

## DESLOCAMENTOS POSSÍVEIS NO DISCURSO PEDAGÓGICO METÁLICO EM ENSINO REMOTO NA EJA

### POSSIBLE DISPLACEMENTS IN METALLIC PEDAGOGICAL DISCOURSE IN REMOTE TEACHING AT EJA

João Batista da Silva Goulart<sup>1</sup>

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Sita Mara Lopes Sant'Anna<sup>2</sup>

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

**Resumo:** O presente artigo visa relatar os possíveis deslocamentos discursivos ocorridos em práticas de estágio docente, durante o Ensino Remoto Emergencial mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de um Centro de Educação de Trabalhadores, no Rio Grande do Sul, no ano de 2021, período marcado pela pandemia mundial de Covid 19. Trata-se de pesquisa qualitativa exploratório-descritiva, conduzida por orientações da pesquisa-ação educacional, sendo que os dados produzidos foram considerados à luz dos referenciais teóricos da Análise do Discurso originária de Michel Pêcheux (1993). Objetivando refletir sobre os possíveis deslocamentos do Discurso Pedagógico (DP) no ambiente mediado pelas TDICS, denominado Discurso Pedagógico Metálico (DPM), o corpus analítico da referida pesquisa se constituiu por recortes de fragmentos de fala extraídos de sequências didáticas que representam a interação professor-estagiário e estudantes, realizada no ambiente remoto, em atividade síncrona. Dos resultados, destacam-se o desenvolvimento do processo reflexivo na ação e sobre a ação como instância formativa do professor-estagiário e os deslocamentos enunciativos efetivados pelos participantes da interação. Assim, pode-se afirmar que os sujeitos da pesquisa ocuparam lugares de dizer e posições enunciativas representadas nos recortes, que os inscreveram no DP e os incluíram, ora passivamente, ora ativamente, às tecnologias digitais, diante de um ambiente virtual de aprendizagem e ensino, que é agenciado, percebendo-se, então, mobilizações que trouxeram à tona possíveis efeitos de sentidos acerca daquilo que se denomina DPM e se evidencia no estudo realizado.

**Palavras-chave:** Análise do discurso; Ensino Remoto Emergencial na EJA; Discurso Pedagógico Metálico.

**Abstract:** This paper aims to report the possible discursive displacements that occurred in teaching internship practices during the remote emergency teaching mediated by Digital Information and Communication Technologies (ICTs), in a class of Youth and Adult Education of a Workers' Education Center, in Rio Grande do Sul, in 2021, a period marked by the global pandemic of Covid 19. This is exploratory-descriptive qualitative research, conducted by guidelines of the educational action research, and the data produced were considered in the light

---

<sup>1</sup> Mestrando do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS); professor de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa na Educação Básica no município de Montenegro/RS. Email: joao-goulart@uergs.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Email: sita-santanna@uergs.edu.br.

of the theoretical references of the Analysis of the original Discourse of Michel Pêcheux (1993). Aiming to reflect on the possible displacements of pedagogical discourse (PD) in the environment mediated by ICTs, called metallic pedagogical discourse (MPD), the analytical corpus of this research was constituted by excerpts of speech fragments extracted from didactic sequences that represent the interaction teacher-trainee and students, performed in the remote environment, in synchronous activity. The results highlight the development of the reflexive process in the action and on the action as a formative instance of the trainee teacher and the enunciative displacements effected by the participants of the interaction. Thus, it can be affirmed that the research subjects occupied places of saying and enunciative positions represented in the clippings, which enrolled them in the PD and included them, sometimes passively, sometimes actively, to digital technologies, in front of a virtual environment of learning and teaching, which is brokered, thus perceiving mobilizations that brought to light possible effects of meanings about what is called MPD and is evidenced in the study carried out. **Keywords:** Discourse analysis; Emergency Remote Education at the EJA; Metallic Pedagogical Discourse.

**Submetido em 20 de dez. 2022.**

**Aprovado em 8 março de 2023.**

## **Introdução**

Este artigo tem por objetivo apresentar recortes de pesquisa qualitativa<sup>3</sup>, já concluída, constituída pelas etapas exploratória e descritiva, conduzida por orientações da pesquisa-ação educacional, a partir dos estudos de Thiollent (2005) e Tripp (2011). Nessa perspectiva, sequências discursivas que compreendem falas da interação professor-estagiário e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma das turmas que frequentavam um Centro de Educação de Trabalhadores, no Rio Grande do Sul, em 2021, foram reunidas e analisadas, objetivando-se refletir sobre os possíveis deslocamentos do Discurso Pedagógico (DP), denominado Discurso Pedagógico Metálico (DPM). Ressalta-se que, no período desta investigação, o ensino remoto vigorou, tendo em vista a necessidade de afastamento às aulas presenciais, por conta da pandemia de Covid 19 (OPAS, 2020).

Diante desse panorama, decidiu-se que esta investigação partisse de uma abordagem qualitativa por estar fundamentada em uma compreensão ampla entre o objeto de pesquisa e o pesquisador, portanto, não estando presa a procedimentos meramente estatísticos. Constituiu-se, nesse sentido, uma etapa exploratória a partir da

---

<sup>3</sup> Todos os aspectos éticos que envolveram a pesquisa foram respeitados de acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da XXXXXXXX sob Parecer de nº xxxxxxxx/20xx, incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento, antes do primeiro encontro, após ambos serem orientados a respeito do estudo. O anonimato e sigilo dos sujeitos foram mantidos e, para tanto, serão representados por chaves: Es<sub>1</sub> (Estudante 1), Es<sub>2</sub> (Estudante 2), Es<sub>3</sub> (Estudante 3), Es<sub>4</sub> (Estudante 4), Es<sub>5</sub> (Estudante 5) e Es<sub>6</sub> (Estudante 6).

pesquisa bibliográfica, seguindo os pressupostos delineados por Gil (2008), objetivando abranger conceitos, concepções, políticas e outros estudos realizados envolvendo a EJA, os pressupostos da formação docente e as práticas didático-pedagógicas com a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional e, sobre a historicidade e fundamentos da Análise do Discurso (AD). Desse referencial, mobilizou-se o dispositivo analítico que, segundo Orlandi (2015), permite a análise dos recortes discursivos, nesse caso, de fragmentos de falas extraídos de três sequências didáticas realizadas no ambiente remoto, em atividade síncrona, no modo híbrido.

De início, destaca-se que as TDIC foram potencializadas pelo discurso das políticas educacionais inerentes ao retorno às aulas remotas em meio à pandemia, conforme a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 (BRASIL, 2020) e a Lei nº 55.465, de 05 de setembro de 2020 (RIO GRANDE DO SUL, 2020). Portanto, infere-se que a incorporação destas tecnologias digitais na educação não se ancora somente em utilizá-las como meio para promover aprendizagens significativas ou despertar o interesse dos (as) educandos (as); contudo, percebe-se que a resposta política se utiliza de um acontecimento para instaurar sentidos mercadológicos que permitem compreender a inserção e a utilização das TDIC nas escolas, em caráter emergencial, como mobilização material-histórica paralela à questão político-econômico-pedagógica, parte de uma ideologia neoliberal ampla, na qual o Brasil se inscreve.

Esse registro ideológico tem raízes que consubstanciam sua verve na sociedade do conhecimento, fruto de mundo globalizado no qual se depreende que a educação precisa ser pensada com programas e políticas públicas que ofertem a educação supletiva àqueles sujeitos que estão fora do processo educativo. Grosso modo, entende-se que a diversificação de espaços, tempo, processos e metodologias educacionais, por meio dos recursos tecnológicos disponíveis, possibilita a expansão da educação para além dos muros escolares, bem como o acesso de todos os sujeitos que, por motivos diversos, encontram-se afastados dela, e, nesse sentido, principalmente os sujeitos da EJA.

Há de se considerar que a EJA possui particularidades específicas em relação a suas especificidades, suas vivências, suas heterogeneidades e sua luta constante pelo direito à educação. Logo o paradoxo que se instaura reside na realização de aulas no ambiente remoto, que encurtariam a distância professor-estagiário/estudante por meio ensino síncrono, almejando motivar a permanência dos estudantes na escola. Contudo,

constatou-se, nos diagnósticos preliminares, que grande parte dos estudantes não possuía as ferramentas necessárias (computadores, *smartphones* e *tablets*) para acessar o ambiente remoto ou não tinham letramento digital. Portanto, evidencia-se que, antes do contexto da pandemia, a EJA enfrentava problemas de evasão escolar por diversos fatores, sendo que esse movimento de saída pode ser potencializado pelas dificuldades histórico-ideológico-sociais afetadas aos sujeitos da EJA.

### **1. Para a compreensão dos conceitos mobilizadores da pesquisa**

Importa, nesse momento inicial, identificar e compreender os principais caminhos teórico-temáticos empreendidos que incorporaram as premissas básicas da pesquisa e apresentaram orientações e direções para o estudo. Nesse sentido, parte-se de pressupostos da Análise de Discurso, iniciada por Michel Pêcheux, os quais compreendem que as palavras são carregadas de sentidos pré-estabelecidos, construídos por condições sócio-históricas e ideológicas instituídas e produzidos por seus interlocutores, que podem ou não deslocar os sentidos já existentes. Essa possibilidade de deslocamentos de sentidos postos pela AD depende, ainda, das condições de sua produção.

Inicialmente, Mutti e Axt (2008) entendem por deslocamentos discursivos a alteração de posições enunciativas que instituem a desestabilização dos sentidos pré-construídos, movimentando-se a cada nova enunciação promovida pelos sujeitos, determinando que o sentido passe a ser outro. Nessa perspectiva, para Pêcheux (*apud* ACHARD *et al.*, 1999), essa desestabilização discursiva promove brechas nos dispositivos estabelecidos, possibilitando a multiplicidade de sentidos que romperá com homogeneidade, perturbando a memória que foi desregularizada por um novo acontecimento, ocasionando, por fim, compreensões diversas para os sujeitos. Pêcheux (1993) também aduz que, diante das relações de apreensão de interpretações decorrentes dos deslocamentos de posições entre os sujeitos, oriundas de processos de identificação assumidos, negados ou silenciados, os efeitos de sentidos discursivos compreendem como o histórico atravessa a linguagem, conferindo sentido à língua.

Observa Orlandi (2006) que a língua é condição de possibilidade de discurso, porém a fronteira entre língua e discurso põe-se em causa a cada prática discursiva. Logo, para a autora, o analista deve estabelecer a construção de um dispositivo de interpretação que tenha como característica verificar as relações de circunstância e modo presentes na materialidade discursiva que constituem os sentidos, ouvindo no dito

aquilo que o sujeito não quis dizer. Assim, perceber-se-á o funcionamento dos jogos simbólicos operados pela ideologia e pelo inconsciente, que influenciam nos processos de identificação e nos gestos de interpretação, fazendo com que os sujeitos (se) signifiquem (em seus) discursos.

Todo dizer e não dizer retorna a base do dizível – a memória ou saber discursivo, sustentando cada tomada de palavra ou silêncio significativo produzido pelos sujeitos. Os discursos, portanto, são efeitos de sentidos produzidos em determinadas condições presentes no modo como se diz e não se diz, oferecendo pistas que possibilitam compreender os sentidos do que é dito e não dito. Desse modo, os sentidos não estão prontos, pois há possibilidades de interpretá-los e relacioná-los com a história, com a sua estrutura e como acontecimento, já que eles são da ordem do simbólico e sujeitos ao equívoco em razão de suas naturezas discursivo-interlocucionais (ORLANDI, 2015).

É no ambiente de interações dialógicas que, conforme Authier-Revuz (1990), a linguagem emerge e assume que há ocorrências de marcas linguísticas observáveis. Ao investigá-las, a autora caracterizou-as como heterogeneidades marcadas ou mostradas das quais o enunciador faz uso, evidenciando a presença do alheio, no fio do discurso, pelo uso de palavras, de sinais e, ao mesmo tempo, ele as mostra, desvelando-se, no ato enunciativo, como dividido, que duplica o mesmo. Essa cisão revela que as palavras constituintes do discurso não são neutras, mas ocupadas, atravessadas e já habitadas por outras reverberações que se orientam para outros já-ditos, para outros ditos-já-conhecidos, especialmente, aqueles constituídos por uma memória cultural, histórica e pública em que se tem a ilusão da emissão de uma só voz, porém outras ressoam (AUTHIER-REVUZ, 1990).

Nesse contexto, emerge o panorama educacional do ano de 2020, inscrevendo o Ensino Remoto Emergencial (ERE), como acontecimento histórico-discursivo, ou seja, o “ponto de encontro de uma atualidade e de uma memória” (PÊCHEUX, 1997, p. 17), desregularizando a memória e polarizando-a para os sujeitos discursivos inscritos pelo intradiscurso e interdiscurso, no novel acontecimento, uma “estabilidade” discursiva (PÊCHEUX, 1997, p. 17). Logo, ao passo que a repetição dos discursos (estabilização) fortalece a presença de uma memória, outra (instável, nova e atualizada) busca a construção do discurso pelo apagamento, alterando as posições enunciativas que serão atravessadas pelos discursos no ambiente remoto.

Grosso modo, o ambiente remoto se tornou *conditio sine qua non* para que as atividades educacionais encontrassem estabilidade histórico-discursiva com o auxílio de ferramentas didático-pedagógicas virtuais. O chão de escola presencial – físico e efetivo – foi substituído por um território virtual – remoto e presumível – mediado pela tecnologia e agenciado em diversos espaços e lugares, com infinitos filtros e efeitos, possibilitando, por fim, derivas enunciativas e de outros sentidos. Contudo o lugar do saber, independentemente do espaço-lugar tangenciado de ensino, ainda continua sendo ocupado pela presença do professor, seja ela real ou virtual (BEHAR, 2020).

Esse lugar do saber, o DP, pode representar posições contraditórias, possibilitando agitação às formas já estabilizadas de sua constituição na relação de sujeitos com os saberes a partir do uso do ambiente remoto. Orlandi (2015) leciona que o DP é composto por três tipologias discursivas em funcionamento: o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. Assim, nesse lugar disruptivo, infere-se que as TDIC estão no centro, as questões pedagógicas à margem e as considerações necessárias restam ao fundo, obliteradas, podendo ser mediadas ou não por um DPM no ERE.

O DPM, expressão cunhada a partir dos estudos de Orlandi (2017) sobre a memória metálica, caracteriza-se como a matéria significativa do digital que afeta o gesto de interpretação e, por conseguinte, a posição sujeito-autor e sujeito-leitor no processo de significação, na relação entre a constituição, a formulação e a circulação dos sentidos e dos sujeitos, operando, portanto, outros sentidos. Presume-se que o DP mediado e agenciado nos e pelos ambientes de ensino remoto é afetado pelo e em seu modo de circulação e formulação. Desse modo, o funcionamento ideológico do DP, no ambiente remoto, ocasiona consequências para as posições ocupadas pelos sujeitos que serão inscritos nos discursos produzidos nesse espaço de reprodução da prática pedagógica.

No espaço escolar, também, são mobilizados os saberes docentes que visam à construção do processo identitário do (a) futuro (a) professor (a), a saber, o (a) estagiário (a). Sarmiento, Rocha e Paniago (2019) enunciam que o estágio se constitui em um movimento inicial desse processo que possibilita aos estagiários o exercício das práticas heterogêneas do contexto cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou na participação das atividades de planejamento, fomentando a reflexão, o questionamento e a investigação que busquem desenvolver projetos de intervenção na escola. Segundo Paulo Freire (2009), a possibilidade de uma

prática pedagógica emancipatória, autônoma e autoral é mobilizada pela ação crítico-dialógica que promova a interlocução de saberes e de conhecimentos advindos das filiações acolhidas pelos sujeitos em suas discursividades, abrindo caminhos para a consciência crítica, reconhecendo nela o espaço-lugar de autoria em suas histórias. A EJA, portanto, chama à ação e à participação seus sujeitos (estudantes, professores, estagiários, funcionários e etc.), no e pelo espaço escolar, a constituírem relações de interação, de filiações e de processos identitários.

O estágio obrigatório, então, deve projetar no estagiário uma compreensão do exercício da docência atrelada às mudanças na sociedade, introjetando valores, saberes e sentidos, com densidade científica e formação humanística, para o exercício da docência.

## **2. O *locus*: apontando aspectos das condições de produção**

Objetivando a análise dos discursos produzidos pelos sujeitos participantes da pesquisa, selecionaram-se recortes de sequências discursivas do processamento pedagógico desenvolvido que evidenciam posições enunciativas, manifestadas e marcadas, por possíveis deslocamentos discursivos durante as atividades síncronas no ERE. As discursividades em análise são resultantes das práticas didático-pedagógicas híbridas (ensino presencial e síncrono-remoto) de estágio curricular, realizadas em um Centro de Educação de Trabalhadores, na cidade de Porto Alegre (RS), tendo como metodologia a pesquisa-ação educacional em um processo reflexivo da atividade docente.

As aulas síncronas remotas ocorreram no ambiente virtual do *Google Meet*, às quintas-feiras, no período de 30 de setembro de 2021 a 11 de novembro de 2021 (sete dias de aula, cada um com 02 horas-aula), das 09h45min às 11h45min. Os estudantes da turma da Totalidade 5 (T5)<sup>4</sup> já haviam retornado ao ensino presencial, contudo, poucos, aproximadamente 6 (seis) estudantes, de uma turma de 32 (trinta e dois) componentes, participavam das aulas que eram realizadas na sala de vídeo da instituição, provida de suporte material-tecnológico como *datashow*, *chromebook*<sup>5</sup> e caixa amplificadora. Além disso, as aulas foram acompanhadas, presencialmente, pelo professor titular de Língua

---

<sup>4</sup> A escola organiza-se por meio de seis Totalidades do Conhecimento: Totalidades Iniciais – T1, T2, T3 (equivalentes a turmas de alfabetização até o quinto ano) e Totalidades Finais – T4, T5, T6 (equivalentes a turmas do sexto ao nono ano), estando apoiada no princípio de educação permanente ao longo da vida para Jovens e Adultos (POA, 2017).

<sup>5</sup> Chromebook é um notebook configurado com o sistema operacional Chrome OS utilizado apenas para navegar, executar aplicativos online e armazenar dados na nuvem (DOTTA *et al.*, 2014).

Portuguesa do turno da manhã e mais duas estagiárias de inclusão<sup>6</sup>. Salienta-se que, durante o período de diagnóstico da turma – 15 (dias) – realizou-se a ambientação dos sujeitos estudantes às plataformas e aos aplicativos que seriam utilizados nas aulas, bem como uma breve introdução ao letramento digital amparada nas noções de ajustamento, apropriação crítica e processo criativo<sup>7</sup>, sendo que em ambas se visou ao acolhimento, à inclusão e ao trânsito desses sujeitos ao universo digital em seus múltiplos meios, formatos e gêneros discursivos.

Para fins de análise, escolheram-se os recortes de fragmentos a partir das aulas gravadas no *Google Meet* e transcritas<sup>8</sup> posteriormente, visando apresentar a superfície discursiva da interação remota. Contudo os apontamentos analíticos foram realizados contemplando o DP estabelecido entre os sujeitos da pesquisa-ação (professor-estagiário e estudantes), mostrando os efeitos de sentidos produzidos a partir de fragmentos discursivos constantes nos recortes.

Para estabelecer critérios que permitam a percepção da interação discursiva, a fala do professor-estagiário será indicada pela sigla PISqDPE<sup>9</sup> e a dos estudantes por PISqDEs<sup>10</sup>, seguidas do numerário correspondente ao planejamento (PI), à sequência discursiva (Sq<sub>1</sub>, Sq<sub>2</sub> etc.), ao professor-estagiário (PE) e ao estudante enunciador (Es<sub>1</sub>, Es<sub>2</sub>,...). Consequentemente, na ocorrência de falas encadeadas por outras, serão utilizadas as seguintes marcações: espaço curto de tempo (/) e pausas maiores (//). Oportunamente, foram excluídos alguns sinais de pontuação, exceto as exclamações e interrogações que, de fato, determinam algumas situações específicas.

Portanto, esse trabalho se constitui num estudo por meio do qual se aprofundou no referencial teórico da Análise do Discurso (AD), almejando produzir um olhar além das aparências a partir de um ponto de vista. Logo, considera-se, nesse sentido, no novo contexto educacional mediado pelas TDIC no ERE, a necessidade de analisar o funcionamento do DPM haja vista as condições de produção e o agenciamento promovido nesse espaço.

---

<sup>6</sup> Havia três estudantes de inclusão nessa turma, por isso a necessidade de estagiárias de inclusão.

<sup>7</sup> Buzato (2007) apresenta três noções de abordagem sobre esse tema: a) noção de ajustamento às estruturas socioeconômicas e às desigualdades, considerando os aspectos dos sujeitos da EJA e as condições contextuais que os colocam sob o estigma da disfuncionalidade; b) noção de apropriação crítica das TDIC como possibilidade de autoafirmação cultural e de mobilização para a transformação da sociedade; e c) noção de processo criativo autogerido de apropriação e manuseio das TDIC manifestado nas múltiplas instâncias sociais do dia a dia.

<sup>8</sup> As falas foram transcritas respeitando as formas como foram oralizadas.

<sup>9</sup> PISqDPE: Planejamento/Sequência Discursiva Professor-Estagiário.

<sup>10</sup> PISqDPEs: Planejamento/Sequência Discursiva Estudante.



### 3. Nas palavras, um excerto sobre deslocamentos e o DP metálico

A primeira sequência didática, da qual se originou o recorte, constituiu-se a partir do gênero miniconto *A memória* (LOUBACK, 2018). O gênero utilizado se assenta no conceito de conteúdo temático formativo do enunciado, que segundo Fiorin (2016), embora o tema não seja o assunto específico da trama, a função dele é dar o *start* que causará o estranhamento nos sentidos de domínio (enciclopédico, interacional e linguístico) do leitor. Objetivou-se, então, ao usar o gênero em tela, despertar a atenção crítica do sujeito-leitor, promovendo uma reflexão social a respeito dos implícitos e explícitos presentes no fio narrativo, aguçando, assim, as trilhas para o processamento de produção de sentidos.

Por conseguinte, diante da palavra geradora ‘memória’, os sujeitos-estudantes foram mobilizados a partir de questões norteadoras acerca de suas recordações<sup>11</sup>, almejando uma investigação de suas realidades. Posteriormente, após breve contextualização do autor do miniconto e do gênero disponibilizado, propôs-se a leitura silenciosa dele, a partir de sua projeção no *chromebook*. Em seguida, realizou-se a leitura em voz alta colaborativa, a fim de que a turma pudesse, pela oralidade, perceber a influência que as marcas sintáticas, ortográficas, semânticas e fonéticas presentes no texto exercem no processamento dos sentidos. Por fim, os sujeitos-estudantes mobilizaram outros enunciados polissêmicos, a partir da compreensão do contexto da narrativa lida, como, por exemplo, o verbo ‘perder’, que é conotado somente a concretudes, no entanto pode derivar sentidos e apresentar abstrações polissêmicas para o uso da mesma palavra (BAKHTIN *apud* FIORIN, 2016).

Como os estudantes estavam com os *chromebooks* disponibilizados, solicitou-se, primeiramente, que eles maximizassem a aba de busca do *Google* e digitassem a expressão de busca ‘definição de intacto’. Após, instou-se que fizessem a substituição dos termos de acordo com os sinônimos que achassem para a expressão. Um estudante perguntou se poderia usar o *Google Voice* para facilitar a pesquisa. Respondeu-se que não haveria problema, desde que chegasse ao resultado, pois esse era o objetivo.

Assim apresentam-se as falas a seguir:

---

<sup>11</sup> As perguntas foram as seguintes: ‘Qual das imagens acima representa melhor a sua infância (ou juventude)? Por quê?’, ‘Você guarda boas ou más lembranças do lugar onde você cresceu? Justifique.’, ‘A casa em que você morou (ou que mora até hoje) era um ambiente agradável?’, ‘Qual cômodo de sua casa é o seu preferido? Por quê?’ e ‘Qual é a melhor recordação do passado que você guarda de sua mãe ou de qualquer outro familiar?’.

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>1</sub>DPE: Então, pessoal, vamos fazer uma atividade de pesquisa com o equipamento. Eu gostaria que agora, com o auxílio do Profe X e das Profes de inclusão, vocês maximizem a tela do navegador do *Google*, coloquem o cursor na busca e digitem ‘definição de intacto’. Leiam e escolham as opções de acordo com os significados.

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>2</sub>DPE: Não se preocupem que eu vou fazer todos os movimentos com vocês aqui na tela. Vamos passo a passo, tá.

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>3</sub>: Posso usar *Google Voice* do Celular?

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>3</sub>DPE: Se tu não vais usar o equipamento como os demais, tranquilo. O importante é que tu consigas cumprir a atividade

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>4</sub>DPE: De acordo com o que lemos no trecho do conto, o termo ‘intacta’ poderia ser substituído por qual outra a palavra, sem alterar o sentido da expressão: ‘Ah, o jogo da memória! Estava ali como sempre. Ou melhor, achava que estava ali, intacta. Assim, foram procurar a memória’.

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>2</sub>DEs<sub>3</sub>: Que não foi tocado, inteiro, intocável. Daí, ficaria assim, que a memória ficaria intocada, isso?

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>2</sub>: Posso ler?/.

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>1</sub>: Tá, memória inteira, que não foi tocada, isso?/

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>6</sub>DPE: Isso aí. Agora é contigo E2

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>2</sub>DEs<sub>2</sub>. Intacta é o feminino de intacto. Intocadas. Intocável. /a memória intocada então, ora./

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>7</sub>DPE: Muito bem, parabéns, vocês estão ótimos.

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>8</sub>DPE: Ok, agora conversem entre si, aí na sala de aula. Observando o contexto do miniconto, é possível perder a memória? Pensem nos sentidos da palavra que está hachurada ‘perder’.

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>2</sub>DEs<sub>1</sub>: Se o cara estiver com o Mal de Alzheimer, ele perde. /

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>9</sub>DPE: Concordo! Mas, e daí, eu pergunto, eu posso perder um celular, uma chave, uma caneta que eu adoro e o ‘perder’ que o autor traz no texto, como é que fica?

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>3</sub>DEs<sub>3</sub>: é tipo perder a vergonha. Esquecimento, não é prof., o cara estava distraído./

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>10</sub>DPE: Desculpe, eu não te ouvi. Tenta falar mais alto. //

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>3</sub>DEs<sub>1</sub>: Eu não consigo. Tá me ouvindo?//

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>11</sub>DPE: Só um pouco, E1. E3, tu podes repetir, pois eu eu não te ouvi./

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>4</sub>DEs<sub>3</sub>: Eu disse que é tipo esquecimento, profe. o cara tava distraído./

Pl<sub>1</sub>Sq<sub>12</sub>DPE: Isso! Agora sim. Não no sentido de perder a posse de alguma coisa, mas no sentido de distração.

Ao observar a totalidade do excerto, assume-se a proposta do discurso institucional que representa a escola e a universidade no sentido de colocar as TDIC ao alcance de ‘todos’, estudantes e professores, almejando adequações ao contexto. Salienta-se que, embora, no período do estágio, a escola *locus* da pesquisa já tivesse retornado ao ensino presencial, a universidade a qual o pesquisador pertence, em razão de protocolos sanitários, ainda mantinha os estágios obrigatórios na forma remota.

Nesse sentido, vislumbra-se que, durante a pandemia, o discurso institucional fez-se potente, justificando a importância de se fazer uso das tecnologias digitais, legitimadas pelo discurso político amparado pelo jurídico, materializados nos documentos<sup>12</sup> editados antes dos eventos (pandemia, isolamento social e aulas no ERE).

<sup>12</sup> Nos documentos normativos do Brasil, a Lei nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016, apresenta um conceito de inovação que não necessariamente corresponde à inovação pedagógica, mas obrigatoriamente

Assim, percebe-se nesse volver histórico-discursivo, o funcionamento de uma memória discursiva da educação brasileira voltada ao trabalho, atualizada na sociedade capitalista devido ao acontecimento mundial ‘pandemia’, ensejando, portanto, a circulação de sentidos diversos sob a premissa de atender as novas questões exigidas para a continuidade do ensino; contudo os sentidos são desvelados ao passo que aquilo que se justifica, amplia a clientela no que tange ao ingresso às novas tecnologias, impostas pelo capitalismo sob o véu de um efeito de necessidade decorrente das mudanças em curso (ORLANDI, 2015).

Ao empregar a primeira pessoa do plural (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>1</sub>DPE) ‘vamos’, o professor-estagiário reforça a sua inclusão no trabalho coletivo, legitimando, implicitamente, os demais discursos (institucional, político, econômico e pedagógico) velados pela intencionalidade de mitigar os efeitos do isolamento social acerca da educação. Constata-se que a utilização dos recursos das tecnologias digitais como suportes pedagógicos associa-se à ‘pesquisa’ (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>1</sub>DPE), no sentido de fonte de consulta, motivando os estudantes à pesquisa, à seleção de sites e de dados possíveis inerentes ao assunto na internet, logo, atendendo ao projeto de conhecimento proposto no planejamento pedagógico, a saber, o uso competente das TDIC. O professor-estagiário, logo, em sua posição enunciativa, interpelado por vozes discursivas (discurso pedagógico, discurso da informática educacional e discurso científico), ocupa o lugar de dizer dentro da cena enunciativa (ERE mediado pelas TDIC) estabelecida, gerando, portanto, os efeitos de sentidos esperados – aprender a pesquisar virtualmente e aprender sobre a pesquisa virtual (MUTTI; AXT, 2008).

Ademais, a pesquisa realizada pelos sujeitos-estudantes produziu sentidos já naturalizados que possibilitaram identificar naquele espaço discursivo-virtual – barra de pesquisa – um lugar de dizer em que diferentes efeitos são percebidos a partir de múltiplas linhas de acesso (*sites*) a evidências, conotando-o, assim, a um local de produção de informação, de aprofundamento cultural e de conhecimento científico. No entanto, segundo Orlandi (2009), atribuir essas significações às mídias é se apropriar de “evidências sem historicidade”, pois elas “aparecem como se não tivessem uma

---

está direcionado ao mercado, referindo-se à introdução de novidade ou melhoria no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos. Posteriormente, a *Portaria nº 2.117* (BRASIL, 2019) de 06 de dezembro de 2019, que dispôs sobre a oferta de carga horária no EaD, pelas IES, amparada pelo art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, e o disposto no art. 80 da *Lei nº 9.394* (BRASIL, 1996a), de 20 de dezembro de 1996, no Decreto nº 9.057 (BRASIL, 1996b), de 25 de maio de 2017, e no Decreto nº 9.235 (BRASIL, 2017), de 15 de dezembro de 2017 e, cumulativamente ao pacote governamental de normatizações do ERE em todo o Brasil.

memória, destituídas do saber discursivo que as institui” (ORLANDI, 2009, p. 46); desse modo a ‘pesquisa’(PI<sub>1</sub>Sq<sub>1</sub>DPE) reforça a ideia de uma consulta gerida pela obsolescência programada por outros sujeitos que acondicionaram a informação em *caches*<sup>13</sup>, reduzindo as TDIC ao utilitarismo e consumo, dando vazão a sentidos que seu uso é tão somente como uma prática técnica destituída de uma prática política.

De modo oblíquo, a metodologia proposta, de certo modo, propiciou aos estudantes um movimento em busca do saber, conquanto a consulta tenha oferecido conhecimentos prontos e acondicionados, os sujeitos-estudantes tiveram de realizar escolhas a partir da pesquisa proposta. A lição de Freire (1996), portanto, atualiza-se na proposta de ensino em comento, pois não coube à tecnologia, por si só, decidir sobre seus propósitos, contudo aos sujeitos da pesquisa, professor-estagiário e estudantes, sendo que o primeiro mobilizado à emancipação e à autoria dos segundos, e estes, motivados pela possibilidade de se tornarem autores naquele momento.

Desse modo, o processo pedagógico visou ao conhecimento, pois foi configurado em uma ação conjunta entre professor-estagiário e estudantes, conscientes de suas inconcretudes; entretanto, inseridos num constante movimento de busca, (res)significando-se consigo, com o mundo e com os outros sujeitos. Assim, os estudantes, enquanto sujeitos inseridos num contexto político-histórico, consubstanciados de uma curiosidade que os mobilizou (fazer-se) (PI<sub>1</sub>Sq<sub>2</sub>DPE<sub>s3</sub>) ‘Que não foi tocado, inteiro, intocável’; (PI<sub>1</sub>Sq<sub>2</sub>DPE<sub>s2</sub>) ‘Intacta é o feminino de intacto. Intocadas. Intocável.’ – possuem identidade própria e visão de mundo que possibilita a percepção da realidade. Portanto, de acordo com a pedagogia freiriana, percebe-se a perspectiva do aqui-agora-e-depois do processamento pedagógico que direciona a um entendimento crítico e aprofundado de suas condições sócio-históricas, imersos num processo permanente de educação.

Dado o contexto atual, o professor-estagiário precisou ir além, ou seja, recorrer aos multiletramentos, cunhados sob o aspecto da multiculturalidade de um mundo globalizado e a multimodalidade de textos (compostos de muitas linguagens) e sua comunicação. Dessa maneira, letramentos emergentes na sociedade contemporânea legitimam-se a partir do uso das TDIC, incluindo-as nos currículos devido à variedade de culturas presentes nas salas de aula de um mundo globalizado sustentado e

---

<sup>13</sup> Tipo de memória volátil, com pequena capacidade de armazenamento, em que informações são guardadas temporariamente, necessitando de atualização para manter a alta velocidade de resposta (DOTTA *et al.*, 2014).

entrecruzado por redes nas quais seus sujeitos se apropriam recíproca e continuamente por meio de inúmeros dispositivos tecnológicos (BUZATO, 2006; ROJO, 2012).

Mas, na circularidade dos discursos e no exercício do DP, a liberdade pôde ser limitada pelo professor-estagiário ao controlar o referente, valorizando o resultado das respostas às questões didáticas formuladas a fim de facilitar a aprendizagem ou para não perder o contato com a turma, como: (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>4</sub>DPE) (‘De acordo com o que lemos no trecho do conto, o termo ‘intacta’ poderia ser substituído por qual outra a palavra, sem alterar o sentido da expressão’: “Ah, o jogo da memória! Estava ali como sempre. Ou melhor, achava que estava ali, intacta. Assim, foram procurar a memória.” (LOUBACK, 2018, [s.d]).

Coracini (1995) evidencia que as questões didáticas servem tanto para estimular a aprendizagem e dirigir o raciocínio quanto, paradoxalmente, para controlar a disciplina e o saber, remetendo, assim, aos lugares ocupados pelos estudantes (responder e obedecer) e pelos professores (ensinar certo saber selecionado). O saber, dessa maneira, legitimou-se ao serem registradas marcas de heterogeneidade como: (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>2</sub>DEs<sub>3</sub> e Pl<sub>1</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘isso?’; (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>2</sub>DEs<sub>2</sub>) ‘então’ e (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>3</sub>DEs<sub>3</sub>) ‘não é, prof.?’). Ou ao nível de metalinguagem, com cortes polissêmicos em (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>12</sub>DPE) ‘isso!’ levando a conclusões exclusivas e dirigidas. Portanto, a presença do outro irá legitimar as negociações de apoio ou aprovação constitutivas dos discursos, demarcando uma memória social que será reproduzida na sala de aula (AUTHIER-REVUZ, 1990; ORLANDI, 2006).

Nesse sentido, independentemente da ação emancipatória gerida pelo professor-estagiário, há vozes discursivas que o interpelam e resgatam uma memória histórica que o mobiliza, como em (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>1</sub>DPE) ‘Leiam e escolham’ – ou em (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>3</sub>DPE) ‘É importante é que tu consigas cumprir a atividade’ – frente às argumentações dos estudantes. Consequentemente, como efeito desse jogo de forças de estabilização (da memória discursiva histórica do DP, que retorna) e desestabilização (do acontecimento provocado pelas argumentações dos estudantes), fazem escolhas que produzem deslocamentos e despertam sentidos outros que permitem interações discursivas construtivas nas quais o referente não se restringe ou se define no tempo e no espaço. Há, nesse sentido, uma incompletude que é intrínseca às relações discursivas devido à possibilidade de multiplicidade de sentidos e à ilusão do preenchimento da falta caracterizadas pela redução de explicações pelo menor número de palavras, explicações diretas e conclusivas, restando, logo, a interrupção da completude e dos processos de

interpretação e de criação. Assim, ao ser reconfigurado do espaço escolar para o espaço remoto, percebe-se que, em ambos os ambientes, a figura do professor como enunciador do saber, tomando para si a exclusividade do objeto (conhecimento) – atravessado pelo discurso científico – submetendo a fala e o saber do outro ao dominar o referente continua a ser *conditio sine qua non* para a realização da aula (ORLANDI, 2006).

Em relação aos termos (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>4</sub>DPE) ‘intacta’ e (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>8</sub>DPE) ‘perder’, a utilização das aspas<sup>14</sup> conferiu aos respectivos enunciados, na seara sintática, uma intencionalidade nem tanto despreziosa. Maingueneau (2006) aduz que o reconhecimento da função do ethos<sup>15</sup> professoral permite o afastamento de uma concepção discursiva na qual os conteúdos dos enunciados sejam independentes da cena de enunciação que os sustenta. Então, o poder de persuasão do discurso do professor-estagiário consistiu em levar os estudantes a se identificarem com a intenção didática proposta e investida de valores pedagógicos.

Assim, segundo Achard (1999), o professor-estagiário tem sua inscrição na memória histórica e social ao filiar-se a uma nova rede de memorialística com potência de mudança, sendo afetado por novas enunciações - discursos das tecnologias na educação – reposicionando-se, então, entre o velho e o novo, ou seja, entre os sentidos desestabilizantes e os arraigados, como em: (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>9</sub>DPE) ‘Concordo! Mas, e daí, eu pergunto, eu posso perder um celular, uma chave, uma caneta que eu adoro e o ‘perder’ que o autor traz no texto, como é que fica?’ Desse modo, assume uma nova posição-lugar de significação do pedagógico, diante da interação com os estudantes, buscando retomadas, deslocamentos e contra-discursos que oportunizem a disrupção discursiva (PÊCHEUX *apud* ACHARD *et al.*, 1999).

No excerto, (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>2</sub>DPE) ‘Não se preocupem que eu vou fazer todos os movimentos com vocês aqui na tela. Vamos passo a passo, tá.’, o enunciado constituirá uma tipologia que narrará sua filiação discursiva a esse novo lugar que compõe o DPM, que tenta controlar os sentidos visando explicitar o passo a passo, com o repetível se deslocando a partir de novas designações (professor, tutor). Portanto, a função dos recursos audiovisuais amplamente utilizados em atividades síncrono-remotas e a metodologia de multiletramentos adotada pelo professor-estagiário, configuram a ideia

<sup>14</sup> Denotadas por gestos com as mãos no vídeo.

<sup>15</sup> Maingueneau (2020) afirma que não existe um ethos preestabelecido, mas sim um ethos (imagem de si) construído no âmbito da atividade discursiva e exercido ao tomar a palavra, mostrando seus traços de caráter assumido.

de seduzir o estudante para o conteúdo, para a atividade, devido à informalidade da linguagem.

No entanto, é necessário frisar que o ‘educador-bancário’ de ontem pode ser o ‘educador-midiático’ antidialógico de hoje, ao aderir a um itinerário de aulas médio-performatizadas cujo propósito não é uma educação dialógica e problematizadora, mas um conjunto de informações – organizadas e sistematizadas – que serão depositadas, de modo *on-line*, nos estudantes, sem que estes possam acrescentar elementos que possibilitem desestruturação ou desregularização a sua ‘*performance*’ didática, portanto, evitando deslocamentos discursivos e inversões no DP.

Moran (1995), acerca disso, relaciona a umbilicalidade<sup>16</sup> que as TDIC têm com a produção de mídia e, conseqüentemente, seus enunciados midiáticos que convergiram para várias tecnologias (televisores, *smartphones*, *videogames*) a fim de constituir outras. Esse vasto aparato multimodal restou por conotá-las a um contexto de lazer e entretenimento em que o fascínio semiótico da tecnologia, por meio de seus sentidos, toma consciência do exterior, conferindo novos significados para os estudantes. Por outro lado, e, não de todo ruim, é necessário aproveitar as expectativas positivas das TDIC para atrair os estudantes aos assuntos do planejamento pedagógico, que também deverá ser atrativo e sedutor, contudo, reflexivo, crítico, emancipatório, autoral e libertador.

Nesse sentido, as aulas no ERE podem ser validadas, enquanto evento midiático no vídeo e acontecimento discursivo, ao apresentar na linguagem, ainda que sob o DP, efeitos de sentido de convocação e convencimento para o estudante, a fim de que ele tenha predisposição à atividade que se seguirá, estabilizando os discursos antigos a partir dos novos, logo, instituindo a cena enunciativa que o legitimará (MAINGUENEAU, 2006). Por conseguinte, esse evento midiático, como parte da cena enunciativa que visa o tornar a aula mais atrativa, sedutora, instigante, provocativa e convocatória, faz vir à tona o DPM.

O DP metálico, em sua verve enunciativa digital, tende a provocar ruídos a partir do (re)processamento da informação com condicionantes internas (tecnologia/virtual) e externas (mundo/real) – tensionando o conhecimento já apreendido e aquele por

---

<sup>16</sup> Compreende-se essa ligação umbilical como uma relação plurívoca-intuitiva existente na interação humano-tecnológica que não divide o ambiente virtual do mundo real, mas percebe o usuário como fruto do meio e das relações estabelecidas ali, reverberando e se atualizando constantemente, provocando fascínio como espaço de devir na manutenção de aparências e conquistas de desejos.

apreender, principalmente na função fática. Essa, por conseguinte, é para o DPM o canal físico pelo qual o enunciador interagirá com seus coenunciadores, subsistindo enquanto mobilizador da mensagem (MACLUHAN, 1964), que envolve uma conexão psicológica entre enunciador e coenunciador, de modo intencional e alimentando-se dos ruídos produzidos pelas condicionantes. Desse modo, estabelecidas as condições de produção inerentes ao DPM, assentar-se-á o ethos professoral construído dentro da instância enunciativa (MAINGUENEAU, 2006), conforme se percebe nos excertos: (PI<sub>1</sub>Sq<sub>10</sub>DPE) ‘Desculpe, eu não te ouvi. Tenta falar mais alto.//’, (PI<sub>1</sub>Sq<sub>3</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘Eu não consigo. Tá me ouvindo?//’.

Percebe-se uma releitura mediatizada, que emana do ‘mesmo’ oxigenado pelo ‘diferente’, com o propósito de prolongar ou interromper a comunicação das mensagens, conforme Jakobson (2010) já havia caracterizado como função fática. Nesse sentido, o autor descrevera que *leitmotiv* é causar a atenção do interlocutor ou confirmar sua atenção em virtude dos seus ruídos, como se observa em (PI<sub>1</sub>Sq<sub>3</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘Tá me ouvindo?’, e (PI<sub>1</sub>Sq<sub>10</sub>DPE) ‘Tenta falar mais alto.’. Dessa maneira, atualizando Jakobson, o intuito de tal estratégia é a permanência *frezada*<sup>17</sup>, objetivando o controle e o direcionamento do referente, bem como persuadir seu coenunciador a entrar no jogo discursivo.

Os sentidos, nesse contexto, são evocados dentro desse jogo discursivo, convergindo na memória – já afetada – que o constitui e, na atualidade, formula-o. Desse modo, os sujeitos esquecem<sup>18</sup> (PÊCHEUX, 1993) do que já foi dito para se identificarem com o retorno do que dizem e, assim, constituírem-se como sujeitos. Portanto as palavras adquirem sentidos e se (res)significam ao retomarem palavras já existentes e os sujeitos circulam suas discursividades se (res)significando em diferentes discursos ‘esquecidos’. Grosso modo, o professor, ao ajustar as ações conversacionais nas interações (nos) dos ambientes colaborativos (*chats, fóruns, etc*), lugares de dizer agenciados pelas semioses e variáveis tecnológicas que compõem<sup>19</sup> e mantêm<sup>20</sup>,

<sup>17</sup> Neologismo que se reporta a uma situação em que um ou mais monitores ou dispositivos portáteis estão conectados a um computador em rede que esteja executando *Meetime*, congelando ou *freezer*(ando) a imagem e permanecendo o áudio com estática (DOTTA *et al.*, 2014).

<sup>18</sup> Para Pêcheux (1993), o esquecimento de número 1, de ordem ideológica, dá-se pelo inconsciente e traz a ilusão de que aquilo que é dito, é-lhe próprio do seu dizer, logo, que o discurso é novo. Por seu turno, o esquecimento de número 2, que é da ordem enunciativa, aponta o equívoco do discurso, ou seja, que o dizer poderia ser outro (PÊCHEUX, 1993).

<sup>19</sup> *Hardware, software*, periféricos que incluem as impressoras, scanner, caneta óptica, câmeras, modems, placas de som e outros que estão dentro da residência ou local em que esteja instalado o equipamento.

<sup>20</sup> Aqui faz-se uma alusão ao servidor de rede, como seu próprio nome diz, serve aos outros computadores, ou seja, fornece recursos aos clientes da rede, controla e a mantém por meio de um sistema



estabiliza o referente, embora construindo sentidos a cada novo evento, porém, a partir dele e nas condições dispostas por ele (ORLANDI, 2006; 2015; 2017).

Outro aspecto que enseja posicionamentos é o longo espaço de tempo utilizado pelos sujeitos discursivos entre a pronúncia dos enunciados: (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>10</sub>DPE) ‘Desculpe, eu não te ouvi. Tenta falar mais alto.//’, (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>3</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘Eu não consigo. Tá me ouvindo?//’. Nesse sentido, esse silêncio pode atestar a pausa que o professor-estagiário e os estudantes precisaram fazer para situarem-se como enunciadorees no canal de comunicação estabelecido; ou seja, percebe-se que o silêncio representou para ambos os sujeitos ((Pl<sub>1</sub>Sq<sub>10</sub>DPE) e (Pl<sub>1</sub>Sq<sub>10</sub>DPE)) situações diferentes decorrentes de suas posições enunciativas e, possivelmente, para os demais estudantes, outras situações e sentidos outros de silenciamento<sup>21</sup> significativo.

Por fim, ressalta-se que a trajetória metodológica do estágio se assentou em uma pesquisa-ação educacional devido a sua dimensão política, logo, uma investig(ação) à disposição de um grupo, a saber, a turma 509 do Centro Educacional de Trabalhadores, na cidade de Porto Alegre (THIOLLENT, 2011). Destarte, em razão dessa natureza, volve-se o olhar do pesquisador aos problemas vislumbrados na ação e sobre a ação, visando analisá-los e compreendê-los a partir da reflexão-ação, a fim de que os próximos movimentos reverberem a um novo (porque, para que, e para quem) fazer-se educador na e pela ação pedagógica vindoura (NÓVOA, 2002).

#### **4. Novos deslocamentos e o reconhecimento da autonomia**

A pesquisa-ação tem por premissa possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, a persecução de meios que os permitam responder aos problemas que vivenciaram, com base em uma ação transformadora e cíclica, que objetive melhorar a prática operada anteriormente, implantar a melhora planejada, monitorar e descrever os efeitos da ação durante a prática e a avaliar os resultados da ação (TRIPP, 2005; THIOLLENT, 2011). Dessa maneira, a partir da visualização da videogravação da aula remota, foram consideradas as rupturas (cognitivas e emocionais) discursivas operadas pelos sujeitos, observando, primeiramente, a própria imagem e atuação do ethos professoral, visando promover mudanças nas representações feitas de

---

operacional apropriado para isso.

<sup>21</sup> Torna-se importante essa notação de Pêcheux (1993) sobre o silêncio, pois na perspectiva discursiva o silêncio não pode ser visto como um espaço vazio ou negativo entre as falas, mas sim, como espaço pleno de significação que precisa ser necessariamente preenchido, mas como presença de não-ditos no interior do dito.

si mesmo e das ações adotadas durante o processamento pedagógico, para consequentemente implantar a melhora que produzisse possíveis deslocamentos enunciativos<sup>22</sup>.

Seguindo o planejamento, os estudantes acessaram ao *YouTube*, no link repassado pelo *chat*, momento em que tiveram que copiá-lo, abrir uma aba de pesquisa no navegador *Google Chrome* e colá-lo no espaço destinado, a fim de que fossem direcionados para o vídeo com a música *A lista* (MONTENEGRO, 2014). Em ato contínuo, os estudantes compartilharam postagens no *chat*, conforme o recorte colacionado abaixo:

### Quadro 1 – Compartilhamento de Mensagens no *Chat Meet*

00:12:19.359,00:13:55.359
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>1</sub> DPE: Pessoal, segue o link do vídeo. Vocês terão que selecionar o link, após, copiá-lo, abrir uma aba no navegador, colá-lo ao lado da letra “G”, de Google e teclar enter. As estagiárias de inclusão irão auxiliar vocês, isto é, se vcs precisarem.
00:14:03.094,00:14:07.094
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>2</sub> DPE: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LiWXw65RWw0">https://www.youtube.com/watch?v=LiWXw65RWw0</a>
00:14:24.672,00:14:38.672
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>3</sub> DPE: Atenção, a partir de agora, até o final da música, nossas comunicações serão pelo chat, ou seja, aqui onde estamos digitando
00:17:12.129,00:17:19.129
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>4</sub> DPE: E aí, tudo certo?
00:18:05.436,00:18:41.436
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>1</sub> DEs <sub>3</sub> : Todo mundo de boas Tamu assistindo
00:19:01.218,00:19:04.218
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>5</sub> DPE: De boas! Aproveitem!
00:25:53.078,00:26:20.078
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>6</sub> DPE: E aí, gostaram do vídeo? Muitas reflexões? Alguém gostaria de compartilhar?
00:27:12.192,00:28:03.192
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>2</sub> DEs <sub>3</sub> : Baita musica! Gostei
00:28:07.961,00:29:15.961
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>1</sub> DEs <sub>2</sub> : Gostei
00:30:25.732,00:32:18.732
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>1</sub> DEs <sub>1</sub> : ESCUITO MUITO A CONTINENTAL E BOM CANTOR
00:32:35.259,00:33:27.259
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>7</sub> DPE: Vcs perceberam que estão se comunicando pelo chat? E que não falamos até agora nada pelo canal de áudio?
00:33:52.458,00:34:06.458
Pl <sub>2</sub> Sq <sub>2</sub> DEs <sub>3</sub> : kkkkkkkkkkk pior, prof kkkkk

**Fonte:** Recorte/Transcrição do Relatório da Reunião Práticas didático-pedagógicas 5 (acervo dos autores, 2022)

Depreende-se da proposta inicial (vídeo musical e interação *a posteriori* no *chat*) que o professor-estagiário alterou seu processamento pedagógico ao direcionar uma aula, mobilizando-se à emancipação e à autonomia dos estudantes ao descrever os passos, (Pl<sub>3</sub>Sq<sub>1</sub>DPE) ‘Pessoal, segue o link do vídeo. Vocês terão que selecionar o link,

<sup>22</sup> Nessa perspectiva, planejou-se a aula com as seguintes questões norteadoras: Qual é sua relação com o tempo? Dá tempo de você fazer suas atividades como gostaria? Quem ou o que você deixou perdido no tempo? Quem ou o que você faz questão de guardar na memória? Para você, o que mudou mais com o tempo?

após, copiá-lo, abrir uma aba no navegador, colá-lo ao lado da letra G de Google, e teclar *enter*”; contudo, permitindo que, pelo erro e acerto, eles concluíssem a tarefa sem a necessidade de intervenção, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, o que se confirma nas notações (PI<sub>3</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>3</sub>) ‘Todo mundo de boas tamu assistindo’ e (PI<sub>3</sub>Sq<sub>5</sub>DPE) ‘De boas! Aproveitem!’.

Percebe-se, nesse movimento, o uso dos recursos para fomentar a discussão, gerando inquietações e fazendo-os deslocarem de suas posições enunciativas. Nesse sentido, cabe ao docente manter o debate vivo, fomentando perguntas que provoquem a interação a fim de que os estudantes se posicionem e insiram-se no novo ‘mundo pronunciado’ por *chats* e *fóruns*, que exige deles o ‘novo pronunciar’. Assim, a partir de sua consciência como inacabado, o professor-estagiário interage e ressignificação sua práxis educativa junto aos estudantes no *chat*, mobilizando a circulação de discursos e de escutas lúdico-afetivas, logo, ambos construindo e partilhando conhecimentos (FREIRE, 1987, p. 50).

Ademais, o enunciado (PI<sub>3</sub>Sq<sub>1</sub>DPE) ‘se vcs precisarem’ eiva-se de emancipação no marcador conjuntivo condicional ‘se’, estabelecendo uma condição necessária para realizar a ação principal, que não foi necessária, por estratégia persuasiva do professor-estagiário, almejando a livre iniciativa dos estudantes ao fazerem-se pesquisadores. Entretanto, há o interesse em que os estudantes atinjam essa emancipação, e se há interesse, ele é uma condição pressuposta no DP no qual o *chat* está inserido por fazer parte de um sistema que está sendo mediado institucionalmente pela escola.

Percebe-se também que a ação educativa está sendo interpelada por um discurso institucional do provedor de recursos, configurando um espaço agenciado, que, inclusive, forneceu um relatório de interação, presenças, hora de entrada e saída, além de ter monitorado o tempo que cada estudante (usuário) levou para digitar no *chat* (‘00:27:12.192,00:28:03.192 (PI<sub>3</sub>Sq<sub>2</sub>DEs<sub>3</sub>) Baita musica! Gostei’). Assim, ainda que a discursividade no *chat* tenha formulado uma impressão de simetria discursiva entre os sujeitos da pesquisa (estagiário e aluno), o DP se estabeleceu, na sua forma lúdica, pois o professor-estagiário foi interpelado pela forma de organização daquele ambiente virtual, a partir de posições pré-estabelecidas que não o dispensaram da posição do mestre (ORLANDI, 2006).

É imperioso aduzir que, a cada aba aberta, um arquivo novo se fez presente, relacionando a língua (que se remete ao jogo, ao equívoco) e a exterioridade (que se relaciona com os efeitos linguísticos do materialismo histórico) (PÊCHEUX, 1997). Na

discursividade do ambiente virtual caracterizada por um modo particular produção dos discursos – *chat* –, ler o arquivo é dar continuidade a sua circulação, a fim de atualizar os sentidos durante a conversação. Logo não se trata da atualização da memória discursiva pela formulação num intradiscorso, mas da atualização de dados pela circulação, fazendo dela a imagem positiva da atualidade discursiva liberada, que, ao abrir abas, desvia os sentidos dos “problemas reais” (PÊCHEUX, 1997, p. 18).

Após, compartilhou-se um diapositivo no qual foi apresentado e contextualizado aos estudantes o gênero textual carta e os elementos da teoria da comunicação, de Roman Jakobson (2010). Visando aos objetivos planejados, realizou-se a leitura silenciosa do conto de Luís Fernando Veríssimo, *A Carta* (A CARTA, 2014), uma tipologia de gênero textual encontrada no dia a dia e caracterizada pelo conteúdo, propriedades funcionais, estilo e composição característica (MARCUSCHI, 2002).

Para tanto, segue um recorte de sequências discursivas da atividade e as análises possíveis acerca dele nos fragmentos discursivos:

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>1</sub>DPE: Então, agora, vamos exercitar esse gênero textual carta. Vocês escreverão uma carta para o professor, contando como foi a aula, se gostaram, se não gostaram, coloquem alguns aspectos da aula, recordem o que aconteceu durante a aula e coloquem no papel. Fiquem à vontade para sugerir o que vocês gostariam para uma próxima aula, ok!

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>1</sub>DES<sub>4</sub>: Eu gostaria que tu viesse aqui, XXX. Eu gostaria. //

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>2</sub>DPE: Então, olha aí, já tem um assunto bem legal e vamos ver se tu me convences a sair dessa telinha aqui e pular para o outro lado, o que achas E4?

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>1</sub>DES<sub>1</sub>: Lá atrás, quando eu não estava no XXX e não sabia escrever, tinha vontade de enviar cartões de Natal e quem escrevia era a minha filha. Hoje que eu sei escrever, mais ou menos, tem o celular e a gente envia aquelas imagens.//

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>3</sub>DPE: Pior, não é E1. Mas envia cartão. Quem disse que não pode enviar, não é?

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>1</sub>DES<sub>3</sub>: Profe, esquecido do jeito que sou, se eu escrever uma carta no Natal vai chegar só no ano novo! Melhor de celular.

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>2</sub>DES<sub>4</sub>: Bem isso, olha tu aí do outro lado e nós aqui, com outro professor. Bem que tu podia estar aqui.

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>4</sub>DPE: Tá bom, então coloquem na carta que exigem a minha presença no XXXX. Risos.

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>4</sub>DES<sub>4</sub>: Deu XXX, já coloquei, e agora.

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>5</sub>DPE: Se tu colocou que deseja que eu vá ao XXXX na próxima aula, beleza, agora vem o que, como é que se termina uma carta?

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>3</sub>DES<sub>1</sub>: Com uma saudação, ops, tipo ‘tchau’, eu não me lembro.//

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>2</sub>DES<sub>2</sub>: Tipo fechar a carta?

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>4</sub>DES<sub>3</sub>: Fechamento da carta. Tu te despede e diz que vai aguardar o retorno.

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>6</sub>DPE: Isso aí, E3, faz o fechamento, E4, e diga que vai aguardar o meu retorno com boas novas! Olha aí, o que achou?

Pl<sub>3</sub>Sq<sub>4</sub>DES<sub>4</sub>: Isso. Se fosse no celular usava um sinal, dava tchau e pronto. Mas eu vou colocar um abraço!

A proposta da construção do gênero parte indicando quem deverá assumir o papel enunciativo, ou seja, o estudante e, também, informando quem será o interlocutor da carta, nesse caso, o professor-estagiário, além de informar o propósito comunicativo.

Nesse sentido, percebe-se que, na notação (Pl<sub>4</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>4</sub>) ‘Eu gostaria que tu viesse aqui, Xxxx. Eu gostaria.’, o estudante constitui em seu discurso a materialidade de uma memória histórica, reformulada a partir de lembranças que evocam o ensino presencial, pois o professor-estagiário está em uma situação enunciativa nova, embora estando na mesma posição enunciativa de professor (ACHARD, 1999).

Contudo, no fragmento (Pl<sub>4</sub>Sq<sub>2</sub>DPE) ‘Então, olha aí, já tem um assunto bem legal e vamos ver se tu me convences a sair dessa telinha aqui e pular para o outro lado, o que achas E4?’, embora se perceba uma tentativa de expandir a polissemia e, logo, desvelando uma possibilidade de deslocamento para o DP Lúdico, o professor-estagiário retoma sua posição enunciativa e o referente, articulando os modos, tendendo à polissemia, pois não há um DP puro de uma única tipologia (ORLANDI, 2006).

Pierre Achard (1999) acentua que se deve à estrutura discursiva a constituição da materialidade de uma memória histórica e social, sempre reformuladas via novas enunciações concretas, pelas quais o sujeito temporaliza o mundo, a partir de lembranças ou esquecimentos. Nesse sentido, no recorte, percebe-se a presença de uma memória histórica e conflitante, oriunda de uma condição anterior, embora, na ordem do discurso, tenha se remetido com entusiasmo (Pl<sub>4</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘hoje eu sei escrever’; no entanto, o recorte (Pl<sub>4</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘mais ou menos’ traz à tona uma memória imediata, que o coloca na condição de passividade, retomando duas condições históricas específicas, sendo a primeira assentada ao largo do passado (Pl<sub>4</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘Lá atrás, quando eu não estava nessa escola e não sabia escrever, tinha vontade de enviar cartões de Natal e quem escrevia era a minha filha’, marcada pelos dêiticos adverbiais de temporalidade (‘lá’, ‘atrás’, ‘quando’) que evocam a experiência de um eu-lá-antes com um Outro, para eventos e locais projetados em que a filha era a pessoa escolarizada da família, portanto, legitimando a inscrição dela, em sua forma-sujeito estudante, justificando o papel da escola (ALTHIER-REVUZ, 1990; NEVES, 2000).

Por outro lado, num segundo momento memorialístico, depois de instaurado o conflito de estar no lugar de quem não se vê em condições, o estudante retoma a ordem do discurso, desloca-se e se afirma ao enunciar (Pl<sub>4</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘Hoje que eu sei escrever’. Assim a memória recente do eu-aqui-agora emerge com a memória social e coletiva dos sujeitos da EJA, que desejam ver-se emancipados não no tempo mental – o tempo lingüístico –, mas no tempo cronológico: o agora, o hoje (BENVENISTE, 2005).

Os advérbios de intensidade (Pl<sub>4</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘mais ou menos’, surgem no turno discursivo marcando uma possibilidade de desqualificação do aprendizado, porque o

acontecimento discursivo novo perturba a memória (Pl<sub>4</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘tem o celular e a gente envia aquelas imagens’ e desmancha a regularização, deslocando e desregulando implícitos que estão no dêitico pronominal ‘aquelas’, registrando-o como marca de heterogeneidade que aponta para uma distância, ou seja, um afastamento referencial que permite perceber matizes de sarcasmo, desprezo e ironia (ALTHIER-REVUZ, 1990; NEVES, 2000).

Nas notações (Pl<sub>4</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘Hoje que eu sei escrever’, mas, (Pl<sub>4</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘tem o celular’, percebe-se que outro portador de texto pode fazer esse trabalho da escrita. Afinal, as aulas ocorrem pelo celular, pelo *chromebook*, pelo *notebook*, pelo emprego da tecnologia que se legitima como um novo lugar de significação dentro do espaço escolar. Há um coletivo não nomeado que envia e se inscreve nas novas condições de produção diante do novo acontecimento da EJA, (Pl<sub>4</sub>Sq<sub>1</sub>DEs<sub>1</sub>) ‘a gente envia aquelas imagens’. Logo, além de saber escrever, é necessário, nesse momento, saber digitar, enviar documentos e arquivos. Desse modo, a pandemia acelerou esse lugar do tecnológico, criando condições de produções diferentes, lugares imprecisos e deslocáveis, com formações discursivas heterogêneas. Por isso, para o estudante, talvez, o ensino presencial<sup>23</sup> seja o melhor caminho, o presencial.

Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa, professor-estagiário e estudante, ocuparam lugares de dizer e posições enunciativas representadas nos recortes, que os inscreveram no DP e os incluíram às tecnologias digitais, alterando a relação da ordem do simbólico com o mundo, conforme apresenta o quadro, que segue:

**Quadro 2:** Quadro-síntese de possíveis deslocamentos discursivos

Marcas/ mostradores	Deslocamento/ Desestabilização	Deslocamento/ Estabilização	Efeitos de Sentidos do DPM
‘Vamos’- Verbo de ação que revela algo que está sendo realizado pelo sujeito no contexto.	Mitigação dos efeitos do isolamento social/Ensino Remoto	Inclusão no trabalho coletivo no ambiente remoto	Coletividade/Outridade/ Tutoria/Mediação/ Convocação e convencimento – ‘Não se preocupem que eu vou fazer todos os movimentos com vocês aqui na tela. Vamos passo a passo, tá.’
‘Pesquisa’ – conota domínio científico	ERE mediado pelas TDIC	Motivação à pesquisa na memória digital da internet a partir da seleção de sites	Aprender a pesquisar na internet/Autoria/Autonomia/ Emancipação: ‘Que não foi tocado, inteiro, intocável’; ‘Intacta é o feminino de intacto. Intocadas. Intocável.’
‘De acordo com o que lemos no trecho do conto, o termo ‘intacta’ poderia ser	Ensino Tradicional reconfigurado para o Ensino Remoto	Questão didática com o controle do referente a fim de manter o contato	Estimular a aprendizagem e dirigir o raciocínio, controlar a disciplina e o saber e ensinar

<sup>23</sup> É necessário inferir que o melhor caminho é o ensino presencial, mas sempre é bom colocar um contraponto, trazendo à cena aqueles que, ainda que no contexto presencial, ficam excluídos e que, com a tecnologia, tornaram-se autônomos.

substituído por qual outra a palavra, sem alterar o sentido da [...]’ – Pergunta indireta, sem ponto de interrogação/ Questionamento está subentendido e sugere algo que já se conhece.		no ambiente remoto	certo saber selecionado. Dêiticos utilizados para conclusões dirigidas de aceitação ou cortes polissêmicos conclusivos: ‘isso?’, ‘então’, ‘não é, prof.?’ , ‘isso!’
‘Desculpe, eu não te ouvi. Tenta falar mais alto.//’ Sentença escusativa na qual intencionalmente se retira a culpa e direciona para o sistema.	Ruídos a partir do (re)processamento da informação condicionada a variáveis internas (tecnologia/virtual) e externas (mundo/real).	Conexão psicológica entre enunciador e coenunciador por meio de sua ação intencional, alimentando-se dos ruídos produzidos pelas condicionantes.	Ethos professoral construído dentro da instância enunciativa. intuito de manter o controle, direcionar o referente e persuadir seu coenunciador a entrar no jogo discursivo. ‘Eu não consigo. Tá me ouvindo?//’.

**Fonte:** Os autores (2022)

O quadro acima revela que, no funcionamento da linguagem, os sujeitos, ao significarem os sentidos de outro discurso, se significam diante do acontecimento e de seus gestos de interpretação, que estarão sempre presentes. Estes, embora não sentidos como tal, direcionam os sentidos e decidem a direção dos sujeitos, que, por ser gestada no inconsciente dos sujeitos, não a controlam nem a acessam. Portanto, escolhe-se um sentido entre outros sentidos possíveis que serão acionados pela ideologia que, por fim, decidirá o rumo dos sentidos da interpretação; contudo, interpretando e, paralelamente, negando a interpretação, naturalizando, então, aquilo que é produzido na relação entre o histórico e o simbólico, de acordo com as condições de produções constitutivas às quais estão inseridos (ORLANDI, 1996).

Desse modo, segundo Orlandi (2017), percebe-se, diante dos atuais e reais acontecimentos que deram origem a maquinaria multimidiática aplicada ao ERE, a migração do tradicional DP e suas tipologias para esse novo lugar de significação, e, como tal, a produção de sentidos e deslocamentos de posições enunciativas dos sujeitos da pesquisa. Destarte, no espaço entre a memória pedagógica tradicional (é porque é), e um sentido outro, que é confrontado na busca de estabilização, os sujeitos produzem deslocamentos, passando a constituir memória e arquivo sob outra filiação discursiva. Assim, é desse lugar, de acordo com Pêcheux (*apud* ACHARD *et al.*, 1999), que toda retomada se dá em condições de produção históricas específicas, atestando que a língua a qual o sujeito usa para dar sentido não é um produto pronto e acabado, contudo, molda-se para constituir os referentes do discurso, considerando sempre que a realidade reclama sentido.

### **Reflexões para um efeito de fechamento**

No decurso desta pesquisa, trilhou-se o campo da AD sob a perspectiva teórica que aponta para o fato de que será da ordem do simbólico chegar a análises que comportem um fechamento, pois na seara da ordem do discurso da AD, concluir não significa produzir efeitos de que o texto está acabado. Logo, elimina-se a ilusão necessária de que o texto está pronto, contudo, não o isenta de sua incompletude devido ao texto ser produto pessoal, individual, determinado pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do sujeito; assim ele é variável e repleto de lacunas e derivas que deverão ser preenchidas e (res)significadas. Dessa maneira, ao explorar os deslocamentos discursivos, ou seja, a circulação e a alteração de posições enunciativas promovidas pelos sujeitos da pesquisa, bem como analisar o funcionamento do DP no ambiente remoto, vislumbrou-se o funcionamento do DPM, decorrente do processamento e reprocessamento pedagógico das informações condicionadas a variáveis internas e externas – da maquinaria metálico-digital da informática – bem como de todas as vozes discursivas presentes e agenciadas no ambiente virtual.

Na ruptura do processo histórico causado pela pandemia, memórias histórico-sociais foram mobilizadas pelos sujeitos da pesquisa com o intuito de estabilizar os sentidos que clamavam significações no ambiente remoto, e, que, logo, projetaram possíveis deslocamentos, inscrevendo-os ora como sujeitos emancipados, senhores de suas autorias, ora como reconfigurados e adaptados ao novo, contudo com nuances do mesmo, parafrásico e assujeitador. Por conseguinte, a leitura analítica dos recortes, ao significar os ditos e não-ditos, considerou que os sentidos construídos acerca das condições de produção que originaram os discursos direcionam para a constituição de um ensino midiaticado, interpelado por múltiplas vozes discursivas, apto a reproduzir determinados saberes legitimados e, por fim, negar outros saberes que resgatam a memória de discursos outros da EJA.

Assim, embora todo o efeito midiaticado das aulas no ERE e as variáveis condicionantes de produção discursiva no ambiente virtual e real, tem-se a ilusão de uma possível conclusão de que os sujeitos da pesquisa, professor-estagiário e estudante, ao explorarem situações nas quais se inscreveram como enunciadores e coenunciadores, mudavam de posição para ocupar lugares sociais distintos, produzindo deslocamentos interpretativos no ambiente remoto por meio do DPM, logo, possibilitando mediante o diálogo e a participação dos estudantes, a autonomia e a produção do conhecimento. No entanto, sabe-se que toda interpretação da pesquisa é marcada pela incompletude



constitutiva própria do processo de interpretação, portanto, oportuno inferir que se acredita na ilusão necessária de concluir o texto, citada anteriormente, apenas e tão somente apenas, para marcar a possibilidade de outras interpretações e análises do *corpus* em comento, visto que os sujeitos (enunciador e coenunciador) continuarão a enunciar saberes e negar outros, demandas que os constituem enquanto sujeitos discursivos e inscritos em discursos em circulação.

### Referências

- A CARTA – Interpretação 8º/9ºano – Luis Fernando Veríssimo. *Texto em Movimento*, 2014. Disponível em: < <http://textoemmovimento.blogspot.com/2014/08/a-carta-luis-fernando-verissimo.html> >. Acesso em: 24 mar. 2022.
- ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. *et al.* (Org.) *Papel da memória*. Trad. e intr. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p. 12 – 35.
- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade enunciativa. *Cadernos de estudos linguísticos*, Campinas, v. 19, p. 25-42, 2012. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636824> >. Acesso em: 8 mar. 2023.
- BEHAR, P. A. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. *UFRGS* Universidade Federal do Rio Grande do Sul [*website*], 2020. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensinoremoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/> >. Acesso em: 12 mar. 2022.
- BENVENISTE, É. Estrutura das relações de pessoa no verbo. In: BENVENISTE, É. *Problemas de Linguística Geral I*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 247-259.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Casa Civil, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) >. Acesso em: 13 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DF, 1996a. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) >. Acesso em: 13 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, 1996b. Disponível em: < [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20238603/do1-2017-05-26-decreto-n-9-057-de-25-de-maio-de-2017-20238503) >. Acesso em: 13 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº. 13.243*, de 11 de janeiro de 2016. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica. Brasília: DF, 2016. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113243.htm) >. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Decreto nº 9.235*, de 15 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: DF, 2017. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9235.htm) > . Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Portaria nº 2.117*, de 06 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância (EaD) em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913> >. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 14.040*, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: DF, 2020. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm) >. Acesso em: 15 mar. 2022.

BUZATO, M. K. Letramentos digitais e formação de professores. *In: III Congresso Ibero-Americano EducaRede*, 2006, São Paulo. *Anais do III Congresso Ibero-Americano EducaRede*. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 1-7.

CORACINI, M. J. R. F. A aula de línguas e as formas de silenciamento. *In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). O jogo discursivo na aula de leitura: Língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1995. p. 35-78.

DOTTA, S *et al.* Aulas virtuais síncronas: *Condução de webconferência multimodal e multimídia em Educação a Distância*. Santo André: Editora da UFABC, 2014.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22ª ed. São Paulo: Cultrix, 2010.

LEITA, S. A. S., COLOMBO, F. A. A voz do sujeito como fonte primária na pesquisa qualitativa: a autoscopia e as entrevistas recorrentes. *In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. R. S. (Orgs.). Pesquisa em Educação: alternativas investigativas com objetos complexos.* São Paulo: Edições Loyola. 2006. p. 117-136.

LOUBACK, G. A memória. *Minicontos*, 2018. Disponível em: < <https://minicontos.me/a-mem%C3%B3ria-6249c80aaafc> >. Acesso em: 12 mar. 2022.

MACLUHAN, M. *Os meios de comunicação com extensões do homem.* Trad. Décio Pignatari. São Paulo: Editora Cultrix, 1964.

MAINGUENEAU, D. *Cenas da enunciação.* Org. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2006.

MAINGUENEAU, D. *Variações sobre o ethos.* Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2020.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). Gêneros textuais e ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MONTENEGRO, O. A Lista, de Oswaldo Montenegro. *Youtube*, Oswaldo Montenegro Oficial, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LiWXw65RWw0> . Acesso em: 24 mar. 2022.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Revista Comunicação & Educação*, n. 2, p. 27-35, 1995. Disponível em < <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i2p27-35> >. Acesso em 08 mar. 2023.

MUTTI, R. M. V.; AXT, M. Para uma posição enunciativa no discurso pedagógico mediado por ambientes virtuais de aprendizagem. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, v. 12, p. 347-361, 2008. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/icse/a/dx6q6DJZdpyVBSKmPTFRHBg/?format=pdf&lang=en> >. Acesso em 08 mar. 2023.

NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico.* Lisboa: Educa, 2002.

OPAS Organização Pan Americana de saúde. OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia. 2020. *OPAS Notícias*. Disponível em: < [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812) >. Acesso em: 11 mar. 2022.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.* 4ª ed. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos.* 12ª ed. Campinas: Pontes Editores; 2015.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes. 2ª ed., 2005.

ORLANDI, E. P. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. *Revista latinoamericana de estudios del discurso*, v. 16, n. 2, p. 68-80, 2017. Disponível em < <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33239> >. Acesso em 08 mar. 2023.

ORLANDI, E. P. Sentidos em fuga: efeitos da polissemia e do silêncio. In: CARROZA, G. SANTOS; M. Silva, T. D. (Orgs). *Sujeito, Sociedade, Sentidos*. Campinas: RG, 2009. p. 40-58.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Marianni et al. 5ª ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1993. p. 59-170.

PÊCHEUX, M. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, E. (Org.) *Gestos de Leitura*. Campinas: Unicamp, 1997. p. 1-25.

PORTO ALEGRE Prefeitura Municipal. *Parecer CME/PoA n.º 021/2017*, renova a autorização de funcionamento do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire/CMET. Aprova o Regimento Escolar e o Projeto Político-pedagógico. Porto Alegre, 2017. Disponível em < [http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu\\_doc/parecer\\_021\\_2017\\_cmet.pdf](http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/smed/usu_doc/parecer_021_2017_cmet.pdf) >. Acesso em: 11 mar. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto n.º 55.465*, de 05 de setembro de 2020. Estabelece as normas aplicáveis às instituições e estabelecimentos de ensino situados no território do Estado do Rio Grande do Sul, conforme as medidas de prevenção e de enfrentamento à epidemia causada pelo novo Coronavírus (Covid-19) e dá outras providências. Porto Alegre: 2020. Disponível em: < <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=401060> >. Acesso em: 11 mar. 2022.

ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SARMENTO, T.; ROCHA, S. A.; PANIAGO R. N. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. Disponível em: < <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4365/3493> >. Acesso em: 11 mar. 2022.

SOUZA, M. C. *Direito Educacional*. São Paulo: Verbatim, 2010.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em 08 mar. 2023.