos no ambiente de aprendizagem virtual.

Assim, os estudantes vão sendo motivados a participar via mensagem no *chat* e pela rapidez das respostas. Nesse sentido, acreditamos que se sintam “vistos” pelo professor e participantes da aula, muito além que meros expectadores.

Outra maneira que nos fez perceber a interação na *live*, foi pelo fato de que a professora prioriza a segunda pessoa em sua fala ou a primeira do plural, como também usa a *chamada para participar*, convidando os alunos para responderem no *chat* a alternativa correta. Enquanto isso ela se preocupa em justificar cada alternativa da questão, ao tempo em que os estudantes continuam sugerindo as alternativas. Entretanto, para além das respostas imagináveis sobre as questões elencadas pela professora, aparecem nos discursos interações valorativas que extrapolam o conteúdo. Vejamos na figura a seguir um *print* desse momento.

Figura 8 – *Print* da *live* realizada pela professora Eva



Fonte: Arquivo imagético gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2022.

Nesse momento do *print*, há dois discursos que nos chamou a atenção, o primeiro, pronunciado por J ao dizer “super aula” e o segundo, pronunciado pelo próximo estudante que pede “corações laranja para a professora” para os colegas. Em seguida, após os comentários, outros estudantes enviam *emojis*³ em formato de corações laranja como confirmação ao solicitado. Esses discursos, como pudemos notar, sinalizam à professora e aos demais presentes na *live* que a aula está satisfatória, o que pode ser resposta à maneira que ela utiliza para interagir com os estudantes.

³ Representações gráficas não-verbais usadas para transmitir uma ideia ou sensação em comunicações instantâneas, como redes sociais ou *Whatsapp*, por exemplo.

Com essa observação, é válido ressaltar e retomar o Excerto 9 – trecho de discurso da professora Eva – em que ela comenta ao responder ao formulário que uma das adaptações nas quais o professor precisou passar em ambiente virtual foi a “coloquialidade”, “falas curtas”, “emojis” e “figurinhas”; prova disso, ocorreu no chat em *live* do *YouTube* com a docente. Então, pensamos que, para a professora, há uma importância em considerar o modo de falar em ambiente virtual como forma de valorização do outro; o que nos remete ao dialogismo apontado por Bakhtin. Logo, o diálogo nesse contexto ultrapassa a ideia de perguntas e respostas, pois consideramos que seja uma interação discursiva envolvida de responsabilidade e responsividade frente a práticas socioculturais, nas quais as múltiplas vozes se unem, tornando a experiência significativa e autenticamente enriquecedora para todos os sujeitos envolvidos.

Ainda sobre interação discursiva, apontamos também que em um ambiente educacional, a interação vai além das palavras, inclui o tom empregado, que influencia a percepção do aluno sobre a natureza apática ou expressiva. Dessa maneira, Bakhtin (2010) destaca que as palavras em nosso discurso podem refletir as tonalidades e ecos das enunciações individuais, trazendo consigo contextos emocionais e axiológicos. Assim, na relação entre professor e aluno, bem como entre os próprios alunos, pedidos, elogios e outras formas de discurso estão intrinsecamente ligados a uma entonação expressiva que pode se estender a palavras e expressões aparentemente neutras. Essas tonalidades têm o poder de persuadir, ensinar e, conseqüentemente, influenciar tanto o ensino quanto a aprendizagem, pois os sentimentos e pensamentos são moldados nessas interações.

Com o intuito de continuar prendendo a atenção dos estudantes, a professora Eva pausa a aula algumas vezes para *chamar para participar*, perguntando se está tudo bem com a imagem e áudio, pede para que mandem a *live* para quem esteja precisando ouvir a aula e para isso ela pede confirmação no chat a todo momento. Ademais, a professora enuncia frases de incentivo e manifesta *chamadas para participar*, motivando em mais envolvimento no *chat*, assim os estudantes sentem vontade de estarem atentos à aula. Vejamos no próximo Excerto, um discurso valorativo da professora Eva:

Excerto 48: Trecho de discurso da professora Eva

Recebo todos os dias no meu WhatsApp: professora, sei de tudo. Né, J? E você (já sabe)?

E vocês já sabem, né? **Vocês já são vitoriosos, vocês já chegaram lá, já venceram, vocês são o orgulho do SLNE – PB, orgulhos desses meros professores que estão aqui do outro lado da tela.**

Conforme os dados nos apontam, a partir desse discurso, a docente inicialmente cita de forma pessoal que um estudante ali presente se comunica com ela via *Whatsapp* de maneira

direta, informando que já “sabe de tudo”. A partir disso, ela direciona aos demais e acrescenta um discurso emotivo-volitivo, ou seja, carregado de emoção e entusiasmo ao usar os verbos no presente e no pretérito perfeito, denotando cumprimento dos objetivos – “já são vitoriosos; já chegaram lá; já venceram; são o orgulho”. Tal percepção, então, nos leva a retornar aos escritos teóricos sobre os princípios axiológicos na educação, em que apoiados ao Círculo bakhtiniano, consideramos que o processo interativo discursivo para garantir uma experiência significativa precisa haver uma relação singular entre o eu e o outro.

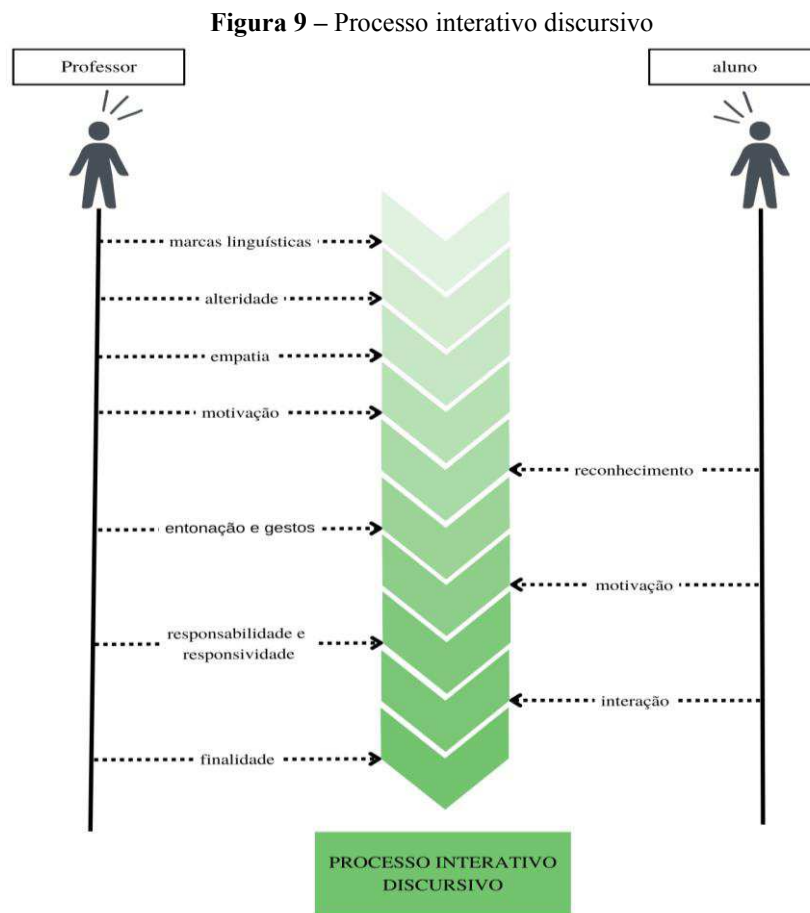
Portanto, o impulso que conduz o redigir, ler e engajar em práticas educacionais de letramento não pode ser meramente direcionado a conteúdo, nem deve ser visto como uma atividade visando somente um requisito para progredir no componente curricular. A verdadeira razão, o propósito implícito ao porquê estão realizando tal ação, só pode ser considerado genuinamente responsável quando adquire um valor autêntico, experienciado, determinado pelo papel singular que se ocupa na participação desse evento (na vida) (Santos, 2013).

Como apresentamos no capítulo teórico, apontado por Bakhtin (2010), a participação individual confere um peso real ao tempo e um valor ao espaço, tornando as fronteiras relevantes e o mundo vivido de forma autêntica e responsável. Somente ao posicionar o estudante como mais um centro ao concretizar sua participação singular, como uma afirmação do plano genuíno emocional e volitivo, essa participação adquire o significado de uma aprendizagem verdadeiramente aplicável à vida.

À guisa desse cenário, compreendemos que o papel do docente enquanto sujeito responsável, como o “eu” na arquitetônica apresentada por Bakhtin (1993), é imprescindível para a construção do “outro” (estudante), independente do formato. A figura do professor e suas escolhas linguísticas enquanto media a aprendizagem síncrona ou assíncrona oportuniza uma maior interação. Bem mais que o presencial, na aprendizagem virtual, o professor tem um papel importante no processo interativo discursivo, pois não adianta apenas se preocupar em transmitir de forma clara o conteúdo disciplinar, mas sim integrá-lo na relação, assim, possibilitará uma reciprocidade.

Dessa maneira, conforme as ideias do Círculo, consideramos que o professor ao preocupar-se com o bem estar e compreensão do estudante, mesmo sem vê-lo, demonstra uma interação dialógica em que os atos não são indiferentes, e sim responsivo em que depreende que interagir na vida real infere-se ocupar um evento como lugar único, irrepetível e insubstituível.

Na figura 9, a seguir, demonstra-se como neste trabalho se compreende o processo interativo até aqui analisado.



Mediante esse panorama, entendemos que os sujeitos envolvidos no processo interativo discursivo em ambiente virtual de aprendizagem não se limitam e sim reforçam a dinâmica que reflete e refrata os atos a todo momento. Portanto, para que aconteça essa interação, os seres precisam também tocar e serem tocados, numa perspectiva de desafiar e motivar o outro, que aqui é principalmente o estudante.

Para Bakhtin (2010), no campo da interação, o ato dialógico horizontal revela uma motivação em que exija uma consciência da finalidade de tal ato, principalmente para o estudante do programa SLNE-PB, pois ele está ali por escolha e em busca de realizar seu projeto de vida, não por uma nota ao final do bimestre.

Compreendemos, ainda, fundamentados em Bakhtin (2010), que a alteridade e empatia nesse processo interativo em ambiente virtual estão ativamente ligadas à ação individualizada para com o outro, por conseguinte, se consistirão na recriação do ato. Nessa perspectiva, seja qual for o canal de comunicação, para que essa relação exista depende não apenas dos conteúdos ditos, mas também da entonação, dos gestos, ou da finalidade do uso de determinada marca linguística.

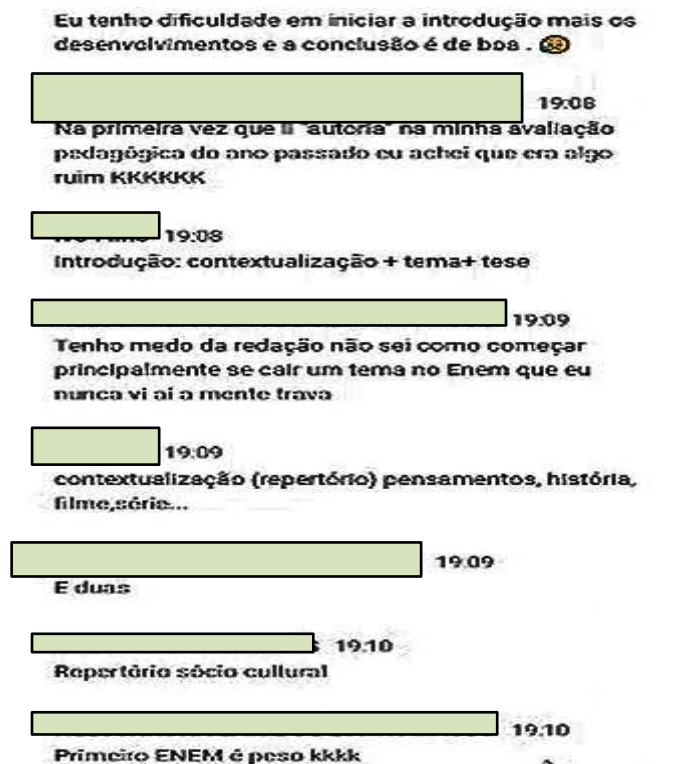
Dito isso, passemos para a análise da aula via *Meet* realizada pelo professor Buarque. Nesta aula, há características distintas dos demais em alguns pontos, como por exemplo, para iniciar a aula ele dá boas-vindas rápidas e logo inicia falando:

Excerto 49: Trecho de discurso do professor Buarque

Pensar em redação do ENEM é... primeiro requer uma praticidade muito forte. **Porque quem acha que lendo vai produzir um bom texto, não tem nada a ver, viu? É escrevendo!**

Nesse momento inicial da aula, fica evidente a diferença dos demais professores pelo fato de não iniciar utilizando marcas linguísticas valorativas, como *vocativo* ou *colocar-se no lugar do outro*. Pelo contrário, utiliza um discurso, até então, de negação, o que deixa o chat movimentado apenas por respostas à “boa noite”. Entretanto, independente da exposição do professor, os estudantes participam demonstrando medo e franqueza perante o componente curricular de redação. Vejamos o *print* a seguir que expressa esse momento:

Figura 10 – Print do chat 2



Fonte: Arquivo imagético gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

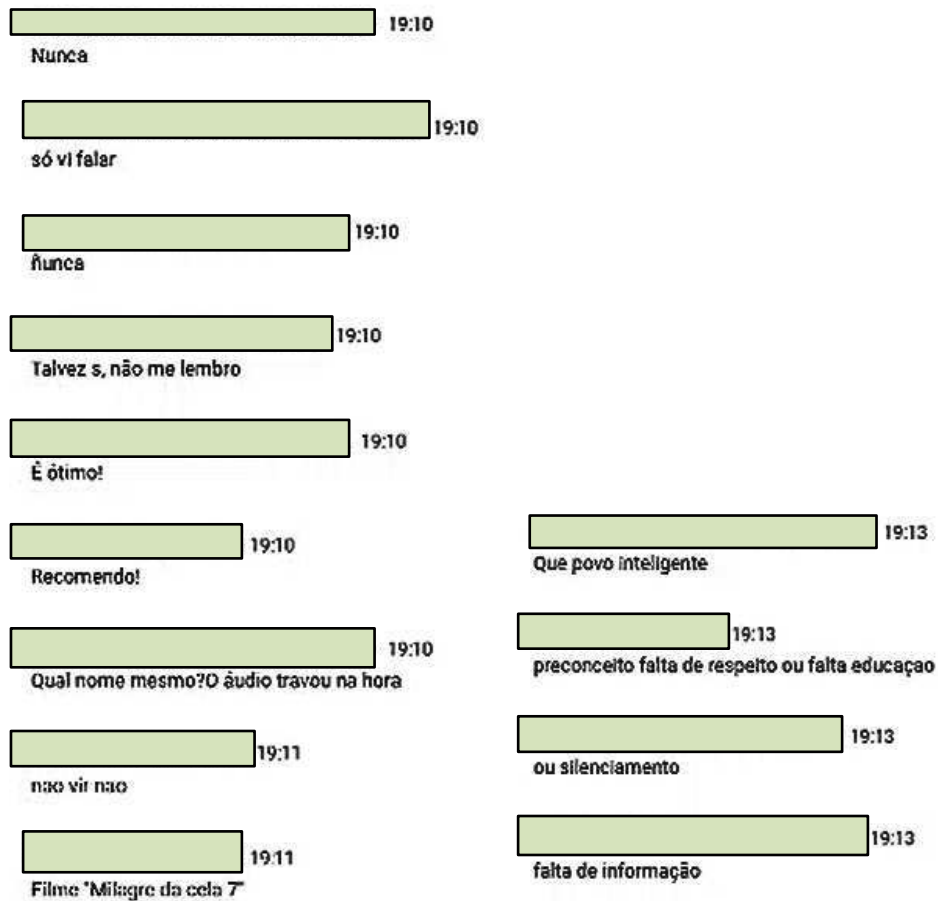
Nessa imagem, é salutar destacar as mensagens do primeiro estudante, de Y, A e K no chat. Nelas, são interpretados como um discurso de desabafo, tanto direcionado para que o professor possa tirar as dúvidas, como também para os próprios colegas. A estudante Y, por

exemplo, se sente segura no ambiente para revelar que não sabia o que significava “autoria”, ou A ao desabafar, quando diz ter medo da redação e medo da mente “travar”, K a responde dizendo “É duas”. No cerne dessa relação, é notório que para os estudantes o momento da aula síncrona também serve para conversar com seus pares, ouvir e serem ouvidos. Diante dessas observações, (re)afirmamos a importância de se pensar o processo interativo discursivo em ambiente virtual de aprendizagem, na qual com o decorrer na análise percebemos que a relação existente extrapola o professor-aluno e aluno-professor, interpretamos que há uma relação entre aluno-aluno também muito presente.

Diante dessas ponderações necessárias, remetemos aos escritos de Paiva (2006) ao falar da existência e importância do *feedback* interacional entre aluno e aluno. Segundo ela, na configuração convencional de ensino, é comum que o *feedback* seja predominantemente oferecido pelo professor. O docente pergunta, os alunos respondem e então o professor faz seus comentários, assim o escopo e o controle dos tópicos geralmente são limitados. Já no contexto de interações virtuais, todos os participantes têm a possibilidade de apresentar perguntas e qualquer pessoa pode oferecer comentários ou *feedback* em resposta a uma mensagem.

Dando seguimento à análise, após dez minutos de aula, o professor inicia a motivação interativa direta com o estudante ao pedir que coloquem no chat quem já assistiu ao filme “O milagre da sala 7” e cita os nomes de quem responde que sim. Nesse momento, o chat começa a ter mais participação, assim o professor começa a estimular mais envolvimento e assim aumenta a interação, até mesmo aluno e aluno. No *print* que segue, há uma demonstração de quando isso ocorre:

Figura 11 – Print do chat 3



Fonte: Arquivo imagético gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

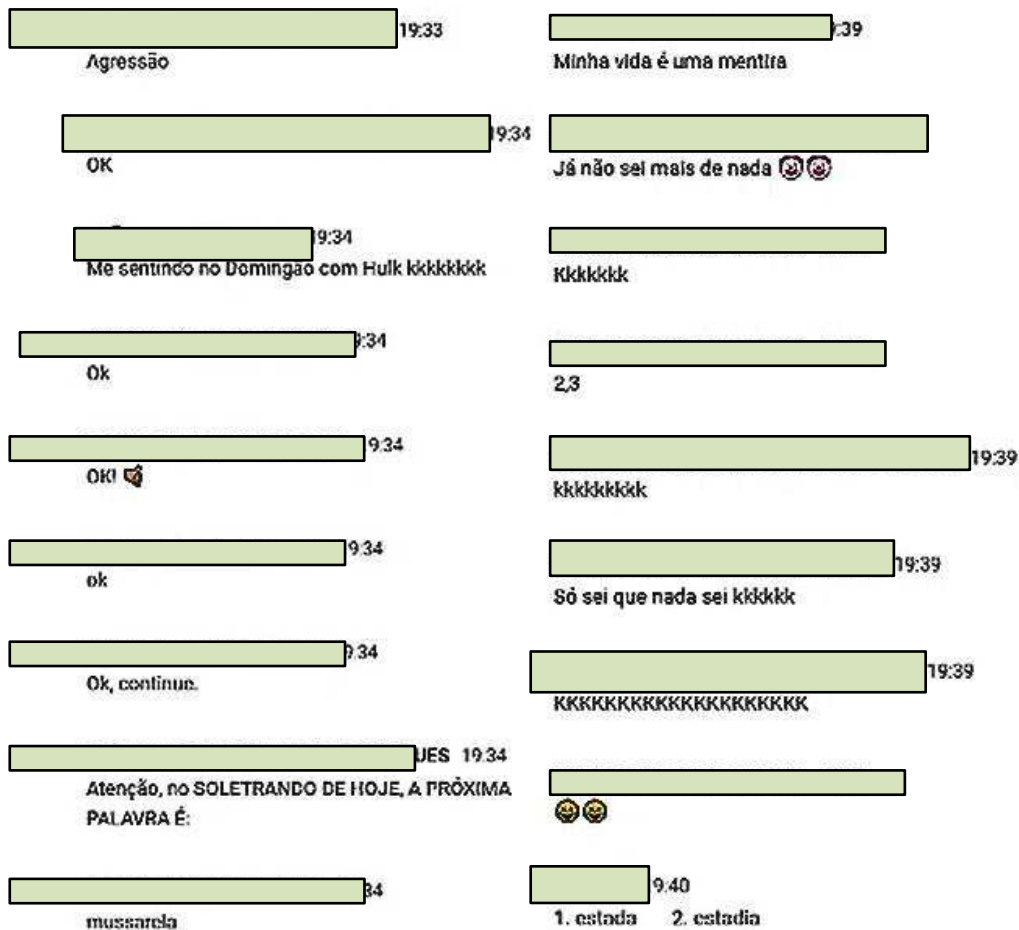
Na figura, queremos destacar a fala de JO e A. Nesse discurso, novamente pudemos observar que a interação aluno e aluno acontece por meio de contribuições, tirando dúvidas e até mesmo de elogio, como dito por A: “Que povo inteligente”. É nesse contínuo intercâmbio, na interação síncrona ou assíncrona, que, segundo Paiva (2006), é edificada uma inteligência coletiva que vai além de cada indivíduo, que cria algo mais amplo do que qualquer um, e, sem dúvida, apenas se realiza graças ao *feedback* que cada um, de sua maneira, compartilha com o coletivo ou com cada membro individualmente.

No decorrer da aula síncrona, via *Meet*, do professor Buarque, interpretamos que ele havia percebido a importância de se direcionar aos estudantes. Então pausa algumas vezes para dizer: “Vamos movimentar aí! Está dando para entender direitinho?”. Assim, os discentes vão afirmando que “sim”, “tá” ou “tudo joia”. Por isso, reiteramos e recordamos ao abordado no escopo teórico dessa pesquisa que a presença do outro é fundamental na relação de respeito, em que o Eu busca ser validado pelo Tu e possui a obrigação de validar o Tu em retorno. Para enfatizar o conceito de alteridade, Santos (2013), apoiada aos escritos do Círculo, diz que todas

as funções psicológicas se desenvolvem, de uma maneira ou de outra, na presença de outra pessoa. Portanto, ser reconhecido, observado e respeitado é a base para a construção do Eu.

Após algum tempo de aula, o professor decide lançar perguntas rápidas como forma de revisar a ortografia de algumas palavras e isso faz com que os estudantes participem cada vez mais no chat e se divirtam. Com isso, transformou-se em uma brincadeira e movimentou o chat numa velocidade muito grande e com uma maior diversidade de estudantes participando, até mesmo alguns que sempre estão presentes, mas normalmente não participam via chat. Sobre isso, nos ocorreu a resposta do estudante 4 ao formulário, no excerto 22, ao dizer que um dos impactos na interação discursiva em ambiente virtual de aprendizagem foi a facilidade em haver uma maior interação por alguns alunos mais tímidos, que “não falam no presencial”. Vejamos na próxima figura, uma comprovação da descontração com a atividade.

Figura 12 – Print do chat 4



Fonte: Arquivo imagético gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

Essa atividade durou em torno de dez minutos até voltar ao conteúdo proposto. Vale salientar, que a atividade não era sobre palavras que necessariamente seriam utilizadas no contexto de uma redação, mas cumpriu o objetivo de descontrair e relaxar a turma. Pensamos que essa ação do professor só confirma o que viemos analisando até o momento, bem como ao que foi dissertado no capítulo teórico. Durante uma aula síncrona, conforme mencionado por Lemov (2021), é viável reproduzir grande parte do ambiente escolar e estimular o engajamento de forma semelhante ao que ocorre em uma sala de aula presencial, por meio de interações em tempo real.

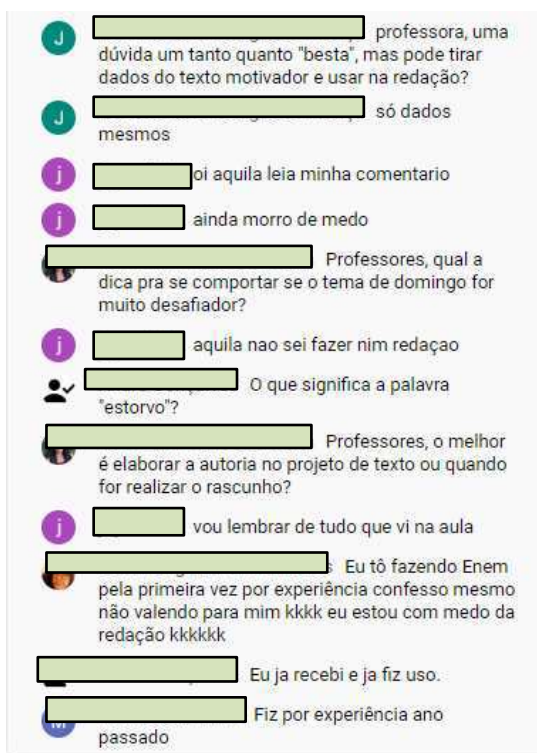
Em plataformas como o *Meet* ou durante uma transmissão ao vivo, os educadores podem utilizar diversas maneiras para encorajar o uso do chat. No entanto, é reconhecido que existem limitações, especialmente considerando os contextos históricos e sociais que permeiam os estudantes de educação pública. Nesse sentido, de acordo com Lemov (2021), também devemos levar em conta outras restrições na aprendizagem síncrona, como a fadiga causada pelo uso da tela e a capacidade de manter a atenção. Portanto, é crucial garantir diversidade em ambos os tipos de aprendizagem, levando em consideração as limitações dos alunos e dos próprios professores, de modo a promover um desempenho e aproveitamento acadêmico eficazes, incentivando a dinamicidade.

Análogo a isso, julgamos que, como salientamos na parte teórica dessa pesquisa, o ato responsável do professor em ambiente virtual de aprendizagem deve ultrapassar o conteúdo e perceber o outro como um sujeito que necessita de manifestações emotivo-volitivas, possibilitando uma relação de confiança. Sobre a relação dialógica, Bakhtin em seus escritos sempre demonstra um profundo apreço pelo próximo, não um próximo isolado, mas um próximo que participa do diálogo e, conseqüentemente, elabora respostas cheias de valor, tanto emocionais quanto volitivas, ao se sentir apreciado e cultivar a afeição, ao se sentir impulsionado por um futuro promissor.

Dito isso, passemos para análise da *live* realizada pelo professor Buarque. Como mencionado anteriormente, os três professores costumam iniciar as lives com *chamadas para participar* engajando o canal do Programa, então nesse momento temos a intenção de apresentar as particularidades que acontecem com o professor Buarque no canal de comunicação do *YouTube*.

Chamou-nos a atenção o fato de o professor conduzir a aula de uma maneira mais formal, ao utilizar palavras mais cultas. Isso não inibe os estudantes em nenhum momento, pois percebemos que no chat houve muitas dúvidas relacionadas ao assunto e participações a partir das falas, como está sendo mostrado no print a seguir.

Figura 13 – Print da live realizada pelo professor Buarque



Fonte: Arquivo imagético gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2022.

Sobre a primeira dúvida apresentada no *chat*, o professor Buarque assim responde:

Excerto 50: Trecho de discurso do professor Buarque

Todos os alunos que estão nos vendo e ouvindo, o texto motivador, que também recebe outro nome, pode ser norteador. Ele está ali para nortear, para dar um norte ao **seu** texto, até para evitar a questão de tangenciamento, isso é bem verdade. **Você** nem pode pegar dados do texto motivador, nem pode trazer um repertório com embasamento nele. A ideia é que **você** extrapole os textos motivadores. Ele (o corretor) não quer que **você** fique meramente copiando o que está ali na temática.

Vale ressaltar que ele prioriza a fala em 2ª pessoa e se direciona de forma mais aproximada com o estudante. Pudemos observar que assim como aconteceu com a dúvida de “J” no chat, durante toda a *live* o professor Buarque se preocupa em responder a cada um, como também surgem outros comentários a partir do que é dito. Assim, enxergamos que a aula realizada nesse canal pode ser interativa, a depender da motivação que ocorre através das marcas linguísticas usadas pelo professor, sejam *perguntas retóricas*, *vocativo*, *chamada para participação* ou *colocar-se no lugar do outro*.

Outra questão que deve ser evidenciada nas falas dos estudantes é a interação valorativa professor/aluno e aluno/aluno. No print anterior, percebemos que os participantes expressam suas opiniões, elogiam ou criticam e desabafam. Esses atos de apreciação e julgamento

valorativo são centrais para o diálogo, pois refletem a diversidade de avaliações e a riqueza de vozes que estão presentes na interação. Nesses dados, há quatro perguntas direcionadas ao professor Buarque; entretanto, as outras mensagens são direcionadas ao professor e também aos colegas. A décima mensagem, por exemplo, é um desabafo ao dizer que está com medo de fazer a redação do ENEM, mesmo não sendo válida para ela (possivelmente deve ser estudante da 1ª ou 2ª série do Ensino Médio); essa mensagem é comentada pelo último estudante (M) ao dizer que fez como experiência no ano anterior.

Outros casos valorativos presentes no chat estão nas vozes de J, em razão de que ela expressa ter medo da redação. Nesse sentido, acreditamos que sua fala pode ter motivado o outro discurso sobre medo. Observamos, então, que o processo interativo discursivo na aprendizagem síncrona representa a construção coletiva de significados em tempo real, em razão de que os participantes compartilham suas interpretações e avaliações do conteúdo apresentado, contribuindo para a formação de um entendimento mais amplo e complexo. Na *live*, portanto, conseguimos correlacionar com os benefícios na aprendizagem síncrona, ao verificarmos que há uma construção de conexões, respostas e engajamento em tempo real (Lemov, 2021) – o que foi abordado no capítulo 3 desta dissertação.

Também vimos que, no decorrer da *live*, o professor Buarque algumas vezes motiva os estudantes a partir de uma citação de algum teórico ou artista com o intuito de naturalizar o contato ou uso dessa prática. Também percebemos o uso de *vocativo*, sempre se colocando em segunda pessoa do singular, com *perguntas retóricas* e expressões que demonstram *colocar-se no lugar do outro*.

Excerto 51: Trecho de discurso do professor Buarque

Primeiro, vou citar Pablo Neruda que diz que escrever é fácil: **você** começa com a inicial maiúscula, no final o ponto e no meio as idéias. Então, naturalmente ele está demonstrando que não é fácil. **Que ideias são essas a que se refere Neruda?** São as idéias com as quais nós trabalhamos com vocês. As ideias trabalhadas com a questão da técnica, e a redação é técnica, as ideias trabalhadas com a questão primordial como estruturação ou estratégias argumentativas, então em tudo você se sobressai. Olhe, vocês estão tão aptos para o texto que farão, **e digo isso como conhecedor da causa**, que não vai dar branco.

Nessa fala do professor, destacamos as marcas linguísticas que são importantes para perceber que no processo interativo discursivo da relação professor/aluno existem fronteiras entre as vozes que, independente do formato, enrijecem e recriam os atos axiológicos. Portanto, ancorados em Bakhtin (2010), entendemos que o ser axiológico está no processo de assimilar

as palavras, então quanto mais se oportunizar interação, mais vozes serão ouvidas para uma melhor construção formativa do sujeito.

Dessa forma, as marcas linguísticas no diálogo são arenas para as respostas e para a construção de sentidos na interação entre o eu e o outro. Antes, entendia-se que apenas nas aulas presenciais pudesse haver conexão entre professor e aluno, mas, como apresentado pelo Círculo, a partir das relações em épocas e/ou lugares distintos, a interação será um processo contínuo de sentidos.

Nos segmentos destacados anteriormente, chamamos a atenção para a motivação, que é tão necessária no processo de ensino-aprendizagem. A palavra do professor é importante para incentivar o diálogo do estudante, pois, a fala carregada de sentimentos e respeito ao outro, revela a existência da relação dialógica em contexto de *live* no Programa, assim como está ilustrado na figura 9.

Com a temática da mesma aula ocorrida via *live* pelo professor Buarque, identificamos algumas diferenças na interação estabelecida por ele por meio do canal videoaula. Como já exposto anteriormente, a videoaula é uma aula em vídeo que tem como objetivo ensinar ou instruir sobre algum assunto, sendo gravada e editada pelo professor para que o estudante possa assisti-la on-line. Como via de regra, as videoaulas no Programa Se Liga no ENEM Paraíba têm duração de no máximo 15 a 20 minutos para que seja menos cansativo para os estudantes, já que ele deve assistir a todas as videoaulas postadas naquela semana. Particularmente, o professor Buarque não usa slides, nesse caso, a videoaula foca apenas em sua imagem e áudio.

A fala do professor é sempre em segunda pessoa do singular, o que acreditamos ser fundamental para situar o estudante como importante no processo dialógico. Buarque introduz a videoaula lembrando as informações necessárias sobre a redação do ENEM, diz seu desejo em ver notas entre 800 e 1000 pontos e traz palavras de incentivo para vencer os desafios pessoais na escrita. Ainda como parte introdutória da aula gravada, explica sobre o que será falado naquele momento (Projeto de texto e estrutura). O professor utiliza exemplos sobre o que está sendo explicado para haver uma maior compreensão dos estudantes, gesticulando fortemente durante a explicação e citação de exemplos.

Diante de tal acontecimento discursivo, fundamentados nos escritos do Círculo, lembramos que a presença dos princípios axiológicos da tríade na arquitetônica, o professor (o eu) se relaciona com o outro (estudante) como parte de suas ações e posturas, preocupando-se com a espontaneidade no discurso para atingir, mesmo que assincronamente, o outro, e assim o outro pode se identificar como parte importante no discurso. Reconhecemos que o docente consegue se relacionar com o estudante a partir do momento em que o seu agir seja empático e

real em suas intenções, como Bakhtin (1993) anuncia ao dizer que a participação na relação com o outro transforma cada manifestação do eu (sentimento, desejo, humor, pensamento) em sua própria ação ativamente responsável.

Dando continuidade à análise, o professor Buarque lança perguntas que podem ser compreendidas como possível dúvida dos estudantes, assim evidencia a temática abordada por ele e chama atenção para a próxima explicação. Outra característica que identificamos foi o uso de muitos verbos imperativos no decorrer da videoaula para orientar o aluno de forma mais direta, como: “pegue” e “não repita”. Vejamos a seguir:

Excerto 52: Trecho de discurso do professor Buarque

Como evitar o tangenciamento? – Pessoal, de imediato você já traz a frase temática para a introdução do texto. **Você não tem a estrutura? Contextualização, tema e tese com as duas problemáticas?** Então **pegue** essa frase temática, que pode ser inclusive usada na íntegra, para evitar o tangenciamento. E aí você tem as palavras-chave que não podem faltar no seu texto, usando evidentemente, sinônimos, hiperônimos, hipônimos, antônimos, os recursos linguísticos para que você **não repita** as palavras.

Sabemos que a videoaula é um tipo de aprendizagem assíncrona, ou seja, uma aprendizagem que oportuniza uma interação em momentos diferentes. Dessa forma, entende-se que o professor deve pensar em estratégias para que o aluno ao assistir a videoaula não só compreenda o conteúdo, mas também se sinta acolhido e motivado a interagir posteriormente. Para isso, algumas estratégias devem ser adotadas. Entendemos que essas usadas pelo professor Buarque são válidas, pois, ao utilizar perguntas retóricas e verbos no imperativo pode fazer com que o estudante fixe a atenção e se sinta desafiado.

Nessa perspectiva, julgamos que as marcas linguísticas na aprendizagem assíncrona são necessárias a fim de que o estudante consiga protagonizar e interagir ao sentir-se parte do processo interativo discursivo, visto que o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica (Bakhtin, 2010).

Partiremos para a análise da interação no canal podcast pelo professor Buarque. Ele introduz mandando saudações para gerência específica de sua cidade natal e região, comunicando-se com o ouvinte estudante dessa realidade. Nesse canal especificamente, o professor utiliza o *vocativo* de forma mais generalizada sem citar nomes, preferindo a segunda pessoa do plural ou até a terceira pessoa do singular: “Um abraço todo especial a todos os estudantes que nos ouvem, estudantes concluintes, estudantes egressos e todos os estudantes do Ensino Médio de uma maneira geral.” Além disso, o professor, assim como Eva e Francisco, no podcast utiliza um diálogo mais voltado para perguntas ao convidado.

Achamos importante frisar o fato de que o equipamento e a qualidade dos dados/rede como conexão com a internet fazem diferença na recepção da mensagem transmitida. Como podemos ver, durante o podcast analisado, em alguns momentos, a fala corta ou falha, o que dificulta na compreensão dos ouvintes ou até mesmo atenção. Acerca disso, concordamos com Lemov (2021) ao enfatizar que na aprendizagem virtual, seja síncrona ou assíncrona, se o estudante não conseguir ver ou ouvir claramente, começará a se desligar ou até se distrair cada vez mais. Evidentemente, os ouvintes podem estar com suas famílias em casas ou apartamentos repletos de sons e interrupções. Para amenizar isso, é importante que o professor elimine ruídos e considere um local em que a rede de internet possa estar em sua melhor qualidade para a gravação, assim já será possibilitada uma maior interação.

O professor Buarque utiliza de poucas estratégias linguísticas para intensificar a interação com os estudantes ouvintes, preferindo comentar a temática com excelência. Na verdade, não existe uma estratégia linguística certa ou errada, mas sim uma análise de como é oportunizada a interação nos diferentes canais de comunicação. Dando continuidade, o professor, ao final do podcast, se preocupa em responder a uma possível pergunta dos estudantes, o que aproxima mais de um diálogo ou interação mais pessoal.

Excerto 53: Trecho de discurso do professor Buarque

Geralmente a garotada pergunta: **Alguns filmes sobre a temática *bullying*, professor?** Então eu trouxe uma lista de alguns filmes: A classe, Bullying, Provocações sem limites, Meu menor inimigo, Quase um segredo, Extraordinário, As vantagens de ser invisível, Sete minutos após a meia noite.

Logo após as dicas de filmes, o professor se despede do convidado e se direciona aos estudantes desejando um mundo melhor para todos, como também utiliza marcas linguísticas *colocando-se no lugar do outro*, nesse lugar de desafios, de enfrentamentos na vida. Dessa forma, percebemos que no processo de ensino-aprendizagem associado ao uso responsável e responsivo dos canais de comunicação no ambiente virtual, existem diferenças nas formas e estratégias para oportunizar a interação.

Nesse sentido, os professores preparam-se para lidar com os variados formatos de comunicação, para que, mesmo com alguns desafios, possam adentrar-se à realidade do aluno e, por consequência, fazê-lo sentir-se pertencente àquele processo interativo discursivo.

Dito isso, passemos para a análise sobre a interação que ocorre no *Meet* com o professor Francisco. Ao iniciar a aula ele já está prontamente à espera dos estudantes, então, na medida em que entram na sala virtual, o professor os cumprimenta por nome e deseja boas-vindas à aula. De imediato, observamos que há uma preocupação em citar os nomes pelo menos dos

primeiros participantes e demonstra prontidão ao recebê-los. Acreditamos que essa interação inicial pode fazer diferença na visão do estudante ao chegar à aula, visto que em ambiente virtual a apresentação é o nome, até porque, comumente, os estudantes preferem não usar fotos pessoais em suas contas do Google. Nesse sentido, os estudantes entram na aula e são notados, o que para alguns pode ter grande diferença. Tal como a alteridade bakhtiniana prega, um dos conceitos basilares de nossa pesquisa, em que ser reconhecido e respeitado é a base da construção do processo dialógico entre o eu e o outro.

Dando continuidade, após o momento introdutório da aula via *Meet*, o estudante JV cita a frase “Tudo vale a pena se a alma não é pequena” na ocasião em que o professor fala sobre quantidade de acertos e erros, na atividade enviada via Google Formulário da semana. Ao aproveitar o ensejo, o professor explica melhor sobre o texto citado:

Excerto 54: Trecho de discurso do professor Francisco

JV acabou de citar nada mais nada menos que Fernando Pessoa, da Literatura Portuguesa! E interessante, JV, que esse poema é chamado de Mar Português, que faz uma referência a grandes navegações. Olha só que legal! (E cita o poema completo)

Tudo vale à pena se você faz com amor, força, vontade, fé, as coisas podem funcionar.

Figura 14 – Print do chat 5

[Redacted] 20:10
fiz assistir tambem acertel um e erei a outra

[Redacted] 20:11
"Tudo vale a pena se a alma não é pequena"

[Redacted] 20:11
Eu queria que o senhor falasse sobre a reforma protestante, pode ser breve mesmo.

[Redacted] 20:11
Vou levar pra mim, amei isso haha

[Redacted] 20:11
Como a literatura quincentista contribuiu para a construção da identidade brasileira??

[Redacted] 20:11
Simm

[Redacted] 20:11
Hhhm

[Redacted] 20:12
Te ouvir é tão gostoso, me faz querer colocar essa aula num loop.

[Redacted] 20:12
É verdade

Fonte: Arquivo imagético gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

A leitura do chat na aula, via *Meet* pelo professor Francisco, acontece quase que instantaneamente, o que oportuniza uma interação ainda mais rápida. O discurso dele nos chama a atenção pelo fato de interromper o que estava sendo dito para comentar de forma específica a mensagem do estudante. Acreditamos que JV deva ter citado a frase sem intenção de ter tamanha atenção, possa ter citado por ser uma frase conhecida. Entretanto, o professor consegue transmitir valor ao que foi dito em um momento de tensão, pois anteriormente estava comentando sobre os acertos e erros às questões. Logo após, ainda deixa um pensamento com marcas linguísticas que denotam valor de empatia em *colocar-se no lugar do outro*.

A arquitetura bakhtiniana, nitidamente, pode ser percebida porque são essas as ações com valores axiológicos que constituem o ato responsável e responsivo docente em redes dialógicas, que, nesse momento, aparecem em ambiente de aprendizagem síncrona. Ainda nessa situação, claramente o estudante JV gosta do que o professor diz e se pronuncia dizendo - “vou levar pra mim, amei isso haha” - e depois se expressa como confirmação ao que está sendo exposto, dizendo “Simm”, “Hhhm”. Além de JV, o estudante L também expõe ter gostado do que o professor falou e diz o quanto gosta de ouvi-lo: “Te ouvir é tão gostoso, me faz querer

colocar essa aula em um *loop* (palavra em inglês utilizada com sentido de infinitude).” JV confirma concordando.

Nesse viés, o reconhecimento pelos próprios atos (pensamentos, ações, emoções) é crucial para a formação do indivíduo e parece ser um estímulo para que a prática educacional tenha o poder de manter um nível de satisfação tanto para os alunos quanto para o professor, de modo que os alunos desejem participar ativamente da aula e nutram expectativas de ver o resultado como um fruto de um processo que marca sua trajetória e que terá um significado duradouro em suas vidas.

O professor dá continuidade à aula e outro fato nos chama atenção para este momento analítico: a estudante Y levanta a mão virtual solicitando a fala. O professor concede e ela diz: “Boa noite. Eu queria citar uma coisa histórica, que eu acho muito interessante, que exemplifica muito bem exatamente o que o senhor falou.” Então, a estudante contribui comentando sobre um fato histórico. No momento da participação, o chat começa a movimentar:

Figura 15 – *Print do chat 6*



Fonte: Arquivo imagético gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

Chama-nos a atenção o fato de que, novamente, há uma interação aluno/aluno que ocorre em ambiente de aprendizagem síncrona, assim há um detalhe a ser observado nesse momento: no caso dos estudantes em questão, houve comentários valorativo-evolutivos sobre o exposto por Y. Logo após a participação, o professor reforça dizendo que quem quiser se pronunciar a qualquer momento poderia sinalizar levantando a mão. Nesse instante, reiteramos que o processo interativo discursivo em ambiente virtual de aprendizagem ocorre com todas as vozes sociais presentes. Como abordamos no capítulo 3, sobre aprendizagem síncrona e assíncrona, o ensino on-line proporciona novas oportunidades de interação, modifica a tradicional linearidade nas comunicações entre professor e aluno, em que o fluxo era predominantemente “professor > aluno” (Kenski, 2015).

Nesse instante, vale relembrar de um estudo de Paiva (2006), abordado no corpo teórico, sobre a importância do *feedback* nas interações em ambiente virtual. Compartilhamos da visão

apresentada por ela de que há diversas formas de expressão, tanto nas relações entre professor e aluno quanto entre os próprios alunos. Nesse contexto, a autora define *feedback* como a reação diante da presença ou ausência de determinada ação, com o objetivo de avaliar ou solicitar avaliação do desempenho no processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre a interação de maneira a estimulá-la, controlá-la ou avaliá-la. Portanto, compreendemos que as interações em ambientes virtuais de aprendizagem até aqui analisadas, oportunizam a participação dos estudantes e proporcionam uma demonstração de empatia entre eles.

Sobre um olhar na interação em *live* no *YouTube* pela responsabilidade do professor Francisco, passemos para a próxima análise.

Assim como a professora Eva, o professor Francisco cumprimenta a todos os estudantes e os incentiva a interagir no canal do programa. Pede para que se inscrevam, curtam e compartilhem com os colegas. Essa é também uma estratégia para engajar o canal do Programa com o intuito de chegar a mais pessoas.

O professor Francisco inicia a *live* retomando ideias e conteúdos anteriores, lembra o que foi visto nos materiais e outros formatos de aula daquele mesmo assunto. Achamos importante essa retomada, pois deixa o estudante mais ciente da importância de cada canal de comunicação. Ainda no início da *live*, ele dá dicas de como organizar melhor as leituras textuais no ENEM em Literatura.

Uma estratégia utilizada por Francisco foi apresentar questões adaptadas de provas do ENEM anteriores para iniciar com o conteúdo. Após a leitura da questão, lança perguntas aos estudantes sobre a resposta correta e começa: “Vão colocando aí no chat: o que não tem nada a ver com a resposta? Qual eu posso eliminar?”. Com isso, chamamos a atenção para o fato de que o professor fala mais rápido nesses momentos iniciais e não aguarda ou dá um tempo de resposta, talvez por medo de não dar tempo de finalizar o que planejou para a noite. No mesmo momento da pergunta lançada, ele responde, o que demonstra ser mais uma *pergunta retórica* do que perguntas diretas que exijam respostas no chat, com isso os estudantes não colocam respostas ou interação. Interpretamos, portanto, que ele até então não estivesse utilizando dos benefícios do formato síncrono, tal qual mencionamos no capítulo teórico.

Entretanto, a partir do momento em que o professor Francisco começa a refazer as perguntas, citando os nomes de alguns, rapidamente o chat volta com a participação de vários, então enquanto o professor não se direciona aos estudantes, o chat não se movimenta, o que nitidamente deixa a interação reduzida. À medida que os estudantes vão respondendo, o professor demonstra empolgação e assim mais alunos participam. Nesse sentido, consideramos que a soma de marcas linguísticas, alteridade, empatia, motivação, entonação e gestos,

responsabilidade, responsividade e finalidade são importantes para a construção do processo interativo discursivo entre professor e aluno (ilustrado na figura 5). Veja a seguir:

Figura 16 – Print da live realizada pelo professor Francisco

QUESTÃO 01 – ENEM 2014

O movimento originado da obra Abaporu pretendia se apropriar

A) da cultura europeia, para originar algo brasileiro.
 B) da arte clássica, para copiar o seu ideal de beleza.
 C) do ideário republicano, para celebrar a modernidade.
 D) das técnicas artísticas nativas, para consagrar sua tradição.
 E) da herança colonial brasileira, para preservar sua identidade.

Repetição das principais mensagens do chat

ebaa
 mais ser online
 Saudades do YouTube e desse chat
 eita
 Uhuuu fomos honrados Dayse
 A).
 A
 a
 a
 a
 a
 a
 a
 a
 a

A Hora da Aprovação - Se Liga no Enem Paraíba

Se Liga no ENEM Paraíba
 4.17 mil inscritos

68

Compartilhar

Fonte: Arquivo imagético gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2022.

Ao perceber o fato de que os estudantes estão presentes e dispostos a participar, o professor claramente se empolga e fica atento ao chat, então quando há uma pergunta ele já responde. Incentiva dizendo:

Excerto 55: Trecho de discurso do professor Francisco

Lembrando, A, a Bossa Nova era um ritmo leve e associado ao Jazz Americano. Geralmente a Bossa Nova, A, não tinha a questão de fazer uma mesclagem, falando dos problemas políticos e sociais no Brasil. (Continua a explicação)

O professor continua a explicação e depois o estudante J diz: “Eu errei, professor.”, então o professor responde: “Não se preocupa, J, o importante é interagir. E aqui vocês podem errar porque assim vão aprendendo!” Diante disso, percebemos que ao passar da aula o professor usa mais *vocativos*, citando e questionando os alunos a todo momento. Outra mudança no decorrer da *live* foi que o professor começou a dar mais tempo de resposta a partir da leitura do texto e resolução de questões, assim os estudantes interagiram mais. A seguir, um print do momento em que o professor lê a pergunta de A no chat sobre a diferença entre Tropicalismo e Bossa nova:

“escuta”. Na arquitetura do ser, o Eu quer ser reconhecido pelo Tu e tem o dever de reconhecê-lo e respondê-lo como possibilidades existenciais. Ser reconhecido é a pedra angular da construção do eu, isto é, o princípio ético enfatiza que a comunicação dialógica transforma os envolvidos na interação. Os dados nos revelaram que enquanto o professor se prendia apenas a passar o conteúdo, o processo interativo discursivo era abreviado, todavia ao sentir a necessidade do *feedback* e participação do outro, ele altera o modo de se comunicar, ocupando um momento valorativo.

Em ambiente virtual de aprendizagem, acreditamos que o princípio educacional precisa ser responsável e responsivo, como também reflexivo e refrativo no processo interativo discursivo entre professor e aluno para que haja uma relação de significado e empatia. A compreensão do professor sobre seus atos, imbuídos de pensamentos, ações e sentimentos para com o outro, é substancial para a formação do ser. Assim, interpretamos que para se manter uma interação alteritária é preciso que haja satisfação e motivação no processo de formação do estudante, em qualquer formato.

Prosseguindo com nossa análise, seguiremos para o cenário da videoaula do professor Francisco em que são utilizados slides para auxiliar visualmente as falas. Neles, têm autores em cada página. Veja o *print* a seguir:

Figura 18 – *Print* da videoaula realizada pelo professor Francisco



José Lins do Rego



- ✓ Nasceu no engenho corredor, em Pilar- PB, residência de seu avô materno;
- ✓ Seu primeiro romance foi *Menino de Engenho*, em 1932;
- ✓ Outros grandes romances: *Usina* (1937) e *Fogo Morto* (1943)

Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/jose-lins-do-rego/biografia>. Acesso em: 26 set. 2022.







Fonte: Arquivo imagético gerado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa, 2023.

O professor inicia introduzindo o conteúdo, recebe os estudantes com boas-vindas e prioriza a segunda pessoa do singular em seu discurso. Ao mediar o conteúdo, que na ocasião foi “Modernismo – A geração de 30: prosa e poesia”, o professor se preocupa em falar pausadamente, utiliza um estilo mais coloquial, faz muita *pergunta retórica* e sempre orienta o estudante a prestar atenção ao que está sendo dito ou solicita, ao usar o imperativo, que anote as informações. Vejam-se alguns exemplos:

Excerto 56: Trecho de discurso do professor Francisco

Então anota aí. **Anotou?**

Vale muito à pena ler os livros do José Lins do Rego, **tá bom?**

O segundo (autor) nada mais é do que a **queridíssima** Raquel de Queiroz, cearense, **olha!** Acabei de falar em um paraibano e agora vamos conversar sobre uma cearense. [...] Então **veja**, esse livro foi escrito em 1930, então daí **você** percebe como Raquel era uma mulher revolucionária para sua época.

Tá aí um livro **imperdível** para você fazer a leitura: Capitães da Areia!

Nós temos o nosso **grande e ilustre** Jorge Amado. **Quem é** que nunca ouviu falar de uma obra de Jorge Amado? Um autor **agradabilíssimo** para se fazer uma leitura, **não é?**

O **grande, o extraordinário mestre** da prosa modernista no Brasil é Graciliano Ramos, que nasceu em Quebrangulo, Alagoas, de família humilde, era o filho mais velho de 16 irmãos.

Tá aí um poeta que deixou um legado **extraordinário**: Carlos Drummond de Andrade, **tá bom?**

Olha que maravilha! Na segunda fase, música e poesia com Vinícius de Moraes, que foi, ó, poeta, tradutor, dramaturgo, compositor.

As músicas dele são **extraordinárias**, são **maravilhosas!**

Diante desses dados, podemos perceber que durante a videoaula o professor Francisco costuma indicar leituras e utilizar muitos adjetivos ao citar autores e livros do Modernismo. Pelo fato de enfatizar a partir dessas marcas linguísticas, entendemos ser um gosto real pelo que indica. Reforçamos essa afirmação, pois o professor Francisco, ao falar de alguns autores do período literário moderno, aproveita para citar algumas obras cantando ou recitando e demonstra animação e empolgação ao gesticular e sorrir. Portanto, acreditamos que essa atitude pode transmitir mais segurança ao aluno e pode fazê-lo ter mais curiosidade de conhecer o que está sendo dito pelo professor. Por esse viés de entendimento, torna-se oportuno constatar que os enunciados enquanto atitude responsiva não são só proferidos, como também emocionalmente sentidos e valorados por aqueles que as enunciam.

Nesse sentido, interpretamos a partir desse excerto que as marcas linguísticas usadas pelo professor, como *pergunta retórica* e verbos no imperativo, traduzem a preocupação em tocar e interagir com o estudante. Percebemos que o professor Francisco se comunica de forma mais leve e menos formal que no momento síncrono. Então, como acontece o processo interativo via videoaula com o professor Francisco?

Diante desse questionamento, lembramos das palavras de Bakhtin (1997) ao mencionar que o processo de desenvolvimento axiológico de um indivíduo é a absorção seletiva das palavras dos outros. Quanto mais se facilita a escuta das diversas vozes e se permite ser ouvido, mais enriquecedor é o processo de formação do indivíduo. Portanto, a interação deve ser levada a sério até mesmo no momento assíncrono, considerando que o *feedback* mesmo não sendo imediato, ele acontecerá no decorrer do tempo e será consolidado e revelado nos outros canais de comunicação.

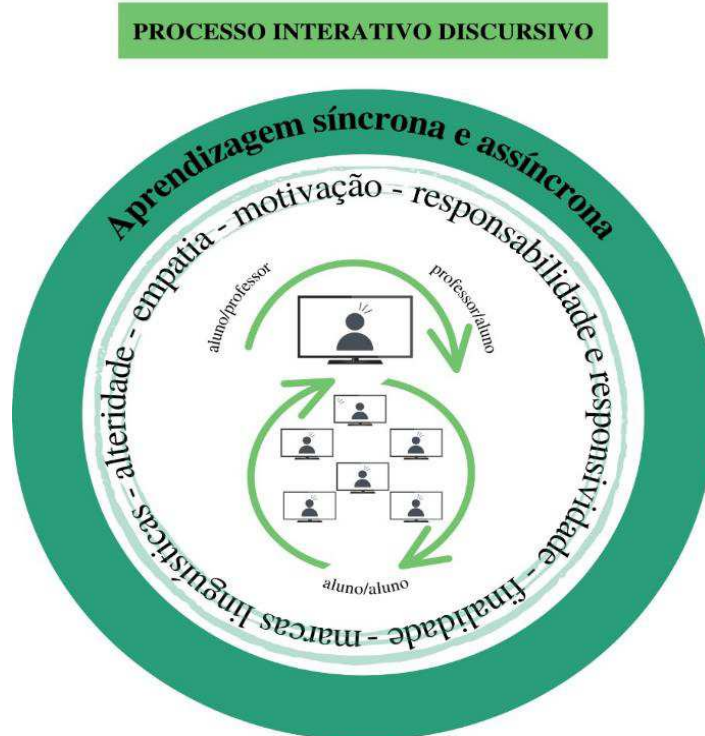
Para finalizar a videoaula, o professor Francisco orienta e *chama para participar*, cumprindo com as demais ações nos outros momentos de aula e canais de comunicação.

Excerto 57: Trecho de discurso do professor Francisco

Então, galerinha boa, estamos chegando ao final. **Assista** nossa videoaula, não deixe de fazer uma leitura atenta do nosso material de apoio, tá bom? Lá na semana número 11 tem muita informação, tem questões para vocês responderem do Enem, tem o gabarito dessas questões, tá bom? Para que no nosso encontro quinzenal (via *Meet*) **vocês possam tirar as dúvidas** e o sucesso ser garantido para todos nós! Valeu, galera! Força, foco e fé que as coisas vão dar certo, se Deus quiser. Valeu turma, forte abraço!”

Na fala final do professor Francisco fica nítido, que mesmo sendo uma aprendizagem assíncrona, utiliza *chamadas para participar* - marcas linguísticas importantes em ambiente virtual. Pois, como mais uma forma de oportunizar o processo interativo assincronamente, o professor precisa incentivar os alunos a agir a partir daquele canal ao solicitar ou direcionar para outro ambiente. Entendemos que essa é uma estratégia que pode aumentar a interação do aluno com o material. Na figura a seguir, são apresentados os aspectos que nos possibilitaram compreender o processo interativo em ambiente de aprendizagem a partir dos dados analisados.

Figura 19 - Síntese do Processo Interativo Discursivo



Fonte: Figura criada pela pesquisadora, 2023.

Finalmente, perante o exposto, assentimos que os ambientes de aprendizagem síncronos e assíncronos são espaços de vivências e relação dialógica, haja vista que cada canal tem suas particularidades que circulam e se cruzam de maneiras diferentes, mas que necessitam de algumas estratégias para que aconteçam em maior ou menor intensidade. Interpretamos que, assincronamente, a disposição linguística do docente precisa ser assertiva, direcionada, empática e valorativa; na aprendizagem síncrona também, porém, com estímulos linguísticos que resultem em respostas mais rápidas.

Dito isto, passemos para as considerações finais dessa dissertação, na qual serão apresentadas reflexões que sintetizam nossa análise e ao mesmo tempo as percepções sobre os impactos da prática com as novas linguagens inseridas em redes dialógicas no ambiente virtual.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A minha participação reconhecida produz um dever concreto - o *dever* de realizar a inteira unicidade, a unicidade totalmente insubstituível de ser, com relação a cada constituinte desse ser; e isso significa que minha participação transforma cada manifestação minha (sentimento, desejo, humor, pensamento) em minha própria ação ativamente responsável.”
(Bakhtin, 1993, p. 74)

A epígrafe resume o que acreditamos ser importante para o processo interativo discursivo em ambiente de aprendizagem, seja em formato virtual ou presencial. No ano de 2020, quando o contexto educacional transformou-se em detrimento à pandemia da COVID-19, diversas instituições precisaram adaptar-se ao utilizar ferramentas virtuais e um programa do Estado da Paraíba nos interessou pela modalidade multiplataformas, que foi nosso contexto de pesquisa - o programa Se Liga no ENEM Paraíba. Desse modo, nos veio a motivação de analisar o processo interativo do cenário.

A presente dissertação foi produzida, tendo como referência as contribuições teórico-metodológicas do ensino remoto, a transformação do ambiente educacional e a Teoria Dialógica da Linguagem (TDL). Justificada pelo contexto de pesquisa, achamos válido explorar algumas reflexões sobre a interação entre tecnologias digitais e educação, levando em conta a dinâmica presente tanto na aprendizagem síncrona quanto na aprendizagem assíncrona, bem como os multiletramentos.

Portanto, tendo como premissa o método sociológico da linguagem, mobilizamos alguns conceitos que serviram de respaldo no decorrer do processo dessa investigação, tais como: interação discursiva, dialogismo, ato responsável e alteridade. Tais postulados teóricos se inseriram enquanto princípios fundantes para arquitetar a compreensão de práticas de linguagens pautadas em horizontes sociais, dialógicos e valorativos da aprendizagem em ambiente virtual.

Com base nisso, ancorados na teoria supracitada, verificamos que o processo interativo discursivo em ambiente virtual de aprendizagem entre professor e aluno, no programa Se Liga no ENEM Paraíba, configura-se como um espaço diversificado de canais de comunicação, uma vez que ele está intrinsecamente inserido em contexto de implantação de atividades interativas durante a transição do ensino presencial para a modalidade remota, no âmbito da educação básica e de fomento ao ensino superior.

Por conseguinte, buscou-se com esta investigação responder a questão problema que consistia em investigar, nesse ambiente pedagógico, como é constituído o processo interativo discursivo de professor, em interação dinâmica, dialógica e responsiva com seus alunos em aulas virtuais de Língua Portuguesa no programa Se Liga no ENEM Paraíba. A partir da análise sobre a percepção dos sujeitos acerca do processo de interação em ambiente virtual no programa, bem como as próprias interações que ocorreram nos diferentes canais, depreendemos que a essência dos resultados da pesquisa mostrou-nos que os ambientes de aprendizagem síncronos e assíncronos representam locais de experiências e interações dialógicas com todos os participantes.

Entretanto, cada meio possui características específicas que se entrelaçam de maneiras diversas, demandando estratégias apropriadas para sua efetivação em diferentes graus de intensidade. Observamos que, nas duas modalidades, foi fundamental que a comunicação do professor fosse direta, orientada, empática e valorativa a partir de estímulos linguísticos, porém identificamos que a interação extrapola a interação professor/aluno e aluno/professor - ela aconteceu também, nitidamente, entre aluno/aluno.

Face à alegação supracitada, percebemos que a resposta obtida foi viabilizada pelos objetivos selecionados para este estudo. O geral: Investigar como se dá o processo interativo discursivo entre professor e aluno constituído no ensino de Língua Portuguesa do programa Se Liga no ENEM Paraíba. E os específicos: (1) identificar as ações de linguagem constituídas a partir do diálogo com as necessidades dos alunos de aprender Língua Portuguesa, no contexto em questão; (2) descrever o processo de interação constituída entre o docente com seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação; e (3) analisar a prática das novas linguagens inseridas em redes dialógicas no ambiente virtual. Nesse contexto, certificamos que as nossas categorias analíticas “a percepção dos sujeitos sobre o processo de interação em ambiente virtual de aprendizagem no Programa” e “as interações constituídas de docente com seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação” confluíram aos objetivos propostos, levando a realizá-los.

As discussões analíticas da primeira categoria mostraram, por meio das respostas aos formulários, as vozes dos participantes sobre as interações que experimentaram no Programa. Assim nos concentramos nos relatos, levando em conta as particularidades históricas, sociais e ideológicas de cada indivíduo expressas por meio da linguagem. Vimos, portanto, que para cada grupo de sujeito há uma leitura sobre as interações em ambiente virtual de aprendizagem. Para analisar melhor as vozes de cada grupo de sujeito, consideramos as seções temáticas: (1)

informações acadêmicas e de participação no programa; (2) informações sobre o uso de plataformas; e (3) informações sobre interação nos diferentes canais de comunicação.

Com as análises dos dados apresentados na segunda categoria, compreendemos especificamente como aconteceu as interações constituídas de docente com os seus alunos nos diferentes canais de comunicação, a partir da geração de dados por meio de *prints*, áudios e vídeos. Assim, identificamos as diferentes formas de usar a palavra no discurso, bem como as diferenças no dizer entre as aprendizagens síncronas e assíncronas. Vale salientar que, a partir da observação dos dados, destacamos que ocorreram, constantemente, três tipos de diálogo, (1) professor-aluno, (2) aluno-professor e (3) aluno-aluno - e este como uma descoberta durante o percurso investigativo.

Dessa forma, foi evidenciado que no processo interativo discursivo em ambiente virtual de aprendizagem, independente do canal de comunicação ou formato de aprendizagem, a voz docente pode desempenhar um papel crucial na construção do conhecimento, das emoções e nas perspectivas do outro. Nesse sentido, o ato responsável e a consideração pelo outro por parte do professor são fundamentais para o êxito da interação virtual, começando pela empatia e pelo respeito, assegurando que todos os estudantes sejam tratados com atenção e que suas opiniões e vivências sejam reconhecidas e valorizadas.

A partir de tal conjuntura, justificamos a relevância desta pesquisa a partir de dois panoramas: um no que importa ao âmbito acadêmico-científico, outro no que se refere aos diálogos presentes em ambiente virtual de aprendizagem em contexto de educação básica. Sobre essa, ressaltamos a pertinência dessa pesquisa para os estudos da linguagem em contexto pós-pandemia e consolidação da aprendizagem virtual, mais especificamente para os fundamentos de uma perspectiva dialógica.

Sob esse ângulo, compreendemos que este estudo provoca a percepção de que a interação acontece em maior ou menor escala ao levar em consideração marcas linguísticas, motivação, empatia, alteridade, entonação, finalidade, responsabilidade e responsividade. Dentro deste contexto de pesquisa, percebemos que o papel do professor enquanto agente responsável, representando o 'eu' na estrutura apresentada por Bakhtin (1993), é fundamental para a formação do 'outro' (o estudante), independentemente do formato educacional. A presença do professor e suas escolhas linguísticas ao mediar a aprendizagem síncrona ou assíncrona favorece uma maior interação. Na aprendizagem virtual, mais do que no ensino presencial, o professor desempenha um papel crucial no processo interativo discursivo, pois não se trata apenas de transmitir de maneira clara o conteúdo disciplinar, mas sim de integrá-lo na relação, permitindo, assim, uma reciprocidade efetiva.

Mediante aos atos responsáveis dos professores Eva, Buarque e Francisco, analisamos que os impactos com as novas linguagens inseridas em redes dialógicas em ambiente virtual foram: (1) as marcas linguísticas – *pergunta retórica, vocativo, chamada para participação e colocar-se no lugar do outro*, já que demonstram os efeitos de sentido que refletem as intenções comunicativas. Para tanto, o canal de comunicação utilizado varia a finalidade de uso, seja para interação imediata, via *chat*, por exemplo, ou interação tardia, ao comentar de outras maneiras em outros canais, ou simplesmente não comentar, já que acreditamos ser também uma resposta. (2) O ato ético e responsável, ao gerenciar uma aula, produz resultados nítidos de *feedback*, daí a necessidade, conforme preceitos do círculo bakhtiniano, de sempre pensar na arquitetura do ser evento, porque o outro se faz a partir do eu, com o qual interage. Nesse sentido, sua voz deve ter uma relação emotivo-volitiva, na qual adquire uma real finalidade da aprendizagem e da interação.

Desse modo, acreditamos que, como enfatizado na parte teórica desta pesquisa, a responsabilidade do professor em um ambiente virtual de ensino deve transcender o conteúdo e considerar o outro como um sujeito que possui necessidades emocionais e de vontade, fomentando uma relação de confiança. Quanto à interação dialógica, Bakhtin em seus escritos sempre expressa grande valor pelo próximo, não como um indivíduo isolado, mas como alguém que participa ativamente do diálogo e, conseqüentemente, formula respostas enriquecedoras, tanto em aspectos emocionais quanto de vontade, ao se sentir valorizado e cultivar afeto, sendo impulsionado por uma visão promissora do futuro.

Relativo às vozes dos estudantes, destacamos que houve impactos na prática com as novas linguagens em redes dialógicas (1) em novas oportunidades de interação, modificando, assim, a tradicional linearidade nas comunicações entre professor/aluno e aluno/professor. Isso ocorreu em razão de que, mediante as aulas síncronas, ocorreram interações aluno/aluno com discursos emotivo-volitivos, constatando o que diz Paiva (2006), que o aluno avalia os colegas, o outro aluno e também a si mesmo em ambiente virtual de aprendizagem. (2) Mesmo que o formato virtual exija mais protagonismo nas ações e adaptação às ferramentas, os estudantes entendem que é necessário que ocorra reconhecimento e motivação para haver uma interação responsiva.

Nesse viés, à luz do círculo bakhtiniano, no contexto educacional, o princípio da alteridade representa o encerramento do ciclo do processo educativo, que deve ser atento, reflexivo e sensível nas relações, proporcionando um significado profundo à vida por meio de uma relação respeitosa. Assim, valorizar o indivíduo por suas ações (pensamentos, motivações e finalidades) é crucial para a formação do ser humano - e parece impulsionar a abordagem

educacional a manter um nível satisfatório de engajamento, tanto para os estudantes quanto para os professores. Consequentemente, isso instiga o desejo dos alunos de se envolverem ativamente em uma aula, independentemente do formato, alimentando suas expectativas como discentes e dirigindo-se a uma dimensão mais abrangente ao longo de suas vidas, possivelmente ultrapassando o conhecimento específico que o professor possui sobre os efeitos de sua prática na formação ética do educando.

Em síntese, ressaltamos que, à luz da perspectiva bakhtiniana, o professor é intrinsecamente dialógico em sua atuação, devido às suas interações recíprocas com os estudantes. Além disso, evidenciamos que o ato responsável implica em uma ação de significado, ou seja, um professor que oportuniza não apenas um momento de conteúdos, mas principalmente, comunica e facilita a reflexão e criticidade dos alunos. Em resumo, os processos devem estar alinhados com a arquitetura (eu-para-mim, eu-para-o-outro, outro-para-mim), e as ações tanto do professor quanto dos alunos em relação ao outro não podem ignorar a compreensão responsiva desses processos. Por isso, os princípios de "diálogo e interação" e "responsabilidade e responsividade" determinam o contexto e a dimensão das ações no processo interativo discursivo em ambiente educacional.

Mediante o exposto, o resultado dessa dissertação está longe de dar conta das várias interpretações que permeiam a relação entre professor/aluno, aluno/professor e ainda aluno/aluno em contexto do programa Se Liga no ENEM Paraíba, porém, julgamos que tanto chegamos aos objetivos que foram traçados para a investigação, quanto estamos abrindo as portas para mais estudos nesse tipo de contexto. Sob esse viés, compreendemos que este estudo serviu para que nós, enquanto pesquisadoras e educadoras, percebêssemos que o ato só é responsável e responsivo quando for munido de valores alteritários na relação com o estudante, em nossa prática docente em ambiente virtual de aprendizagem. Queremos, por fim, conforme a epígrafe que abriu essa conclusão, que a transformação de cada manifestação do eu professor (sentimento, desejo, humor, pensamento) seja a própria ação ativamente responsável para com o outro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Beatriz Oliveira de; ALVES, Lynn Rosalina Gama. *Lives*, educação e covid-19: estratégias de interação na pandemia. **Educação**, Aracajú, v. 10, n. 1, 149-163, 2020. Número Temático: Cenários escolares em tempo de COVID-19. Dossiê. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8926>. Acesso em: 19 fev. 2023.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

ANECLETO, Úrsula Cunha. Ambiente Moodle e Ampliação do Letramento Digital: experiência com gênero emergente fórum de discussão. **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 5, p. 182-205, ago. 2018. Tema: (Multi)letramentos, Formação de Professor e Tecnologias na Ciberultura. Dossiê. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5632/13699>. Acesso em: 19 fev. 2023.

AUMENTA para 90% o número de domicílios com internet no Brasil: outro destaque da pesquisa indica o aumento da conectividade na zona rural, onde a internet passou a ser realidade em 74,7% dos lares. **Ministério das Comunicações**, Brasília, 16 set. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2022/setembro/aumenta-o-numero-de-domicilios-com-internet-no-brasil#:~:text=Dados%20da%20Pesquisa%20Nacional%20por,%2C0%25%20dos%20lares%20brasileiros>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. Translation and Notes by Vadim Liapunov. Edited by Michael Holquist & Vadim Liapunov. [Esta tradução, ainda não revisada, destina-se exclusivamente para uso didático e acadêmico].

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch (1895-1975). **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução de Marina Appenzellerl. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikháilovitch. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikháilovitch. **Os gêneros do discurso**. Organização, Tradução, Posfácio e Notas de Paulo Bezerra. Notas de edição russa de Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARBOSA, Jeniffer de Oliveira. **Pontos de Vista em Interações Discursivas na Rede Social Instagram**: uma análise de comentários on-line na página @barbiefascista_. 2022. 132 f; il. color. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de

Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/28331>. Acesso em: 29 mar. 2023.

BARBOSA, Milena de Lima; SILVA, Rafael Bianchi. Da alergia à alteridade a readmissão do outro: a presença de Emmanuel Lévinas na proposta ética de Zygmunt Bauman. **Revista Dialectus**, Fortaleza, Edição Especial, ano 10, n. 22, p. 84-97, jun. 2021. Dossiê Pós-Modernidade e seus impactos na educação. Disponível em: <http://periodicos.ufc.br/dialectus/article/view/71234#:~:text=Da%20alteridade%20d%C3%A1%2Dse%20a,de%20relacionamento%20na%20sociedade%20contempor%C3%A2nea>. Acesso em: 26 out. 2022.

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem on-line: textos e práticas digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2005.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: ME; SEB; CNE, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2023.

CARDOSO, Ana Carolina Simões. O *feedback* aluno-aluno em um ambiente virtual de aprendizagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 1, p. 383-409, jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/FTtQLh9bwVDpMxYHCQ4cHg/?lang=pt#>. Acesso em: 19 fev. 2023.

CARVALHO, Ive Marian de; RIBEIRO, Pollyanne Bicalho. O ensino remoto de língua portuguesa na educação básica frente à pandemia da COVID-19: perspectivas e possibilidades. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 46, n. 85, p.15-25 jan.-abr. 2021. Tema: Ensino de língua em tempo de pandemia: aprendizagens e perspectivas. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15563>. Acesso em: 26 jan. 2022.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme de Freitas e Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. O uso de fórum e a constituição de novos espaços de aprendizagem e interação em tempos de pandemia. **Revista Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc**, Teresina, ano 3, v. 3, n. 3, p. 1-21, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/11796/7079>. Acesso em: 19 fev. 2023.

COSTA, Marcos Rogério Martins; SOUSA, Jonilto Costa. Desafios da educação e das tecnologias de informação e comunicação durante a pandemia de Covid-19: problematizando a transmissão de aulas assíncronas nos canais de televisão aberta e o uso da internet para fins didático-pedagógicos. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 55-64, ago. 2020. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/904>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CRUZ, Ricardo Souza. Uma breve leitura sobre a ética da alteridade em Emmanuel Lévinas. SEMANA DE MOBILIZAÇÃO CIENTÍFICA (SEMOC), 9., 2006, Universidade Católica de Salvador (UCSAL), Salvador. **Anais [...]**. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2006. Tema: Segurança, Violência e Drogas. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/3315/1/Uma%20breve%20leitura%20sobre%20a%20%C3%A9tica%20da%20alteridade%20em%20Emmanuel%20L%C3%A9vinas.PDF>. Acesso em: 24 out. 2022.

CUNHA, Dóris de Arruda C. da. Linguagem, Diálogo, Ponto de Vista, Interpretação: uma leitura de artigos de opinião. *In*: BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz; FRANCELINO, Pedro Farias (orgs.). **Linguagem e Conhecimento: Bakhtin, Volóchinov, Medviédev**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 153-181.

DANTAS, Wallace. **A Relação Orientador-Orientando em um Mestrado Profissional de Formação Docente**: uma investigação à luz das ideias do Círculo de Bakhtin. Orientação de Eliete Correia dos Santos. 2021. 198 f.; il. color. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, Campina Grande, 2021. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/22995>. Acesso em: 29 mar. 2023.

FERNANDEZ, Jany Baena; CRUZ, Dulce Márcia. Contribuição da interação social no ambiente virtual de ensino e aprendizagem para o desempenho de alunos de um curso a distância de formação continuada de professores. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 19, n. 36, p. 263-284, 28 jan. 2016. Dossiê interação, formação e ação profissional. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2015v19n36p263>. Acesso em: 19 fev. 2023.

FIGUEIREDO, Carla Janaina. A alteridade constitutiva em aulas de inglês como língua-cultura estrangeira: a perspectiva do princípio dialógico bakhtiniano. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 68-87, jan.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/jwxrxVfgtLM5mJMh6gyphTK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 fev. 2022.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed.; 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 70. ed. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOOGLE. Ensino e aprendizagem mais integrados. **Google for Education**, Mountain View, CA, c2023. Disponível em: https://edu.google.com/intl/ALL_br/workspace-for-education/classroom/. Acesso em: 28 mar. 2023.

GRUPO DE PESQUISA DA RELAÇÃO, INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E MÍDIA. Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. Entrevistada: Roxane Rojo. **GRIM**, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 15 out. 2013. Disponível em: http://www.grim.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=80:entrevista-com-roxane-rojo-multiletramentos-multilinguagens-e-aprendizagens&catid=8:publicacoes&Itemid=19. Acesso em: 29 mar. 2023.

HILA, Cláudia Valéria Doná. Teoria da instrumentação e a formação inicial de professores de português. **Revista UNI Letras**, Ponta Grossa, PR, v. 32, n. 1, p. 61-76, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5212/uniletras.v32i1.2528>. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/2528>. Acesso em: 10 jul. 2022.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 6. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

KENSKI, Moreira Vani. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, v. 4, n. 10, set.-dez. p. 1-10, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118047005>. Acesso em: 25 jan. 2022.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2015. (Série Prática Pedagógica). E-book. Disponível em: <https://www.bvirtual.com.br/NossoAcervo/Publicacao/2264>. Acesso em: 1 fev. 2023.

LEMOV, Doug. **Ensinando na sala de aula on-line: sobrevivendo e sendo eficaz no novo normal**. Tradução de Sandra Maria Mallmann da Rosa. Revisão técnica de Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. Gêneros Textuais Emergentes no Contexto da Tecnologia Digital. *In*: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2010. p. 13-69.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MÜLBERT, Ana Luiza et al. interação em ambientes virtuais de aprendizagem: motivações e interesses dos alunos. **RENOTE**, Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 9, n. 1, p. [1-10], jul. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/21972>. Acesso em: 29 mar. 2023.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editora, 2013.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Linguagem e Alteridade nos Escritos do Círculo de Bakhtin. **Eutomia**, Recife, v. 21, n. 1, p. 169-184, jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/237079>. Acesso em: 27 out. 2022.

ONYEMA, Edeh Michael et. al. Impact of Coronavirus Pandemic on Education. **Journal of Education and Practice**, v. 11, n. 13, 2020. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Impact-of-Coronavirus-Pandemic-on-Education-Onyema-Eucheria/f64c57457abcc035a4c6860074470bf4dc53677a>. Acesso em: 20 jan. 2023.

PAIVA, Vera Menezes de Oliveira e. *Feedback* em ambiente virtual. In.: LEFFA, Vilson (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2006, p. 225-254. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/interacao_na_aprendizagem.pdf. Acesso em: 22 jun. 2023.

PALÁCIO, Maria Augusta Vasconcelos; STRUCHINER, Miriam. Análise do uso de recursos de interação, colaboração e autoria em um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino superior na área da saúde. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 22, n. 2, p. 413-430, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vX9rH5CSYZWrjsj8YH9N7HGQ/?lang=pt#>. Acesso em: 19 fev. 2023.

PARAÍBA. Decreto nº 33.884, de 3 de maio de 2013. Dispõe sobre a celebração de convênios, acordos, ajustes e outros instrumentos congêneres, que tenham por objeto a execução de projetos, manutenção de atividades ou realização de eventos celebrados por órgãos integrantes do Poder Executivo Estadual, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, 2013.

PARAÍBA. Se Liga no Enem PB. **Governo da Paraíba**, João Pessoa, c2020. Disponível em: <https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/programas/se-liga-no-enem-pb>. Acesso em: 4 out. 2021.

PARAÍBA fica em 1º lugar no Brasil no Índice de Educação à Distância, segundo a FGV. **G1 Paraíba**, [S.l], 18 fev. 2021a. Sessão: Notícia. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/noticia/2021/02/18/paraiba-fica-em-1o-lugar-no-brasil-no-indice-de-educacao-a-distancia-segundo-a-fgv.ghtml>. Acesso em: 4 out. 2021.

PARAÍBA. Decreto nº 41.632, de 20 de setembro de 2021. Dispõe sobre o Programa de Fomento ao Ensino Superior da Rede Estadual da Paraíba – Se Liga no Enem Paraíba. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, n. 17.457, p. 2-3, 21 set. 2021b.

PARAÍBA. Resolução nº 410, de 9 de dezembro de 2021. Institui e orienta a implementação do referencial curricular da Paraíba para o ensino médio, como referência para elaboração dos currículos das instituições integrantes do sistema estadual de ensino da Paraíba, e estabelece diretrizes complementares conforme dispõe a Resolução CNE/CEB Nº 3/2018, e dá outras providências. **Conselho Estadual de Educação da Paraíba**, Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba, João Pessoa, 2021c. Disponível em:

https://drive.google.com/file/d/17ya0WMCiuGyTGJLx6HLEui_kAzbi5elB/view ou: <http://cee.pb.gov.br/resolucoes/resolucoes-normativas/>. Acesso em: 29 mar. 2023.

PARAÍBA. Decreto nº 42.795, de 12 de agosto de 2022. Transforma a EEEM PROFESSORA ÚRSULA LIANZA em ESCOLA REFERÊNCIA EM ENSINO HÍBRIDO DA PARAÍBA, PROFESSORA ÚRSULA LIANZA, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado da Paraíba**, João Pessoa, n. 17.677, p. 1-2, 13 ago. 2022.

PONZIO, Augusto. **Encontros de Palavras: o Outro no Discurso**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

QUINTAIROS, Paulo; ELISEI, Cristina de Carvalho Ares; VELLOSO, Viviane Fushimi. Síncrono e Assíncrono: a nova discussão sobre as atividades on-line. **REPATEC**, Revista de Pesquisa Aplicada e Tecnologia, Pindamonhangaba, SP, v. 3, n. 4, p. 33-44, jan.-jun. 2021. Disponível em: <http://repatec.com.br/index.php/periodico/article/view/23>. Acesso em: 29 mar. 2023.

RAVASIO, Marcele Teixeira Homrich. Alteridade e Psicanálise: as modalidades de outro em Lacan. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, RS, n. 46, p. 153-165, mar. 2016. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/8670>. Acesso em: 27 out. 2022.

REDAÇÃO do Canaltech. Você sabe o que é machine learning? Entenda tudo sobre esta tecnologia. **Canaltech**, São Bernardo do Campo, SP, 23 nov. 2017. Disponível em: <https://canaltech.com.br/inovacao/voce-sabe-o-que-e-machine-learning-entenda-tudo-sobre-esta-tecnologia-104100/>. Acesso em: 2 mar. 2023.

ROJO, Roxane. Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB21. **The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, jan.-jul. 2017. Tema: Tecnologias Digitais no Ensino de Línguas. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em; 27 mar. 2023.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. Gêneros do discurso, multiletramento e hipermodernidade. In: *Hipermodernidade, multiletramento e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 264 p. (Estratégias de ensino; 29).

RIOULT, Nina; MARRON, Adilson; PEREIRA, Telma. Aulas virtuais: uma discussão sobre a interação no aprendizado de língua estrangeira em tempos de pandemia. **Signo**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 46, n. 85, p. 108-121, jan.-abr. 2021. Tema: Ensino de língua em tempo de pandemia: aprendizagens e perspectivas. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/15617>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SANCHEZ, Wagner; CHRIST, Claudia. Tecnologia e Educação: aliadas para uma aprendizagem significativa. In: FRAIMAN, Leo. [et. al.]. **O Efeito COVID-19 e a Transformação da Comunidade Escolar**. São Paulo: Autêntica, 2020. p. 131-190.

SANTOS, Dinelise Sousa et. al. Ambiente Virtual de Aprendizagem no ensino de Matemática: relato de experiência. **Ensino da Matemática em Debate**, São Paulo, v. 7, n. 3,

p. 188-212, dez. 2020. DOI: 10.23925/2358-4122.2020v7i3p188-212. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emd/article/view/49209>. Acesso em: 20 jan. 2023.

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma proposta dialógica de ensino de gêneros acadêmicos: nas fronteiras do Projeto SESA**. 2013. 418 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SANTOS JUNIOR, Verissimo Barros dos; MONTEIRO, Jean Carlos da Silva. Educação e Covid-19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-15, 15 maio 2020. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 29 mar. 2023.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Organização de Charles Bally e Albert Schehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Leonardo Vivaldo da. **Educação E As Novas Linguagens Tecnológicas Digitais: Uma Aprendizagem Constante**. Revista Partes. São Paulo: 2012. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2012/09/06/educacao-e-as-novas-linguagens-tecnologicas-digitais-uma-aprendizagem-constante/>. Acesso em: 24 jul. 2023.

SOSNOWSKI, Katyuscia. Contribuições de Bakhtin para Pensar a Formação de Professores de Arte para Além do Currículo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 3, p. 280-288, 2019. Tema: Políticas e Currículo na Licenciatura em artes Visuais. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n3.46181.

VAZ, Welton Rodrigues. A Evolução da Internet 1.0 a 3.0. **Web Artigos**, [S.l.], 22 jul. 2015. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-evolucao-da-internet-1-0-a-3-0/134074>. Acesso em: 29 mar. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. (Coleção Educação Crítica).

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

WANDER, Brenda; GOMES, Marta Quintanilha; PINTO, Maria Eugênia Bresolin. Avaliação da interação em fóruns de discussão na especialização de preceptoria em Medicina de Família e Comunidade a distância. **Interface**, Botucatu, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/HKvcFhvfVFNrsGz9CYv5rfQ/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2023.

XAVIER, Manassés Morais. **Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva**. São Paulo: Mentis Abertas; Campina Grande: EDUFCEG, 2020.

XAVIER, Manassés Morais; SERAFIM, Maria Lúcia. **O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico.** São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

APÊNDICE A – Perguntas que constituíram o questionário via *Google Forms*, versão docentes

QUESTIONÁRIO - DOCENTES

Seção 1 - Informações pessoais

1. E-mail (informação facultativa): _____

Formação:

- a. Superior incompleto
- b. Superior completo
- c. Mestrado
- d. Doutorado
- e. Pós-doutorado

2. Possui algum curso/especialização?

- a. Sim
- b. Não
- c. Se sim, qual/quais? _____

3. Tempo que está no programa Se Liga no ENEM - PARAÍBA (tempo total, antes e depois da modalidade remota):

- a. 4 a 5 anos
- b. 3 a 4 anos
- c. 2 a 3 anos
- d. 1 ano ou menos

4. Tempo que está em modalidade remota no programa:

5. Instituições que leciona/lecionou na modalidade remota:

Seção 2 - Sobre o uso de plataformas

6. Informe qual seu grau de familiaridade com as ferramentas tecnológicas utilizadas em modalidade remota:

- a. Entendo muito bem.
- b. Procuo sempre compreender um pouco mais.
- c. Tenho dificuldades, mas procuro compreender.
- d. Tenho dificuldades.
- e. Não entendo quase nada.
- f. Outros: _____

7. Informe quais plataformas você utiliza no programa

- a. Google Meet
- b. Zoom
- c. Teams
- d. Whatsapp
- e. YouTube
- f. Google Classroom
- g. outros: _____

Seção 3 - Sobre interação nos diferentes canais de comunicação

8. Informe qual(is) plataformas você percebe maior interação do aluno

- a. Google Meet
- b. Zoom
- c. Teams
- d. Whatsapp
- e. YouTube
- f. Google Classroom
- g. outros: _____

9. O que você acredita que motive o aluno a interagir mais pela plataforma citada?

10. Quais impactos na interação discursiva entre professor de Língua Portuguesa e aluno, nos diferentes canais de comunicação do programa, você identifica após o ensino remoto?

11. Caso queira, relate adversidades ou possibilidades em relação a interação verbal na relação aluno/professor durante sua prática e ensino de Língua Portuguesa no programa Se Liga no Enem - PARAÍBA.

APÊNDICE B – Perguntas que constituíram o questionário via *Google Forms*, versão coordenadora

QUESTIONÁRIO – COORDENADORA DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Seção 1 - Informações pessoais

1. E-mail (informação facultativa): _____

Formação:

- a. Superior incompleto
- b. Superior completo
- c. Mestrado
- d. Doutorado
- e. Pós-doutorado

2. Possui algum curso/especialização?

- a. Sim
- b. Não
- c. Se sim, qual/quais? _____

3. Tempo que está no programa *Se Liga no ENEM - PARAÍBA* (tempo total, antes e depois da modalidade remota):

- a. 4 a 5 anos
- b. 3 a 4 anos
- c. 2 a 3 anos
- d. 1 ano ou menos

4. Tempo que está em modalidade remota no programa:

Seção 2 - Sobre o uso de plataformas

5. Quantidade de turmas ativas no programa:

6. Quantidade média de alunos ativos por turma no programa:

- a. 1 a 4
- b. 5 a 10
- c. 10 a 20
- d. Mais de 30 alunos.

7. Informe quais plataformas são utilizadas no programa

- a. Google Meet
- b. Zoom
- c. Teams
- d. Whatsapp
- e. YouTube
- f. Google Classroom
- g. outros: _____

Seção 3 - Sobre interação nos diferentes canais de comunicação

8. Justifique a seleção das plataformas utilizadas pelo programa *Se Liga no Enem - PARAÍBA*.

9. Informe qual(is) plataformas você percebe maior interação do aluno

- a. Google Meet
- b. Zoom
- c. Teams
- d. Whatsapp
- e. YouTube
- f. Google Classroom
- g. outros: _____

10. O que você acredita que motive o aluno a interagir mais pela plataforma citada?

11. Quais impactos na interação discursiva entre professor e aluno, nos diferentes canais de comunicação do programa, você identifica após o ensino remoto?

12. Caso queira, relate adversidades ou possibilidades em relação a interação verbal na relação aluno/professor durante o uso dos diferentes canais de comunicação no programa.

APÊNDICE C – Perguntas que constituíram o questionário via *Google Forms*, versão estudantes

QUESTIONÁRIO – ESTUDANTE

Seção 1 - Informações pessoais

1. E-mail (informação facultativa): _____
2. Formação:
 - f. Ensino médio completo
 - g. Ensino médio em andamento, 3ª série
 - h. Ensino médio em andamento, 2ª série
 - i. Ensino médio em andamento, 1ª série
3. Faz algum curso/cursinho fora o programa Se Liga no ENEM?
 - d. Sim
 - e. Não
 - f. Se sim, qual/quais? _____
4. É na modalidade
 - a. Virtual
 - b. Presencial
 - c. Híbrido
5. Tempo que está no programa Se Liga no ENEM - PARAÍBA (tempo total, antes e depois da modalidade remota):
 - e. 4 a 5 anos
 - f. 3 a 4 anos
 - g. 2 a 3 anos
 - h. 1 ano ou menos
6. Tempo que está durante a modalidade remota no programa:

Seção 2 - Sobre o uso de plataformas

7. Informe qual seu grau de familiaridade com as ferramentas tecnológicas utilizadas em modalidade remota:

- g. Entendo muito bem.
- h. Procuo sempre compreender um pouco mais.
- i. Tenho dificuldades, mas procuro compreender.
- j. Tenho dificuldades.
- k. Não entendo quase nada.
- l. Outros: _____

8. Informe quais plataformas você apresenta maior familiaridade/habilidade:

- h. Google Meet
- i. Zoom
- j. Teams
- k. Whatsapp
- l. YouTube
- m. Google Classroom
- n. outros: _____

Seção 3 - Sobre interação nos diferentes canais de comunicação

9. Informe qual(is) plataformas você percebe maior interação do professor com o aluno

- h. Google Meet
- i. Zoom
- j. Podcast
- k. Whatsapp
- l. YouTube
- m. Google Classroom
- n. outros: _____

10. O que você acredita que motive o aluno a interagir mais pela plataforma citada?

- a. Quais impactos na interação discursiva entre professor de Língua Portuguesa e aluno, nos diferentes canais de comunicação do programa (Google Meet, Zoom, Podcast, Whatsapp, YouTube, Google Classroom), você identifica após o ensino remoto?

11. Você acredita que a maneira como o professor(a) utiliza a comunicação verbal nos diferentes canais pode interferir na interação do aluno em ambiente virtual? Por quê?

12. O que você acredita que pode ser feito para gerar mais interação em ambiente virtual?

13. Caso queira, relate adversidades ou possibilidades em relação a interação verbal na relação aluno/professor durante as aulas de Língua Portuguesa (redação, literatura e interpretação textual) no programa Se Liga no ENEM - PARAÍBA, no(a):

- g. Google Meet
- h. Podcast
- i. Whatsapp
- j. YouTube
- k. Google Classroom
- l. Material de apoio

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS - CEP
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO ALCIDES CARNEIRO – HUAC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**ESTUDO: O PROCESSO INTERATIVO DISCURSIVO DA RELAÇÃO
 PROFESSOR/ ALUNO NO PROGRAMA SE LIGA NO ENEM PARAÍBA - VIRTUAL**

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Eu concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo “O processo alteritário constitutivo na interação discursiva verbal da relação professor/ aluno no programa *se liga no enem –revisão on-line*”⁴. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como a promessa dos esclarecimentos às dúvidas, por mim apresentadas durante o decorrer da pesquisa.

Estou ciente que:

- I) A proposta da pesquisa será compreender o processo alteritário constituído no ensino de linguagens do programa *Se Liga no Enem — Revisão On-line* transmitida e ofertada por meio das plataformas Google Classroom, YouTube, TV Paraíba Educa e Rádio Tabajara. Para isso, será necessário identificar as ações linguísticas constituídas a partir do diálogo com as necessidades dos alunos de aprender linguagens no contexto em questão, descrever a alteridade constituída de docente com seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação e analisar a prática das novas linguagens inseridas em redes dialógicas no ambiente virtual.
- II) O cenário das tecnologias digitais na educação está em maior foco após a realidade mundial, ocasionada pela pandemia, em que o contexto provocou a inserção da modalidade de ensino remoto, desde o ano de 2020, em todo território nacional, incluindo o programa *Se Liga no Enem - Revisão On-line*. Por esse motivo, o critério adotado para a escolha desse programa especificamente partiu da observação da

⁴ Projeto aprovado pelo Comitê de Ética/UFPG - CAAE: 59883922.0.0000.5182 – Plataforma Brasil.

diversidade de plataformas usadas em ambiente virtual e pela abrangência do público, ou seja, o programa oferece vagas que inclui alunos de toda a Paraíba. Para obter as informações necessárias e alcançar os objetivos apresentados, será utilizado um formulário através do *Google Forms*, para os participantes da pesquisa, como forma de esclarecer acerca de todo o processo da pesquisa, bem como questioná-los, de forma objetiva, a respeito da prática docente na modalidade *on-line*. Em outro momento, serão coletados dados a partir de uma mesma temática de aula escolhida pelo professor, em diferentes plataformas utilizadas neste programa em foco, através de *prints*, vídeos e áudios.

- III) Os riscos envolvidos com a participação serão: desconforto provocado pela perda de privacidade ou causado por alguma lembrança emocional. Outro risco pode ser a falta de disponibilidade de tempo por parte do participante no período antes combinado por algum acontecimento fatal ou urgente. Para minimizar esses riscos, será assegurada a liberdade de não responder às perguntas, caso sinta qualquer desconforto. Será assegurado também o sigilo sobre a identidade dos participantes/colaboradores, evitando assim a possibilidade de serem identificados ou reconhecidos nos áudios, vídeos ou *prints* que serão usados como dados da pesquisa.
- IV) A voluntária caberá a autorização para participar da pesquisa, uma vez que serão feitas coletas de dados a partir do questionário *on-line*, das entrevistas e, no caso da professora colaboradora, coletas a partir de alguns materiais nas diferentes plataformas utilizadas. A identidade da voluntária será preservada e a mesma não estará exposta a nenhum tipo de risco, como prevê a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS. Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial.
- V) A voluntária poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.
- VI) Garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa.
- VII) Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros à voluntária e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
- () Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.
- VIII) Os resultados obtidos durante este estudo serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados.
- IX) O uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos, por meio de *prints* e gravações de vídeo, deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.
- X) Caso deseje, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados, ao final desta pesquisa.
- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa

() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa

XI) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP, do Hospital Universitário Alcides Carneiro - HUAC, situado a Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n, São José, CEP: 58401 – 490, Campina Grande-PB, Tel: 2101 – 5545, E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br; Conselho Regional de Medicina da Paraíba e a Delegacia Regional de Campina Grande.

Campina Grande - PB, _____ de _____ de 2022.

() Informante / () Responsável

Testemunha 1 :

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2 :

Nome / RG / Telefone

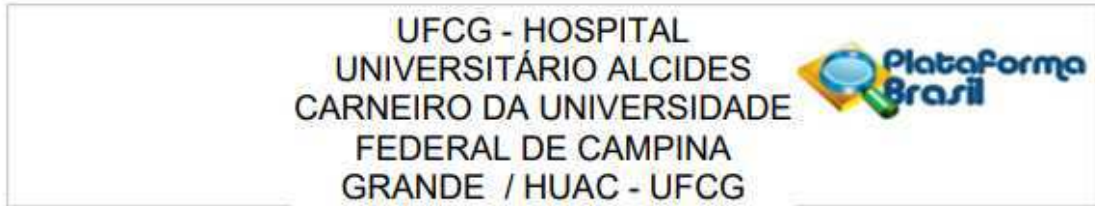
Responsável pelo Projeto:



PROFA. DRA. ELIETE CORREIA DOS SANTOS

Telefone para contato e endereço profissional: Tel.:81 99824-4242. Endereço: Unidade Acadêmica de Letras/ Universidade Federal de Campina Grande. Rua: Aprígio Veloso, 882 - Campina Grande – PB. Telefone: 83 2101 1221 (e-mail: professoraeliete@hotmail.com)

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP/UFCG



Continuação do Parecer: 5.607.893

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto que busca realizar um estudo exploratório, junto a uma professora de linguagens e a coordenadora do programa Se Liga no Enem - Revisão On-line.

Muito embora seja uma pesquisa necessária, pois investiga um determinado programa, faz-se necessário considerar o impacto dessa amostra (2 participantes) para os objetivos da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos apresentados foram:

- Projeto completo
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Cronograma
- Orçamento
- Termo de compromisso dos pesquisadores
- Folha de Rosto
- Instrumento de coleta de dados

Recomendações:

Recomendo que substitua "sujeitos da pesquisa" por "participantes da pesquisa".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora atendeu a todas as pendências e solicitações. Sendo a pesquisa de grande importância para os estudos da área, considero o projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1917769.pdf | 16/08/2022 15:35:34 | | Aceito |
| Cronograma | Cronograma_corrigido2.pdf | 16/08/2022 15:31:30 | AQUILA SARTORI MESQUITA ROCHA | Aceito |
| Outros | QUESTIONARIO_CORRIGIDO.pdf | 16/08/2022 15:28:19 | AQUILA SARTORI MESQUITA ROCHA | Aceito |

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



Continuação do Parecer: 5.607.893

c) analisar a prática das novas linguagens inseridas em redes dialógicas no ambiente virtual.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora explicita quais são os riscos da pesquisa nos seguintes termos: "Desconforto provocado pela perda de privacidade ou causado por alguma lembrança emocional. Outro risco será a falta de disponibilidade de tempo por parte do participante no período antes combinado por algum acontecimento fatal ou urgente".

No intuito de minimizar tais riscos, ela afirma: "será assegurada a liberdade de não responder às perguntas, caso o participante sinta qualquer desconforto. Será assegurado também o sigilo sobre a identidade dos participantes/colaboradores, evitando assim a possibilidade de serem identificados ou reconhecidos nos áudios, vídeos ou prints que serão usados como dados da pesquisa. Os sujeitos participantes da pesquisa serão informados sobre os objetivos do estudo, riscos, desconfortos e todos os aspectos sobre suas participações por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será enviado junto ao questionário criado a partir do Google Forms".

Benefícios:

Como benefícios, informa que "A proposta desse projeto possibilita uma reflexão quanto à comunicação, pois em linhas gerais, segundo Bakhtin (2011), o campo da comunicação é vivo e mutável, "uma unidade aberta" que não se mantém intacta. Isso permite a reflexão de que o fazer docente em ensino remoto se adapta e caminha em processos de alteridade. Assim, concordando com essa ideia, o desenvolvimento da pesquisa ora proposta traz benefícios, porque possibilitará modo pelo qual se envolve em processos de alteridade, em sua relação com os estudantes participantes do programa em tela. Além disso, tendo em vista as diversas possibilidades abertas pela teoria bakhtiniana para investigar os acontecimentos discursivos, este projeto apresenta caráter de novidade, ao evidenciar as potencialidades de novos modos de dialogar.

Concomitantemente, esta pesquisa tem o intuito de trazer novas perspectivas para o meio acadêmico sobre a alteridade no ensino público da

Paraíba em modalidade remota, ao qual esteve em destaque nacional".

Neste item, não ficam claros os benefícios para os participantes da pesquisa e, sim, para a área dos estudos bakhtinianos.

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO ALTERITÁRIO CONSTITUTIVO NA INTERAÇÃO DISCURSIVA VERBAL DA RELAÇÃO PROFESSOR/ ALUNO NO PROGRAMA SE LIGA NO ENEM — REVISÃO ON-LINE

Pesquisador: AQUILA SARTORI MESQUITA ROCHA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 59883922.0.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.607.893

Apresentação do Projeto:

A pesquisa se propõe a investigar os impactos gerados em aulas virtuais de Língua Portuguesa após a mudança na metodologia do programa Se Liga no Enem — Revisão On-line? E pesquisa também o ambiente pedagógico na constituição da alteridade do professor, em interação dinâmica, interacional e responsiva, em diálogo com seus alunos.”.

Objetivo da Pesquisa:

GERAL

Compreender o processo alteritário constituído no ensino de linguagens do programa Se Liga no Enem — Revisão On-line.

ESPECÍFICOS

- a) identificar as ações linguísticas constituídas a partir do diálogo com as necessidades dos alunos de aprender linguagens, no contexto em questão;
- b) descrever a alteridade constituída de docente com seus alunos em situações dialógicas nos diferentes canais de comunicação;

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 5.607.893

| | | | | |
|--|---|------------------------|----------------------------------|--------|
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_completo_corrigido3.pdf | 16/08/2022 15:27:35 | AQUILA SARTORI MESQUITA ROCHA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE_corrigido.pdf | 16/08/2022 15:26:27 | AQUILA SARTORI MESQUITA ROCHA | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores | TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PE SQUISADOR_CORRIGIDO.pdf | 21/06/2022 10:29:04 | AQUILA SARTORI MESQUITA ROCHA | Aceito |
| Declaração de concordância | DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA. pdf | 10/05/2022 15:15:53 | AQUILA SARTORI MESQUITA ROCHA | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_assinada.pdf | 10/05/2022 15:04:54 | AQUILA SARTORI MESQUITA ROCHA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 26 de Agosto de 2022

Assinado por:

**Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José **CEP:** 58.107-670

UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br