

O IMAGINÁRIO DO PROFESSOR NA ORGANIZAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO E NO USO DE METODOLOGIAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO REMOTO

THE IMAGINARY OF THE TEACHER IN THE ORGANIZATION OF TEACHING MATERIAL AND IN THE USE OF METHODOLOGIES IN REMOTE TEACHING

Eliane Pereira dos Santos¹
Universidade Federal do Maranhão

Maria Francisca da Silva²
Universidade Federal do Maranhão

Maria Zuleide Silva Costa³
Secretaria Municipal da Educação do Maranhão

Josenildo Campos Brussio⁴
Universidade Federal do Maranhão

Resumo: O presente artigo objetiva relatar uma investigação sobre a importância da imagem que o professor tem de si e do aluno para organização de material didático e uso de metodologias no ensino remoto. Para Bakhtin (2016[1979]), o sujeito se constrói na relação de alteridade entre o eu e o outro. Compreender a si mesmo, o outro e o mundo é sempre uma compreensão responsiva. Amossy (2016) destaca que o ato de se expressar, de agir discursivamente implica a construção de uma imagem de si. A relação dialógica imbrica-se diretamente com a noção de trajeto antropológico de Gilbert Durand (2019) e o processo de construção do imaginário, no qual o sujeito compreende sua própria constituição através da relação entre o biopsíquico e cósmico-social. Sartre (2019) discute o conceito de imaginário a partir de vários pontos de encontro com a teoria dialógica, dentre eles destacamos, a noção de alteridade, intersubjetividade e inacabamento. Metodologicamente, a pesquisa está dividida em duas partes: a primeira, de caráter bibliográfico, exploratório-descritivo, a segunda, dedicada à pesquisa de campo na escola Municipal Nilza Coelho Lima, no município São Bernardo – MA. Os dados revelam que a imagem que o professor tem de si mesmo e dos alunos é determinante para a elaboração de material didático e uso de metodologias que atendam às necessidades contextuais dos alunos. Destacamos que o envolvimento afetivo, de confiança do professor para com os alunos foi fator fundamental no

¹ Doutorado em Linguística/Língua Portuguesa. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Eliani-phb@hotmail.com

² Doutorado em Letras Neolatinas/Espanhol - Estudos Linguísticos. Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. masilva8@yahoo.com.br.

³ Especialização em Língua Portuguesa. Professora da Educação Básica-SEMED -MA. zuleidepadua@hotmail.com.

⁴ Doutorado em Psicologia Social. Professor Associado II da Universidade Federal do Maranhão. jbrussio@yahoo.com.br.

engajamento e interação da turma em atividades realizadas por aplicativos e plataformas virtuais.
Palavras-chave: Ensino remoto; imaginário; professor; aluno

Abstract: This article aims to report an investigation about the importance of the image that the teacher has of himself and the student for the organization of didactic material and the use of methodologies in remote teaching. For Bakhtin (2016 [1979]), the subject is built on the relationship of otherness between the self and the other. Understanding yourself, the other and the world is always a responsive understanding. Amossy (2016) highlights that the act of expressing oneself, of acting discursively implies the construction of an image of oneself. The dialogical relationship is directly intertwined with the notion of anthropological path of Gilbert Durand (2019) and the process of construction of the imaginary, in which the subject understands his own constitution through the imaginary. Sartre (2019) discusses the concept of the imaginary from various points of encounter with dialogical theory, among which we highlight, the notion of otherness, intersubjectivity and unfinished. Methodologically, the research is divided into two parts: the first, bibliographic, exploratory-descriptive, the second, dedicated to field research as a result of observations made at the Municipal School Nilza Coelho Lima, in the municipality of São Bernardo – MA. The data reveal that the image that the teacher has of himself and of the students is decisive for the elaboration of didactic material and the use of methodologies that meet the students’ contextual needs. We emphasize that the emotional and trustful involvement of the teacher towards the students was a fundamental factor in the engagement and interaction of the class in activities carried out by applications and virtual platforms.

Keywords: Remote teaching; imaginary; teacher; student

Submetido em 24 de setembro de 2021.

Aprovado em 11 de janeiro de 2022.

Introdução

A presente pesquisa surgiu como resultado de experiências adquiridas na ministração de uma disciplina do Curso de Linguagens e Códigos- Língua Portuguesa, denominada “Observação da Prática Pedagógica de Língua Portuguesa”. Os licenciandos fizeram imersão em duas escolas-campo – uma do Ensino Médio e outra do Ensino Fundamental – no município de São Bernardo-MA. Por questões metodológicas, o presente estudo limitou como campo de pesquisa a escola municipal de ensino fundamental Nilza Coelho Lima. A investigação teve como foco metodologias de ensino e os materiais didáticos usados pelos professores durante o ensino remoto, tais como: caderno de atividades, elaborados pelos próprios professores; livros didáticos; uso de aplicativos, como o whatsApp, dentre outros.

Utilizamos como corpus para análise um questionário feito à professora; alguns “recadinhos” da professora para os alunos da educação básica, inseridos em cadernos de atividades⁵, e também a análise de uma aula remota sobre letramento literário ministrada

⁵ Esse material foi elaborado pela professora com a finalidade de oportunizar àqueles alunos que não tinham acesso às novas tecnologias, a aprendizagem dos conteúdos.

pela professora com apoio dos licenciandos. As análises se constituem de uma discussão sobre o questionário feito à professora com o intuito de perceber a imagem que ela tem de si mesma na posição sócio-discursiva de professora e a imagem que ela tem dos alunos no contexto de pandemia, bem como, a discussão de metodologias de ensino e de análise de material didático.

O ensino remoto, na escola observada, restringiu-se muito ao material didático: caderno de atividades, dada a falta de recursos tecnológicos. Os alunos recebiam o caderno de atividades que deveria ser respondido e devolvido para escola em um prazo de 15 dias. Diante da observação feita e da análise do caderno de atividades de Língua Portuguesa, surgiu o interesse em discutir a relação do imaginário numa perspectiva tanto fenomenológica quanto da Análise do Discurso para formação da imagem do professor da educação básica em tempos de pandemia. Assim, iniciamos nossas considerações teóricas, relacionando o imaginário às relações dialógicas.

1. O imaginário como espaço de relações dialógicas

O discurso é sempre guiado pela réplica antecipada, isto é, pela resposta que imaginamos ser a do destinatário real ou do outro – imaginário –. Nessa relação de alteridade, entre o eu e o outro, nasce o discurso atual enquanto resposta para o que ainda não foi ouvido e nem respondido pelo outro, o qual consideramos ser de caráter imaginário, e não de um sujeito empírico.

[...] o orador experimenta, de certa maneira, o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’ (PECHEUX, 1997, p. 77).

Ao mesmo tempo em que nasce desse olhar para o futuro, o discurso também é fruto de um dizer anterior, dos muitos discursos que na fala de Faraco (2009) já perderam as aspas e que constituem a memória interdiscursiva de cada falante. O interdiscurso se alimenta e cresce nas relações de interações sociais. A cada momento temos contato com novas formas de agir, com novas experiências, com diferentes discursos os quais nos permitem conhecermos a nós mesmos, ao outro e ao mundo.

As relações dialógicas possíveis entre esses diferentes discursos, entre as diferentes vivências constituem o sujeito em um processo contínuo a partir da alteridade com outros sujeitos. Como defende Amossy (2016, p. 9): “A apresentação de si não se limita a uma técnica aprendida, a um artifício: ela se efetua, frequentemente, à revelia dos parceiros, nas trocas verbais mais corriqueiras e mais pessoais”.

Segundo (BAKHTIN, 1997), as relações dialógicas são relações de sentidos que ganham vida no diálogo da linguagem com o contexto social. A linguagem em uso sempre será dialógica, será sempre um cabo de guerra, tendo de um lado um falante; no meio, as tensões, os conflitos, forças centrífugas e centrípetas, e na outra ponta, um destinatário, um outro real ou imaginário ao qual respondemos antecipadamente. Nesse embate, não apenas os extremos – o falante e o destinatário – têm voz, pois ressoam nesse meio todas as outras vozes das quais eles já se apropriaram com diferentes graus de divergências, convergências, questionamentos, apoio, e tantas outras relações de sentidos. Essas outras vozes são acionadas conforme a imagem que se faz do destinatário, conforme a intenção e o projeto argumentativo do falante.

Orlandi (2009, p. 39) ao tratar dos mecanismos das formações imaginárias, destaca o mecanismo da antecipação: “[...] todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras”. Pensando na relação de alteridade entre falante e destinatário e no lugar de fala de cada um desses parceiros da comunicação, a autora explica o conceito de formações imaginárias no discurso, diferenciando sujeito empírico de sujeito no discurso, lugares empíricos e posições no discurso. Esse lugar do sujeito no discurso é sua inscrição na sociedade enquanto ser social e histórico, é um lugar fictício, ancorado em formações imaginárias, que designam sócio-historicamente papéis sociais, o modo de ser e de existir daquele que exerce determinado papel social e não outro.

A partir das argumentações de Bakhtin (1997) e as inferências de Eni Orlandi (2009) sobre o lugar do sujeito do discurso e suas relações com o social, torna-se possível estabelecer um diálogo entre a teoria dialógica e o trajeto antropológico do imaginário de Durand (2019). Para o autor, o trajeto antropológico consiste na “[...]incessante troca que existe ao nível do imaginário entre as pulsões subjetivas e assimiladoras e as intimações objetivas que emanam do meio cósmico e social” (DURAND, 2019, p. 41), troca na qual o sujeito está relacionado ao biopsíquico (pulsões subjetivas e assimiladoras) e o social ao meio cósmico.

Quando trazemos essas condicionantes antropológicas e culturais para a linguagem, percebemos como o eu e o outro, o professor e o aluno (e vice-versa), em constante troca, numa via de mão-dupla, são potencializadores de imagens dentro da sala de aula. Há por trás dessa relação significados, sentidos, representações, valores, interpretações, que o simples olhar não consegue perceber. São estruturas do imaginário na qual se ancoram as representações simbólicas e o pensamento de professores e alunos

quando estão na escola durante o processo de ensino-aprendizagem (BRUSSIO, 2014, p. 15).

O imaginário não é uma simples criação individual do ser humano, menos ainda uma simples produção social. A noção de trajeto antropológico articula o biopsíquico com o sociocultural, como dois polos antagônicos, mas complementares, em constante e incessante troca de informações. É nesse trajeto que nasce o imaginário (BRUSSIO, 2019, p. 310).

A imagem feita do outro no projeto discursivo definirá as escolhas linguístico-estilísticas, as relações dialógicas, e as estratégias argumentativas. Quanto mais informações o professor tiver sobre seus alunos, mais condições de sucesso terá na elaboração de material didático e de metodologias de ensino. Essas antecipações se dão a partir da imagem de um destinatário presumido, imaginado sócio-historicamente, ou seja, definido não necessariamente como sujeito empírico, mas como posição discursiva, marcada por um modo de ser e agir relativamente típico em determinada posição social e contexto enunciativo.

A posição discursiva do “outro”, seja numa relação interlocutiva ou interdiscursiva (cultural), é definida pelo sujeito falante como sendo uma consciência sobre uma imagem que se faz a partir de relações de sentidos sócio-historicamente construídas. A ideia de consciência na teoria dialógica é sempre sócio-semiótica, isto é, constitui-se nas interações sociais por meio de signos. “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010 [1929-1930]), p. 34). A consciência não é objetiva, nem subjetiva, mas intersubjetiva, constituída a partir das experiências vividas pelo sujeito, constituído dialogicamente nas interações sociais.

Nessa relação entre imagem e consciência, podemos visualizar um ponto de encontro entre a teoria dialógica e o pensamento sartreano sobre a natureza sócio-semiótica da consciência, haja vista que em ambas as abordagens, a imagem não é o objeto ou ser em si, mas a consciência que se tem sobre o objeto/ser imaginado. Como dito por Sartre (2019), a imagem não se confunde com o objeto em si, pois é tida como uma consciência, e como tal não permite ser coisificada, mas apenas simbolizada. Outro aspecto interessante, é que a consciência não é um lugar, um depósito de imagens, de signos, mas ao contrário, ela é ativa, distinta do próprio objeto. Sartre, coloca-se contra a ilusão da imanência, que atribuía à imagem as mesmas características do objeto.

Corroboramos com Sartre ao estudar a imaginação, que explica:

A imagem, pois serve de signo. Ela tem uma significação, uma relação com algo diferente dela mesma; é a indicação de uma realidade lógica. Nunca está completamente isolada: faz parte de um sistema de imagens-signo; é compreendida graças a esse sistema (SARTRE, 2019, p. 77).

Compreendemos que para Sartre, assim como para o círculo de Bakhtin, a consciência também é dialógica, se constitui em relação a algo, não em si mesma. Nesse sentido ele vai afirmar que “Não há, não poderia haver imagens na consciência. Mas a imagem é um certo tipo de consciência. A imagem é um ato e não uma coisa. A imagem é consciência de alguma coisa”. Pensar na imagem do ser para si, é pensar em um sujeito constituído sócio-historicamente numa temporalidade contínua, o ser em processo, inacabado.

Refutando a ideia de imanência, Sartre e Bakhtin argumentam a favor de que o ser está em constante processo de constituição, sendo responsável por sua existência e pelas suas escolhas. Como argumenta Bakhtin (2012 [1920-1924]), o que o faz um ser responsivo, responsável pelo seu dizer, pelos seus atos, uma exigência das práticas de interações sociais, sempre respondemos a alguém ou sobre alguma coisa. Pensando na imagem do professor, enquanto lugar discursivo, e considerando o que discorre Bauman, sobre identidade: “[...] a ideia de “identidade surge da crise de pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transpor a brecha entre o ‘deve’ e ‘é’ e erguer a realidade ao nível dos padrões estabelecidos pela ideia – recriar a realidade à semelhança da ideia” (BAUMAN, 2005, p. 26).

Entendemos como Silva (2012), que essa afirmação de Bauman, reforça a importância de que o docente de língua esteja ciente de suas ações, intervenções e discursos, ampliando sempre o leque de possibilidades que o ensino traz em sua dinâmica educativa. Destaca ainda, que a posição diária de enfrentamento diante de alunos, que estão em processo de aprendizagem, acarreta no professor a tomada de postura consciente e articulada com as necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem materializado no material a ser trabalhado pelos alunos. Essa postura requer um anseio de identificação, para Bauman (2005, p. 35), surge “o anseio por identidade que vem do desejo de segurança, ele próprio um sentimento ambíguo” – necessidade de segurança no manejo dessa língua, que por vezes traz dúvidas e inquietações. Silva (2012), afirma que a identidade como fruto das novas relações proporcionadas pela modernidade se torna fragmentada e passa por constantes processos de reconstrução.

Bakhtin (2012[1924]) discute a arquitetura do mundo real a partir de relações

de sentidos fundamentados na alteridade, no existir evento unitário e singular, cita três momentos fundamentais dessa arquitetônica “Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim, e eu-para-o-outro” (2012 [1924], p. 114). Nessas relações de alteridade, o autor defende “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro”. (BAKHTIN, 2003[1979], p. 341). Na teoria dialógica o sujeito é sempre intersubjetivo, constituído dialogicamente nas relações de interações sociais, portanto, um sujeito marcado pela singularidade e inacabamento próprios de sua vivência, das relações de interação e de alteridade com o (s) outro (s). É nessa troca, na vida real, que construímos um modo de ser e de agir a partir do que queremos ser para si e para o outro e do que queremos que o outro seja para nós.

Sartre (2015) trata do imaginário numa concepção materialista, uma vez que adota o dualismo psicofísico, fazendo uma relação entre corpo (ser em-si) e consciência (ser para-si). Contudo, vale ressaltar que a teoria de Sartre se diferencia de uma abordagem do subjetivismo idealista ou do objetivismo abstrato, uma vez que fundamenta os modos de ser na alteridade, reconhecendo que entre o ser em-si, e o ser para-si existe a presença do outro, portanto, a consciência/imagem é construída a partir de relações de sentidos que dependem das interações sócio-históricas, da cultura, em um processo contínuo de constituição:

Se chegarmos a explicitar, portanto, as estruturas de nossas relações mais primitivas com o outro-no-mundo, teremos concluído nossa tarefa; com efeito, interrogávamos, no início deste trabalho, sobre as relações entre o Para-si e o Em-si; mas agora sabemos que nossa tarefa é mais complexa: há a relação entre o Para-si e o Em-si em presença do outro (SARTRE, 2015, p. 464).

Esse Outro, em Sartre, assim como em Bakhtin, é dotado de um excedente de visão, capaz de ver em mim o que eu mesmo não consigo “[...] o outro me olha e, como tal, detém o segredo de meu ser e sabe o que sou; assim, o sentido profundo de meu ser acha-se fora de mim, aprisionado em uma ausência; o outro leva vantagem sobre mim”. (SARTRE, 2015, p. 453). Na teoria dialógica, o outro é visto como elemento constitutivo do eu, pois o sujeito embora tomado em sua singularidade, enquanto existir-evento, sempre será dialógico. O sujeito é completado pelo excedente de visão do outro que ocupa uma posição externa a mim:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e adiante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim,

sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver (BAKHTIN, 2003 [1979, p. 21]).

Consideramos a partir do exposto, por Bakhtin, Sartre e Durand, que o estudo sobre as imagens construídas e vivenciadas na ação docente possibilita interpretar e entender a realidade dando-lhe sentido e significados que fazem/farão diferença na Educação Básica. Corroboramos também com Bauman em relação à ideia de identidade como pertencimento, o que relacionamos com a posição dos docentes no contexto de pandemia no qual redimensionam o pertencimento vivido no contexto presencial e ressignificam as práticas para atender ao momento conforme a realidade dos alunos, que nem sempre passa pelo virtual. A seguir, exploramos os recortes das imagens do professor nesse momento de pandemia.

2. Imagens do professor em tempos de pandemia: estratégias de estímulo à aprendizagem

Com base nessas postulações teóricas, questionamos como é a imagem para si e para o outro do professor de Língua Portuguesa no contexto da pandemia? A imagem de um professor de Língua Portuguesa na contemporaneidade digital está amplamente relacionada às novas formas de linguagens, de interação e comunicação características dos avanços tecnológicos.

Outro fator de grande relevância para a formação imaginária acerca da figura do professor é a concepção de linguagem adotada por ele. “Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” (ANTUNES 2003, p. 39). Pensar em um professor com concepção de linguagem interacional, faz-nos imaginar alguém que usa metodologias com foco nos textos, nos gêneros discursivos, nos eixos oralidade, leitura, produção textual e análise linguística contextualizada. Alguém que entende que ensinar a língua materna não é apenas ensinar sua estrutura gramatical, mas possibilitar reflexões sobre uso da língua tida enquanto ação. Como defendido por Santos (2019, p. 369): “A escolha do material linguístico é ancorada numa possibilidade de resposta do outro, ou seja, o outro é sempre levado em conta nas escolhas linguístico-gramaticais do falante”. Já se pensarmos em um professor que vê a linguagem enquanto expressão do pensamento ou instrumento de comunicação, imaginamos metodologias com foco na subjetividade de um eu isolado do social ou na estrutura da língua enquanto sistema, fora das relações dialógicas.

A imagem que se tem do professor, assim como em qualquer outra formação imaginária, não pode ser abstraída de uma temporalidade, de um espaço, de um ser em processo. Essa identidade inacabada, vai ao longo da história se transformando, mudando conforme as exigências sociais. O contexto da pandemia, revela-nos um professor que precisa se familiarizar com as novas tecnologias, adquirindo letramentos digitais indispensáveis para a sua atuação enquanto professor nesse novo contexto, que se apresenta em caráter de imposição. Essa construção identitária do professor de Língua Portuguesa se dá no diálogo interdiscursivo de confronto entre um imaginário linguístico de muitos discursos que se cristalizaram ao longo da história numa perspectiva estruturalista sobre o estudo da língua, e entre discursos de oposição, de reivindicação por um ensino pautado numa perspectiva interacional, multissemiótica e voltado para as novas tecnologias.

No contexto da pandemia do novo coronavírus, foi preciso aprender novas plataformas, novos aplicativos, ministrar aulas online, adotar metodologias invertidas, produzir seu próprio material didático, como por exemplo, cadernos de atividades. Muito do que não se aprendeu em décadas, foi preciso aprender em meses. O uso das novas tecnologias na sala de aula adquiriu nova configuração, novas formas de letramento digital do professor, indo muito além do uso do Powerpoint enquanto suporte textual. Como alerta Coscarelli (2017):

Programas de apresentação de slides (como o Powerpoint) podem transformar o computador em um lindo quadro que não é mais de giz, nem é negro, mas que vai funcionar em sala de aula da mesma forma que as tão conhecidas lousas, que servem de suporte para o professor apresentar todo o saber (COSCARELLI, 2017, p. 26).

Não basta conhecer os recursos tecnológicos, mas fazer usos que suscitam uma aprendizagem significativa. Higashi e Pereira (2020) ao relacionarem as metodologias ativas ao protagonismo do aluno, ressaltam o deslocamento do ensino para a aprendizagem, destacando a importância do uso das novas tecnologias para favorecer o estudo prévio dos conteúdos, antes de serem discutidos em sala de aula.

Abordagem inicial do processo é o estudo prévio. Os materiais para o estudo e a maior parte das estratégias implantadas são disponibilizados online e por vídeos. No entanto, pode incluir o apoio de textos, games, áudios e outros recursos disponibilizados pelo docente no ambiente virtual de aprendizagem (HIGASHI; PEREIRA, 2020, p. 23).

Esse novo contexto de ensino e aprendizagem exige do professor metodologias muito diferentes daquelas nas quais a voz do professor soa como tradutor de teorias, conceitos, normas, ou seja, agora, o aluno deve ser colocado previamente em contato com o material de estudo, para que possa dialogar com ele, questionando, confirmando,

refutando, pesquisando. O que se espera é que os alunos depois de estudarem o conteúdo, possam interagir, socializando e ressignificando seu aprendizado de forma colaborativa. Desse modo, espera-se do aluno uma ação responsiva na ressignificação do conhecimento construído na interação com o professor. Este, por sua vez, teve sua imagem reconstruída ao longo da história, até tornar-se hoje, na contemporaneidade digital, um professor mediador, tendo como aliado as novas tecnologias.

As metodologias ativas proporcionam a imagem de um aluno responsivo, capaz de assumir a responsabilidade pelo seu aprendizado, respondendo com criticidade e autonomia de quem estudou. Contudo, vale ressaltar que na prática, nem sempre é possível efetivar metodologias ativas, conforme o esperado. No contexto pesquisado – escolas públicas do município de São Bernardo – MA, nem sempre há recursos tecnológicos suficientes nas escolas que favoreçam um ensino de qualidade pautado em metodologias ativas.

Os alunos também, em sua grande maioria, não dispõem desses recursos. Assim, são muitas as dificuldades para proporcionar um ensino aprendizagem de qualidade, usando metodologias ativas, uma vez que falta o principal recurso – o tecnológico. Entretanto, argumentamos a favor de que muitos outros fatores, além da tecnologia, são necessários para garantir o ensino/ aprendizagem, como por exemplo, a empatia – a responsividade do professor frente ao seu fazer docente, à imagem que ele tem de si, diante do olhar do outro, ou seja, o excedente de visão estética, conforme defendem o círculo de Bakhtin e Sartre (2020).

Abaixo, analisamos uma entrevista feita com uma professora da Educação Básica e algumas situações de ensino-aprendizagem, relacionadas à construção da imagem do professor de Língua Portuguesa no contexto da pandemia.

3. Relato e prática docente: o dizer através de imagens construídas e vividas pela prática pedagógica

A escola municipal Nilza Coelho Lima atende a rede municipal de ensino no município de São Bernardo-MA, tendo em média 550 (quinhentos e cinquenta) alunos na modalidade de Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino. O trabalho de pesquisa para coleta dos recortes aqui analisados, teve a participação de docentes de Língua Portuguesa da escola, que atuam como apoio na formação dos licenciandos do Curso de Linguagens e Códigos em Língua Portuguesa, no contexto do ensino em São Bernardo.

Diante da análise do caderno de atividades elaborado pela professora pesquisada, e, principalmente, tendo em vista os recadinhos que escreve ao longo do material, sentimos a necessidade de ouvi-la sobre algumas questões acerca dessa escrita e sobre sua prática pedagógica.

Tabela 1: Entrevista com professora da Educação Básica

| | |
|--|---|
| 1.Considerando a escola Nilza Coelho Lima, o que você vê como principais dificuldades no ensino remoto | De um modo geral, os alunos ficam desmotivados; penso que sentem falta do convívio com os amigos. Outro ponto é que nem todos têm acesso a uma boa internet. Também a grande maioria dos pais não acompanham seus filhos; alguns são analfabetos, isso dificulta muito. |
| 2.O que a motivou na escrita de recadinhos para os alunos no caderno de atividades? | Ouvi uma aluna dizer que estava sentindo falta das minhas aulas; do meu incentivo; das minhas broncas; que estava sendo muito difícil responder às apostilas... Então resolvi colocar na apostila uma imagem de uma professora. |
| 3.O que você busca atingir ao escrever os recadinhos? | Com os recadinhos, eu quis que os alunos sentissem minha presença; que mesmo remotamente era possível haver um diálogo entre mim e eles. Quis também, incentivá-los; “dizer” que eles são capazes...de alguma forma, eu quis estar presente...Uma aluna chegou a dizer que a imagem da professora era minha fotografia... até o jeito de falar. |
| 4.Como você caracteriza um bom professor de Língua Portuguesa na contemporaneidade. | Acredito que um bom professor é aquele que provoca os alunos; que não limita a capacidade que eles têm para aprender. Ser professor de português, hoje é desafiador. É preciso conhecer as práticas de linguagens contemporâneas que envolvem novos gêneros cada vez mais multissemióticos. É preciso adentrar no universo tecnológico; entender como os jovens interagem. Nesse universo da linguagem surgiram plataformas online de leitura; formas de interação que exigem que o professor esteja preparado para lidar com esse repertório que os alunos levam pra escola. |
| 5.Como você se vê enquanto professora de LP na Educação básica? | Eu me sinto desafiada; na medida do possível tento entender como acontecem as práticas de linguagem, hoje. No planejamento das minhas aulas, leio... pesquiso formas de levar essas práticas pra sala de aula, no entanto confesso que não é fácil, pois sou da geração do papel. |
| 6.Como você imagina ser vista pelos outros enquanto professora? | Imagino que alguns me admiram, outros acham que eu perco tempo, acreditando em alunos. |

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

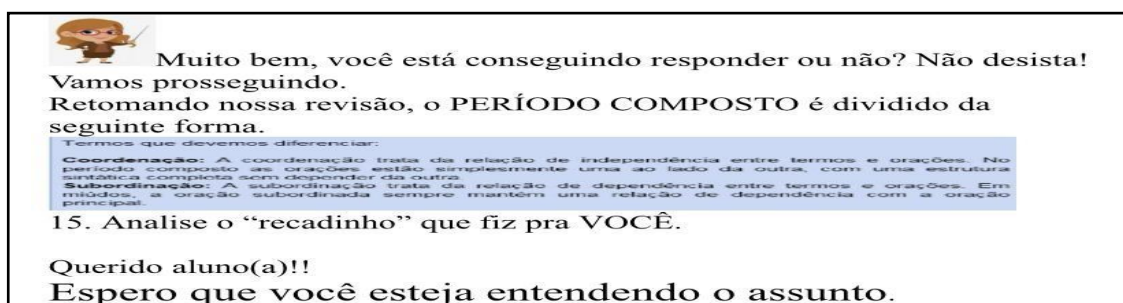
A professora pesquisada trabalha na escola há 9 anos. Tem graduação e especialização em Língua Portuguesa, o que lhe confere experiência e resultados de aprendizagem com as turmas de alunos adolescentes. A fim de termos uma ideia sobre a sua motivação para elaboração dos recadinhos no material didático, perguntamos o que via como principais dificuldades no ensino remoto. Sua resposta aponta para a necessidade de um professor sensível às dificuldades dos alunos e com maior responsabilidade pelo aprendizado, uma vez que o aluno não pode contar com a interação presencial, tirando dúvidas, ouvindo explicações parafrásticas, tendo contato com

compreensões diversas por parte dos outros alunos. A significação até então das imagens de aula e de docente no contexto presencial serviram de parâmetro para os alunos, assim como sinaliza a professora.

Ao questionarmos sobre a motivação da escrita dos recadinhos, a professora respondeu: “Ouvi uma aluna dizer que estava sentindo falta das minhas aulas; do meu incentivo; das minhas broncas; que estava sendo muito difícil responder as apostilas...Então resolvi colocar na apostila uma imagem de uma professora”. É importante perceber que a reação da professora é motivada pela imagem que a aluna faz dela. Então sinalizamos para a relação direta entre ação docente e necessidade de atender a realidade dos alunos, aproximando-os.

Entendemos aqui por imagem, não o desenho gráfico em si, nem a imagem da professora enquanto pessoa empírica, mas a consciência que a aluna tem sobre a prática pedagógica da professora, a consciência que a própria professora tem de si, em relação ao seu auditório formado por alunos no contexto de ensino remoto, na escola campo pesquisada. Como dito por Sartre (2019): A imagem é uma consciência. Ela não coincide com o objeto em si, pois ultrapassa sua significação enquanto presença, e passa a significar para si e para o outro a partir de uma consciência imaginante, de uma ausência. Nesse sentido, a professora se autoavalia, recriando a imagem que tem de si, e de seus alunos, dos pais deles, da escola e de todo o contexto que possa influenciar no ensino e aprendizagem, como mostra sua resposta à primeira pergunta, principalmente, como mostram muitos de seus recadinhos no caderno de atividades:

Figura 1: recadinho A



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A figura 1 mostra uma atitude avaliativo-responsiva, que se concretiza em certos traços estilísticos da elaboração do material didático caderno de atividades. Ao escrevê-los, a professora leva em conta o outro, enquanto contexto mais imediato – seus alunos,

ou melhor dizendo, a imagem que ela tem deles. É essa imagem de si e do outro que direciona suas escolhas, linguísticas, temáticas e estilísticas dos recadinhos e do caderno de atividades que elabora enquanto material didático.

[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as situações (objetivamente definíveis) e as posições (representações dessas situações) (PECHEUX, 1997, p. 82).

A imagem que a professora tem de si e do outro, determina seu lugar social de professora e o lugar do outro enquanto aluno. Assim, valendo-nos do quadro de formações imaginárias de Pecheux (1997, p. 83), podemos visualizar as seguintes formações imaginárias: “Quem sou eu para lhe falar assim?” e “Quem é ele para que eu lhe fale assim?” Mesmo partindo de uma formação imaginária, que situa o falante em determinado lugar social (professora), isso não anula sua individualidade. Seu discurso é marcado por um tom valorativo, que a particulariza enquanto sujeito no mundo e sujeito no discurso.

Aqui recorreremos a Bakhtin (2012), com a “metáfora do jano bifronte” para relacionar a singularidade e o sócio-cultural “O ato-atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha como um jano bifronte, em duas direções opostas: para a unidade objetiva de um domínio da cultura e para a singularidade irrepitível da vida que se vive [...]” (2012 [1924], p. 43). O existir-evento é marcado pelo dado e pelo novo, ao mesmo tempo em que se constitui a partir de uma base cultural já estabilizada, também se renova a cada ato que o leva a agir responsivamente.

Diante da compreensão responsiva que tem frente ao contexto da pandemia e suas consequências na educação e na vida das pessoas, a professora pesquisada procura minimizar alguns efeitos negativos do ensino remoto no contexto da escola onde trabalha, visando um ensino de mais qualidade, mesmo com todas as dificuldades impostas pelo distanciamento do aluno na escola. Visando a uma maior participação e interação, a professora resolveu escrever seus recadinhos, colocando-se no lugar de seus interlocutores – alunos –, antecipando possíveis réplicas do mesmo, pois ao dizer: “Muito bem, você está conseguindo responder ou não? Não desista! Vamos prosseguindo”, prevendo possíveis dificuldades do aluno, a professora se antecipa incentivando-o a continuar tentando. Esse olhar revela cuidado, preocupação com o aprendizado.

O professor não imagina um aluno específico, mas o vê a partir de uma formação imaginária, de sujeitos sociais que vivem as dificuldades e limitações impostas pela

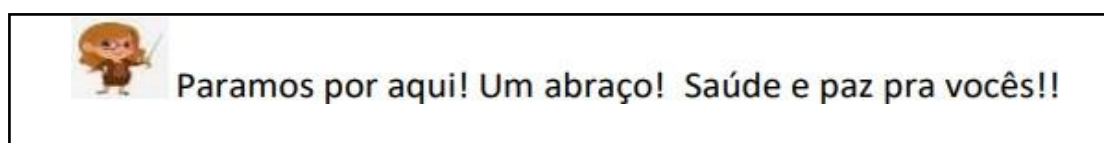
pandemia no que se refere ao ensino/aprendizagem na escola. Os lugares discursivos ocupados pela professora e pelos alunos determinam as posições dos sujeitos professor/aluno no discurso, tendo em vista o contexto da pandemia e suas consequências no campo educacional. Ela dialoga, interage, incentiva, buscando se fazer presente por meio de uma voz amiga, com um tom valorativo que a particulariza, mesmo fazendo parte de uma formação imaginária marcada pela coletividade, ou seja, sua fala constitui-se como dito por Bakhtin (2016) “[...] um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Esses lugares discursivos são resultantes de um imaginário linguístico, um já dito, parafraseado a partir de diferentes relações dialógicas sobre ensino, professor, aluno, mais recentemente, ensino remoto, pandemia. Sobre o sujeito ou lugares discursivos, Orlandi (2009) esclarece:

Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para posições dos sujeitos no discurso (ORLANDI, 2009, p. 40).

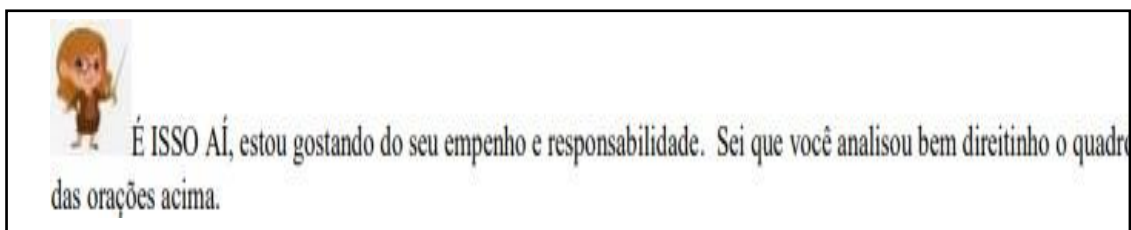
A imagem que se tem do destinatário é elemento constitutivo do discurso, de uma atitude responsiva. Para Bakhtin (2016), a linguagem é sempre intersubjetiva, o falante traz em seu dizer, desde o início, a réplica do outro, haja vista que, o discurso se constitui na relação de alteridade entre falante e destinatário – real ou presumido. Esse olhar para um outro lança luz sobre os lugares discursivos a partir dos quais se organiza um projeto de dizer. “As imagens são essencialmente produto da relação entre professores e alunos na sala de aula, o que nos leva a perceber que não existiria a produção da imagem de um sem o outro” (BRUSSIO, 2014, p. 41). O discurso é feito de imagens – imagens de si, imagens do destinatário, imagem de um outro imaginário constituído pelos muitos discursos com os quais o discurso atual dialoga com o passado e com o futuro.

Os recadinhos além de constituírem diálogo da professora com os alunos por meio dos quais ela faz introduções, explicações sobre os conteúdos em estudo, como visto no recadinho do caderno 5, também apresenta outras ações, que é de incentivo, de cordialidade, como mostram as figuras 2 e 3:

Figura 2: recadinho B



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 3: recadinho C

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os recadinhos apontam para um sujeito/professor que no discurso constrói uma imagem de si voltada para a preocupação com o aluno, com a aprendizagem, com o bem-estar, indo além de simplesmente ministrar o conteúdo. “Que a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as devidas consequências” (AMOSSY, 2016. p. 9).

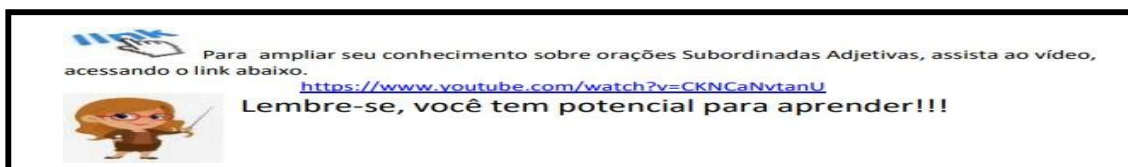
O tom dado às palavras da professora é de preocupação, respeito, convite. Ao dizer: “É ISSO AÍ, estou gostando do seu empenho e responsabilidade. Sei que você analisou bem direitinho o quadro das orações acima, o professor revela confiança nos alunos, incentiva, mostra que mesmo estando fisicamente longe, sua voz está presente nas atividades propostas. Aproxima o discurso científico de conteúdos de Língua Portuguesa com um discurso que fortalece a relação amistosa e de empatia pelo aluno/a, sinalizando para uma adesão através da sensibilização e aproximação, criando vínculos. Buzen (2020), considerando a diversidade cultural e desigualdade social, defende que no contexto da pandemia se deve priorizar uma pedagogia de vínculos em oposição à pedagogia tradicional.

O docente marca seu lugar enquanto sujeito no discurso, criando uma imagem de si para seus alunos a partir do que diz e da forma como diz. Esse sujeito imaginário, criado pelo leitor/ouvinte, constitui-se como uma voz “[...] na verdade, o enunciador deve se conferir, e conferir a seu destinatário, certo status para legitimar seu dizer: ele se outorga no discurso uma posição institucional e marca uma relação com um saber” (AMOSSY, p. 16). Temos de um lado uma professora que tem o papel de favorecer mecanismo de construção de conhecimento – o ensino –, do outro o aluno que se utiliza desses mecanismos para aprender. Desde o início, a produção do material didático surge como resposta a um outro (imaginário).

O ethos discursivo, que segundo Amossy (2016) é a imagem feita do falante a partir de seu discurso, leva-nos a compreender que mesmo considerando as dificuldades

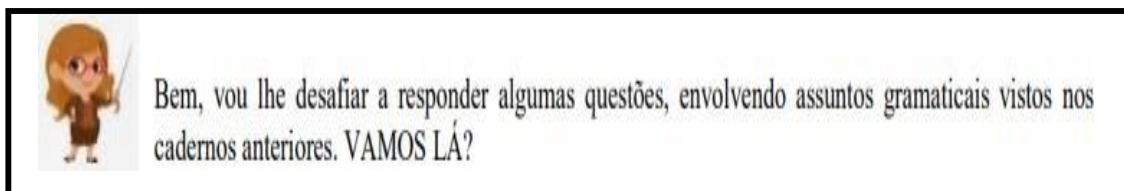
vivenciadas no contexto educacional decorrentes da pandemia do COVID-19, há professores que encontram alternativas para minimizar essas dificuldades, acreditando ser possível ensinar com sensibilidade e qualidade. Vejamos os recadinhos abaixo:

Figura 4: recadinho D



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 5: Recadinho E




Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Observemos que o discurso do professor tanto no recado 4 quanto no 5 revela a busca pela interação, pela resposta do aluno, pelo engajamento na realização das tarefas. Ao ser questionada sobre a imagem que tem de um bom professor de Língua Portuguesa na contemporaneidade, o professor diz que é “desafiador” e explicita: “É preciso conhecer as práticas de linguagens contemporâneas que envolvem novos gêneros cada vez mais multissemióticos. É preciso adentrar no universo tecnológico; entender como os jovens interagem [...]” A caracterização feita pela professora, aponta para uma imagem de uma realidade construída sócio historicamente. O contexto social nos impõe o perfil desse professor para atender o ensino aprendizagem das novas formas de linguagem, de interação e de informação decorrentes do avanço tecnológico, e agora, acentuado pelo cenário da COVID-19. Assim continua sua fala: “Nesse universo da linguagem surgiram plataformas online de leitura; formas de interação que exigem que o professor esteja preparado para lidar com esse repertório que os alunos levam pra escola”

Nas atividades propostas pela professora, percebemos uma relação de sintonia entre a imagem que ele faz de um bom professor e as atividades que propõe. Mesmo diante das limitações de espaço no material didático, pois relata que os cadernos de atividades precisavam ser curtos, em função dos gastos para a escola, suas atividades têm

como foco o texto em suas múltiplas linguagens e semioses. Conforme podemos observar, na proposta presente na figura abaixo:

Figura 6: recadinho F



Caros alunos, NESTE CADERNO 6, estudaremos o VLOG de opinião. Um canal de vídeos na internet pode veicular diversos gêneros...o vídeo em que um vlogueiro apresenta opiniões a respeito de temas variados com espontaneidade pode ser chamado de VLOG DE OPINIÃO.

Você vai ler agora A TRANSCRIÇÃO de um vídeo de Júlia Tolezzano. A vlogueira apesar de não ser especialista ou estudiosa da língua, opina com ar de ironia e humor sobre o fato de as pessoas abandonarem discussões na internet, dizendo que não discutem com pessoas que cometem erros de português.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



Ao ser questionada como ela se vê enquanto professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, responde: “Eu me sinto desafiada; na medida do possível tento entender como acontecem as práticas de linguagem, hoje. No planejamento das minhas aulas, leio... pesquiso formas de levar essas práticas pra sala de aula; no entanto confesso que não é fácil, pois sou da geração do papel” A resposta converge com uma imagem para si, de uma professora que apesar das dificuldades, busca conhecimentos e metodologias compatíveis com a linguagem na contemporaneidade. Rojo e Barbosa (2015) discutem a importância de um ensino voltado para as novas formas de comunicação e de interação no espaço digital a partir da teoria dos multiletramentos. Ao dizer que é da geração do papel, suscita uma formação imaginária voltada para uma cultura impressa. Contudo, a imagem que a professora tem de si vai além. Ela se vê enquanto consciência imaginante que busca acompanhar e ensinar as novas práticas de linguagem. Segue mais uma proposta de atividade que marca muito bem o lugar discursivo da professora em uma formação imaginária do professor na contemporaneidade digital:

Figura 7: Aula virtual

Aula Virtual - Google Meet

**O DIÁRIO DE ANNE FRANK E O NEONAZISMO:
LITERATURA E HISTÓRIA**

Data: 06/11/2020. horário: 15h00
Convidado: Matheus Carvalho - UESPI
Mediadores: Prof. Zuleide; Prof. Ronilson

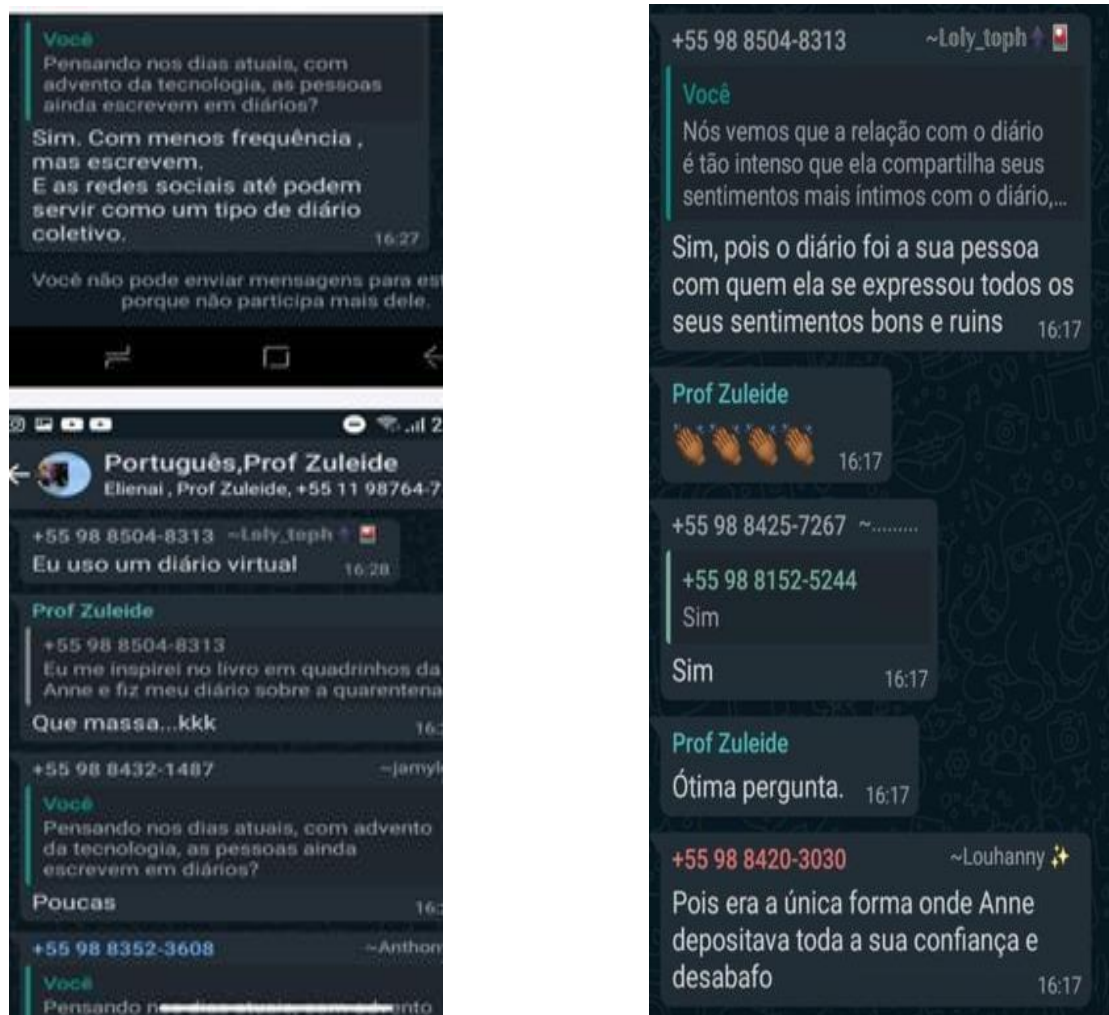



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A atividade da figura 7 foi resultado de uma sequência didática voltada para o letramento literário com viés interdisciplinar, uma vez que para trabalhar O diário de Anne Frank, buscou apoio do professor de História, fazendo um diálogo entre Literatura e História numa perspectiva sociológica e dialógica. A aula foi muito além do estudo da estrutura do diário, foi dado ênfase ao contexto sócio-histórico da obra, a partir de uma abordagem sociológica, que segundo Bakhtin/Volochinov (2010[1929-1930]) parte dos atos de fala, do contexto extraverbal para chegar à análise das formas linguísticas.

Destacamos aqui um ponto muito relevante dessa atividade, que foi a interação dos alunos no grupo de WhatsApp. Embora, outras pesquisas realizadas pelos licenciandos da disciplina de Observação de Língua Portuguesa e de Literatura, em outras escolas apontassem para a pouca interatividade ou total ausência de interação aluno/professor nos grupos de WhatsApp, neste caso, a professora conseguiu provocar os alunos a interagirem virtualmente no grupo, a participarem ativamente das atividades propostas, discutindo o diário de Anne Frank, questionando, opinando, dentre outras relações dialógicas, que segundo Bakhtin (2018, p. 2009) são relações de sentidos construídas a partir do contexto extraverbal. “Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. [...] As relações dialógicas são irreduzíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico”. Observemos essas relações de sentidos presentes em alguns trechos das interações no grupo de whatsapp

Figura 8: Prints de interação no WhatsApp



Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Como dito por Bakhtin (2016), somos sempre seres de respostas, de contrapalavras, portanto, mesmo antes de fazerem os questionamentos, a professora e os licenciandos, já tinham previsto possíveis réplicas dos alunos da Educação Básica, a partir de uma formação imaginária dos alunos, dentro do contexto sócio-cultural da escola campo, no contexto de ensino remoto. É essa imagem do outro que permite a réplica antecipada. “[...]somente quando escrevemos com uma intenção, e tendo em mente um interlocutor que nos permite prever suas possíveis réplicas, somos capazes de adequar nosso discurso” (SANTOS, 2012, p, 253).

A compreensão responsiva dos alunos sobre a leitura do livro: O diário de Anne Frank, revela um diálogo com contexto histórico de silenciamento e sofrimento da personagem na época do holocausto, como podemos observar nas postagens dos alunos

na coluna 2 das postagens no WhatsApp: “Sim, pois o diário foi a sua pessoa com quem ela se expressou todos os seus sentimentos bons e ruins”; “Pois era a única forma onde Anne depositava toda a sua confiança e desabafo”. As respostas dos alunos não se restringem a uma interpretação de trechos da obra, mas ao todo da obra em sua relação com o contexto extraverbal.

Os alunos da Educação Básica já tinham lido o livro, o que aponta para uma metodologia invertida, como defendido por (HIGASHI; PEREIRA, 2020), tendo a interação e discussão como resultado do material previamente estudado. A interação aponta para uma metodologia centrada nos aspectos discursivos, sócio-históricos, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades críticas. Há uma atitude avaliativo-responsiva de cada aluno que se insere na cadeia de comunicação. Essa responsividade se dá na intersubjetividade entre aluno e professor. Nessa interação, a cada momento um orienta o discurso, a réplica antecipada do outro. A resposta é constituída não apenas pela minha voz, mas também pelo confronto com a voz do outro, que lança luz sobre o meu dizer ou meu silenciamento. “O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas” (BAKHTIN, 2003 [1979, p. 298).

Para Sartre (2015), a linguagem é sempre intersubjetiva, o outro é determinante para a construção do eu. O autor afirma: “A vergonha em sua estrutura primeira, é vergonha diante de alguém”. Do mesmo modo, Bakhtin (2016 [1979], p. 68), defende que “O endereçamento do enunciado, é sua peculiaridade constitutiva sem a qual não há nem pode haver enunciado”. Podemos observar na figura 8, que as respostas dos alunos são frutos do diálogo entre o material lido, a imagem que a professora fez do “sujeito aluno” ao propor a atividade, organizando os questionamentos, a imagem que os alunos fazem de si no existir, evento de uma contemporaneidade digital, como se observa na coluna da imagem 8. Todas essas consciências se inter cruzam na constituição de uma subjetividade inacabada do professor e do aluno, sendo ao mesmo tempo marcada pela singularidade e pelo social.

Nesse contexto de educação, aqui analisado, temos a imagem de um professor para si mesmo, a imagem de um professor para o aluno e a imagem do aluno para o professor. “Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 341). Todos esses lugares de alteridade são constitutivos das escolhas linguístico-discursivas dos sujeitos envolvidos na comunicação. As relações de alteridade permitem a construção dialógica da subjetividade, de um sujeito inacabado, como defendido pelo pensamento

bakhtiniano e Sartreano (2015), segundo eles a imagem se relaciona a uma consciência, em constante processo de constituição, assim como é o sujeito na sua existência.

Não nos restringimos à alteridade interlocutiva entre professor e aluno, mas reportamo-nos, principalmente, à alteridade interdiscursiva, à relação dialógica, entre a fala dos alunos e a suas experiências enquanto leitores de O diário de Anne Frank, como podemos observar na coluna um, da imagem 8. Quando o aluno é questionado se as pessoas ainda escrevem em diários: “Eu me inspirei no livro em quadrinhos de Anne e fiz meu diário sobre a quarentena”. O aluno percebe em sua escrita a diferença histórico-cultural em relação à obra e seu próprio diário, ambos tendo como temática um momento histórico, que vai além da subjetividade daquele que escreve, mesmo sendo um diário, é fruto de relações dialógicas, portanto, sociais.

Considerações finais

Refletir sobre o imaginário do professor nesse momento de pandemia nos possibilitou incursionar em teorias que dão ênfase à relação do vivido pelo sujeito e sua relação com o outro. Consideramos a partir dos recursos discursivos analisados, a postura do professor no contexto de mudanças apresentadas, destacando elementos fundantes quanto à imagem construída pelo docente e a recepção pelos alunos, como posição responsiva no processo de ensino mediado pela disponibilidade vigente para cada realidade vivenciada pela escola de educação básica.

A ação do professor está alinhada à sua concepção de linguagem e ensino, considerando o processo de ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dialógica, interacional e responsiva. A relação discursiva nas indicativas do professor para que o aluno se sentisse próximo e motivado sinaliza para imagens que respondem tanto ao aspecto formativo do professor em atuação quanto ao feedback dos alunos.

Nesses termos, a afirmativa de que a tomada de decisão de assumir uma postura que aproxima o considerado diferente e atípico ao ensino com uso de recursos da contemporaneidade digital, faz com que o aluno, enquanto sujeito em processo formativo, seja mobilizado a ser protagonista no processo e o professor a se reinventar e escrever novos percursos para atender a seus objetivos educacionais, o que também possibilita a ideia de inacabado enquanto docente - sempre em processo de construção / reconstrução. O momento exigiu um processo de ensino de Língua Portuguesa daquilo que não se sabe - o desconhecido -, como escreveu Rubem Alves.

A pesquisa mostra, por meio da análise da fala da professora entrevistada, bem como pelas metodologias usadas por ela, que a imagem construída de si, enquanto professora que busca manter uma prática de ensino em consonância com as novas tecnologias, influencia diretamente sua proposta de elaboração de material didático, como o caderno de atividades. Observamos ainda, que a imagem que a professora tem do outro, enquanto possíveis alunos, dentro do contexto de ensino remoto, é de fundamental importância para uma atitude responsiva de empatia, que direciona sua prática pedagógica no tocante à elaboração de material didático, mostrando preocupação com o aprendizado e com o bem-estar do aluno.

Referências

- ALVES, R. *A alegria de ensinar*. Campinas: São Paulo. Papyrus, 2000.
- AMOSSY, R. *Imagens de si no Discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHÏNOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010 [1929-1930].
- BAKHTIN, M.M. *Para uma filosofia do ato Responsável*. Trad.: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro & João editores, 2012 [1920-1924].
- BAKHTIN, M.M. *Os gêneros do discurso*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2016 [1979].
- BAKHTIN, M.M. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad.: Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1997 [1929].
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- BRUSSIO, J. C. *Imagens arquetípicas na relação professor-aluno na escola: em busca de encantamento no processo ensino-aprendizagem*. São Paulo: Novas Edições Acadêmicas, 2014.
- BRUSSIO, J. C. Semiótica e imaginário: imagens do andrógino na série Os Cavaleiros do Zodíaco. In: CONFORTE, André; CORREIA, Claudio (Orgs.). *Semiótica, pesquisa e ensino*. Comunicações. Volume 2. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2019.
- COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- HIGASHI, P.; PEREREIRA, S. C. Estudo prévio: sala de aula invertida. In: DEBALD, Blasius (org.). *Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno*. Porto Alegre; Penso, 2020.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*. São Paulo: Pontes, 2009.

ROJO, R. H. R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. 1^a. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: FRANÇOISE, Gadet; TONY, Hak (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. São Paulo: Unicamp, 1997.

BUNZEN, C. O ensino de Língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, Ana Elisa; VECCHIO, Pollyanna de Matos (Ogs.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020.

SANTOS, E. P. Estilo e marcas linguísticas: duas faces de um mesmo enunciado. *Matraga*, Rio de Janeiro, Vol..26, N.47, p.360-376, mai.-ag. 2019.

SANTOS, E. P. Gêneros discursivos: uma abordagem dialógica da linguagem. *Revista FSA - Teresina* – Vol. 9, N. 1, p. 243-259, jan.-jul. 2012.

SARTRE, J. *A imaginação*. Trad: Paulo Neves. Porto Alegre, 2019.

SARTRE, J. *O ser e o nada: ensaio de Ontologia Fenomenológica*. Trad: Paulo Perdigão. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

SILVA, M. F. *Uma experiência de leitura do gênero "conto" nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira numa escola pública de Roraima*. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro/Faculdade de Letras/ Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas Rio de Janeiro: UFRJ/, 2012.