

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
DEPARTAMENTO ACADÊMICO DE LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

INGLYDE JEANE DA SILVA VIEIRA

**ANÁLISE DE INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS EM UM PORTAL
EDUCACIONAL *ONLINE*: TEMA E VALORAÇÃO**

Dissertação

CURITIBA

2018

INGLYDE JEANE DA SILVA VIEIRA

**ANÁLISE DE INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS EM UM PORTAL
EDUCACIONAL *ONLINE*: TEMA E VALORAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Estudos de Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de Concentração: Linguagem e Comunicação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nívea Rohling

CURITIBA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

V658a
2018 Vieira, Inglyde Jeane da Silva
 Análise de interações interlocutivas em um portal educacional
 online : tema e valoração / Inglyde Jeane da Silva Vieira.-- 2018.
 214 p. : il. ; 30 cm

Disponível também via World Wide Web
Texto em português com resumo em inglês
Dissertação (Mestrado) – Universidade Tecnológica Federal
do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de
Linguagens, Curitiba, 2018
Bibliografia: f. 204-210

1. Histórias em quadrinhos. 2. Histórias em quadrinhos na
educação. 3. Histórias em quadrinhos digitais. 4. Professores –
Formação. 5. Análise do discurso narrativo. 6. Análise do
discurso literário. 7. Narrativa (Retórica). 8. Linguística –
Dissertações. I. Rohling, Nívea. II. Universidade Tecnológica
Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Estudos de
Linguagens. III. Título.

CDD: Ed. 23 – 400

Biblioteca Central da UTFPR, Câmpus Curitiba
Bibliotecário: Adriano Lopes CRB-9/1429

TERMO DE APROVAÇÃO DE DISSERTAÇÃO Nº 18

A Dissertação de Mestrado intitulada *Análise de interações interlocutivas em um portal educacional online: tema e valoração*, defendida em sessão pública pela candidata Inglyde Jeane da Silva Vieira, no dia 28 de fevereiro de 2018, foi julgada para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, área de concentração Linguagem e Tecnologia, e aprovada, em sua forma final, pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens.

BANCA EXAMINADORA:

Dr.^a Nívea Rohling – presidente – PPGEL/UTFPR

Dr.^a Nara Caetano Rodrigues – membro avaliador – UFSC

Dr.^a Ana Paula Pinheiro da Silveira – membro avaliador – UTFPR

Dr.^a Rossana Aparecida Finau – membro avaliador – PPGEL/UTFPR

A via original deste documento encontra-se arquivada na Secretaria do Programa, contendo a assinatura da Coordenação após a entrega da versão corrigida do trabalho.

Curitiba, 28 de fevereiro de 2018.

Carimbo e Assinatura do(a) Coordenador(a) do Programa

A Deus, autor e consumidor da minha fé.

Ao meu esposo, por ser o parceiro maravilhoso que foi e pela paciência e companheirismo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo infinito e grandioso amor pelos seus filhos, pois o mestrado foi um sonho que desde o início foi direcionado por Ele.

Ao meu esposo Flavio, pelas palavras carinhosas e o constante incentivo em todas as etapas da escrita, pela parceria nas nossas atividades cotidianas e pelos puxões de orelha quando estava desanimada.

A minha avó Inês (*in memoriam*), que me ensinou as lições mais fundamentais de vida, principalmente a valorizar os estudos.

A minha família (irmã, avós, cunhadas e concunhados, sogro e sogra, tios, primos), pelo apoio a todo instante e por torcerem por mim o tempo todo. Amo vocês!!

Aos amigos e colegas que fiz durante o período transitório do mestrado e que proporcionaram trocas de conhecimento.

Aos amigos Rodrigo e Tatiana, pela amizade forte que construímos no decorrer desses 2 anos, pelos “cafezinhos chorando as pitangas (rsrsrs)”.

Aos irmãos da igreja, pelas inúmeras orações, pela torcida, pela compreensão paciente nos momentos de ausência.

Às amigas da graduação: Luciana, Luzineide, Maria e Lidiane, por estarem sempre presentes mesmo à distância e torcendo o tempo todo.

Às amigas do trabalho Mayara e Pâmela pela ajuda com revisão, formatação e *abstract*. Vocês provam que no dia a dia as relações de trabalho podem ir além do profissional. É uma honra conviver com vocês todos os dias.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL): Paula Ávila Nunes, Roberlei Alves Bertucci, Rossana Aparecida Finau e Nívea Rohling, pelas inúmeras trocas de conhecimento nas disciplinas por mim cursadas.

Às professoras doutoras: Nara Caetano Rodrigues, Rossana Aparecida Finau e Ana Paula da Silveira, pela leitura atenta do meu trabalho e pelas contribuições valiosas durante o exame de qualificação.

À Secretaria Estadual de Educação do Paraná, por ceder livremente o direito de pesquisar os objetos analisados.

A minha orientadora: Prof^a. Dr^a. Nívea Rohling, pela paciência e pelas grandiosas lições. Também por todo apoio, orientação, compreensão, amizade, “puxões de orelha (rsrsrs)” e confiança que sempre depositou em mim, desde o início. Pela acessibilidade e presença em todos os momentos da elaboração deste trabalho. Por não ter desistido de mim, apesar de todos os motivos que eu dei.

Ao SAE Digital e, especificamente, ao Pedro Prado e a Heloísa Takasaki pela confiança e flexibilidade constantes nos horários de trabalho para momentos de estudo.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização dessa pesquisa, o meu muito obrigada.

RESUMO

VIEIRA, Ingyde Jeane da Silva. **Análise de interações interlocutivas em um portal educacional online**: tema e valoração. 2018. 213f. Dissertação de mestrado (Departamento de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2018.

Este estudo apresenta uma análise de interações interlocutivas em fóruns de discussão, intitulados: “HQs e clássicos literários”, “Adaptações cinematográficas” e “Internetês”, inseridos no ambiente de formação continuada *online* Hora Atividade Interativa (HAI) no Portal Educacional do Estado do Paraná (*Portal Dia a Dia Educação*). Buscou-se compreender como se constituem essas interações interlocutivas em situação de formação continuada de professores de Língua Portuguesa, em ambientes *online* de interação (fóruns do *Portal Dia a Dia Educação*), ao que resulta em uma comunicação substancialmente mediada pela tecnologia digital. A investigação direcionou a análise para a HAI como o ambiente que mobiliza discussões nos fóruns do Portal, sobretudo para os professores e demais envolvidos na interação *online*, e como essas interações sociodiscursivas estão imbricadas, com vistas a compreender as relações assimétricas entre os interlocutores. Para discorrer sobre essas questões, o presente trabalho baseou-se teoricamente na Concepção Dialógica de Linguagem, do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003[1979]; 2015[1975]; VOLOCHÍNOV, 2013[1930]), para abordar os conceitos de linguagem, enunciado e discurso. Além disso, buscou subsídios em estudos sobre a formação de professores, desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada, tais como: Kleiman (2001), (2005); Rojo, (2000), (2009), (2013); Signorini, (2006). No âmbito metodológico, a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista (CELANI, 2005; DENZIN e LINCOLN, 2006 e MINAYO, 2013). Concernente aos dados, foram analisados enunciados materializados nos três fóruns do Portal, nos períodos de maio e setembro de 2012 e maio de 2013. Esse recorte temporal compreende aos 3 (três) únicos encontros semestrais da disciplina de Língua Portuguesa (LP) nos fóruns. Os interlocutores nesses enunciados são: professores de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Educação do Paraná, sujeitos em formação continuada e profissionais da Secretaria de Educação e Diretoria de Tecnologia, agência formadora. A pesquisa buscou descrever/analisar o auditório social dos enunciados; o horizonte temático e valorativo dos enunciados; as vozes de autoria do professor; a concepção de conteúdo de ensino aprendizagem e a concepção de Língua/Linguagem. Como resultados, no contexto dessa formação continuada, a análise aponta para uma acentuação conteudista dos temas em pauta na formação, bem como uma valoração mais proeminente dos materiais disponibilizados e da demanda oficial em detrimento aos posicionamentos dos professores advindos de seus saberes constituídos na prática educativa.

Palavras-chave: Análise Dialógica do Discurso. Formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Fórum de discussão. Portal Educacional.

ABSTRACT

VIEIRA, Inglyde Jeane da Silva. **Interlocutive interaction analysis in an online educational platform: theme and valuation.** 2018. 213p. Masters in Linguistics Dissertation (Post-Graduate Department on Language Studies) – Federal University of Technology – Parana. Curitiba, 2018.

This study presents a interlocutive interaction analysis in discussion forums named: “Comic books and literary classics”, “Film adaptation” and “Internetês”, inserted in Hora Atividade Interativa (HAI), an online platform of continuing education on Portal Educacional do Estado do Paraná (*Portal Dia a Dia Educação*). It was aimed to comprehend on this study how this interlocutive interaction in continuing education with Portuguese teachers on the online platform happen, resulting in a communication through digital technology. This investigation directed the analysis specifically to HAI as the online platform that promotes discussion in the forums in *Portal Dia a Dia Educação*, mostly to teachers and others involved in this online interaction, and how the sociodiscursive interactions are connected, aiming to comprehend the unbalancing relation between interlocutors. To discuss the subject, this study was theoretically based on the Dialogic Concept of Language, from Bakhtin’s Circle (BAKHTIN, 2003[1979]; 2015[1975]; VOLOCHÍNOV, 2013[1930]), to approach the concepts of language, utterance and discourse. Moreover, it mobilizes concepts from Applied Linguistics concerning continuing education presented in: Kleiman (2001), (2005); Rojo, (2000), (2009), (2013); Signorini, (2006). Methodologically, an interpretive-qualitative research was carried out (CELANI, 2005; DENZIN e LINCOLN, 2006 e MINAYO, 2013). From the data collected, utterance produced in three Portal forums were analyzed, from May to September of 2012 and May of 2013. These periods comprehend the only 3 (three) semester meetings of the subject Portuguese at forums. The interlocutors of the utterances were: Portuguese teachers from state schools of Paraná, subjects in continuing education and workers from Secretariat of Education and Technology Board in the state of Paraná, promoting agency. The research focused on describing/analyzing the utterances’ social auditorium; the utterances’ evaluative and themed horizons; the teachers’ voices of authorship; the conceptualization of content in teaching/apprenticeship and the conception of Language. As results, in continuing education context, the analysis pointed out to a more content approach on the themes presented in continuing education, as well as a prominent appreciation of the available materials and the official demand rather than the teacher’s beliefs acquired in the classroom.

KEY WORDS: Dialogical Discourse Analysis. Continuing teaching education of Portuguese teachers. Online forums. Portal Educacional.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
2.1 LINGUAGEM E DISCURSO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	32
2.1.1 O conceito de enunciado concreto	36
2.1.2 Autoria, Auditório Social e Horizonte Temático-Valorativo	39
2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO BRASIL	46
2.2.1 A Formação do Professor de Língua Portuguesa a partir dos anos de 1980	56
2.2.2 A Formação do Professor em Contextos Multissemióticos	60
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	67
3.1 O OBJETO DA PESQUISA	69
3.2 DESCRIÇÃO DOS INTERLOCUTORES NAS INTERAÇÕES DISCURSIVAS	71
3.3 GERAÇÃO DE DADOS	73
3.4 PARÂMETROS DE ANÁLISE E DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS	74
4 O ESPAÇO DE PRODUÇÃO DAS INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS	77
4.1 DESCRIÇÃO DO <i>PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO</i>	77
4.1.1 Análise Multissemiótica da Página Inicial do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>	81
4.1.2 Os Múltiplos Sentidos do Ambiente “Sala de Aula” de Língua Portuguesa	87
4.1.3 Os Espaços Destinados aos Alunos, Gestão e Comunidade do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>	92
4.2 HORA ATIVIDADE INTERATIVA – HAI: O ESPAÇO MAIS IMEDIATO DAS INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS	97
4.2.1 Os Fóruns <i>Online</i> de Discussão como Espaço mais Imediato das Interações Interlocutivas	106
5 OS SENTIDOS PRODUZIDOS NAS INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS	142
5.1 O AUDITÓRIO SOCIAL DOS ENUNCIADOS	142
5.2 HORIZONTE TEMÁTICO E VALORATIVO DOS ENUNCIADOS	160
5.3 VOZES QUE CONSTITUEM O DISCURSO DO PROFESSOR	169
5.4 CONCEPÇÕES DE CONTEÚDO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA	175
5.5 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA	182
CONSIDERAÇÕES FINAIS	198
REFERÊNCIAS	203
ANEXOS	210

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização dos conteúdos de LP na proposta dos PCN	58
Figura 2 – Proposta de organização curricular de LP dos PCN	59
Figura 3 – <i>Design</i> do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>	83
Figura 4 – Top 100 (cem) das melhores marcas da <i>web</i>	85
Figura 5 – <i>Pagedown</i> do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>	87
Figura 6 – Página inicial da aba “Educadores”	88
Figura 7 – Espaço da “sala de aula” destinado às disciplinas específicas	90
Figura 8 – Espaço da sala de aula destinado à área de Língua Portuguesa	91
Figura 9 – Espaço destinado aos alunos	93
Figura 10 – Espaço destinado à Gestão Escolar	94
Figura 11 – Espaço destinado à Comunidade	96
Figura 12 – <i>Design</i> da HAI de LP do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>	98
Figura 13 – Recursos didáticos da HAI “HQs e clássicos literários” do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>	103
Figura 14 – Abertura do fórum “HQs e clássicos literários” do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>	104
Figura 15 – Indicação de moderador na página do fórum “Adaptações cinematográficas” do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>	107
Figura 16 – Ferramentas de acesso direto ao fórum vinculadas ao <i>Twitter</i> e <i>Facebook</i>	108
Figura 17 – Enquetes contendo perguntas em pauta nos fóruns para serem votadas pelos professores	110
Figura 18 – <i>Hiperlinks</i> de acesso direto aos materiais disponíveis	110
Figura 19 – Recurso “artigos” da HAI “Internetês”	120
Figura 20 – Recurso “imagens” da HAI “Internetês”	121
Figura 21 – Recurso “notícias” da HAI “Internetês”	122
Figura 22 – Recurso “vídeos” da HAI “Internetês”	122
Figura 23 – Recurso “sugestões de leitura” da HAI “Internetês”	123
Figura 24 – Recurso “Trechos de filmes” da HAI “Adaptações cinematográficas”	130
Figura 25 – Recurso “Trechos de filmes”: sinopse, dados técnicos e <i>links</i> da HAI “Adaptações cinematográficas”	131

Figura 26 – Recurso “Trechos de filmes”: trecho <i>A Hora da Estrela</i> – <i>A libertação</i> da HAI “Adaptações cinematográficas”	132
Figura 27 – Recurso “Vídeos” da HAI “HQs e clássicos literários”	139
Figura 28 – Recurso “Vídeos” tópico “vídeos relacionados” da HAI “HQs e clássicos literários”	139
Figura 29 – Artigo “ <i>web</i> 2.0 e as práticas de linguagem: novos gêneros?” da HAI “Internetês”	183
Figura 30 – Artigo “Questões de estilo no gênero <i>chat</i> aberto e implicações para o ensino de Língua Materna” da HAI “Internetês”	184
Figura 31 – Artigo “Leitura e escrita no <i>Orkut</i> : o que os professores veem e não veem” da HAI “Internetês”	185
Figura 32 – Artigo “Tia, eu já escrevi o <i>site</i> do ‘rotimeio’. Agora é apertar o enter?” da HAI “Internetês”	187
Figura 33 – Artigo “A influência dos hipertextos digitais para o ensino e aprendizagem de ortografia: <i>inov@ç@ao</i> ou ‘erro’” da HAI “Internetês”	188

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descrição panorâmica dos fóruns	102
Tabela 2 – Recursos didáticos da HAI “Internetês”	115
Tabela 3 – Recursos didáticos da HAI “Adaptações cinematográficas”	126
Tabela 4 – Recursos didáticos da HAI “HQs e clássicos literários”	135

LISTA DE COMENTÁRIOS

C1 – Maristela da HAI “HQs e clássicos literários”	111
C2 – Mikael da HAI “HQs e clássicos literários”	112
C3 – Emanuelle da HAI “HQs e clássicos literários”	112
C4 – Carlos da HAI “HQs e clássicos literários”	112
C5 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	112
C6 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	113
C7 – Ana da HAI “Adaptações cinematográficas”	113
C8 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”	116
C9 – Luiza da HAI “Internetês”	117
C10 – Regiane da HAI “Internetês”	117
C11 – Beatriz da HAI “Internetês”	117
C12 – Antônio da HAI “Internetês”	118
C13 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”	118
C14 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”	118
C15 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”	118
C16 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	127
C17 – Sabrina da HAI “Adaptações cinematográficas”	127
C18 – Edileuza da HAI “Adaptações cinematográficas”	127
C19 – Eulália da HAI “Adaptações cinematográficas”	127
C20 – Marília da HAI “Adaptações cinematográficas”	128
C21 – Edileuza da HAI “Adaptações cinematográficas”	128
C22 – Fátima da HAI “Adaptações cinematográficas”	128
C23 – Renata da HAI “Adaptações cinematográficas”	128
C24 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	129
C25 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	129
C26 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	129
C27 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	136
C28 – Gustavo da HAI “HQs e clássicos literários”	136
C29 – Carlos da HAI “HQs e clássicos literários”	136
C30 – Renata da HAI “HQs e clássicos literários”	136
C31 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	137
C32 – Jair da HAI “HQs e clássicos literários”	137
C33 – Adelaide da HAI “HQs e clássicos literários”	137

C34 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	137
C35 – Cibele da HAI “HQs e clássicos literários”	137
C36 – Eduarda da HAI “HQs e clássicos literários”	137
C37 – Elaine da HAI “HQs e clássicos literários”	137
C38 – Usuário Equipe SEED	143
C39 – Carlos da HAI “HQs e clássicos literários”	143
C40 – Sandra da HAI “Adaptações cinematográficas”	143
C41 – Débora da HAI “HQs e clássicos literários”	144
C42 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	144
C43 – Gustavo da HAI “HQs e clássicos literários”	144
C44 – Ana da HAI “HQs e clássicos literários”	144
C45 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	145
C46 – Edileuza da HAI “Adaptações cinematográficas”	145
C47 – Daniela da HAI “Adaptações cinematográficas”	145
C48 – Sabrina da HAI “Adaptações cinematográficas”	145
C49 – <i>login</i> do twitter @alunoseedpr na HAI “Internetês”	146
C50 – <i>login</i> do twitter @diaadiaeducacaoda HAI “Internetês”	146
C51 – <i>login</i> do twitter @historiaseedprda HAI “Internetês”	146
C52 – Usuário DITEC – SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	147
C53 – Usuário <i>Portal Dia a Dia Educação</i> da HAI “Internetês”	147
C54 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	148
C55 – Usuário SEED-PR da HAI “Internetês”	148
C56 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”	148
C57 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	149
C58 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	150
C59 – Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	150
C60 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	150
C61 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	150
C62 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	150
C63 – Taísa da HAI “HQs e clássicos literários”	151
C64 – Usuário Português da HAI “HQs e clássicos literários”	151
C65 – Edna e Renata da HAI “Adaptações cinematográficas”	152
C66 – Maristela da HAI “HQs e clássicos literários”	153
C67 – Mikael da HAI “HQs e clássicos literários”	153
C68 – Emanuelle da HAI “HQs e clássicos literários”	153
C69 – Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	153

C70 – Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	153
C71 – Carlos da HAI “HQs e clássicos literários”	154
C72 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	154
C73 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	155
C74 – Ana da HAI “Adaptações cinematográficas”	155
C75 – Usuário Português SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	156
C76 – Lorena da HAI “HQs e clássicos literários”	156
C77 – Rita da HAI “HQs e clássicos literários”	156
C78 – Usuário Português da HAI “HQs e clássicos literários”	156
C79 – Inês da HAI “HQs e clássicos literários”	156
C80 – Maria da HAI “HQs e clássicos literários”	157
C81 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	158
C82 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	158
C83 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	158
C84 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	158
C85 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	159
C86 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	159
C87 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	159
C88 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	159
C89 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	159
C90 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	159
C91 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	161
C92 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	161
C93 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	161
C94 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	161
C95 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	162
C96 – Josiane da HAI “Internetês”	162
C97 – Vilma da HAI “Internetês”	162
C98 – Vanuza da HAI “Internetês”	163
C99 – Edinalva da HAI “Internetês”	163
C100 – Rosângela da HAI “Internetês”	163
C101 – Simone da HAI “Internetês”	163
C102 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	163
C103 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	164
C104 – Usuário Português SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	165
C105 – Verônica da HAI “HQs e clássicos literários”	165

C106 – Maristela da HAI “HQs e clássicos literários”	165
C107 – Marcela da HAI “HQs e clássicos literários”	165
C108 – Mikael da HAI “HQs e clássicos literários”	165
C109 – José da HAI “HQs e clássicos literários”	165
C110 – Emanuelle da HAI “HQs e clássicos literários”	165
C111 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	166
C112 – Usuário Português SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	166
C113 – Mara da HAI “HQs e clássicos literários”	166
C114 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”	167
C115 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”	167
C116 – Natália da HAI “Adaptações cinematográficas”	168
C117 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	168
C118 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	168
C119 – Abel da HAI “Adaptações cinematográficas”	169
C120 – Inês da HAI “HQs e clássicos literários”	169
C121 – Jeane da HAI “HQs e clássicos literários”	170
C122 – Letícia da HAI “Internetês”	171
C123 – Elaine da HAI “Internetês”	171
C124 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	171
C125 – Lidiane da HAI “Internetês”	171
C126 – Laís da HAI “Internetês”	171
C127 – Eduarda da HAI “Internetês”	171
C128 – Eduarda da HAI “Internetês”	172
C129 – Joana da HAI “HQs e clássicos literários”	172
C130 – Simone da HAI “HQs e clássicos literários”	172
C131 – Marcela da HAI “Internetês”	173
C132 – Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	174
C133 – Débora da HAI “HQs e clássicos literários”	174
C134 – Jair da HAI “HQs e clássicos literários”	174
C135 – Samara da HAI “HQs e clássicos literários”	174
C136 – Gustavo da HAI “HQs e clássicos literários”	174
C137 – Amélia da HAI “HQs e clássicos literários”	174
C138 – Mariana da HAI “Adaptações cinematográficas”	176
C139 – Eduarda da HAI “Adaptações cinematográficas”	176
C140 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”	176
C141 – Maria da HAI “HQs e clássicos literários”	177

C142 – Lorena da HAI “HQs e clássicos literários”	177
C143 – Laiane da HAI “HQs e clássicos literários”	178
C144 – Gustavo da HAI “HQs e clássicos literários”	178
C145 – Renata da HAI “HQs e clássicos literários”	179
C146 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”	179
C147 – Cíntia da HAI “Adaptações cinematográficas”	179
C148 – Eliza da HAI “Adaptações cinematográficas”	179
C149 – Denise da HAI “Internetês”	180
C150 – Bianca da HAI “Internetês”	180
C151 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”	180
C152 – Liliane da HAI “Internetês”	180
C153 – Fátima da HAI “Internetês”	180
C154 – Josiane da HAI “Internetês”	180
C155 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	190
C156 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	190
C157 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	190
C158 – Equipe SEED da HAI “Internetês”	191
C159 – Ludmila da HAI “Internetês”	192
C160 – Leonor da HAI “Internetês”	192
C161 – Bernardo da HAI “Internetês”	192
C162 – Sandra da HAI “Internetês”	193
C163 – Fernanda da HAI “Internetês”	194
C164 – Fernanda da HAI “Internetês”	194
C165 – Fernanda da HAI “Internetês”	194
C166 – Roberta da HAI “Internetês”	194
C167 – Roberta da HAI “Internetês”	195
C168 – Marcela da HAI “Internetês”	196
C169 – Telma da HAI “Internetês”	196
C170 – Letícia da HAI “Internetês”	196
C171 – Joana da HAI “Internetês”	196

LISTA DE SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
CEFAM – Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CELEPAR – Companhia de Informática do Paraná
CGPLI – Coordenação Geral dos Programas do Livro
CRTEs – Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação
DITEC – Diretoria de Tecnologias
EaD – Educação à Distância
GRUPLA – Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada
HAI – Hora Atividade Interativa
LA – Linguística Aplicada
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP – Língua Portuguesa
MEC – Ministério da Educação
MI – Mensagem Instantânea
NRE – Núcleos Regionais de Educação
OED – Objetos Educacionais Digitais
PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC – Programa de Educação Continuada
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPGEL – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens
PRD – Programa Paraná Digital
PROCAP – Programa de Capacitação de Professores
SEED – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
TIC – Tecnologias da Comunicação e Informação
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa *Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentidos*, inserida no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (PPGEL), na Área de Concentração Linguagem e Tecnologia que visa compreender a relação das diferentes linguagens com a tecnologia, ligadas às situações comunicativas e que têm relação com as esferas de atividade humana, entendendo assim a linguagem como centro norteador de toda e qualquer interação. Além disso, esta pesquisa é resultante das investigações do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA)¹, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Nesse contexto institucional, este estudo tem como foco de análise as interações interlocutivas constituídas em um espaço de formação continuada de professores de Língua Portuguesa (doravante LP) em um Portal Educacional, mais precisamente em fóruns de discussão no *Portal Dia a Dia Educação*, criada e mantida pela Rede Estadual de Educação do Paraná.

Os referidos fóruns caracterizam-se por discussões em um espaço de interação mediado pelas Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC), no âmbito de formação docente continuada no tocante à prática do professor de LP, por isso nosso interesse em estudá-lo. Esse tema de pesquisa foi constituído a partir da minha² formação acadêmica na área da linguagem e ao mesmo tempo quando mestrandando inserida nos grupos de pesquisa já mencionados.

Nesse contexto, emergiu o interesse em investigar aspectos relacionados à formação do professor sob o ponto de vista desse profissional, afinal eu também escolhi ser um. Por 3 (três) anos lectionei a disciplina de LP em escolas públicas e vivenciando o incentivo à formação inicial e continuada em ambientes de Educação à distância (EaD) percebia uma vasta procura por essa modalidade de formação, fato que me chamou atenção.

¹O grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Dr^a. Nívea Rohling e Dr^a. Maria de Lourdes Rossi Remenche, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná-Campus Curitiba. Inserido no diretório de grupos de pesquisa em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4531493677997149>>.

²Para fazer referência à vivência pessoal será utilizada a primeira pessoa do singular.

Percebendo a formação em ambientes *online* como um tema recorrente, ingressei na pós-graduação na linha de pesquisa *Multiletramentos, discurso e processos de produção de sentidos*. Sobretudo, foi no contato com o GRUPLA e o interesse no projeto de pesquisa de minha orientadora intitulado: *Identidade, Cultura e Letramentos* que despertei o interesse pelos fóruns do *Portal Dia a Dia Educação*. Isso porque uma das temáticas do referido projeto de pesquisa é a formação docente.

Para além das escolhas do tema da pesquisa no âmbito pessoal, é possível dizer que esta pesquisa se inscreve, de modo mais amplo, em um conjunto de estudos sobre a formação de professores, mais especificamente o professor de LP. Há décadas “o estudo acerca da formação de professores tem mobilizado não só os profissionais da educação, mas também, os de áreas específicas como a Linguística Aplicada, bem como o poder público”³ (MAGALHÃES, 2001, p.239).

De acordo com Magalhães (2001), os debates que envolvem esse tema se dão com o objetivo de problematizar o sucesso/fracasso escolar, uma vez que, ao longo do tempo, diversas foram as políticas educacionais mobilizadas na formação de professores.

Traçando um breve percurso sobre o movimento teórico-prático sobre a formação do professor no Brasil⁴ (fato que influencia diretamente na formação continuada também), pode-se dizer que as investigações mais antigas se deram nos anos 1960, quando se iniciou a mobilização da corrente da “pedagogia libertadora”, que teve suas origens nos movimentos de educação popular ocorridas “no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, quando foram interrompidos pelo golpe militar de 1964 [...]” (BRASIL, 1997, p. 32).

Nesse contexto de interrupção da pedagogia libertadora, centrada nos ideais sociais e políticos como forma de intervenção na sociedade, surge a proposta de educação tecnicista, como fruto de alianças políticas entre os Estados Unidos e o Brasil.

³De acordo com a autora, dois exemplos desta preocupação do poder público são: o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores e a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (MAGALHÃES, 2001, p. 240).

⁴Essa retomada do ponto de vista da historicidade da formação do professor é relevante para situar o objeto desta pesquisa em um contexto mais amplo de políticas e concepções acerca da formação de professores.

De acordo com Ferreira (2007), na década dos anos 1950, do século XX, o pensamento desenvolvimentista refletiu em modificações nas ações para o ensino superior e a escola média, o que teve influência na formação de professores. O autor cita como exemplo de influência da visão desenvolvimentista, a atuação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE), de 1957 a 1965, cujo objetivo principal era aprimorar os docentes em suas metodologias de ensino.

Esses modelos buscavam solução para os problemas ou dificuldades em questões técnicas ou metodológicas do ensino primário brasileiro. Segundo Ferreira (2007), projetos como o PABAAE abriram as portas para o tecnicismo reinante na educação, nas décadas de 1960 e 1970 do século XX.

Isso refletiu na formação do professor que, em alguns contextos do país era exigida em nível superior, e em outros, era possível em nível de magistério (já após o chamado ginásial). Assim, “a lei admitia a possibilidade de, concluído o ginásial, diplomar um regente de ensino primário, que teria os mesmos direitos e atribuições de um professor primário formado em nível colegial de três anos” (FERREIRA, 2007, p. 104). Essas divergências políticas, de acordo com o autor, “contribuíam para o aumento das diferenças e transformavam a estranha dualidade da formação de professores em algo mais amplo e complexo” (FERREIRA, 2007, p. 104).

Nos anos 1970, então em face da ditadura militar, o tecnicismo tomou proporções ainda mais vastas. A educação, nesse contexto, buscava atender as demandas do governo militar, conseqüentemente, se “proliferou o que se chamou de “tecnicismo educacional”, inspirado nas teorias behavioristas da aprendizagem e da abordagem sistêmica do ensino, que definiu uma prática pedagógica altamente controlada e dirigida pelo professor” (BRASIL, 1997, p.31).

Nesse contexto, o direcionamento da formação de professores era “se distanciar das questões mais urgentes no âmbito educacional e social” (FERREIRA, 2007, p. 105). Pois, de acordo com o autor, os Estados tinham autonomia para propor grades curriculares optativas ou complementares, e assim, eram priorizadas as disciplinas de formação técnico-pedagógica.

De acordo com Ferreira (2007, p. 105), buscou-se, nesse período, “aprimorar os meios pelos quais seriam atingidos os objetivos escolares, quais seriam as melhores técnicas de avaliação e como poderiam ser utilizados novos recursos

tecnológicos dentro da escola”. Ou seja, pensava-se na educação como uma porta para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Em 1980, de acordo com o autor, houve o processo de democratização do país e início da abertura política, fazendo com que os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificassem. Assim, o desenvolvimento de programas de formação continuada se estabeleceu como uma “intensa mobilização dos educadores para buscar uma educação crítica a serviço das transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades existentes no interior da sociedade” (BRASIL, 1997, p. 31).

Teve início, dessa forma, um processo de se pensar na formação continuada como forma de aprimoramento da prática do professor⁵. Segundo Ferreira (2007, p. 106-107), “entendia-se [...] a importância desses programas como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e como meio de garantir aprimoramento permanente dos conhecimentos e ações docentes”.

Já na década de 1990, entra em cena a concepção da universidade como agência formadora. Exemplo disso é a criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e inicia-se o cenário de qualificação profissional do professor e a defesa da formação continuada. Centra-se no ser professor como um processo identitário e na prática deste como a base de sua identidade profissional.

Defende-se que “a formação dos professores aconteça na universidade, mais inclinada à pesquisa e à produção do conhecimento, portanto, com um cabedal aprimorado sobre a questão sócio-histórica da educação” (FERREIRA, 2007, p. 107).

Magalhães (2001), ao fazer um resumo do ponto de vista histórico da formação de professores, afirma que, na década de 1970, privilegiou-se a dimensão *técnica* do processo de formação de professores; na década de 1980 houve um avanço nessa questão, quando a preocupação se voltou para a *profissionalização*

⁵Nessa época, foram criados os Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). De acordo com Ferreira, os CEFAM tinham como objetivo transformar os centros de formação técnica em centros de formação inicial e continuada de professores. “O Programa propunha, entre outras coisas, parceria entre a universidade e escolas de 1º grau. Apesar disso, em muitos centros os objetivos não foram alcançados ou sequer almejados” (FERREIRA, 2007, p. 106).

em serviço. Foi somente na década de 1990 que surgiu, na formação de professores, a ideia de educação continuada. De acordo com a autora, “a educação continuada não seria a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento, mas uma formação voltada para o *desenvolvimento profissional dos professores* sempre em evolução e continuidade” (MAGALHÃES, 2001, p. 241).

Apesar dos pontos positivos, essas pesquisas apontam para os desafios da sociedade de responder a uma constante preocupação com os currículos e o ensino, esses perduram até os dias atuais e estabelecem “o discurso da atualização e da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p.58).

Em outras palavras, de acordo com Gatti (2008), nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, a questão da imperiosidade de formação continuada como um requisito para o trabalho. Isso tem relação com a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho (GATTI, 2008).

Segundo Gatti,

a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional (2008, p. 58)

Após os anos 1990, a formação continuada de professores por meio das ideias de atualização, reciclagem e outras exigências, continuou a ter bastante influência nas discussões, pesquisas e debates sobre a atuação do professor e a mover políticas educacionais de incentivo. Assim, a partir de problemas concretos da educação deu-se início às “chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional” (GATTI, 2008, p. 58). Desde então, diversos projetos e programas foram e são criados constantemente, tanto de iniciativa pública quanto no setor privado.

No conjunto de pesquisas e debates envolvendo a formação continuada vem se discutindo também projetos que levem em conta a flexibilização possibilitada pelas novas tecnologias⁶, por isso emergem também formações continuadas em espaços mediados por tecnologias digitais. Conforme Gonçalves e Petroni (2012, p. 7), “no quadro geral da educação brasileira [...] é preciso acompanhar o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais informatizada e exigente de múltiplos letramentos”.

Após esse período de significativo incentivo à formação continuada, surgem então novos espaços para essa formação: os ambientes *online*. E com isso, a necessidade de analisar dentro desses ambientes o contexto de formação continuada como “espaços híbridos voltados para as demandas da educação” (ROJO, 2013, p. 190).

Há uma considerável mudança, nesse sentido, nos modos de realizar a formação inicial e continuada do professor que têm se dado, em parte, em espaços interacionais mediados pelos ambientes *online* como, exemplo, fóruns de discussão inseridos em portais educacionais, cursos de curta duração na modalidade de Educação a Distância mediados por ambientes de aprendizagem *online*, dentre outros.

Assim, as políticas educacionais passaram a direcionar o olhar para a formação continuada em outros contextos (geralmente oferecidas pelas Secretarias de Educação). A Secretaria de Educação à Distância⁷, por exemplo, passou a pensar “em uma possível rede nacional de formação à distância” (GATTI, 2008, p.

⁶Em consonância com as ideias de Barton e Lee (2015) entende-se por novas tecnologias os espaços em redes sociais que têm mediado todos os contextos da vida contemporânea. Assim, mudanças em todos os domínios da vida (trabalho, vida cotidiana, ambiente escolar etc.) têm ocorrido dada a emergência das novas tecnologias de informação e comunicação. Essa realidade tem alterado o modo das relações sociais mais amplas “e isso impacta a linguagem e as práticas comunicativas”. (BARTON; LEE, 2015, p. 12). No contexto da formação continuada, a partir das novas tecnologias, surge então um novo espaço mediador dessa modalidade de formação.

⁷A Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi uma proposta criada pelo do Ministério da Educação (MEC) “pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004. Esta reestruturação foi realizada com o objetivo de potencializar os recursos existentes e qualificar a atuação da SEED junto ao seu público-alvo. Os recursos financeiros da maioria das ações estão alocados e são disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)”. (MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-seed-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 nov. 2017.)

65). Esse modelo de formação continuada passou a ser um caminho muito valorizado. De acordo com Gatti,

nos últimos anos, justificado até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal. (GATTI, 2008, p. 65)

Dessa forma, com vistas a observar um contexto de formação continuada em fóruns de discussão, sobretudo, as plataformas *online*, é que se desenvolveu a seguinte questão de pesquisa, que orientou este estudo: **Como se constituem as interações interlocutivas entre professores de Língua Portuguesa e formadores, em contexto de formação continuada, mais especificamente em fóruns de discussão, em um Portal Educacional?**

Tomando como ponto de partida esse questionamento, a presente pesquisa teve por **objetivo geral: analisar as interações interlocutivas em fóruns de um Portal Educacional, com vistas a compreender os sentidos produzidos pelos interlocutores nesse espaço interacional e formativo.** Para tanto, a pesquisa estabeleceu os seguintes objetivos específicos: (a) descrever a situação de interação mais imediata, a saber, os fóruns de discussão no interior do *Portal Educacional Dia a Dia Educação*; (b) identificar e descrever os participantes das interações interlocutivas, observando as relações assimétricas estabelecidas entre os interlocutores; (c) observar aspectos relacionados à multisssemiose e hipertextualidade e produção de sentidos; (d) por fim, descrever e analisar as interações interlocutivas na sua condição de enunciado concreto, com vistas a observar os temas, posicionamentos valorativos e posição de autoria.

Para tanto, teoricamente, o presente trabalho teve como base a Concepção Dialógica de Linguagem, do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003[1979]; 2015[1975]; VOLOCHÍNOV, 2013[1930]) para abordar os conceitos de linguagem, enunciado e discurso. Além disso, buscou subsídios em estudos sobre formação de professores, desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada, tais como: Kleiman (2001; 2005); Rojo (2000; 2009; 2013); Signorini (2006).

Dito isso, mostra-se relevante, então, situar o contexto da pesquisa. A partir de iniciativas governamentais de formação continuada de professores em plataformas digitais, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED) criou um portal educacional com o intuito de dialogar com educadores, alunos, comunidade e gestão escolar. Esse ambiente chamado *Portal Dia a Dia Educação* disponibiliza conteúdos para os quatro grupos que compõem o público alvo.

O Portal é caracterizado como

uma ferramenta tecnológica integrada ao *site* institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Lançado em 2004 e reestruturado em 2011, essa ferramenta tem o intuito de disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e de apoio para toda a comunidade escolar. (PARANÁ, 2011).⁸

Com o intuito de propiciar um espaço para formação continuada *online*, o *Portal Dia a Dia Educação* criou um ambiente para educadores intermediado pelas instâncias da Secretaria de Estado da Educação (SEED) e Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais (DITEC), chamado Hora Atividade Interativa (doravante HAI). Esse ambiente, por sua vez, é composto por fóruns *online* contendo debates sobre todas as áreas de conhecimento.

É importante, neste estudo, reconhecer o fórum *online* como objeto de investigação, como um espaço em que o professor está buscando ampliar/aprimorar conhecimentos, trocar experiências, expor dúvidas, assim como repensar aspectos teórico-metodológicos sobre a sua prática, tanto com os sujeitos formadores, quanto com os colegas de profissão.

É crucial também perceber que a HAI, no contexto da pesquisa, é o ambiente que mobiliza as discussões nos fóruns do Portal e que se desenvolve no contexto da formação continuada. É uma das formas de diálogo entre os professores e a instância formadora (a Secretaria de Educação) e, assim, possibilita observar os temas que emergem nessas interações, os posicionamentos valorativos, a posição de autoria marcada pelo professor e as relações assimétricas entre os interlocutores naquele espaço interacional.

⁸Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=212>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Diante disso, o presente estudo mostra-se relevante ao tematizar as relações entre *Linguagem e Tecnologia* tendo em vista que os dados analisados foram constituídos em um portal *online*. Vale destacar que, nos espaços da *Web 2.0*⁹, as práticas de escrita e leitura estão vinculadas à imagem, ao som e outros recursos multimodais que possibilitam às relações em ambientes *online*, como flexibilidade, dinamicidade, vínculos intertextuais e, principalmente, possibilita ao autor e leitor diversificarem os papéis discursivos. Em outras palavras, “o limite entre autor e leitor se torna impreciso com o aumento do conteúdo autogerado na *web* [...]” (BARTON; LEE, 2015, p.31). De acordo com os autores,

textos multimodais em muitas mídias impressas (e até mesmo em *websites*) são relativamente estáticos e criados por um único autor. Nos espaços da *Web 2.0*, ao contrário, o conteúdo multimodal pode ser criado em conjunto e constantemente editado por diversos usuários (BARTON; LEE, 2015, p. 48).

Assim, nos espaços *online* os textos são constituídos por relações multimodais, interativas e intertextuais em que os “domínios do uso da linguagem são mais fluidos” (BARTON; LEE, 2015, p. 31). Sendo, assim, necessário investigar os espaços interacionais *online* à luz dos estudos sobre as novas tecnologias vinculados aos da linguagem.

Ligado a essas ideias, mostrou-se produtiva, neste estudo, a construção de uma análise descritiva do próprio ambiente como espaço de interação, apontando os aspectos multissemióticos intrínsecos aos fóruns do Portal Educacional. Como afirmam Barton e Lee (2015), nesses ambientes *online*,

As pessoas mobilizam recursos semióticos para construir sentido e afirmar suas relações com os significados expressos. Em particular, elas combinam imagens e outros recursos visuais com a palavra escrita *online*. Novas relações de linguagem e imagem estão se desenvolvendo. A imagem não está substituindo a linguagem, mas estamos percebendo novas formas de esses modos trabalharem poderosamente em conjunto. (BARTON; LEE, 2015, p. 33)

Sobre essas questões, foram agenciados os estudos desenvolvidos por Barton e Lee (2015); Rohling da Silva (2012) (sobre fóruns em EaD); Rojo, (2013) (sobre entidades multimodais); Furtado (2004) (sobre Portal verticais e horizontais);

⁹De acordo com Barton e Lee (2015, p. 22), o termo *Web 2.0* compreende “aplicativos da *Web* que permitam aos usuários criar e publicar seu próprio conteúdo *online*”.

Angrewski *et al* (2013) (sobre as HAI); dentre outros, com vistas a investigar o Portal como um ambiente *online* multissemiótico em que o processo de interação requer dos interlocutores uma imersão em múltiplas modalidades da linguagem.

Além disso, a pesquisa teve como base epistemológica os estudos bakhtinianos, em que a linguagem é concebida como “um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, [...] a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos” (BRAIT, 2007). A partir dessa perspectiva de linguagem, este estudo analisa os modos como os interlocutores interagem em situação de formação continuada em contexto de fóruns *online*.

Em síntese, o presente estudo mostra-se relevante ao passo que possibilita uma incursão sobre a formação continuada do professor de Língua Portuguesa em contexto de fóruns *online*. E, ao analisar as interações estabelecidas entre professores e agência formadora em ambientes virtuais, possibilita a interpretação de enunciados materializados no interior de um processo formativo. Assim, proporciona uma compreensão situada acerca da formação docente continuada em ambientes *online*.

No âmbito metodológico, a pesquisa parte de uma abordagem qualitativa de natureza interpretativista (CELANI, 2005; MOITA LOPES, 1994, 2006; DENZIN e LINCOLN, 2006; MINAYO, 2013). Os dados da pesquisa constituem-se de enunciados produzidos em três fóruns de Língua Portuguesa, intitulados: “HQs e clássicos literários”; “Adaptações cinematográficas” e “Internetês”.

Esta dissertação contempla uma organização em 5 (cinco) capítulos. No primeiro capítulo é apresentada a introdução do estudo. O segundo capítulo apresenta os conceitos que sustentam a pesquisa. Essa fase de fundamentação teórica aborda duas grandes seções. A primeira delas discorre sobre os seguintes conceitos: (a) linguagem e discurso na perspectiva bakhtiniana; (b) o conceito de enunciado concreto; e (c) autoria, auditório social e horizonte temático-valorativo. Esses conceitos são relevantes uma vez que tomaremos as interações como enunciados concretos e estes incidem sobre as noções de autoria, auditório social e horizonte temático-valorativo, marcas evidentes nas falas dos sujeitos.

Na segunda seção do segundo capítulo são explanados conceitos igualmente relevantes para esse estudo. Esses conceitos envolvem implicações históricas sobre formação do professor desde o início até o contexto atual em que as relações se dão em contextos multissemióticos, são esses: (a) aspectos históricos da formação de

professor no Brasil; (b) a formação do professor de Língua Portuguesa a partir dos anos de 1980; e (c) a formação do professor em contextos multissemióticos.

No terceiro capítulo é descrito o percurso metodológico da pesquisa, que compreende: (a) o objeto de pesquisa e os interlocutores; (b) a geração dos dados; e (c) a exposição dos procedimentos de análise e de apresentação.

Posteriormente, o capítulo 4 (quatro) também é subdividido em duas grandes seções. Inicia-se a apresentação dos resultados a partir dos sentidos multissemióticos implicados no *Portal Dia a Dia Educação*. Para discutir essas questões fizemos uma primeira explanação sobre a descrição do *Portal Dia a Dia Educação* como um espaço mais amplo das interações contemplando os seguintes aspectos: (a) análise multissemiótica da página inicial do *Portal Dia a Dia Educação*; (b) os múltiplos significados do ambiente “sala de aula” de LP; e (c) os espaços destinados aos alunos, gestão e comunidade do *Portal Dia a Dia Educação*.

A segunda seção do capítulo 4 (quatro), por sua vez, traz uma discussão sobre a HAI como o espaço mais imediato das interações interlocutivas, trazendo uma breve explanação acerca do gênero fórum *online*, e abrangendo as características específicas de cada fórum da HAI, a saber: “*Internetês*”, “*O uso de adaptações cinematográficas de obras literárias como recursos didáticos nas aulas de Língua*” e “*HQs e clássicos literários*”.

No último capítulo (cap. 5), são apresentados os sentidos produzidos nas interações interlocutivas, propriamente, como a situação enunciativa, abordando: o auditório social dos enunciados, o horizonte temático e valorativo dos enunciados, as vozes de autoria do professor, a concepção de conteúdo de ensino aprendizagem de LP e a concepção de Língua/Linguagem. E, por fim, são apresentadas as considerações finais do presente estudo.

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no entanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações.

António Nóvoa

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como dito antes, a presente pesquisa teve como ancoragem os conceitos bakhtinianos sobre o estudo da linguagem e pretende analisar as interações interlocutivas em fóruns de um Portal Educacional, com vistas a compreender os sentidos produzidos pelos interlocutores nesse espaço interacional e formativo.

Assim, para subsidiar aspectos teórico-analíticos dessa pesquisa em linguagem compreendemos a importância dos estudos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) pelo seu caráter transdisciplinar, e assim pela sua relação com a filosofia, sociologia, dentre outros campos¹⁰. Além disso, foram mobilizados conhecimentos e pesquisas sobre a formação de professores no campo da Linguística Aplicada (LA). Optamos por mobilizar conceitos situados nos estudos bakhtinianos e estudos sobre formação do professor no campo da LA, tendo em vista a possibilidade de diálogo entre esses escopos teóricos.

Inicialmente são discutidas as noções de: (a) linguagem e discurso na perspectiva bakhtiniana; (b) o conceito de enunciado concreto; (c) autoria, auditório social e horizonte temático-valorativo; e posteriormente (d) aspectos históricos da formação do professor no Brasil; (e) a formação do professor de Língua Portuguesa a partir dos anos de 1980; e (f) a formação do professor em contextos multissemióticos.

Com isso, objetivamos apresentar um diálogo entre conceitos importantes da teoria bakhtiniana, e que são fundamentais para o desenvolvimento de uma pesquisa em Análise Dialógica do Discurso, como também estudos recentes sobre a formação continuada de professores em outros contextos.

¹⁰Segundo Rohling da Silva (2012, p. 28-29), “os estudos do Círculo de Bakhtin começaram a ter ressonância no Brasil a partir do final da década de 1960, e dado o caráter transdisciplinar desses estudos, o pensamento bakhtiniano mostrou-se uma fonte produtiva para as pesquisas em Linguística, Ciências Humanas e Sociais, pois sua abrangência recobre discussões nas áreas da estética, da filosofia, da literatura, da linguagem e da educação”.

2.1 LINGUAGEM E DISCURSO NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

A linguagem ocupa espaço fundante na produção teórica do Círculo de Bakhtin¹¹, cuja obra aponta para concepção de linguagem como um construto social desde “a segunda metade da década de 1920, [...] e singulariza o Círculo no contexto da história das ideias linguísticas” (FARACO, 2009 [2003], p. 118).

Bakhtin ao defender a ideia de uma filosofia da linguagem, por volta de 1920, tem como foco principal analisar a língua e o discurso em seu caráter heterogêneo, dinâmico, ideológico, nos contextos de uso e em sua materialidade concreta e viva.

Volochínov, um dos componentes do Círculo, relaciona a importância da linguagem às culturas e afirma que nenhuma destas “poderiam realizar-se se a humanidade estivesse privada da possibilidade de comunicação social, de que a nossa linguagem é sua forma materializada” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 144). Ou seja, todas as culturas existentes têm na linguagem a chave para o seu desenvolvimento, pois é a partir da linguagem que as outras relações se estabelecem. Assim “as relações linguísticas nascem num terreno comum a todos os tipos de relações” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 145).

Para Bakhtin (2003 [1979]), qualquer expressão é socialmente organizada, orientada do individual para o social, é um acontecimento entre sujeitos, portanto dialógica. Essa interação possui relação constante e contínua com o outro por esse motivo, para o autor não há neutralidade nas relações,

Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2003 [1979], pp. 294-295).

¹¹O termo “Círculo de Bakhtin”, de acordo com Rodrigues (2005), é utilizado pelos pesquisadores para se referir ao grupo de intelectuais russos, do qual fizeram parte Bakhtin, Volochínov e Medviédiev e outros, e que se reunia regularmente no período de 1919 a 1929.

Quanto à concepção de discurso, em uma das mais novas traduções da obra de Bakhtin – *Teoria do romance I: A estilística* (2015 [1975]) –, por exemplo, há uma conceituação de discurso na poesia e no romance; que apesar de se voltar à análise de textos literários pode ser aplicável a outros contextos de uso da linguagem.

Bakhtin (2015 [1975]) inicia o capítulo *O discurso na poesia e o discurso no romance* conceituando o discurso como vivo e variável estilisticamente em relação a seu objeto. Sendo assim,

entre o discurso e o objeto, o discurso e o falante situa-se o meio elástico e amiúde dificilmente penetrável de outros discursos alheios a respeito do mesmo objeto, “no mesmo tema”. O discurso pode individualizar-se estilisticamente e enformar-se no processo mesmo de interação viva com esse meio específico. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 48)

Sob essa orientação dialógica do discurso, Bakhtin (2015 [1975]) centra-se no fato de que existe uma relação paradoxal entre o discurso e o objeto e o discurso e o falante, uma vez que em sua materialização concreta volta-se sempre para o objeto “já difamado, contestado, avaliado [...] ou, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito, [...] envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos”. (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 48), sendo assim, todo discurso se interpenetra em uma cadeia sem fim com outros discursos os quais se entrecruza.

Essa cadeia de avaliações e acentos infinitos é o que torna o discurso bivocal, em que este passa a ser envolto pela consciência socioideológica numa relação com um dado objeto e “fundir-se com uns, afastar-se de outros, cruzar-se com terceiros; formá-lo com fundamento, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 48).

É nessa relação que o discurso se transforma o tempo todo na cadeia dialógica “[...] como uma réplica viva, formada na interação dinâmica com o discurso do outro no objeto” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 52), e assim toca inúmeras linhas dialógicas e no diálogo é tido como sua continuidade.

Essa orientação dialógica do discurso é uma característica intrínseca à linguagem, uma vez que este, no sentido do objeto, entra em interação viva

com a palavra do outro, como uma réplica viva, assim pressupõe uma resposta, antecipa-a, mas ainda não esgota a sua dialogicidade interna, pois

[...] não é só o objeto que se depara com o discurso do outro. Todo discurso está voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável. O discurso falado vivo está voltado de modo imediato e grosseiro para uma futura palavra-resposta: provoca a resposta, antecipa-a e constrói-se voltado para ela. Formando-se num clima do já dito, o discurso é ao mesmo tempo determinado pelo ainda não dito, mas que pode ser forçado e antecipado pelo discurso responsivo. Assim acontece em qualquer diálogo vivo (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 52).

Dessa forma, Bakhtin considera o discurso como pressupondo uma interpretação concreta, em que aquilo que é interpretável se relaciona com o seu horizonte concreto-expressivo e conseqüentemente com a resposta (objeção-aceitação), uma vez que “a interpretação só amadurece na resposta. A interpretação e a resposta estão dialeticamente fundidas e se condicionam mutuamente: uma é impossível sem a outra” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 55).

A essa interpretação, Bakhtin define ainda como *dialogicidade interna do discurso* uma vez que envolve o horizonte subjetivo do falante que, por sua vez, se relaciona à “relação dialógica com a palavra do outro no objeto e com a palavra do outro na resposta antecipável do ouvinte, sendo, em essência, diferentes e gerando na palavra efeitos estilísticos diferentes” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 56), ou seja, podem criar laços praticamente indissolúveis para a análise estilística.

No quarto capítulo da obra, Bakhtin (2015 [1975]) discute o heterodiscurso¹² no romance, conceito que estabelece outra característica do discurso que tem caráter pluralístico e conseqüentemente inacabado. Isso porque “em todas as suas vias no sentido do objeto, em todas as suas orientações, o discurso depara com a palavra do outro e não pode deixar de entrar numa interação viva e tensa com ele” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 51).

O heterodiscurso tem relação com as diversas vozes históricas e sociais que se imbricam em um discurso, dando a esse um tom inacabado e “que povoam a língua fornecem-lhe percepções concretas, organizam-se [...]

¹²“Heterodiscurso” é o conceito bakhtiniano anteriormente referido como “heteroglossia” ou ainda “plurilinguismo” e adotado por Paulo Bezerra em sua tradução (2015).

em um harmonioso sistema estilístico que traduz a posição socioideológica diferenciada do autor e de seu grupo no heterodiscurso da época” (BAKHTIN, 2015 [1975], p. 78).

A noção de heterodiscurso também leva em conta as variedades, as oscilações, a mudança contínua em um único discurso, que perpassa por diversos sujeitos, camadas sociais, contextos históricos e, por assim dizer, por horizontes semânticos e axiológicos, evidenciando

[...] uma típica construção híbrida de dupla dicção e duplo estilo. Chamamos de construção híbrida um enunciado que, por seus traços gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um falante, mas no qual estão de fato mesclados dois enunciados, duas maneiras discursivas, dois estilos, duas “linguagens”, dois universos semânticos e axiológicos. Entre esses enunciados, estilos, linguagens e horizontes, repetimos, não há nenhum limite formal – composicional e sintático: a divisão de vozes e linguagens ocorre no âmbito de uma oração simples, frequentemente a mesma palavra pertence ao mesmo tempo a duas linguagens, a dois horizontes que se cruzam numa construção híbrida e, por conseguinte, tem dois sentidos heterodiscursivos, dois acentos (BAKHTIN, 2015 [1975], p.84).

Nessa acepção, em uma construção híbrida, o discurso do outro narrado, citado, fundido de diferentes formas, em diferentes gêneros “é, na maioria dos casos, impessoal (‘opinião comum’, linguagens de profissões e gêneros) e em parte alguma está delimitado no discurso do autor” (BAKHTIN, 2015 [1975], p.89), uma vez que entre eles há uma cadeia ilimitada, movediça e ambígua.

A partir dessas considerações iniciais e levando em conta o objeto deste estudo – a saber: interações interlocutivas em contexto de formação docente em fóruns *online* –, destacamos o enfoque teórico deste estudo, que parte de uma visão sócio-histórica e ideológica da linguagem. Para tanto, avançamos na discussão de outros conceitos importantes na pesquisa como o tópico explanado a seguir.

2.1.1 O conceito de enunciado concreto

A partir da concepção de interação como algo intrínseco à linguagem em que o individual se realiza com o social, o histórico, o ideológico e vice-versa, chegamos à questão do enunciado, entendido por Bakhtin como “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 293). Ou seja, o enunciado configura a situação mais imediata de uso da língua.

Bakhtin entende que o enunciado, enquanto produto da linguagem, se materializa no discurso, apresenta caráter social, é irrepetível e se constitui como um evento único, podendo ser citado, mas, por se manifestar em contextos socioculturais e ideológicos únicos, nunca se realiza o mesmo, conseqüentemente, todo enunciado só é passível de compreensão pela sua relação com a situação extraverbal interligada à verbal, a saber, os seus interlocutores, “que se conhecem, compartilham universos, conhecimentos, pressupostos, sentimentos” (BRAIT; MELO, 2007, p. 66).

Além disso, de acordo com as autoras, todo enunciado dirige-se a alguém, a um destinatário, que pode ser concreto, ligado à situação de fala específica, ou presumido, que se instala no contexto de circulação desse enunciado, em outras palavras, todo enunciado possui autor e destinatário, “esse destinatário tem várias faces, vários perfis, várias dimensões” (BRAIT; MELO, 2007, p. 71). Ou seja, para cada situação de fala deve-se levar em conta o auditório social presumido ou concreto.

Para Bakhtin, a fala só se realiza na forma concreta dos enunciados de um indivíduo. O discurso se adapta à forma do enunciado pertencente a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma. Para ele, independente do volume, do conteúdo e da composição, os enunciados sempre possuem (como unidades da comunicação verbal) características estruturais comuns e, acima de tudo, fronteiras claramente delimitadas (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 293). Assim,

o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado, reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural). (BAKHTIN 2003[1979], p. 319)

Em outras palavras, cada enunciado em sua situação concreta funciona como uma resposta aos enunciados precedentes, essa resposta “os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 297).

No capítulo *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2003[1979]) afirma que os enunciados são marcados por regularidades que compreendem fatores temáticos, estilísticos e composicionais. Isso se dá em virtude do “[...] falante com sua visão de mundo, os seus juízos de valor e emoções, por um lado, e o objeto de seu discurso e o sistema da língua (dos recursos linguísticos), por outro – eis tudo o que determina o enunciado, o seu estilo e sua composição” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 296).

O enunciado assim, de acordo com Bakhtin (2003 [1979]), apresenta três particularidades: a alternância dos sujeitos, a expressividade e a conclusividade. Em primeiro lugar, a alternância dos sujeitos implica a relação entre os participantes da interação, além disso, essa confirma a ideia de que cada enunciado se diferencia de outros enunciados por possuir um início e um fim absolutos.

Quanto à expressividade, cabe compreender que a sua presença se faz constante em todos os enunciados, uma vez que, “em maior ou menor grau ela responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 298).

Já a relação do falante com o ouvinte, por sua vez, assume uma posição valorativa frente ao objeto do seu discurso (do falante) e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados, portanto, sendo a expressividade característica do enunciado, não pode haver enunciado neutro (BAKHTIN 2003 [1979], p. 308).

A conclusividade (ou ao acabamento do enunciado), por seu turno, realiza-se a partir da alternância dos sujeitos, pois, ao tomar uma postura de

resposta frente ao enunciado do outro, o interlocutor, ao mesmo tempo, percebe a presença do *dixi* conclusivo do falante. Em outras palavras,

o acabamento do enunciado é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas. Ao ouvir ou ao ler, sentimos claramente o fim de um enunciado, como se ouvíssemos o “dixi” conclusivo do locutor. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 299)

Essa percepção de acabamento do enunciado se dá a partir de três fatores indissociavelmente ligados no todo orgânico do enunciado de acordo com Bakhtin (2003 [1979]p.299): o tratamento exaustivo semântico objetual; a intencionalidade discursiva (o intuito o querer-dizer do locutor); e as formas dos gêneros do discurso; uma vez que “a totalidade acabada do enunciado proporciona a possibilidade de responder (de compreender de modo responsivo)” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 299).

Concernente ao tratamento exaustivo semântico-objetual, esse pode variar em grande proporção em conformidade com as esferas da comunicação social, uma vez que o objeto é inesgotável. No entanto, ao se tornar tema de um enunciado, esse objeto, relacionado às condições determinadas pelos objetivos que se quer atingir, recebe um acabamento relativo.

Sobre o segundo fator, o intuito (o querer-dizer) do locutor, esse está ligado ao objeto de sentido, que vinculados à situação concreta da comunicação verbal, buscam formar uma unidade indissolúvel, “marcada pelas circunstâncias individuais, pelos parceiros individualizados e suas intervenções anteriores: seus enunciados” (BAKHTIN 2003 [1979], p. 300).

Por fim, ao intencionar dizer algo, o locutor se apropria acima de tudo da escolha de um gênero do discurso. Essa escolha está pautada na especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, na necessidade de uma temática e no conjunto constituído dos parceiros. Assim, segundo Rodrigues (2005, p. 158),

[...] Dois aspectos determinam o texto como enunciado, que são o seu projeto discursivo (o autor e seu querer-dizer) e a realização desse projeto (a produção do enunciado vinculado às

condições/coerções da situação de interação e a sua relação com os outros enunciados; o dado da situação social de interação, da língua, do gênero etc.)

Portanto, o texto é uma realidade imediata, porém, “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido [...]” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 309-310). Em outros termos, não é possível dissociar o texto de seu sentido individual construído sócio-histórico e culturalmente.

2.1.2 Autoria, Auditório Social e Horizonte Temático-Valorativo

No âmbito desta pesquisa, os conceitos de autoria, auditório social e horizonte temático-valorativo são cruciais para o processo de análise dos dados.

De acordo com Bakhtin (2003[1979]), no capítulo sobre *O autor e o herói na atividade estética*, todo autor-criador deixa suas apreciações axiológicas, seja sobre o objeto, seja sobre o seu interlocutor imanente. Essa posição axiológica “nunca é um todo uniforme e homogêneo, mas agrega múltiplas e heterogêneas coordenadas” (FARACO, 2009, p. 89).

Bakhtin distingue em sua obra o autor-pessoa, o escritor, e o autor-criador, “a função estético-formal engendradora da obra, o pivô que sustenta a unidade do todo esteticamente consumado” (FARACO, 2009, p. 89). O autor-criador, nesse aspecto, como mais importante,

é entendido fundamentalmente como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar certa relação axiológica com o herói e seu mundo: ele os olha com simpatia ou antipatia, distância ou proximidade, reverência ou crítica, gravidade ou deboche, aplauso ou sarcasmo, alegria ou amargura, generosidade ou crueldade, júbilo ou melancolia, e assim por diante (FARACO, 2009, p. 89).

Sendo assim, não avaliamos os atos como um todo e, sim, os atos isolados, como apreciações particulares, nunca é *um todo uniforme e homogêneo*, mas ao mesmo tempo “é esse posicionamento valorativo que dá

ao autor-criador a força para constituir o todo” (FARACO, 2007, p. 38) e que ao final dará o *acabamento estético*.

Como Bakhtin (2003[1979]) afirma:

um autor modifica todas as particularidades de um herói, seus traços característicos, os episódios de sua vida, seus atos, pensamentos, sentimentos, do mesmo modo que, na vida, reagimos com um juízo de valor a todas as manifestações daqueles que nos rodeiam: na vida, todavia, nossas reações são díspares, são reações a manifestações isoladas e não ao *todo do homem*, e mesmo quando o determinamos enquanto todo, definindo-o como bom, mau, egoísta etc., expressamos unicamente a posição que adotamos a respeito dele na prática cotidiana, e esse juízo o determina menos do que traduz o que esperamos dele; ou então se tratará apenas de uma impressão aleatória produzida por esse todo ou, enfim, de uma má generalização empírica. Na vida, o que nos interessa não é o todo do homem, mas os atos isolados com os quais nos confrontamos e que, de uma maneira ou de outra, nos dizem respeito (BAKHTIN, 2003[1979], p. 25-26).

De acordo com Faraco (2007), além de possuir essa visão axiológica sobre o herói, o autor-criador também não perde de vista o seu receptor imanente, uma vez que nessa cadeia de juízos de valor o autor-criador leva sempre em conta “o que os outros pensam do herói e da própria relação dele com o herói” (FARACO, 2007, p. 44). O autor expõe, nessa perspectiva, que a relação do autor com o herói entrelaça-se aos diálogos sociais e às indeterminações responsivas. O receptor imanente é assim “a função estético-formal que permite transpor para o plano da obra manifestações do coro social de vozes” (FARACO, 2007, p. 44).

Um outro aspecto do autor-criador é estar intrinsecamente relacionado ao universo das práticas culturais, uma vez que o que move estas “são precisamente as posições socioavaliativas postas numa dinâmica de múltiplas inter-relações responsivas” (FARACO, 2007, p. 38).

Sob esse viés, para todo ato cultural são atravessadas posições valorativas que estão imbricadas em outras posições valorativas, sendo assim, ao ser recortado para outro contexto “os aspectos do plano da vida são isolados de sua eventicidade, são organizados de um modo novo, subordinados a uma nova unidade, condensados numa imagem autocontida e acabada” (FARACO, 2007, p. 39).

O autor-criador, nesse ponto de vista, não apenas organiza o conteúdo, mas a partir de uma posição axiológica “recorta-o e reorganiza-o esteticamente” (FARACO, 2007, p. 39), isto é,

O autor-criador é, assim, uma posição refratada e refratante. Refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada pelo viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se recoordena esteticamente os eventos da vida. (FARACO, 2007, p. 39)

Essa posição axiológica do autor-criador também é considerada, por Faraco (2007), como posição verbo-axiológica. O autor assim “se materializa como a refração de uma certa voz social a partir da qual ele reflete e refrata a heteroglossia, isto é, não a reproduz mecanicamente, mas apresenta num todo estilístico, um modo de percebê-la, experimentá-la e valorá-la” (FARACO, 2007, p. 50).

Ou seja, ainda de acordo com o autor, essas vozes sociais refratadas do autor-criador resultam em um *excedente de visão* que o auxiliam no acabamento do objeto, uma vez que esse vê e sabe tudo sobre esse objeto a partir de uma posição de exterioridade, pois “é preciso estar fora; é preciso olhar de fora; é preciso um *excedente de visão e conhecimento* para poder consumir o herói e seu mundo esteticamente” (FARACO, 2007, p. 39).

O segundo conceito apresentado nessa seção é o de auditório social, que mantém relação direta com o conceito de autoria, uma vez que todo enunciado se dá em um espaço e tempo reais e pertence a um autor-criador, como também pressupõe um auditório social, um destinatário, um ouvinte e/ou leitores e a reação dessa recepção. Assim, cada interação interlocutiva “não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um ‘horizonte social’. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 17).

Em outras palavras, cada situação social dirige-se a um interlocutor que está inserido em um contexto de enunciação concreto. Sendo assim, não existe situação de interação sem interlocutor, mesmo que esse seja presumido, pois é necessário determinar um horizonte social que implicará no

discurso, assim, cada indivíduo possui em seu interior um auditório social ao qual direciona e define os seus posicionamentos em determinadas situações.

O locutor pertence a um horizonte social situado e na sua expressão organiza e orienta seu querer dizer, uma vez que

não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata* (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 114).

Por ser determinada pelas condições reais da comunicação, pela situação social mais imediata toda expressão é, como definiu o autor, uma ilha emergindo de um oceano (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p.127). Nessa acepção, a ilha é a expressão externa e o oceano é todo o discurso interior. Assim, a forma da expressão é determinada pela situação e pelo auditório, uma vez que esses “obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 127).

Toda enunciação pressupõe a interação de dois indivíduos, ou seja, “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 115), por isso toda situação pressupõe um auditório social.

O terceiro e último conceito abordado, nesta seção, é o de horizonte temático-valorativo. No seu aspecto temático, este relaciona-se ao enunciado e a sua dimensão social, ao seu objeto do discurso e representa o nível de conhecimento que os interlocutores possuem da situação de interação. Nas palavras de Rohling da Silva (2012), o horizonte temático “é o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e relaciona-se ao objeto de discurso e de sentidos” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 36).

No capítulo de Marxismo e Filosofia da Linguagem intitulado: *Tema e significação na língua*, Bakhtin e Volochínov falam sobre o horizonte temático como o sentido único de uma enunciação. Nas palavras do autor,

O tema deve ser único. Caso contrário, não teríamos nenhuma base para definir a enunciação. O tema da enunciação é na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 131).

O tema é algo constitutivo de todo enunciado, assim como o estilo e a composição¹³. Conforme Rodrigues (2001), cada situação interlocutiva é determinada pelo seu conteúdo temático, assim, “todo gênero tem um conteúdo temático determinado: seu objetivo discursivo e finalidade discursiva, sua orientação de sentido específica para com ele e os outros participantes da interação” (RODRIGUES, 2001, p. 167).

O horizonte temático “de um gênero também se orienta pelos sentidos, que são outros enunciados, o que nos remete à questão das relações dialógicas” (ROHLING DA SILVA, 2007, p. 116). Essas relações dialógicas com outros enunciados acontecem, uma vez que, para Bakhtin, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 297).

No entanto, ao mesmo tempo em que cada enunciado apresenta esses ecos e ressonâncias do discurso alheio é também constituído de algo singular. Segundo Bakhtin, “as palavras do outro na nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais” (BAKHTIN, 2008[1963], p. 223).

A partir desse movimento do discurso bivocal, essas tomam um sentido divergente, “passam a variar acentuadamente, o discurso orientado para um único fim pode converter-se em discurso orientado para diversos fins, a

¹³As características constitutivas do enunciado especificamente foram abordadas na seção sobre enunciado concreto na teoria bakhtiniana. Aqui somente retomamos esse conceito.

dialogação interna pode intensificar-se ou atenuar-se [...]” (BAKHTIN, 2008[1963], p. 228).

Tecendo uma interpretação das palavras do autor, é possível construir intenções diversas a partir do plano discursivo do outro sem haver tensão entre as intenções do autor na voz do outro, uma vez que este estiliza e reveste de significação o discurso do outro para alcançar os objetivos pretendidos e nisso consiste a dialogização interna.

A palavra do outro no discurso também pode ocorrer de forma explícita, como discurso citado, nomeado por Bakhtin como o enquadramento do discurso do outro, que se caracteriza “por conferir a esse discurso citado um novo acento de valor, criar um ‘ângulo’ dialógico-axiológico que o autor pretende inserir nesse discurso” (ROHLING DA SILVA, 2007, p. 124). Sobre isso Rodrigues (2001) afirma:

As formas e os graus da orientação dialógica com relação aos discursos alheios se manifestam de maneira heterogênea e variada nos diferentes gêneros do discurso. A palavra do outro pode ser um elemento indispensável, um argumento de autoridade, que se destaca explicitamente em muitos gêneros, enquanto, em outros, essa relação se manifesta de forma mais difusa, aparecendo em determinados aspectos do estilo e da composição. A orientação específica (suas formas e graus) para a palavra do outro nos gêneros está ligada à especificidade das diferentes esferas. Em muitos gêneros – nos gêneros literários, por exemplo –, há um tratamento mais livre da palavra, do enunciado do outro. Em outros gêneros, como nos judiciais e nos científicos, há um maior senso de propriedade do discurso do outro, bem como da sua posição, do seu valor social, revelando-se nas formas da sua citação: cita-se explicitamente, marca-se a autoria do enunciado citado (RODRIGUES, 2001, p. 45-46).

Uma outra questão que envolve o tema do enunciado é o juízo de valor imbricado neste em virtude da natureza ideológica da linguagem. De acordo com Bakhtin e Volochínov (2006), “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 44). Os índices valorativos/axiológicos são saturados por ideologias e se constituem nas diversas situações de interação social e, portanto, são de natureza interindividual.

De acordo com Rodrigues (2001), o horizonte valorativo de um enunciado também se vincula ao auditório social, uma vez que, ao enunciar, o

locutor junto com este auditório constrói o grupo, o meio social, ou as diversas condições socioeconômicas essenciais para a dinâmica e articulação deste grupo em sua rede de relações interpessoais, agindo sobre os sentidos e sobre as significações interindividuais, formando signos e os saturando de recortes valorativos e de orientações ideológicas. Nas palavras de Rodrigues (2001)

O conceito veicula uma significação objetiva e social, corresponde aos valores ideológicos de um determinado grupo social em um determinado tempo: é índice intersubjetivo de valor socioideológico. A dependência do enunciado do peso sócio-hierárquico do auditório, junto com a situação específica, é o "lugar" da elaboração da orientação social valorativa, presente em qualquer enunciado. A mudança de situação e de auditório altera a orientação social valorativa do enunciado e, conseqüentemente, o seu sentido. A avaliação social é um elemento fundamental, ou melhor, indispensável, para a construção de qualquer enunciado. É ela que lhe dá "vida", situando-o num determinado lugar social (RODRIGUES, 2001, p. 23).

Bakhtin e Volochínov (2006[1929]) definem ainda o horizonte valorativo relacionado às classes sociais que compreendem às refrações do signo ideológico, à *luta de classes*. Para os autores, “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929], p. 45). E é justamente esse entrecruzamento dos índices de valor que *tornam o signo vivo e móvel, capaz de evoluir* e que é tomado como *arena discursiva*, dado o confronto dos valores sociais vivos.

Até aqui apresentamos conceitos importantes para o olhar sobre o nosso objeto de investigação. Na seção a seguir, são tecidas as concepções sobre formação do professor, que permearam o ensino brasileiro até a década de 1970.

2.2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO BRASIL

O conhecimento construído no âmbito profissional, em qualquer área de atuação, representa a gama de saberes que prepara o indivíduo para o exercício de sua profissão, habilitando-o a desenvolver todas as suas funções, isso corresponde ao que Tardif (2002, p. 255) denomina saberes profissionais. Em outras palavras, trata-se de um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que orientam e capacitam os profissionais a desempenharem as suas funções.

No âmbito da formação do professor, a formação (inicial e continuada) é resultante desse conhecimento construído paulatinamente. Segundo Gatinho (2006, p. 146), “os saberes profissionais dos professores, além de serem plurais, heterogêneos e históricos [...] além de virem de diversas fontes, não serem unificados e serem adquiridos ao longo do tempo, são personalizados e situados”.

Nesse contexto, pesquisas realizadas nas últimas três décadas, buscando problematizar esses saberes, vêm tornando a formação inicial e continuada objeto de discussão. Esse interesse parte não só da academia, mas também do poder público que busca respostas para o sucesso/fracasso escolar. Sob essa ótica, de acordo com Socorro e Petroni (2009),

A formação docente, seja inicial ou continuada, deve ser repensada para compreender como se constitui a identidade do professor em tal processo e de que maneira ele deve se tornar um profissional reflexivo e investigativo de sua própria prática. Não podemos ignorar o consenso que prevalece a respeito desse profissional, cuja desvalorização é espantosa. Nos últimos anos, incompetência, despreparo e fracasso – fatores constantemente ressaltados pelos resultados das avaliações institucionais aplicadas à educação básica – têm caracterizado a prática do educador brasileiro, especialmente aquele que atua nos níveis fundamental e médio (SOCORRO; PETRONI, 2009, p. 220).

Apesar do apontamento das autoras, concernente à formação inicial e continuada serem um aspecto relevante para os problemas do ensino, é preciso considerar que para um ensino de qualidade, a formação docente é um dos elementos imbricados nesse processo. Há outras questões que

dificultam e, às vezes, impossibilitam o trabalho do professor, como por exemplo: as condições de trabalho em uma sala de aula superlotada, o número excessivo de turmas, os poucos recursos disponíveis, a falta de valorização profissional, dentre outras questões que extrapolam a questão da formação do professor.

Para compreensão dessas questões é preciso fazer um resgate sobre os aspectos relacionados à formação ao longo do tempo, a fim de perceber quando e de que forma iniciaram essas discussões tão enraizadas na sociedade sobre a formação do professor.

Do ponto de vista histórico, segundo Castro (2006), as primeiras instituições de formação foram iniciadas com a Companhia de Jesus em 1549. Não havia ainda uma discussão envolvendo a formação de professores em si. Contudo, de acordo com Rosa e Gomes (2014, p. 42-43), “no ano de 1551 [...] começou de facto a funcionar o Colégio do Espírito Santo, mas apenas como casa de formação para Jesuítas e sacerdotes”. Essas instituições estavam direcionadas, naquele momento, a selecionar e treinar padres com o objetivo de catequizar e alfabetizar os índios e formar os filhos da nobreza.

De acordo com Silveira (2013), essa seleção era feita com base nas ideologias dominantes em Portugal, assim, “reproduziam-se, de certa forma, as diretrizes do sistema de ensino presente na Europa, organizado de maneira a contemplar, no nível elementar, as aulas de ‘ler e escrever’” (SILVEIRA, 2013, p. 258-259). Nessa época, a formação dos profissionais da educação se dava em três níveis subsequentes:

Letras Humanas (Humanidades), Filosofia e Teologia, que levavam, respectivamente, aos graus de bacharel, licenciado e mestre em Artes. No primeiro nível se estudava Gramática Latina, Humanidades e Retórica; no segundo, Lógica, Metafísica e Filosofia Moral; e, no terceiro, Teologia e Ciências Sagradas, com base na tradição escolástico-aristotélica (SILVEIRA, 2013, p. 259).

De acordo com Soares (2002), o objetivo do trabalho com os índios era a alfabetização para aprendizagem do Português de Portugal e a catequese (no primeiro nível); e o público-alvo dos outros níveis eram os filhos da

nobreza, que iniciavam os estudos ali e posteriormente partiam para fora do país.

Com colégios estabelecidos em diversas regiões do país, principalmente na Bahia e no Rio de Janeiro, no âmbito da formação de professores, os religiosos Jesuítas foram pioneiros e atuavam no ensino de forma secundária, sempre atrelado à norma, doutrina, gramática (principalmente do latim)¹⁴ e à retórica, assim a formação de professores se dava no âmbito dogmático e gramatical, ligado à formação regente em Portugal.

Um dos registros mais antigos quanto aos parâmetros que regiam o ensino jesuítico e conseqüentemente o tipo de formação de professores adequada foi o *Ratio Studiorum* jesuíta. Conforme Rodrigues (2009, p. 117), sua primeira versão data de 1586, e “consistia de um plano de obrigações a cumprir, segundo o currículo das aulas [...] abrangia as funções e poderes atribuídos a cada jesuíta na companhia, estabelecendo uma hierarquia da complexa arquitetura das funções no interior dos dispositivos da Ordem”. Ou seja, esse era o documento que estabelecia os parâmetros de ensino do modelo jesuítico.

Quase 200 anos depois, mais precisamente em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil (SILVEIRA, 2013). Esse período compreende a Reforma protestante e a Contrarreforma, que em Portugal ficou conhecido como Reforma Pombalina, representado pelo Marquês de Pombal. Uma das medidas da Reforma Pombalina foi a substituição dos professores jesuítas por outros profissionais, de forma rápida e massiva, diante de um sistema de ensino já estabelecido há duzentos anos aproximadamente (SILVEIRA, 2013). Assim, com a expulsão dos Jesuítas, Pombal lançou reformas nos níveis de ensino e, especificamente, no elementar foi lançado o Alvará de 6/11/1772 para seleção de professores:

¹⁴De acordo com Soares (2002), embora a Língua oficial a ser ensinada fosse o latim, a língua utilizada na comunicação era a Língua geral, “que recobria as línguas indígenas faladas no território brasileiro (estas, embora várias, provinham, em sua maioria, de um mesmo tronco, o Tupi, o que possibilitou que se condensassem em uma língua comum” (SOARES, 2002, p. 157).

I. Ordeno: que os exames dos mestres que forem feitos em Lisboa; quando não assistir o presidente se façam na presença de um deputado, com dois examinadores nomeados pelo dito presidente, dando os seus votos por escrito que o mesmo deputado assistente entregará com a informação do tribunal. Em Coimbra, Porto e Évora (onde só poderá haver exames) serão feitos na mesma conformidade por um comissário e dois examinadores, também nomeados pelo presidente da mesa; os quais remeterão a ela os seus pareceres, na sobredita forma; nas Capitanias do Ultramar se farão exames na mesma conformidade. Sempre de tudo será livre aos opositores virem examinar-se em Lisboa, quando declararem que assim lhes convém. II. Ordeno: que o sobredito provimento de mestres se mandem afixar editais nos reinos e seus domínios para a convocação dos opositores aos magistérios. E que assim se fique praticando no futuro em todos os casos de cadeiras (TANURI, 2000 *apud* MOACYR, 1936, p. 24).

O movimento pombalino se opôs ao até então modelo de educação dominante, buscando diminuir o poder da Igreja nas instituições de ensino e deixando a cargo do Estado. De acordo com alguns críticos sobre esse período, a reforma Pombalina é considerada a primeira atitude desastrosa na Educação brasileira, uma vez que se suprimia “as escolas jesuítas [...] e, ao mesmo tempo, criava-se as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas”. (SECO; AMARAL, 2006, p. 6).

Por outro lado, de acordo com Soares (2002, p. 160), uma das medidas aplicadas nesse período foi a obrigatoriedade do uso e ensino da Língua Portuguesa como Língua oficial no Brasil. De acordo com a autora “as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola” (SOARES, 2002, p. 160). Desse modo, a Língua Portuguesa passou a ser disciplina obrigatória para o ensino de leitura e escrita nas escolas.

Após o ano de 1808, com a vinda da família real portuguesa para o Brasil inicia-se uma nova fase na educação. Assim “novas escolas foram sendo abertas nas principais cidades e vilas, sem que, no entanto, houvesse regras que nortegassem seu funcionamento e a escolha dos professores” (SILVEIRA, 2013, p. 276).

De acordo com Silveira (2013), a formação de professores era totalmente baseada no método, uma vez que se adotou o modelo implantado por Lancaster também conhecido como método monitoral, ou seja, buscava-

se uma “uniformidade metodológica na escola [que] contribuiria para a centralização e unificação da nação” (SILVEIRA, 2013, p. 278). Valorizava-se a disciplina, a punição severa e atribuía-se aos alunos mais adiantados a função de monitores, assim instruíam-se muitos alunos ao mesmo tempo por um custo baixo regidos pela disciplina como forma de dominação.

É nesse período que ocorre de forma oficial o primeiro curso de formação de professores para os ensinos primários, a *Escola Normal*¹⁵. Este centrava-se na teoria e no método de ensino e passa a ser responsabilidade do Estado. De acordo com Castro (2006), implantou-se a Lei de 15/10/1827, a qual instituiu como diretriz a criação de “escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, também estabelecia exames de seleção para mestres”. (CASTRO, 2006, p. 5). Assim, no âmbito da formação de professores,

A primeira forma de preparação [...] deu-se nas primeiras escolas de ensino mútuo instaladas a partir de 1820, no Brasil, pois havia a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras como também de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Algumas decisões posteriores indicam que o objetivo era instruir pessoas acerca do método Lancaster. A partir da influência do pensamento iluminista no plano pedagógico passa-se a crença de que “um país é o que a sua educação o faz ser”, [...] (CASTRO, 2006, p. 5)

De acordo com Tanuri (2000, p. 65), o currículo dessa época “[...] não ultrapassava o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de caráter essencialmente prescritivo”.

Ainda, de acordo com Tanuri (2000), foi em virtude da falta de professorado nessa época que se abre a profissão do magistério para as mulheres como forma de solucionar o problema da falta de professores e ao mesmo tempo justificando que o cargo para as mulheres seria uma extensão do dever como mãe. Fato que possivelmente justifica que a “feminização do

¹⁵Lembrando que aqui não estamos tratando ainda da formação de professores especificamente de Língua Portuguesa, uma vez que a função do professor de português só vai ser criada em 1871 e o processo de formação de professores específico para essa disciplina surgirá somente em 1930 (SOARES, 2002).

magistério e o desprestígio social e pelos baixos salários da profissão”. (TANURI, 2000, p. 67).

De 1889 a 1930 surge então o período da primeira República, esse período compreende a proclamação (período inicial) e a revolução (período final). Nesse período, segundo o Silveira (2013), devido ao histórico do trabalho escravo no país, a classe operária iniciou uma luta por melhores condições de trabalho. Em face dessas reivindicações, surge o “movimento Escola Novista, que ganhava força no Brasil com base no ideal de ‘Escola para todos’” (SILVEIRA, 2013, p. 333).

Segundo Silveira (2013), o período da primeira República compreende cinco reformas nos programas de ensino no país que em geral buscavam redistribuir os conteúdos de ensino. Principalmente em 1925, que foi uma época de tensões, uma vez que o movimento escolanovista ganha força e essas reformas estaduais foram motivadas por esses valores do “otimismo pedagógico”, ao mesmo tempo em que havia diversos conflitos político sociais.

Nesse contexto, quanto à formação de professores, estabelece-se um conjunto de normas didático-pedagógicas que modificam a até então atual grade e “inspiram a introdução de novas disciplinas de formação profissional – além da pedagogia, da psicologia e da didática –, como a história da educação, a sociologia, a biologia e higiene, o desenho e os trabalhos manuais” (TANURI, 2000, p. 71). De acordo com Soares (2002), foi nesse período que se estabeleceu também a formação de professores voltada para a disciplina de Língua Portuguesa.

Um fato que não se pode deixar de citar é a expansão da industrialização no Brasil, que demandou mão de obra e pessoas habilitadas para essas atividades. Assim, iniciou-se um movimento de mudança de pessoas da zona rural para as zonas urbanas e, conseqüentemente, a procura por vagas nas escolas, uma vez que esse público estava distante da realidade da zona urbana, “foi nessa época que se revelou um desequilíbrio real entre a oferta e a demanda por escolas” (SILVEIRA, 2013, p. 352).

Em meio a essa situação, os professores envolvidos no movimento escolanovista¹⁶ a partir de debates, conferências, dentre outros movimentos, discutia ser papel do Estado a responsabilidade pela educação pública e o direito a todos à educação e o incentivo à implantação de políticas nacionais de educação.

O movimento defendia ainda a mudança nos padrões de ensino, defendendo não mais o professor como um mero técnico de conteúdos e disciplinas a serem repassadas ao aluno, mas um facilitador das experiências individuais dos alunos.

As próximas etapas também foram de múltiplas tensões políticas e ideológicas no âmbito do ensino no país, compreendendo o período de 15 anos do governo de Getúlio Vargas (Segunda república ou Era Vargas). Isso porque continuavam os movimentos liberais das políticas educacionais e por outro lado havia os que defendiam uma política educacional autoritária.

Até então, as Escolas Normais como instituição para formação de professores, “não possuíam [...] uma organização fundada em diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Tal como o primário, [...] eram assunto da alçada dos Estados, ficando restritas às reformas, até então efetuadas, aos limites geográficos dos estados que as promovessem” (CASTRO, 2006, p. 8).

Com o fim do Estado Novo e do Estado autoritário, inicia-se a República Populista, período que vai de 1945 a 1964 (o ano de 1964 corresponderia ao posterior golpe militar) e compreende os movimentos da população por maior direito à escolarização, que até então possuía o mesmo cenário de pouco investimento do Estado. Segundo Andreotti (2006, p. 107), “a organização popular e a pressão por escolas, apontam para a ineficiência do Estado em beneficiar essa população”.

¹⁶“Os renovadores, como eram conhecidos os educadores que aderiram ao movimento escolanovista, apresentaram, em 1932, um Plano de Reconstrução Nacional, que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que foi fruto do movimento por reformas educacionais que vinha acontecendo desde os anos 1920, tendo à frente Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores.[...] O Manifesto defendia a escola pública, laica, gratuita e obrigatória, em um esforço para que se elaborasse um plano nacional de educação, redefinindo os debates no campo educacional e influenciando várias regulamentações educacionais” (ANDREOTTI, 2006, p. 105-106).

Esses movimentos demonstraram que as camadas populares se mobilizavam, segundo suas condições de organização, para aumentar sua quota de participação no acesso à educação escolar, como também demonstram que a demanda por educação acompanha o estágio de desenvolvimento econômico e as possibilidades de inserção social através da escolarização (ANDREOTTI, 2006, p. 107).

Como forma de atender às manifestações da população, houve um aumento de matrículas e algumas reformas nos níveis de ensino, mas o governo não tomou grandes medidas quanto ao cenário da Educação no país, pois “até meados dos anos 40, o ensino primário e os cursos de formação de professores não estavam contidos nas leis nacionais” (ANDREOTTI, 2006, p. 107).

De acordo com Tanuri (2000, p. 75), a I Conferência Nacional de Educação que foi organizada pelo governo federal em 1941, “evidenciou preocupações relativas à ausência de normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores” (TANURI, 2000, p. 75).

De acordo com Rodrigues (2009, p. 130), “em 1946 foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Normal (juntamente com a Lei Orgânica do Ensino Primário), oficializando as diretrizes do ensino para todo o território nacional”, quando Gustavo Capanema, Ministro da Educação, implementou a reforma educacional. Esta estabeleceu para o ensino Normal a divisão em dois ciclos: “o primeiro fornecia o curso de formação de ‘regentes’ do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais” (TANURI, 2000, p. 75) e o segundo aconteceria em um período de dois anos e formaria o professor primário nas escolas Normais e nos Institutos de Educação.

No ensino secundário, segundo Rodrigues (2009, p. 131), a formação de professores passa a acontecer nas licenciaturas, mais especificamente, nos cursos de filosofia. Esse modelo ou “essa forma de conceber a formação de professores é coerente com o modelo da racionalidade técnica” (RODRIGUES, 2009, p. 131), ou seja, o professor é visto como alguém especialista apto a aplicar em sua prática os conhecimentos científicos e pedagógicos.

Nas décadas de 1950 e 1960, de acordo com Soares (2002), ocorre uma significativa transformação na disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que diante das intensas reivindicações das camadas populares por direito à Educação acontece a democratização da escola, assim, “já não são apenas os ‘filhos-família’, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores – nos anos 1960, o número de alunos no ensino médio quase triplicou, e duplicou no ensino primário.” (SOARES, 2002, p. 167).

Nesse período, a autora expõe que em consequência do aumento de alunos a formação dos professores aconteceu de forma menos seletiva. Passou então a um recrutamento massivo e “as condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam a ser outras bem diferentes” (SOARES, 2002, p. 167). Entram em evidência os manuais didáticos, assim não é mais responsabilidade do professor formular exercícios ou propor conteúdos, é ao livro didático que o professor passa a atribuir essa tarefa,

Isso porque é nessa época que se intensifica o processo de depreciação da função docente: a necessidade de recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores, já anteriormente mencionado, resultado da multiplicação de alunos, vai conduzindo a rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho, o que obriga os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir para o livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios. (SOARES, 2002, p. 167)

Nesse mesmo contexto, continuando os embates do movimento escolanovista (1930) que haviam sido interrompidos, sobre a responsabilidade da Educação no país “os renovadores lançaram então, em 1959, um segundo documento: o *Manifesto dos Educadores Mais uma vez Convocados* redigido por Fernando de Azevedo e assinado por 189 pessoas, em que enfatizavam o dever do Estado sobre a educação” (ANDREOTTI, 2006, p. 111).

Só então em 1961 foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que garantiu o direito de instituições de ensino público e privado serem protagonistas na educação do país (ANDREOTTI, 2006). Nesse sentido, “a gratuidade da educação ficou omissa, favorecendo o

desenvolvimento da iniciativa particular, em uma época em que a procura pelas escolas oficiais vinha aumentando” (ANDREOTTI, 2006, pp. 112-113).

Em 1964, período que compreende o golpe militar, todos os ideais educacionais instaurados até o momento passaram por uma radical mudança segundo os objetivos e ideologias desse movimento. Este, no ano de 1971, dez anos depois da Lei da Educação anterior, “reformulou o ensino primário e médio [...] e punha a educação a serviço do desenvolvimento [...] a língua passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento” (SOARES, 2002, p. 169).

No período do pós-1964, de acordo com Tanuri (2000, p. 79), há um direcionamento da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores para uma perspectiva voltada para os problemas internos da escola dentro de uma visão tecnicista,

para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente, para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –, para o “planejamento, e coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino, então referentes sobretudo a “recursos audiovisuais” (TANURI, 2000, p. 79).

Assim, do modelo de educação jesuítica até o pós-regime militar esses foram os impasses na formação de professores, bem como da educação como um todo. Cujas conquistas foram obtidas a partir de diversas lutas travadas no decorrer de toda a história da Educação brasileira.

Na seguinte seção, são delineadas concepções sobre formação do professor de Língua Portuguesa a partir dos anos de 1980, período em que há uma alteração epistemológica nos modos de compreender o ensino de Língua Portuguesa.

2.2.1 A Formação do Professor de Língua Portuguesa a partir dos anos de 1980

Nesta seção, há uma discussão sobre as práticas e conceitos mais recentes (a partir de 1980) no tocante à formação do professor de Língua Portuguesa. As mudanças decorridas se referem, de modo mais saliente, às concepções e práticas de ensino de Português na escola, mas que incidem sobre a questão da formação do professor contemporaneamente.

De acordo com Soares (2002), em meados de 1980, após a redemocratização do país, as ciências linguísticas começam a discutir o ensino da língua materna e a disciplina de Língua Portuguesa passa a ter um novo olhar e um novo lugar nas discussões. Os movimentos com foco na educação, na pesquisa, no avanço científico e tecnológico se intensificaram. Junto a isso, discutia-se melhores condições para a formação dos professores e apontava-se a universidade como *locus* para essa reflexão e formação.

Uma grande contribuição nesse período foi a discussão em torno do texto na sala de aula (GERALDI, 2011[1984]), que problematiza concepções de linguagem e texto como foco do trabalho didático no ensino da língua materna. Em seu texto, Geraldi expõe as suas inquietações quanto à forma como as diferentes concepções de linguagem e gramática estavam sendo trabalhadas até então.

Segundo Geraldi, por um lado, habitava o perigo de se estabelecer que o conceito de língua se limita apenas à variedade padrão, e conseqüentemente o de gramática a um conjunto de normas e regras a serem seguidas. Por outro, inspirados nos estudos bakhtinianos e de Vigotsky sob outro conceito de língua, dessa vez vista como interação social, implicaria em outra prática. O autor atribui a essa dualidade um problema, pois ao mesmo tempo em que não se pode restringir a língua a um conceito de normas e regras

simplesmente valorizar as formas dialetais consideradas não cultas, mas linguisticamente válidas, tomando-as como objeto do processo do ensino, é desconhecer que, a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder (GERALDI, 2011[1984], p. 45).

Sob esse ponto de vista é possível perceber a tão comum discussão, nos dias de hoje, sobre o ensino de Língua Portuguesa pautado na gramática por um lado e nas práticas sociais por outro. Essa dualidade reside no fato de que só a partir de 1960 a 1980 foram introduzidas nos currículos de formação de professores, de acordo com Soares (2002, p. 171), em primeiro lugar a *linguística*, mais tarde, a *sociolinguística* e mais recente a *psicolinguística*, a *linguística textual*, a *pragmática* e a *análise do discurso*, e “só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, ‘aplicadas’ ao ensino da língua materna” (SOARES, 2002, p. 171).

Sob a mesma ótica, diversos conceitos de língua estavam imbricados no processo de formação do professor, mas não havia políticas educacionais estabelecendo parâmetros metodológicos para o trabalho em sala de aula. De acordo com Geraldi (2011[1984]), mesmo sendo valorizada a questão política da variação linguística, o autor também destaca que é papel da escola assegurar aos alunos o domínio da variedade padrão, “fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais” (GERALDI, 2011[1984]), p. 45).

Em meio a esses embates, destaca-se a necessidade de reestruturação curricular abrangendo as redes federal, estadual e municipal de ensino. Nesse contexto, surge uma mudança no ensino “ocorrida nas décadas de 1980 e 1990, oficializada pelo governo federal, com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394 de 20/12/96, doravante LDB) e com a publicação dos PCN¹⁷ e das Propostas Curriculares estaduais e municipais” (RODRIGUES, 2009, p. 86).

Essas políticas educacionais, principalmente os PCN, trazem sobre a formação de professores de Língua portuguesa um novo olhar, e são

¹⁷Os PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) foram diretrizes elaboradas pelo Governo Federal com o intuito de normatizar os conteúdos e as didáticas específicos de cada disciplina e assim orientar os educadores em suas realidades locais.

analisados sob quatro níveis de transposição didática, de acordo com Rojo (2000, p. 10).

O primeiro nível corresponde à referência dos PCN para a formação inicial e continuada de professores e materiais didáticos; o segundo, para o diálogo com as propostas e documentos já existentes; e os terceiro e quatro níveis para a elaboração do projeto educativo de cada escola; e especificamente em Língua Portuguesa, “são mencionados *princípios organizadores dos conteúdos do ensino de LP e critérios para a sequenciação* destes conteúdos, além de *organizações didáticas especiais*, tais como *projetos e módulos didáticos*.” (ROJO, 2000, p. 10).

Rojo (2000), discute a organização dos conteúdos de LP a partir de “dois eixos de práticas de linguagem: as práticas de **uso** da linguagem e as práticas de **reflexão** sobre a língua e a linguagem” (ROJO, 2000, p. 10) e apresenta um diagrama dessa organização baseado no uso e na reflexão da língua.

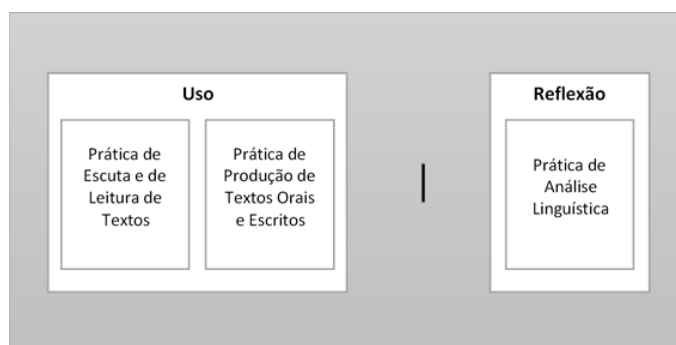


Figura 1 – Organização dos conteúdos de LP na proposta dos PCN
Fonte: (ROJO, 2000, p. 11).

Assim, a partir do eixo de uso da linguagem o texto é visto como enunciado implicado em um contexto de uso e “como *unidade de ensino* e os *gêneros textuais* como *objetos de ensino*” (ROJO, 2000, p. 11).

No eixo de reflexão sobre a língua e linguagem pensa-se nas questões da “variação linguística; da organização estrutural dos enunciados; dos processos de construção da significação; do léxico, das redes semânticas e dos modos de organização dos discursos” (ROJO, 2000, p. 11). Assim, propõe-se pensar sobre os usos sociais da língua e busca-se refletir sobre esses usos como parâmetro para o ensino de Língua Portuguesa.

Quanto à organização curricular proposta pelos PCN, de acordo com a autora, estabeleceu-se o seguinte direcionamento:

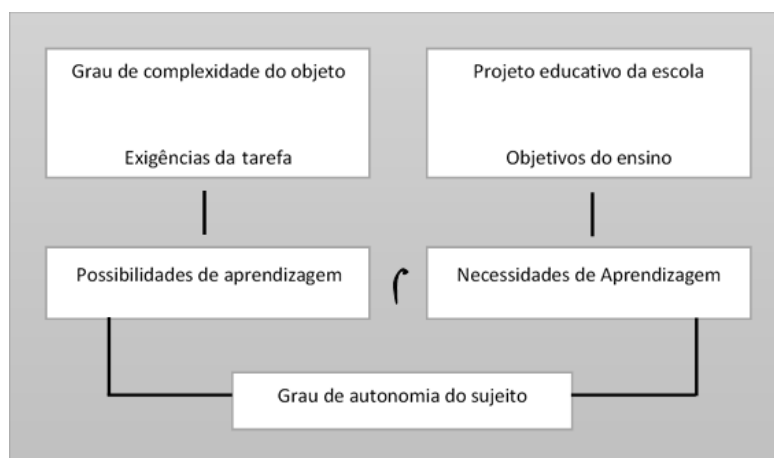


Figura 2 – Proposta de organização curricular de LP dos PCN
Fonte: (ROJO, 2000, p. 12).

Essa autonomia dada ao professor exige políticas educacionais voltadas à reestruturação da formação inicial e continuada “que inclua revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino e Projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores de LP realmente contínua” (ROJO, 2000, p. 12), uma vez que, de acordo com a autora, o modelo estabelecido para esses níveis está ausente nas instituições de formação que possuem divergências quanto aos objetos de ensino, e uma dessas se relaciona “à discriminação destas teorias em relação a Teorias Textuais e Cognitivas em circulação há mais tempo nos discursos de formação de professores da Rede Pública” (ROJO, 2000, p. 13).

Em meio a tantos desafios os processos de formação de professores se expandem a iniciativas públicas e privadas com diretrizes e cargas horárias divergentes, com níveis de exigências também divergentes. Surgem dessa forma “o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação” (GATTI, 2008, p. 58).

Nessa perspectiva, a formação continuada passa a ser um requisito para o trabalho, com “a ideia da atualização constante em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho” (GATTI, 2008, p. 58), como também passa a ser resposta para os problemas característicos do sistema educacional

assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas (GATTI, 2008, p. 58).

Até o presente momento, a discussão centrou-se na concepção de formação de professores em espaços físicos. No entanto, contemporaneamente outros modos de realização da formação do professor vêm se constituindo e assumindo relevância nos processos formativos. Trata-se da formação em contextos de ambientes *online*, o que implica relações multissemióticas e hipertextuais.

2.2.2 A Formação do Professor em Contextos Multissemióticos

Inicia-se após os anos 1990 uma nova fase, em que a formação de professor passa a ocorrer também em ambientes de Educação à Distância (EaD) e em plataformas *online*. Nesse aspecto, é necessário fazer uma contextualização sobre como surgiu a EaD antes mesmo dos ambientes *online*. De acordo com Rohling da Silva (2012),

na década de 1990, em virtude das diversas mudanças de ordem econômico-político-social, deflagrou-se uma crescente demanda por acesso ao ensino superior, o que gerou uma busca incessante por parte de instituições públicas e privadas em ampliar o número de cursos e de vagas. Desenvolveu-se uma série de programas com o objetivo de implantar cursos de graduação e de formação continuada mediados pelas TICs. Nesse cenário de expansão de vagas no ensino superior e de progressivo acesso a esse nível de ensino, destaca-se a modalidade de educação à distância (ROHLING DA SILVA, 2012, pp. 103-104).

De acordo com Belloni (1998, p. 13), nesse contexto de programas dessa modalidade de ensino passou a ser usual o “[...] estabelecimento de formas híbridas de educação e de formação continuada (mediatização do ensino presencial, ensino a distância, utilização de redes informáticas interativas etc.)” (BELLONI, 1998, p. 13).

A formação assim poderia ser oferecida de forma parcial ou totalmente à distância e a partir de duas tendências, de acordo com Belloni (1998, p.13): “mídias que põem em comunicação um ser humano e uma máquina, da qual ele extrai informações que transforma em conhecimento”, e “mídias que ligam seres humanos entre si, para que eles troquem informações e juntos construam conhecimentos”.

De acordo com Rohling da Silva (2012), surgiram embates no sentido de comparar a modalidade de formação presencial com a EaD, tendo a última como inferior. E essa discussão, segundo a autora,

sobre a qualidade (ou não) da EaD, sobre a problemática metodológica em torno da transposição de uma modalidade de educação para outra e sobre os objetivos de um acesso massivo e aligeirado ao ensino superior, a nosso ver, [...] ainda não se esgotou. Isso porque, no plano ético, ou seja, no plano das ações concretas da vida, esses embates axiológicos continuam permeando o discurso de professores e de graduandos (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 106).

No contexto de EaD houve o surgimento de diversos *softwares*, como: o uso da plataforma *Moodle*, que “é um sistema para gerenciamento de cursos presenciais e a distância [...] totalmente baseado em ferramentas da internet, requerendo do usuário um computador conectado à internet e a disponibilidade de um navegador” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 74). Essa plataforma, de acordo com a autora, possui três eixos: gerenciamento de conteúdos, interação e avaliação, sendo assim um espaço destinado para esse fim.

Além do *Moodle*, nessa fase de EaD ainda há outras plataformas: AVEA ou AVAS, TelEduc, AulaNet, Amadeus, Eureka, e-Proinfo, *Learning Space* e *WebCT*, que até hoje são utilizadas para a execução de cursos à distância.

As tecnologias continuam a se desenvolver e após essa fase dos espaços da *Web 1.0*, tidos por Barton e Lee (2015, p. 22) como espaços em que não era possível aos usuários criar e publicar seu próprio conteúdo *online*. Surge o contexto da *Web 2.0* que, segundo os autores, permitem a produção de conteúdo relativamente livre e autogerado e maior possibilidade de interatividade.

Conforme Barton e Lee (2015), “dentro dessas estruturas, o conteúdo que os usuários fornecem é relativamente livre, embora possa haver formas de moderação e conflitos resultantes de censura” (BARTON; LEE, 2015, p. 22). Além disso, a ideia central da *Web 2.0* “é a de rede social, ou seja, participação e colaboração nas comunidades de usuários [...] pela interação das pessoas por escrito, mas também [...] *upload* de imagens e vídeos” (2015, p. 22).

Vale destacar que os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem como o *Moodle*, (já citado) por exemplo, que são mais próximos da noção de *Web 1.0*, continuam sendo utilizados nos cursos tanto presencial quanto a distância e semipresenciais. Já a formação em foco neste estudo, por sua vez, situa-se na segunda tendência (*Web 2.0*), uma vez que as interações estão inseridas em uma plataforma *online*, que utiliza ferramentas mais próximas às redes sociais e demais configurações, conforme propõem Barton e Lee (2015).

Desse modo, a HAI é um exemplo de ambiente *online* que, em virtude da pluralidade e a expansão das relações sociais que se dão em contextos *online*, configura-se como um tipo de formação continuada nos ambientes multissemióticos. Como afirma Rojo (2013), “[...] o que está em questão, entre outros aspectos, é a emergência histórica recente de novas mídias e de novas tecnologias que permitem novos usos concomitantes de linguagens ou semioses diversas [...]” (ROJO, 2013, p. 29).

Em outras palavras, “à medida que as práticas sociais das pessoas mudaram para o âmbito *online*, muitos textos em nossa vida contemporânea fizeram o mesmo e assumiram diferentes propriedades” (BARTON; LEE, 2015, p. 42). As relações via texto são centrais, uma vez que a mudança para o digital implica “nos textos e na produção textual mais difundidos em todos os domínios da vida” (BARTON; LEE, 2015, p. 43).

A todo instante a escrita se faz presente nas relações interpessoais e no processo de interpretação dessa interação, característica que se configura no meio digital, pois, de modo geral, todos os usos dos recursos *online* se processam a partir da leitura/escrita, como também da presença cada vez mais constante de recursos multissemióticos, multimidiáticos e hipermidiáticos em decorrência dos avanços tecnológicos.

Os termos “multissemióticos”, “multimidiáticos” e “hipermidiáticos” derivam de estudos recentes que têm como foco a multimodalidade, uma vez que

[...] já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem estática, imagem em movimento, som, fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses *textos multissemióticos* extrapolam os limites dos ambientes digitais e invadiram hoje também os impressos (jornais, revistas, livros didáticos) (ROJO, 2013, pp. 20-21, grifo da autora).

Em outras palavras, somente a análise do texto verbal atualmente não consegue mais dar conta dos múltiplos sentidos gerados no contexto dos ambientes *online*.

Nas palavras de Bunzen e Mendonça (2013), esses termos “[...] têm sido usados para nomear textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.” (BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p. 21). Ou, ainda, têm sido usados para designar “uma acepção de texto mais abrangente, que inclua o diálogo entre diferentes códigos, do visual ao verbal escrito [...]” (BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p. 105) e cujo “sentido é construído por meio do domínio e da articulação de tais códigos”.

Sendo assim, para refletir sobre as relações nos ambientes *online* só a escrita não é suficiente para dar conta dos sentidos implicados nas interações.

Segundo Rojo (2006), nas situações de interação referente a esses contextos digitais os textos se transformam em *entidades multimodais*, em que diversas “modalidades de linguagem estáticas e em movimento se integram e dialogam entre si, construindo mutuamente os sentidos do texto e

reconfigurando, conseqüentemente, as relações entre linguagem oral e escrita” (ROJO, 2006, p. 34).

Concernente a isso, ao tomar como ponto de partida os textos *online* (dos espaços da *Web 2.0*), podemos considerar estes um novo campo de estudo dos letramentos. Em decorrência disso, o estudo pode tornar-se uma poderosa ferramenta de exame para a mudança das práticas sociais, o que inclui o impacto que o avanço das novas tecnologias causou no uso da linguagem apresentando uma forma nova de interagir na vida *online*. Conforme Barton e Lee (2015),

Entender a linguagem *online* no bojo duma teoria prático-social da linguagem e do letramento torna possível repensar os significados de texto em nossos dados e também considerar como os textos são produzidos em contextos autênticos de uso e, mais importante, por que as pessoas empregam estratégias linguísticas diferentes em diferentes contextos de uso (BARTON; LEE, 2015, p. 220).

Assim, de acordo com Barton e Lee (2015), dentro e fora de diferentes domínios de atividades, em caso específico atividades sociais em que a linguagem ocupa um papel central, a saber, a inserção dos recursos *online* no processo pedagógico, principalmente, a partir de situações vivenciadas via ambientes de formação continuada de professores (fóruns de discussão, e-mails, *blogs*, *podcasts*, plataformas *online* etc.), surgem atividades que requerem dos indivíduos letramento digital. Tais letramentos exigem necessariamente uma carga de conhecimentos dos sujeitos que deem conta das práticas e eventos que sejam específicos dos ambientes *online*.

Portanto, interagir na HAI requer do sujeito saber lidar com ferramentas que o auxiliem no acesso, gerenciamento, avaliação, além de todas as atividades realizadas dentro desses espaços, e que os professores necessitam dominar.

Apesar desse crescimento em termos de número de cursos ofertados e professores neles inseridos, a formação continuada em ambientes *online* necessita de uma atenção especial. Desde que foi criada com vistas a dar respostas aos problemas existentes na educação e acompanhar as novas exigências do mundo globalizado, não possui uma política estruturada, e um

dos problemas enfrentados tem base na divergência da teoria e prática pela percepção dos sujeitos-professores.

Segundo Gatti (2008), após a finalização de um curso de dois anos de formação continuada procurou-se verificar

qual a percepção que os professores possuíam a respeito dos cursos que fizeram e de sua mudança de prática em sala de aula. Trabalhando com a narrativa dos professores, verificou-se um discurso contraditório em alguns, quando partem da afirmação de que não aprenderam nada e, na sequência, relatam várias aprendizagens adquiridas, seja como novidade, seja como “rememoração” de coisas esquecidas. Também no estudo foi possível verificar que, em maior ou menor medida, todos evidenciam em suas narrativas alguma mudança de prática relacionada ao programa frequentado; mesmo aqueles professores que negaram em seus relatos haver aplicado conhecimentos adquiridos mostraram indícios claros de alguma mudança, não assumida racionalmente mas relatada ao falar de suas práticas (GATTI, 2008, p. 62).

É crucial e urgente, preocupar-se com a formação continuada como um “processo em que convergem diversos saberes com vistas à (re)produção de práticas de ensino, ao que implica levar em conta que esses saberes não são apenas deslocados de um campo a outro, mas mobilizados e transformados” (GATINHO, 2006, p.144) e com propósitos estabelecidos.

Em suma, é necessário entender quais os impactos e implicações da formação continuada no contexto atual, mais especificamente em fóruns de Portais Educacionais, em ambiente de EaD, dentre outras plataformas, como forma de compreender como se dá a formação nesses espaços.

Nesse referencial teórico foram apresentados conceitos relevantes para o processo analítico da pesquisa. Além disso, foi apresentada uma discussão sobre as implicações atuais da formação continuada em ambientes multissemióticos.

Vale salientar que, nas seções de análise dessa pesquisa, esses conceitos são retomados e aprofundados na medida em que se fizerem necessários. Porém, enfocando mais as questões analíticas que se relacionem diretamente com o objeto dessa pesquisa – as interações interlocutivas nos fóruns de Língua Portuguesa do *Portal Dia a Dia Educação*, com vistas a construir compreensões sobre o foco deste estudo.

Toda pesquisa só tem começo depois do fim. Dizendo melhor, é impossível saber quando e onde começa um processo de reflexão. Porém, uma vez terminado, é possível ressignificar o que veio antes e tentar ver indícios no que ainda não era e que passou a ser.

Marília Amorim

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

No tocante aos aspectos relacionados à metodologia, a presente pesquisa tem caráter qualitativo de cunho descritivo-interpretativista, o que a possibilita dialogar com os pressupostos epistemológicos da Linguística Aplicada. Traçando um percurso sobre a pesquisa em Linguística Aplicada (LA), Moita Lopes (1994; 2006) entende que o pesquisador em LA enxerga o mundo social como o resultado dos vários significados que o homem constrói sobre ele e na relação com a interpretação desses significados, através da linguagem e nas interações sociais (MOITA LOPES, 2006), encontrando no paradigma qualitativo interpretativista o lugar para desenvolver essas investigações.

É preciso, assim, reconhecer o fazer ciência como uma atividade social, histórica e, portanto, não neutra. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), os cenários desse tipo de pesquisa são naturais, e não criados para fins de investigação; busca-se fazer uma interpretação dos fenômenos de acordo com os significados que as pessoas a eles conferem; objetiva gerar e/ou utilizar materiais empíricos variados e, conseqüentemente, uma variedade de práticas interpretativas para investigá-los.

A não neutralidade dos caminhos dessa pesquisa já foi explicitada, porém, retomando esse aspecto, vale destacar que analisar interações interlocutivas em espaço de formação de professores de LP foi uma escolha marcadamente pessoal, uma vez que o meu olhar como pesquisadora vai ao encontro da minha identidade como licenciada na área de Letras. Dessa forma, analisar as interações interlocutivas dos professores em formação continuada *online* também é marcar as impressões da minha profissão, ou seja, não há aqui uma mera observadora, mas uma (co)participante dessa realidade.

Ainda, para Denzin e Lincoln (2006, p. 23), a pesquisa qualitativa ressalta “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”. Em outras palavras, na pesquisa qualitativa, a relação do pesquisador com o campo de pesquisa também é objeto de

investigação, uma vez que “a visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação” (MINAYO, 2013, p. 13-14). Assim, a inserção na realidade social faz da pesquisa qualitativa um caminho multifacetado *que não pode ou não deveria ser quantificado*.

Para fazer pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2013, p. 21), é preciso compreender a realidade a partir do “[...] universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2013, p. 21). Não há, destarte, uma fórmula fechada para compreender a realidade, pois o ser humano pensa, age e interpreta suas ações na relação com o outros, consigo mesmo e a partir da realidade vivida (MINAYO, 2013).

De acordo com Moita Lopes (1994), sempre foi uma tradição trabalhar com a pesquisa de cunho positivista utilizando métodos quantitativos que sempre ou quase sempre não eram questionados. Iniciou-se, contudo, um movimento de investigação de base epistemológica que em nada se assemelha à positivista “essa tradição inovadora é o que se convencionou chamar de pesquisa interpretativista” (MOITA LOPES, 1994, p. 330).

Desse modo, a pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, de acordo com o autor, leva em conta o mundo social e a sua realidade e “o que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e reinterpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Assim, “na visão interpretativista, os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação” (MOITA LOPES, 1994, p. 332).

A teoria da pesquisa, nesse caso, permite compreender e, conseqüentemente, interpretar *um fenômeno, um processo ou um conjunto de fenômenos e processos*, mas ao mesmo tempo não consegue dar conta de traduzir a realidade pela sua não transparência e dada a sua complexidade sob o “nosso limitado olhar e nosso limitado saber” (MOITA LOPES, 1994, p. 17).

Sobre essa relação do pesquisador com o seu campo no que diz respeito a questões éticas de pesquisas em LA, Celani afirma que “a

preocupação do pesquisador deve ser sempre a de evitar danos e prejuízos a todos os participantes a todo custo, salvaguardando direitos, interesses e suscetibilidades” (CELANI, 2005, p. 110). Como é o caso de depreciar categorias que já estão fragilizadas, ajudar a construir críticas sobre aquelas que costumeiramente já são alvo dessas colocações.

Nessa perspectiva, é preciso considerar o outro e sua interpretação sobre o mundo social, e não só a visão do próprio pesquisador, isso é parte da pesquisa. Fabrício (2006) chama a atenção para os estudos em LA com uma postura crítica “decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (FABRÍCIO, 2006, p. 49). A autora, assim, ressalta a necessidade de enxergar a LA como um campo problematizador que assume posições ideológicas, políticas e éticas, e que se preocupa com a relevância e a responsabilidade dos conhecimentos produzidos.

A partir dessas postulações sobre a pesquisa qualitativa, a seguir apresentamos uma descrição de aspectos mais pontuais do presente estudo. Em primeiro lugar, discorreremos sobre o objeto da pesquisa. Em seguida, descrevemos os interlocutores das interações discursivas. Por fim, apresentamos o processo de geração dos dados e delineamos os procedimentos de análise e de apresentação da pesquisa.

3.1 O OBJETO DA PESQUISA

No campo da Linguística Aplicada (LA) já vem se desenvolvendo pesquisas sobre o gênero fórum *online* sob o viés da ADD (BITTENCOURTE, 2009), entre outros trabalhos (KRATOCHWILL, 2006); (PAIVA; RODRIGUES JÚNIOR, 2004); sobre os ambientes de EaD (BELONI, 1998); sobre os Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) (ROHLING DA SILVA, 2012), que remetem às questões educacionais especificamente.

No caso específico deste estudo, não é nosso foco discutir as características ou regularidades do gênero fórum *online*, embora essas regularidades incidam sobre os enunciados produzidos nos fóruns em tela.

Assim, o objeto delimitado nesta pesquisa são as próprias interações interlocutivas entre sujeitos-professores e formadores, em contexto de formação continuada, mais especificamente em fóruns de discussão do *Portal Dia a Dia Educação*.

Diante disso, entendemos como necessário estudar o texto em sua materialidade concreta e reconhecê-lo como algo intrínseco à língua, como “um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação” (BAKHTIN, 2006, p. 15). Ao invés de investigá-lo sob o domínio da forma e da abstração tencionamos focalizar a análise do texto como enunciado constituído por sua natureza social e ideológica.

Assim, este estudo analisa 3 (três) fóruns da HAI, organizados por temáticas que envolvem o ensino-aprendizagem de LP. Ocorridos nos períodos de maio e setembro de 2012 e maio de 2013¹⁸. Esse período compreende aos 3 (três) únicos encontros semestrais da disciplina de LP nos fóruns, que aconteceram a partir de três encontros virtuais (alguns com intervalos entre manhã e tarde). Cada encontro virtual atingiu em média a participação de 500 a 700 professores logados. Esse número corresponde apenas ao registro de *login* de acesso¹⁹ de LP, mas o número de professores que participam efetivamente das discussões varia entre 57 a 160.

Após a realização dos 3 (três) fóruns na página da HAI do *Portal Dia a Dia Educação* a SEED publicou todas as discussões, sendo assim, tratam-se de textos disponíveis nas páginas do Portal há mais de 5 (cinco) anos e de livre acesso, o que não exige submissão de projeto de pesquisa em Comitê de Ética. No entanto, o fato de não submeter o projeto à Comitê de Ética da Universidade não significa que abrimos mão do rigor científico e ético necessário em todos os processos e etapas de investigação científica.

Em suma, os fóruns analisados nesta pesquisa intitulam-se: “HQs e clássicos literários”, “Adaptações cinematográficas” e “Internetês”. Os referidos fóruns abordam aspectos relacionados às metodologias adotadas na

¹⁸Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=734>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

¹⁹Informação disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=571#debates>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

prática docente, assim como aos posicionamentos sobre os objetos de ensino-aprendizagem na disciplina de LP relacionados a essas temáticas.

3.2 DESCRIÇÃO DOS INTERLOCUTORES NAS INTERAÇÕES DISCURSIVAS

No contexto de formação continuada, tanto *online* quanto presencial, o objetivo principal dessa modalidade é propiciar mudanças e contribuições significativas para a prática pedagógica dos professores.

Nessa investigação, especificamente no sentido da formação continuada *online*, o uso de recursos tecnológicos requer planejamento em virtude de diversos fatores, seja com relação à infraestrutura adequada, que corresponda às demandas do processo e que privilegie um investimento significativo na formação de recursos humanos, seja propiciando decisões políticas apropriadas e com capacidade de realização, assim, há alguns pré-requisitos que determinam sua concretização.

Um desses pré-requisitos é selecionar a equipe que irá organizar as questões relacionadas à infraestrutura, ao conteúdo, ao suporte *online* para a realização da formação, dentre outros fatores; e o público (professores em formação continuada) pré-determinado, haja vista a realização do curso se dar em sua totalidade em ambiente *online*.

Desse modo, os participantes da formação teceram as suas apreciações e discursos ao longo da formação continuada *online* da qual foram participantes e sobre a qual o presente trabalho trata. Essa participação se deu nos anos de 2012 e 2013. É nesse contexto interacional que os professores em formação continuada e a instituição formadora interagiram.

Portanto, os interlocutores dos fóruns de LP do *Portal Dia a Dia Educação* enquadram-se em três categorias: Professores de LP da Rede Estadual de Educação, Equipe técnica da Secretaria Estadual do Estado da Educação e a Diretoria de Tecnologia.

A maior parte dos participantes é constituída por professores de LP da Rede Estadual de Ensino do Paraná, residentes em diferentes cidades do

estado. Esses professores foram incentivados e apoiados pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE) em parceria com as escolas para o cumprimento de Horas Atividade concentradas, sendo, pois, uma dessas atividades a participação nos fóruns, foco de nossa análise.

Assim, a participação, nas interações nos fóruns, possibilitava ao professor cursista o cumprimento de Horas Atividade previstas (cf.4.1). Para comprovação da efetividade do curso, com o objetivo de obtenção da carga horária extrassala de aula, os professores eram identificados a partir de um *login* de acesso fornecido pela NRE.

A segunda categoria de interlocutores é a Equipe Técnica da Secretaria Estadual do Estado da Educação (SEED), que interage organizando e intermediando as discussões estabelecidas nos ambientes de formação *online* (instituição formadora que debate os temas junto com os professores). Essa equipe é composta por professores técnicos das diversas áreas que têm a função de gerenciar os eventos que acontecem dentro da plataforma *online*, na área de LP, cerca de 24 (vinte e quatro) profissionais estavam envolvidos nas discussões. No caso específico dos fóruns, esses profissionais fizeram a seleção dos materiais disponibilizados para subsidiar os debates e direcionaram as discussões.

Por fim, a Diretoria de Tecnologia (DITEC), que é a equipe técnica responsável por dar suporte tecnológico para a realização dos fóruns, a exemplo das enquetes lançadas em tempo real, do filtro das interações estabelecidas a partir da ferramenta *Coveritlive*, dos comentários do *Twitter* compartilhados no interior dos fóruns, do gerenciamento dos *logins* de acesso, dentre outras funções.

Após essa contextualização sobre os interlocutores que participam das interações, na seção seguinte, apresentamos a descrição do processo de geração de dados.

3.3 GERAÇÃO DE DADOS

Trabalhar com a noção de geração de dados em uma pesquisa sob a perspectiva dialógica de linguagem implica dizer que esses dados não são simplesmente coletados, uma vez que a simples escolha do objeto já define o lugar exotópico a que o pesquisador se insere. Na visão de Mason (2006): “o pesquisador é tido como um construtor de conhecimento sobre o mundo de acordo com certos princípios, usando métodos que derivam, ou expressam, seus posicionamentos epistemológicos” (MASON, 2006, p. 52)²⁰.

Sob essa ótica, de acordo com Rodrigues (2009), não se trata apenas de coleta de dados e da escolha e aplicação de um método para investigação desses dados. O pesquisador é alguém situado no mundo que escolhe um lugar baseado em suas concepções, ideias, valores e que busca um método que corresponda ao seu posicionamento valorativo frente a essas questões, ou seja, os dados estão sendo gerados muito antes do recorte e do método escolhido.

Passando à descrição do processo de geração dos dados, foi elaborada na primeira etapa da pesquisa um primeiro contato com a SEED e DITEC²¹. Para consentir o uso do nome desses órgãos responsáveis pelos fóruns, foi protocolado um pedido na secretaria de autorização para realizar pesquisa *online* no *Portal Dia a Dia Educação* sob o número: 14.720.201-6 Vol.1.²²

Após deferimento e aprovação do órgão responsável da SEED pela conferência de pesquisas, iniciou-se o processo de geração de dados pertencentes à HAI de Língua Portuguesa.

Nessa HAI foram realizados 3 (três) fóruns de discussão: “Adaptações cinematográficas”, “HQs e clássicos literários” e “Internetês”. Esse recorte se

²⁰Texto traduzido do original por Rucinski (2017).

²¹Apesar de os dados dos fóruns serem hoje abertos ao público e estarem disponíveis sem restrições, optou-se por fazer um pedido formal de autorização à SEED e DITEC, uma vez que a todo o momento o nome dessa instância formadora é citada na pesquisa.

²²Mais informações sobre o protocolo estão disponíveis no endereço: <www.eprotocolo.pr.gov.br/consultapublica>.

deu em virtude de serem os únicos fóruns desenvolvidos na disciplina de LP e por serem dados disponibilizados na rede, ou seja, de livre acesso. Além disso, constituem-se um conjunto de dados relevantes para uma investigação sobre interações interlocutivas que se dão na formação continuada de professores em ambientes *online*.

Os dados observados com base nos enunciados foram trabalhados a partir de seleção por conteúdo de cada fórum, dada a especificidade de cada tema proposto, como também foram transcritas algumas situações específicas para o presente trabalho com vistas a facilitar a leitura dos enunciados nos proporcionando uma visão mais contextualizada da interação naquele ambiente virtual.

3.4 PARÂMETROS DE ANÁLISE E DE APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Considerando os objetivos propostos, buscamos ancorar a presente investigação nos referenciais teórico-metodológicos propostos pelo Círculo de Bakhtin, considerando que “as formas e os tipos de interação verbal [estão] em ligação com as condições concretas em que se realizam” (BAKHTIN, 2006, p. 126).

São mobilizadas também, no presente estudo, discussões sobre a formação continuada desenvolvidos no âmbito da Linguística Aplicada (KLEIMAN, 2001, 2005; ROJO, 2000, 2009, 2013; SIGNORINI, 2006) buscando-se problematizar o paradigma da tradição positivista pelo “[...] fato de não envolver o outro, no caso o professor, que vive a prática social que está sendo investigada [...] o mundo social é tomado enquanto contexto de pesquisa” (MAGALHÃES *apud* KLEIMAN, 2001, p. 241).

Como dito antes, este estudo buscou analisar interações interlocutivas produzidas nos fóruns do *Portal Dia a Dia Educação* em sua dimensão concreta com base no método sociológico da linguagem do Círculo de Bakhtin (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p.158), cujas considerações metodológicas de análise da linguagem compreendem: (a) organização mais ampla da

sociedade; (b) intercâmbio comunicativo social; (c) interação verbal; (d) enunciações; e (e) formas gramaticais da língua.

A fim de dar conta de tal proposta de análise, é preciso considerar que a interação discursiva não pode ser compreendida e explicada fora do vínculo com a situação concreta, pois, como afirma Volochínov (2013[1930]), “a peculiaridade das enunciações da vida cotidiana consiste em que elas, mediante milhares de fios, entrelaçam-se com o contexto extra verbal e, ao serem separadas deste, perdem quase que por completo o seu sentido” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 80).

Assim, examinar a linguagem como construto social, pressupõe entender que esta “é o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 141).

Nessa relação da dimensão social para o verbal-semiótico, propomos como parâmetros analíticos os seguintes aspectos: (a) o auditório social dos enunciados; (b) o horizonte temático e valorativo; e (c) aspectos ligados à autoria dos enunciados.

No tocante ao horizonte temático-valorativo, os professores tematizam nas interações interlocutivas questões como: concepções de língua e linguagem e concepções de conteúdos e metodologias de ensino-aprendizagem, cujos sentidos produzidos são analisados nesta pesquisa.

Tendo apresentado aspectos inerentes à metodologia do presente estudo, a seguir apresentamos a análise empreendida.

A significação neutra de uma palavra, relacionada com uma realidade efetiva, nas condições reais de uma comunicação verbal, sempre provoca o lampejo da expressividade.

Mikhail Bakhtin

4 O ESPAÇO DE PRODUÇÃO DAS INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS

Nesse capítulo é feita uma descrição detalhada dos aspectos multissemióticos constituintes do *Portal Dia a Dia Educação*. Essa etapa é organizada em 2 (dois) grandes momentos. No primeiro momento são especificados os tipos de portais educacionais, a saber, horizontais e verticais como um todo, e os aspectos mais gerais sobre a constituição do *Portal Dia a Dia Educação*.

Ainda nesse primeiro momento são abordados os seguintes tópicos: (a) análise multissemiótica da página inicial do *Portal Dia a Dia Educação*; (b) os múltiplos significados do ambiente “sala de aula” de Língua Portuguesa (LP); e (c) os espaços destinados aos alunos, à gestão e comunidade do Portal Dia a Dia Educação. Esses tópicos trazem uma análise dos sentidos multissemióticos imbricados nas páginas iniciais do Portal e especifica cada um dos espaços direcionados aos seus respectivos públicos.

No segundo momento desse capítulo são tecidas descrições sobre a HAI de Língua Portuguesa como o espaço mais imediato das interações interlocutivas. São consideradas também apresentações sobre os fóruns *online* de discussão como espaço de formação continuada, enfocando conceitos teóricos sobre a definição de fórum e explicitando sobre os dados e descrições referentes a cada fórum.

4.1 DESCRIÇÃO DO PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO

Nesta subseção, inicialmente é apresentada uma descrição mais ampla do *Portal Dia a Dia Educação*, partindo dos aspectos multissemióticos até as interações propriamente. Porém, antes dessa descrição do Portal (foco da nossa pesquisa), é importante esboçar uma contextualização do que são portais educacionais de acordo com pesquisas já existentes.

Em termos mais amplos uma plataforma *online* pode ser considerada como um suporte (uma vez que comporta diversas atividades e gêneros

discursivos) e ao mesmo tempo como uma *entidade multimodal*, pois a “multimodalidade está cada vez mais presente na construção de significados, e significados criados através do texto escrito fazem parte de um pacote que engloba outras modalidades de linguagem, como imagem e som”. (ROJO, 2013, p.195).

De acordo com Furtado (2004), é preciso considerar que existem dois tipos de portais. Os horizontais, que no Brasil são os mais acessados em decorrência da abrangência de temáticas, o que resulta em um maior número de internautas (UOL, Globo.com, Terra, dentre outros); e os verticais, que possuem uma temática específica e, conseqüentemente, um público definido.

Uma das características principais dos portais verticais é que estes buscam discutir de forma abrangente a temática definida “oferecendo o maior número possível de informações, reunindo especialistas, agrupando comunidades, prestando muitas vezes consultorias e serviços adicionais” (FURTADO, 2004, p. 51).

Ainda de acordo com Furtado (2004), o portal vertical foi o modelo escolhido para abordar a temática da Educação no Brasil e o seu surgimento data de 2004, sendo explorado por comércios de Educação privada, ONGs educacionais, e por órgãos governamentais. No caso dos órgãos governamentais, a iniciativa pioneira nessa modalidade foi a criada pela SEED do Paraná: o *Portal Dia a Dia Educação* (foco da nossa investigação).

Furtado (2004, p. 53) explana, sobre a iniciativa desses órgãos, que o objetivo dos portais é “apreender em suas páginas todo o universo escolar, contemplando quatro públicos-alvo: alunos, professores, pais de alunos e escolas”.

No ano de 2003 foi implementada uma política pública nomeada Programa Paraná Digital (PRD) com o objetivo de *dar suporte à política de inclusão digital e universalização de acesso ao uso de tecnologias* (PARANÁ, 2010, p. 8). Desde então, “um dos pilares do Paraná Digital é o portal de conteúdos, como ferramenta de disseminação das políticas educacionais do Estado do Paraná por meio do incentivo e valorização da produção dos professores da Rede Estadual”. Nas palavras de Machado (2010, p.44), “o *Portal Educacional Dia a Dia Educação* foi idealizado como um produto

eminentemente de inclusão digital para estimular a aplicação das novas tecnologias no dia a dia dos(as) professores(as) e alunos(as).”

O *Portal Dia a Dia Educação*²³, neste caso, é um recurso tecnológico integrado ao *site* institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). O Portal foi lançado em 2004 e reestruturado em 2011, com o objetivo de disponibilizar materiais que sirvam de apoio para toda a comunidade escolar (PARANÁ, 2010).

A plataforma *online* é constituída por ambientes destinados a “atingir toda comunidade educacional, por meio da disponibilização de informações e serviços, em ambientes exclusivos com informações dispostas de acordo com públicos alvos específicos: educadores, alunos, escola e comunidade” (PNUD, 2003, *apud* MACHADO, 2010, p. 3). Uma outra característica do portal é ser “aberto a todos os visitantes, tendo entre suas principais ações e iniciativas a formação continuada dos educadores e a divulgação de informações institucionais” (PARANÁ, 2010, p. 9).

No que se refere ao espaço destinado aos educadores, foco deste estudo, o Portal tem por objetivo

[...] criar um Ambiente Pedagógico Colaborativo (APC), ao qual terão acesso os professores da rede pública de ensino do Paraná, possibilitando um canal de troca de informações e experiências, permitindo que os professores interajam neste ambiente, não somente acessando as produções intelectuais publicadas por seus pares, como também tendo a possibilidade de complementá-las e fazer comentários. (REQUE, 2005, p. 366)

Esse Ambiente Pedagógico Colaborativo foi uma proposta da Secretaria de Estado da Educação junto a Companhia de Informática do Paraná (CELEPAR) de implementação desse “baseado em conceitos de CSCL (*Computer-Supported Collaborative Learning*), integrado às atividades

²³De acordo com Machado (2010), em 2003, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) criou um projeto chamado BRA/03/036 – Educação Básica e Inclusão Digital no Estado do Paraná “com o objetivo de atingir as 2.095 escolas (dado de 2003) localizadas nos 399 municípios do Paraná, para atender os cerca de 1.500.000 de alunos(as) da rede pública estadual e 51.000 professores(as) e funcionários(as)” (MACHADO, 2010, p. 27). Uma das iniciativas do projeto era implantar “um modelo colaborativo de produção, uso e disseminação de conteúdos educacionais na internet (Portal Dia a Dia Educação)” (MACHADO, 2010, p. 28).

dos processos de formação continuada de professores(as) da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná” (MACHADO, 2010, p. 44).

À vista disso, a equipe que mantém toda a estrutura do Portal é composta de professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, das diversas disciplinas e áreas do conhecimento para manter esses conteúdos atualizados, ou seja, são professores que estão direcionados a uma função mais técnica e que são responsáveis por promover os encontros virtuais com os professores que de fato estão presentes no dia a dia da sala de aula.

A estes professores técnicos das áreas de conhecimento são atribuídas as funções de: “pesquisar e selecionar materiais/objetos na *web*, adequando e disponibilizando-os no Portal; apresentar indicações de uso pedagógico nos recursos publicados; e prestar serviço à comunidade, divulgando informações de seu interesse” (PARANÁ, 2011)²⁴. Desse modo, o professor de sala de aula pode utilizar os conteúdos e materiais disponibilizados, como também pode “contribuir com os demais colegas, sugerindo e disponibilizando recursos”.²⁵

Em outras palavras, além de sociabilizar conteúdos educacionais, a proposta é constituir uma aprendizagem colaborativa dos saberes escolares, como também abrir

espaço para todos os usuários participarem por meio dos Recursos Colaborativos, enviando sugestões de materiais ou assuntos a serem abordados; sugestões de *sítes*, leituras e filmes; arquivos de áudio e vídeo; simuladores e animações; produções próprias, como imagens e fotografias, artigos, teses, dissertações e monografias; e relatos de experiências bem sucedidos em sala de aula (PARANÁ, 2011).

Pode-se observar, na proposta da equipe que administra o Portal, um incentivo à aprendizagem colaborativa, sendo, pois, uma das características

²⁴Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=212>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

²⁵Lembrando que essa é uma das propostas de incentivo à aprendizagem colaborativa da SEED para o professor de sala de aula, porém sabemos que na realidade são os professores técnicos das disciplinas que assumem esse papel de forma quase que totalitária, uma vez que no dia a dia da sala de aula e dadas as demandas do professorado isso não seria possível.

das plataformas digitais. Porém, vale refletir que, não raras vezes, o professor que atua em sala de aula, não participa de modo colaborativo e socializador em virtude de suas condições de trabalho e acesso.

Pode-se aventar que na efetividade das práticas, na maioria das vezes, os professores assumem uma posição de quem “consume” tais materiais e não de produtor, cabendo então a uma equipe técnica pesquisar e disponibilizar tais recursos para possibilitar esses debates.

Além de toda a elaboração multissemiótica, o Portal possui outra característica que é a distância física no processo de interação, possibilitando o acesso a um maior número de pessoas. Possibilita, dessa maneira, diversificadas formas de ensino/aprendizagem, como também a troca de experiências a partir de outras materialidades multissemióticas.

O próximo tópico traz uma análise multissemiótica das *pageup* e das *pagedown*²⁶ do Portal, com vistas a observar todos os aspectos imbricados na construção e os recursos utilizados para produção de outros sentidos além dos linguísticos.

4.1.1 Análise Multissemiótica da Página Inicial do *Portal Dia a Dia Educação*

Além dos aspectos textuais, como mencionado antes, há outros sentidos a serem explorados ao longo da página inicial do *Portal Dia a Dia Educação*. Esses são estabelecidos uma vez que “para a interpretação dos textos multimodais, consideramos aspectos como escolha lexical, estruturação do texto, esferas de produção e circulação, imagens e cores utilizadas, além da relação entre esses elementos na constituição do discurso”. (AZZARI; LOPES *apud* ROJO, 2013, p.198).

²⁶Os termos técnicos denominados *pageup* e *pagedown* são encontrados em todos os teclados de computador e nomeiam duas teclas específicas. Essas teclas possuem a função de “rolar para o início da página” (*pageup*) e “rolar para o final da página” (*pagedown*), por isso, quando nos referirmos a *pageup* estaremos nos remetendo ao início da página e quando falarmos sobre a *pagedown* estaremos nos referindo ao final da página.

Sob esse viés, antes de investigarmos as questões específicas das interações interlocutivas nos fóruns, é necessário compreender as multissemioses, uma vez que

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, desenham novas práticas de letramento na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Eles estão relacionadas a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais” (ROJO, 2013, p.7)

Essas mudanças nos letramentos digitais em virtude das novas tecnologias ocorrem porque “se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas” (ROJO, 2013, p. 8), ou seja, além da leitura e escrita, hoje outras semioses passam a agregar os textos, sendo assim necessário o domínio de outras competências, tais como as multissemióticas para a interação entre as pessoas.

De acordo com a autora, esses modos de lidar com as interações nos espaços *online* conceituam-se como “multiletramentos”, e este

[...] busca justamente apontar, já de saída, por meio do prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos” que as práticas de letramento contemporâneas envolvem: por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos e, por outro, a pluralidade e a diversidade cultural trazidas pelos autores/leitores contemporâneos a essa criação de significação. (ROJO, 2013, p.14).

Assim, para iniciarmos as discussões sobre esses aspectos multissemióticos apresentamos a figura a seguir, que é a visualização da *pageup* da página inicial do Portal.



Figura 3 – Design do Portal Dia a Dia Educação²⁷

Do ponto de vista dos elementos multissemióticos, é possível apontar como característica – não só dessa plataforma *online*, como também uma recorrência das plataformas de órgãos governamentais – uma imagem da logo do Estado, que dá um *tom* institucional e marca uma (co)autoria com a Secretaria de Educação.

Como se pode observar, tanto a logo do Estado quanto da Secretaria foram introduzidas em lugar de ênfase na página inicial e em fontes maiores e maiúsculas, marcando uma autoria, uma assinatura dos dois órgãos governamentais, o que configura uma marcação explícita de autoria oficial por parte desses órgãos.

Além disso, destacamos o uso das cores na assinatura do Governo e da Secretaria, pois, de acordo com Ribeiro (2008), “textos são, obrigatoriamente, objetos de escrita e de leitura intersemióticos, relacionados, sem muita distinção, a imagens, sons, cores, palavras, animação e, claro, aos lugares onde estão realizados, o ‘suporte’” (RIBEIRO, 2008, p.52).

No sentido visual das cores, especificamente, os nomes institucionais se estabelecem a partir de duas cores predominantes: azul e verde. Essas cores não foram escolhidas de forma aleatória, “o uso de determinadas cores em detrimento de outras que está relacionado a questões de identidade, cultura nacional/local etc., isto é, cada arranjo textual multimodal também tem

²⁷Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

um significado variável de acordo com a cultura na qual foi produzido” (CASTRO, 2017, p. 40).

Sendo assim, a escolha dessas cores específicas se justifica pela presença da bandeira do Estado do Paraná, cujas cores predominantes também são azul e verde. Portanto, a cor das fontes da logo do Estado e da Secretaria estabelece sentido com a bandeira do Estado que, juntos, buscam fazer uma representação da assinatura institucional.

Quanto aos aspectos multissemióticos, destaca-se ainda uma chamada central na página com *links* disponíveis para os 4 (quatro) grupos implicados no processo educacional, que compõem o público-alvo do Portal (como já discutido anteriormente).

Essa apresentação, além dos aspectos linguísticos, é marcada por aspectos multissemióticos como cores e imagens que representa cada grupo, a saber: alunos, professores (nomeados educadores), gestão escolar (compreendendo a equipe pedagógica: diretores, coordenadores, supervisores etc.) e comunidade (pais dos alunos e/ou familiares).

A aba “alunos” é representada pelo uso da cor vermelha, que geralmente representa energia, vigor, velocidade, força, e é considerada uma cor quente – junto com o amarelo e o laranja –, o que remete à vitalidade do público jovem. E a imagem representativa é composta por duas figuras, a de uma aluna portando um instrumento musical na mão e a de um aluno com uma mochila nas costas, que também ajudam a identificar esse público-alvo.

Já para o público-alvo “educadores”, por sua vez, é utilizada a cor verde. Essa cor geralmente remete à ideia de estabilidade, harmonia, equilíbrio, calma, crescimento, esperança, características que se encaixam na visão que se têm dos educadores, tidos como referência para o desenvolvimento do aluno – por isso a ideia de estabilidade. A imagem dos educadores também representa duas pessoas, um professor com uma pasta na mão, remetendo a ideia de materiais didáticos físicos, e uma professora com um *notebook* na mão, estabelecendo o sentido de atualização, trabalho com tecnologia, habilidade com conteúdos digitais etc.

O público-alvo “gestão escolar” é representado pela cor azul, que possui conotações relacionadas à tecnologia, credibilidade, poder, estabilidade, liderança, remetendo à ideia do tradicional e mais conservador.

Por essas características que despertam uma maior seriedade e credibilidade, um estudo feito pela comunidade virtual “COLOURlovers”, analisando as cores dos logotipos das 100 (cem) maiores marcas da *web*, apontou que a cor azul é usada de modo predominante para fazer referência a marcas como, por exemplo, *Twitter*, *Facebook*, *Linkedin*, *Skype* dentre outros. Como podemos observar a seguir.



Figura 4 – Top 100 (cem) das melhores marcas da *web*²⁸

Assim, pelas características atribuídas à cor azul e pela sua incidência nas maiores marcas da *web*, é possível inferir que a escolha dessa cor como representação do público-alvo “gestão escolar” foi pensada fazendo alusão à comunicabilidade proporcionada pelo contexto da *web*, à estabilidade, à liderança, à inteligibilidade e aos aspectos importantes na constituição de uma boa gestão.

Quanto à imagem da gestão escolar, esta é constituída por 3 (três) figuras que representam uma equipe envolvida no planejamento de algo

²⁸Disponível em: <<http://www.colourlovers.com/blog/2010/09/15/the-most-powerful-colors-in-the-world>>. Acesso em: 20. out. 2017.

(sentido possibilitado pela presença do quadro de planejamento na imagem e pela equipe envolvida nessa atividade).

A última cor, o roxo, utilizado para caracterizar o público-alvo “comunidade” possivelmente foi escolhida por ser uma cor secundária, e na escala da linha de percepção das cores é a última variação de cor perceptível ao olho humano. Ou seja, remete à ideia de que a função da comunidade é secundária no contexto escolar e, conseqüentemente, no ambiente do Portal também. A imagem que representa a comunidade é a de uma família composta por homem, mulher e criança ao centro.

Além destas, há outras abas na *pageup* do Portal, como: ir para o conteúdo (*link* que direciona o leitor aos 4 (quatro) grupos que compõem o público-alvo); ir para a navegação (*link* que navega na *pagedown* do Portal); mapa do *site* (*hiperlink* que direciona o leitor a uma outra página contendo os tópicos dos conteúdos do Portal por ordem cronológica); acessibilidade (*hiperlink* que direciona o leitor a uma página contendo orientações sobre como navegar no Portal); contraste (*link* que ativa a cor preta para exibição do conteúdo); A+ e A- (*links* que ativam a opção de maximizar ou minimizar as fontes dos conteúdos); transparência (*hiperlink* do *Portal Dia a Dia Educação* vinculado ao Portal da transparência do governo); fale conosco (*link* que direciona o leitor a um canal contendo listas de contato da Secretaria); nossa equipe (*link* que disponibiliza uma lista dos responsáveis pelos ambientes do Portal) e sobre o portal (*link* que direciona o leitor a um texto explicativo sobre a composição de cada um dos ambientes e a relevância da proposta do Portal).

Na *pagedown* da página do Portal há uma área sob o título: “o que você procura?” em que é disponibilizada uma lista de *links* e estes são nomeados com os principais temas e recursos disponíveis em todo o Portal, possibilitando um acesso mais rápido e direto. Tal como mostra a figura a seguir.

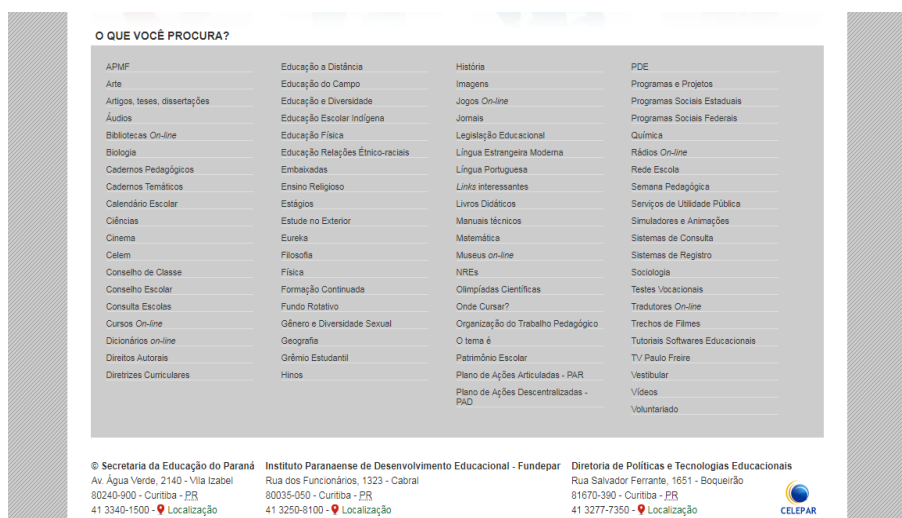


Figura 5 – Pagedown do Portal Dia a Dia Educação²⁹

Na subseção a seguir focalizamos a discussão sobre o ambiente “educadores”, foco da pesquisa, mais especificamente sobre os sentidos do termo “sala de aula” para nomear a área das disciplinas do *Portal Dia a Dia Educação*.

4.1.2 Os Múltiplos Sentidos do Ambiente “Sala de Aula” de Língua Portuguesa

O ambiente “sala de aula” de LP configura-se como um espaço hipertextual em que cada professor navega de forma assíncrona e não-linear. Como sabemos, esse modo independente de escolher os caminhos de navegação é possibilitado pelos hipertextos, uma vez que estes se caracterizam “como um processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço de escrita” (MARCUSCHI, 2001, p.86).

Assim sendo, levando em consideração as ideias de Marcuschi, podemos considerar o Portal como um grande hipertexto, uma vez que pela sua infinidade de percursos possíveis direciona os seus interlocutores a caminhos praticamente infinitos de navegação.

²⁹Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/index.php>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Assim, esse percurso hipertextual inicia-se na página inicial do Portal, entrando na aba “educadores” e clicando no *link* do ambiente “sala de aula”, esse *link*, especificamente, direciona o professor aos seus espaços de escolha.

Passando a aspectos mais pontuais sobre o espaço destinado aos “educadores” (segunda aba da *pageup* do Portal) – foco da nossa pesquisa – há uma preocupação com a troca de conhecimentos e experiências didático-pedagógicas de modo disciplinar. Essa aba, em sua *pageup* e *pagedown*, apresenta os seguintes aspectos semióticos:

The screenshot shows the 'Educadores' page of the 'Dia a Dia Educação' portal. The header includes the logo of the Paraná State Government and the 'SECRETARIA DA EDUCAÇÃO' logo. The main navigation bar has tabs for 'ALUNOS', 'EDUCADORES', 'GESTÃO ESCOLAR', and 'COMUNIDADE'. The left sidebar contains a menu with categories like 'Apoio à Aprendizagem', 'Consultas', 'Base Nacional Comum', and 'Disciplinas'. The main content area features a search bar with the text 'Educadores' and 'palavra-chave'. Below the search bar, there are several news articles and announcements, including 'SALA DE AULA: Onde podemos encontrar simetria?', 'DIVULGAÇÃO E NOTÍCIAS: Nova Plataforma Freire - Inscrições abertas', and 'ID Jovem: divulgue em sua escola'. The right sidebar contains various educational resources and tools, such as 'TV Paulo Freire', 'expresso', 'Escola Interativa', 'Recursos Digitais', 'Organização do Trabalho Pedagógico', 'Escola PARANÁ', 'WEB RÁDIO ESCOLA', 'Museu da Escola', and 'Conectados 2.0'. At the bottom, there are sections for 'COLABORAÇÃO', 'CONSULTA ESCOLA', and 'EVENTOS'.

Figura 6 – Página inicial da aba “Educadores”³⁰

³⁰Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/> Acesso em: 30 set. 2017.

Como podemos observar, a página possui o fundo da cor escolhida para a aba “educadores”. A parte superior da página possui avisos randômicos sobre eventos que podem ser de interesse dos professores. A parte central e a coluna da direita possuem *hiperlinks* diversos, como: sala de aula, divulgação e notícias, identidade jovem, informativos, com o recurso visual de um quadro negro, retomando aspectos físicos de uma sala de aula (esses recursos são bem comuns no ambiente “educadores”), TV Paulo Freire (com exibição direta nessa página), expresso *e-mail*, Escola interativa, organização do trabalho pedagógico, Escola Paraná, *web* rádio escola, dentre outros recursos dispostos na parte inferior também.

Na parte superior esquerda da página “educadores” há um *hiperlink* para a “formação” e outro para “sala de aula”. No ambiente “formação” é explicitado aos professores os tipos de formação que a SEED propõe, compreendendo as modalidades: presencial, semipresencial e à distância. Além disso, são disponibilizados os *links* para inscrição nessas formações.

No *hiperlink* “sala de aula”, por sua vez, é disponibilizado o acesso aos cursos de formação continuada *online* que já ocorreram, além de outros recursos disponíveis. Com vistas a observar as interações interlocutivas entre professores e formadores que já ocorreram nesses ambientes *online*, é de nosso interesse analisar os aspectos desse ambiente “sala de aula”, mais especificamente o de LP.

Nesse ambiente, há uma aba para cada disciplina. Assim, cada professor é encaminhado a sua área de especificidade: Arte, Educação Física, Física, LEM (Inglês, Espanhol e Italiano), Química, Biologia, Ensino Religioso, Geografia, Língua Portuguesa, Sociologia, Ciências, Filosofia, História e Matemática. De acordo com Paraná (2011), todos os recursos disponíveis são de interesse da educação básica e compreendem: artigos, teses e dissertações, catálogo de sítios, simuladores e animações, relatos de experiências, sugestões de leitura, recursos didáticos, temas atuais, notícias e eventos.

Em termos técnicos, o ambiente “é alimentado e atualizado por uma equipe multidisciplinar de professores que realizam pesquisa, seleção, análise e adequação de conteúdos e os disponibilizam nas páginas disciplinares ou correlatas” (PARANÁ, 2010, p. 11). Ao “entrar” no espaço destinado aos

professores é possível visualizar diferentes *links* para os ambientes de cada área de conhecimento, sendo este caracterizado como “sala de aula”:



Figura 7 – Espaço da “sala de aula” destinado às disciplinas específicas.³¹

Esse ambiente nomeado “sala de aula” não foi escolhido aleatoriamente, uma vez que esse termo retoma o ambiente físico da sala de aula em si. Empresta-se o termo semântico “sala de aula” para representar o espaço que reúne todas as disciplinas com conteúdos de interesse dos professores, uma vez que, pertencendo à esfera escolar, busca-se fazer essa representação readaptando termos do espaço físico para o espaço *online*.

De acordo com Rohling da Silva (2012), essas retomadas dos aspectos físicos da “sala de aula” para os ambientes *online* possuem origem na tradição, uma vez que relaciona a sala de aula em si com o espaço em que o professor está aprendendo, está em formação continuada, ou seja, esse espaço simula o espaço de ensino e aprendizagem.

Além disso, os assuntos que direcionam as discussões nesses ambientes *online* sempre tomam como ponto de partida as experiências dos espaços físicos. Entendemos assim que toda essa organização, retomando os aspectos físicos, direciona os professores a entenderem a proposta da SEED e DITEC.

³¹Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=896>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Ao “entrar” na área de Língua Portuguesa, os professores encontram recursos multimodais como: relatos de experiência de práticas em sala de aula organizados pelas Coordenações Regionais de Tecnologia na Educação (CRTEs); práticas da TV multimídia; sugestões de aula e atividades publicadas pelo MEC e pela SEED; modelos de preparação de aula em *slides*; espaço de consulta da folha de pagamento, uma vez que o Portal além dos recursos, disponibiliza espaços para questões mais burocráticas; espaço de formação continuada organizado em fóruns (HAI) – foco deste estudo –; dentre outros recursos educacionais. Como se observa a seguir:



Figura 8 – Espaço da sala de aula destinado à área de Língua Portuguesa³²

No espaço da “sala de aula” destinado à área de LP ainda é possível observar um diálogo com o professor: “neste espaço estão disponíveis sugestões de atividades, relatos de práticas pedagógicas e outros materiais que auxiliam na preparação de aulas”³³. Dessa forma, o professor já se depara com um conteúdo “pronto”, proposto pela equipe técnica, apesar de serem incitados a contribuir com a construção desse banco de recursos

³²Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=517>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

³³Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=517>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

também. A proposta desse espaço também retoma sentidos dos espaços físicos ao disponibilizar conteúdos para direcionar as discussões, mas também abrir espaço para a contribuição dos alunos/professores.

Na coluna esquerda do espaço de LP há ainda uma figura representativa da disciplina, a imagem assim é composta por 3 (três) pessoas: uma escreve, outra dialoga/reflete e a última lê um livro, sentidos que podem ser atribuídos à relação dos sujeitos com a linguagem e com a disciplina de LP: ler, escrever, pensar, dialogar etc. e que se relacionam com os objetivos da disciplina de Língua Portuguesa.

Na seção a seguir analisamos os sentidos multissemióticos imbricados nos demais ambientes do Portal, a saber, alunos, gestão e comunidade, como forma de compreender toda a abrangência de conteúdos disponibilizados.

4.1.3 Os Espaços Destinados aos Alunos, Gestão e Comunidade do *Portal Dia a Dia Educação*

Além do espaço destinado aos educadores – foco do nosso estudo – há ainda outros direcionados à comunidade escolar como um todo (característica já discutida sobre os portais educacionais) e que requerem atenção, uma vez que, como dito antes, uma das propostas da SEED com a criação do Portal é envolver todos os componentes do ambiente escolar para subsidiar discussões, propor melhorias, dialogar com esse público, sugerir encontros virtuais, dentre outros objetivos.

No espaço dos alunos, por exemplo, é retomado como cor de fundo da página o vermelho e como plano de fundo, a imagem representativa de uma lauda de caderno; esse plano de fundo retoma um elemento comum no dia a dia dos alunos. Além desses aspectos visuais, há também na coluna da esquerda a imagem de um notebook e de uma câmera, foto, nota musical (representando o ato de ouvir músicas), claquete de cinema (representando o ato de assistir a filmes), dentre outros elementos que evidenciam as atividades vinculadas à tecnologia, que comumente fazem parte do cotidiano dos alunos.

O foco desse espaço centra-se principalmente nos concursos de acesso ao ensino superior, a saber, vestibulares e Enem, uma vez que se configura como interesse mútuo do governo e do aluno. Do governo, uma vez que esses exames medem o nível da educação no país a nível regional e nacional, assim funcionam como um incentivo para os alunos se inscreverem para as provas; e do aluno, uma vez que boa parte tem o objetivo de ingressar no nível superior e cursar uma faculdade, assim o Enem e vestibulares configuram-se como portas de entrada e esses *links* funcionam como um recurso a mais na preparação para essas provas.

Além disso, o ambiente apresenta avisos randômicos sobre concursos, programas de financiamento para curso superior, matrículas em escolas, exames em geral. Assim, o *Portal Dia a Dia Educação* disponibiliza ambientes multimodais desde cursos *online*, a programas de TV para os estudantes. Como podemos observar na figura representativa desse espaço.

Figura 9 – Espaço destinado aos alunos³⁴

³⁴Disponível em: <<http://www.alunos.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

O ambiente de apoio ao aluno disponibiliza diversos espaços multimodais, dentre eles: a escola interativa, com videoaulas discutindo temas em debate na atualidade; a Eureka, com videoaulas e apostilas com o objetivo de preparar os alunos para as provas; a *web* rádio escola, um projeto criado pela SEED com o intuito de divulgar diversos programas com temas diversificados; o Enem, contendo informações sobre inscrições, descrição dos programas do governo filiados ao exame, como: FIES, Ciência sem fronteira, ProUni, Sisu etc, e materiais de apoio como: simulados, videoaulas, temas de redações, dicas, notícias, temas anteriores, conteúdos e *links* para as provas anteriores; e a programação e o *link* da TV Paulo Freire, além de outros recursos também disponíveis nos demais ambientes.

Há ainda, o espaço destinado à gestão escolar (Diretores, pedagogos, supervisores etc.), que também retoma como plano de fundo a cor azul, escolhida para esse público-alvo. Com uma preocupação central em propiciar informações com foco em gestão administrativa e gestão pedagógica (retomando as cores da bandeira do Estado para esses *links*), sob o modelo de formação continuada *online*, como: videoconferências, fóruns etc. A figura a seguir apresenta esse espaço destinado à gestão.



Figura 10 – Espaço destinado à Gestão Escolar³⁵

³⁵Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Como se pode observar há, na parte superior, uma tela randômica com avisos de eventos voltados à gestão. E, na imagem do evento “gestão em foco”, é possível perceber a representação de uma equipe gestora, evocando uma gestão participativa, em que todos os gestores estão envolvidos em “pé” de igualdade em um mesmo projeto e na resolução dos problemas. Esses recursos multissemióticos tencionam chamar a atenção dos gestores para o curso que está sendo divulgado: “Formação para Diretores e Diretores Auxiliares”.

Quanto aos conteúdos, o ambiente destinado à gestão escolar disponibiliza um guia prático envolvendo os dois principais eixos de uma gestão: o administrativo, contendo orientações sobre como atender às demandas de logística e atendimento às escolas – alimentação escolar, recursos humanos, tecnologias educacionais, estrutura física e manutenção, matrículas, transporte escolas, gestão financeira, consultas a contracheque etc. –; e o pedagógico, discutindo as modalidades e níveis de ensino da educação básica – alunos itinerantes, educação integral, formação continuada, avaliações educacionais, educação de jovens e adultos, cultura nas escolas, educação ambiental, educação básica, educação e trabalho, educação no campo, educação especial, dentre outros.

Dentro desses dois eixos há ainda diversos *links* para debates sobre temas como: o programa combate ao abandono escolar, a gestão democrática, a organização do trabalho pedagógico, as práticas de gestão, a rede de proteção, os recursos descentralizados, os sistemas de registro etc.

Por último, há o espaço destinado à comunidade retomando a cor roxa e apresentando como imagem a figura representativa de uma fotografia de uma família. Essa imagem é composta por pessoas de diversas culturas, representando a multiplicidade de culturas que compõe o povo paranaense.

Esse é um espaço mais aberto e menos focado em conteúdos ou metodologias, uma vez que o público-alvo em princípio seria os pais dos alunos e/ou familiares. Os *hiperlinks* disponíveis evidenciam ser voltados para esse público por conter informações sobre o boletim escolar, como também, por possuir o objetivo principal de divulgar notícias de interesse dos pais referentes ao espaço escolar, como: matrículas, exames, boletins *online*,

programas e projetos do governo para a comunidade em geral, e assim, manter um diálogo tanto com a escola quanto com aqueles que organizam os exames da EJA *online*, concursos, cursos técnicos etc., podendo ser de interesse da comunidade como um todo. A figura a seguir apresenta esse espaço que busca dialogar com a comunidade.



Figura 11 – Espaço destinado à Comunidade³⁶

Além de notícias, são disponibilizados os *links* de acesso à TV Paulo Freire (também disponível para os alunos, professores e gestores), à *web* rádio escola (também disponível para os alunos, professores e gestores). Há um outro *link* disponibilizado com o intuito de direcionar famílias no ramo da agricultura sobre o projeto agricultura familiar, desenvolvido em parceria com o Governo.

³⁶Disponível em: <<http://www.comunidade.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Nesse projeto, municípios e estados devem destinar 30% das verbas na compra de alimentos advindos da agricultura familiar para serem utilizados na alimentação escolar, assim acontece uma seleção dos fornecedores, Empreendedores Familiares Rurais, que comercializam seus produtos através de cooperativas e associações, e esta se dará por chamada pública. O último *link* oferece a opção de 60 (sessenta) cursos técnicos gratuitos de nível médio para diversos eixos tecnológicos e que são ofertados de diversas formas: subsequentes, integrados, Proeja e concomitante.

Nesta subseção, foi apresentada uma descrição do *Portal Dia a Dia Educação* e dos espaços que compõem o público-alvo, sendo, pois, a plataforma que agrega os fóruns, foco da análise neste estudo, detalhada na subseção a seguir.

4.2 HORA ATIVIDADE INTERATIVA – HAI: O ESPAÇO MAIS IMEDIATO DAS INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS

Nesse momento, é apresentada a descrição da HAI e dos fóruns de LP, sendo, pois, o espaço mais imediato de interação (no caso, a HAI é o espaço do *Portal Dia a Dia Educação*, dentro da “sala de aula” de LP, que agrega as discussões dos fóruns dessa área de conhecimento) e uma contextualização mais específica dos fóruns selecionados para análise, a saber, “Internetês”, “HQs e clássicos literários” e “Adaptações cinematográficas”.

Os fóruns em análise neste estudo aconteceram especificamente no espaço voltado para educadores, por isso há um diálogo de abertura direcionado aos professores no intuito de orientá-lo:

a Hora Atividade Interativa (HAI) é realizada para que você, professor de Língua Portuguesa, tenha a possibilidade de debater sobre questões relacionadas à sua disciplina. Organizado por temas de interesse a esta área de conhecimento, esse evento permite, ainda, a reflexão e a troca de ideias e de experiências. A seguir, acesse os materiais e as informações sobre cada tema proposto para a HAI” (PARANÁ, 2011).

Como podemos observar na imagem a seguir.



Figura 12 – Design da HAI de LP do *Portal Dia a Dia Educação*³⁷

Quanto aos aspectos semióticos desse espaço percebemos que este é totalmente direcionado à formação continuada do professor de LP, uma vez que instiga temas que fazem parte do dia a dia desse profissional, como também tenta estabelecer um diálogo com este. Além disso, a parte introdutória da HAI explicita sobre o modo de organização desses cursos *online* e oferece recursos teórico-metodológicos que irão orientar as discussões. Essa organização é típica desses cursos, buscando produzir uma aproximação a esse cursista.

Quanto ao surgimento da HAI, de acordo com Angrewski *et al* (2013), esta foi pensada pela SEED com o apoio da DITEC em 2012 como um espaço para encontros virtuais desses órgãos com as escolas da Rede Estadual do Paraná como forma de cumprir com regulamentações definidas pelas instituições oficiais.

Existe uma instrução oficial da SEED, direcionada aos professores da Rede Estadual do Paraná, sobre o cumprimento de Horas Atividades baseada na “Lei Complementar Estadual n.º 174/2014, que concede a implantação da complementação da hora-atividade aos professores no exercício da docência,

³⁷Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=701>>. Acesso em: 30. Jun. 2017

da Rede Estadual de Educação;” (PARANÁ, 2016). Essas horas surgiram como complementação da carga horária dos professores da Rede Estadual que foi reduzida quanto ao tempo em sala de aula e passou a ser composta também por atividades extra sala de aula e algumas voltadas à formação, como expõe o documento oficial:

INSTRUÇÃO N.º 10/2016 – SUED/SEED: 1. Hora-atividade: Constitui-se no tempo reservado aos(as) professores(as) em exercício de docência para estudos, avaliação, planejamento, participação em formações continuadas, preferencialmente de forma coletiva, devendo ser cumprida integralmente na instituição de ensino na qual o(a) profissional esteja suprido e no mesmo turno das aulas a ele(a) atribuídas. [...]1.2 A hora-atividade poderá ser cumprida fora da instituição de ensino, excepcionalmente, em atividades ofertadas/convocadas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2016).³⁸

Sendo assim, uma dessas atividades envolvia a participação em formação continuada proposta pela SEED e nessa instrução oficial, com a proposta de implementar Horas Atividade, surge a intenção de implementar a formação continuada denominada Hora Atividade Interativa (HAI).

De acordo com Angrewski *et al* (2013), esse projeto foi destinado a todas as disciplinas e dividido por temas e conteúdos específicos para cada uma. A ideia seria realizar um encontro virtual semestral com duração de 50 minutos³⁹ nos dias e horários divulgados pela SEED, assim “este projeto foi intitulado de Hora Atividade Interativa (HAI), por acontecer nos dias da Hora Atividade Concentrada dos professores” (ANGREWSKI *et al* 2013, p. 5346).

A proposta seria organizar uma infraestrutura para a realização desses encontros como também estabelecer uma logística que comportasse 2.100 escolas participantes, abrangendo o Estado do Paraná. Para isso investigou-se opções de ferramentas que pudessem atingir a demanda.

³⁸Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102016_sued_seed.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

³⁹Apesar de a proposta de realização ter sido de 50 minutos para cada HAI, dada a quantidade de professores que interagem nos fóruns, o tempo de duração sempre ultrapassou o tempo proposto.

Após inúmeros testes, optou-se pelo *software Coveritlive*⁴⁰, uma plataforma de transmissão ao vivo que possibilita a realização de eventos em tempo real e de forma gratuita. Além disso, os gerenciadores e administradores do evento podem, de maneira simples, “lançar e moderar comentários; acompanhar estatísticas; gerenciar moderação liberada, vídeos, fotos, sons, textos e publicidade”, (ANGREWSKI *et al*, 2013, p. 5345) como também, compartilhar, no próprio *software* comentários do *Twitter* e *Facebook*; criar enquetes; deixar eventos agendados que alertarão os participantes automaticamente, dentre outras possibilidades.

Ainda, de acordo com Angrewski *et al* (2013), como a proposta da HAI está relacionada ao documento oficial da SEED sobre o cumprimento de Hora Atividade (o professor teria um tempo reservado para planejamentos, estudos, participação em formação continuada etc.) a última etapa realizada na HAI compreenderia a oficialização dessas atividades, uma vez que “após cada encontro, as postagens dos professores, bem como o resultado das enquetes submetidas no decorrer dos debates, são analisados pelo técnico responsável da disciplina e compiladas em relatórios individuais.” (ANGREWSKI *et al*, 2013 p.5347).

Diante disso, podemos aventar que a participação na HAI é uma forma de cumprir as demandas oficiais do cargo de professor do Estado, apesar do número baixo de professores que têm participação ativa.

Concernente a isso, a análise mostrou que o diálogo e a troca de experiências entre esses profissionais é bastante rica, uma vez que se trata de uma proposta nova e, nas palavras de alguns, “inovadora”, mas a SEED, por sua vez, interage de forma mais automática e algumas vezes até se distancia da discussão⁴¹, deixando os professores trocarem experiências uns

⁴⁰De acordo com informações da página oficial da *Coveritlive*, o *software* é uma plataforma de eventos ao vivo gerenciada por editores, transmissores e marcas (que no caso da HAI foram a SEED e a DITEC). Ele oferece a organizações a capacidade de cobrir eventos ao vivo gerenciando a audiência em tempo real. O resultado é uma experiência com comentários em tempo real, *feedback* e discussão da audiência, integração de fotos e vídeos, incorporação de mensagens do *Twitter*, compartilhamento no *Facebook* e outros conteúdos externos, como pesquisas, jogos etc.

⁴¹Esse distanciamento da SEED acontece predominantemente nas HAI “HQs e clássicos literários” e “Adaptações cinematográficas”. A HAI “internetês”, por ter sido a primeira

com os outros e depois retorna à discussão apenas para mudar o tópico do assunto.

Quanto aos objetivos da realização das HAI, a proposta da SEED era proporcionar encontros virtuais sob o apoio técnico da DITEC para fomentar debates sobre questões relacionadas à educação para as diversas áreas de conhecimento, mas especificamente em LP esses objetivos compreendiam:

Proporcionar ao professor um espaço para socializar ideias e experiências; Estabelecer um canal de comunicação com os professores da Rede Estadual de Ensino; Estimular o uso dos recursos do *Portal Dia a Dia Educação*; Fomentar o debate sobre uso de tecnologias; possibilitar que um grande número de professores e professoras pudessem compartilhar informações e discutir temas de interesse mútuo simultaneamente, ainda que se encontrassem em regiões geograficamente muito distantes (PARANÁ, 2011).

Como dito antes, a proposta de participação nas HAI foi possibilitada a todos os professores da Rede Estadual de Ensino do Estado e para a participação na página do fórum era aberta uma aba para que o professor acessasse por meio de *login*, número do RG e da senha do Portal. Após inserir esses dados de identificação, o professor automaticamente estaria participando do fórum.

Os debates dos fóruns ocorreram de forma semestral: o primeiro em maio de 2012, o segundo em setembro do mesmo ano e o terceiro em maio de 2013, nas diferentes áreas de conhecimento, abordando temas inerentes a essas áreas. Alguns desses debates foram realizados em dois turnos (manhã e tarde) para abranger as possibilidades de participação, dada a carga horária divergente dos professores da Rede. O fórum “HQs e clássicos literários” foi realizado durante a manhã; o fórum “Adaptações cinematográficas” aconteceu nos períodos da manhã e tarde; e o fórum “Internetês” também ocorreu nos dois períodos.

Na área de Língua Portuguesa, especificamente, esses debates compreenderam 3 (três) discussões que envolviam a tecnologia (em alguns dos temas) sob o viés didático metodológico. Para propiciar uma visão mais

realizada, apresenta uma participação mais ativa da SEED, até mesmo em virtude do tema, como veremos ao longo da análise.

panorâmica de como foram organizados os três fóruns, segue uma tabela descritiva:

Dados	Internetês	Adaptações cinematográficas	HQs e clássicos literários
Ano de realização	2012	2012	2013
Data e horários de realização	15 de maio de 2012 (09:48 às 12:15 e das 15:26 às 17:06)	25 de setembro de 2012 (09:44 às 11:40 e das 15:57 às 17:25)	6 de maio de 2013 (10:08 às 13:56)
Turnos	Manhã e tarde	Manhã e tarde	Manhã
Equipe técnica responsável pela Formação continuada	Técnicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ de Língua Portuguesa da Educação Básica (DEB/SEED). ▪ do <i>Portal Dia a Dia Educação/DITEC/SEED</i> ▪ 25 membros da equipe do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>. 	Técnicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ de Língua Portuguesa da Educação Básica. ▪ do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>. ▪ responsáveis pela página de Língua Portuguesa e de Cinema. 	Técnicos: <ul style="list-style-type: none"> ▪ de Língua Portuguesa da Educação Básica. ▪ do <i>Portal Dia a Dia Educação</i>. ▪ 4 (quatro) responsáveis pela página de Língua Portuguesa.
Professores participantes nas discussões	Manhã – 158 Tarde – 160	Manhã – 70 Tarde – 57	Manhã – 146
Número de inscritos no geral	Aproximadamente 1.000 professores.	Não há registros.	Aproximadamente 500 a 700 professores.

Tabela 1 – Descrição panorâmica dos fóruns
(A autora, 2017)⁴².

Com base nos dados expostos na tabela 1 há uma diferença considerável na quantidade de professores participantes nas discussões e no número de acesso dos participantes em geral, uma vez que o *software Coveritlive* possibilita essa interação em tempo real, como também disponibiliza a opção de monitoramento das interações pelas instituições proponentes.

Assim, apesar de o número de acesso ser superior, a quantidade de professores e as interações estabelecidas por estes nos fóruns foram

⁴²Informações coletadas nos fóruns do Portal e relacionadas a cada um especificamente.

inferiores, dado o gerenciamento feito pela SEED e DITEC. Isso evidencia que por ser uma proposta oficial há um interesse massivo de participação, mas o interesse em participar efetivamente da interação é mais moderado.

Outro ponto relevante sobre a HAI é que cada uma possui tópicos que dão acesso a artigos, teses, dissertações, notícias, sugestões de leitura, e vídeos, nomeados pela equipe do Portal. Esses recursos didáticos são listados na *pageup* e *pagedown* do ambiente de cada fórum da HAI. Os títulos de cada material funcionam como *hiperlinks* para que o professor avalie, comente, altere, informe erro, baixe o arquivo em PDF, ou até navegue na página oficial de publicação do conteúdo, todas essas opções sem sair do ambiente do Portal, mesmo navegando em outras páginas, tal como foi visto sobre a proposta das plataformas governamentais. Como se pode observar a seguir:

The image shows a screenshot of a web portal. At the top left is the logo 'Dia a Dia Educação'. Below it is a sidebar with a list of links: 'Acordo Ortográfico', 'Calendário Escolar 2017', 'Coleção de Textos', 'Espaço da Literatura', 'Enem', 'Recursos de Formação', 'Recursos Didáticos', and 'Sala de Aula'. Below the sidebar is a graphic for 'Língua Portuguesa' with a speech bubble containing '!?!'. At the top right is a search bar with 'Língua Portuguesa' selected and 'palavra-chave' entered. The main content area is titled 'HQs e Clássicos Literários'. It contains a paragraph of text, a sub-section 'Recursos didáticos e informações sobre o tema.' with five icons labeled 'Artigos', 'Debates', 'Noticias', 'Sugestões de leitura', and 'Vídeos', and a section 'Artigos, teses e dissertações' with two entries: 'DOURADO, Eliane A Poética da Imagem como o Atrativo de HQs' and 'GUOLLO, Fernanda Maccari Adaptação: O Projeto de Leitura em Dom Quixote das Crianças, de Monteiro Lobato, Rdedeseenhando para as Histórias em Quadrinhos'.

Figura 13 – Recursos didáticos da HAI “HQs e clássicos literários” do *Portal Dia a Dia Educação*

Todos esses recursos apontam para o conceito de Objetos Educacionais Digitais (OED) exigidos pelo Ministério da Educação (MEC) para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a partir de 2014, conforme explicita o texto oficial do Edital de Convocação 01/2013 da Coordenação Geral dos Programas do Livro (CGPLI), no subitem 4.2.3:

4.2.3. Entende-se por objetos educacionais vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas *web* e outros elementos” (MEC, 2013).⁴³

Esses OED passam assim a fazer parte tanto dos materiais dos livros didáticos nas versões *web*, quanto contam como recursos didáticos *online* para execução de cursos, sendo assim, a proposta adotada pela SEED para a execução das formações, em que diversos OED subsidiam as discussões nos espaços dos fóruns, como: vídeos, filmes, imagens, artigos, sinopses etc. tal como veremos nos tópicos sobre cada HAI

Esses recursos dos fóruns subsidiam o tópico principal intitulado *Debates* (esse último é o fórum propriamente) que comporta as discussões em consonância com o tema sugerido para cada fórum (debate) como exemplifica a figura a seguir.



Figura 14 – Abertura do fórum “HQs e clássicos literários” do *Portal Dia a Dia Educação*⁴⁴

Dessa forma, a HAI não se resume aos fóruns em si, mas também a congrega um conjunto de textos multimodais e hipertextuais que subsidiam toda a discussão e têm em comum os temas dos fóruns.

⁴³Disponível em: <https://memorialpnld.com.br/data/images/edital_pnld_2015_ensino_medio_03_07_2013-2.pdf>. Acesso em: 30 set. 2017.

⁴⁴Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=702>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Ao longo das interações esses trabalhos são mencionados/referenciados, principalmente pela SEED, instituição que propôs o debate, em formato de hipertexto e abrindo espaço para que o professor navegue nas páginas organizadas para essa finalidade, uma vez que esses materiais, como dito antes, foram selecionados e disponibilizados por uma equipe de professores técnicos responsáveis por essa função.

Ou seja, não são apenas os ambientes em si que apresentam estrutura hipertextual, o próprio ato de interação nos fóruns foi organizado a partir de *hiperlinks* que auxiliam os professores a navegarem em outros textos multissemióticos e multimodais, como: vídeos, artigos, sinopses de filmes, imagens, resumos de obras, notícias, reportagens, além de outros gêneros que são intercalados no próprio fórum, como as enquetes elaborada pela DITEC e os aviso randômicos ao final da página do fórum.

Toda essa estrutura de textos multissemióticos e multimodais que são inseridos no momento das discussões retoma o conceito de gêneros intercalados que, de acordo com Silveira *et al* (2012),

a intercalação de gêneros ocorre quando um enunciado de um gênero A insere/intercala um enunciado (ou um trecho de enunciado que representa o enunciado inserido como um todo) de um gênero B. Resumindo, podemos dizer que ocorre intercalação de gêneros quando um gênero se aporta dentro de outro, sendo trazido para cumprir os propósitos discursivos do autor (SILVEIRA *et al*, 2012, p. 56).

Assim, os gêneros que se intercalam nos fóruns da HAI são introduzidos com vistas a cumprir os propósitos comunicativos daquela formação continuada *online*. Esses sentidos também retomam os aspectos da formação presencial, uma vez que outros textos teóricos ou sobre elaboração didática são indicados e discutidos para cumprir os propósitos da formação. Isso retoma a tradição do ato de ensinar já difundido e naturalizado em toda a esfera escolar/acadêmica (ROHLING DA SILVA, 2012).

Para uma melhor contextualização, na seção seguinte apresentamos algumas regularidades específicas do gênero fórum.

4.2.1 Os Fóruns *Online* de Discussão como Espaço mais Imediato das Interações Interlocutivas

Embora o objetivo desta pesquisa não seja realizar uma análise do fórum do ponto de vista de suas regularidades de gênero discursivo, mostra-se relevante trazer alguns conceitos e regularidades desse gênero, já observadas em pesquisas acadêmicas.

De forma conceitual, de acordo com Bakhtin (2003), pode-se considerar o fórum como gênero secundário, uma vez que surge em meio a situações de uso da língua mais complexas e requer um maior monitoramento e formalidade, dada a necessidade de uso da modalidade escrita da língua, como também da intervenção de iniciativas públicas, privadas etc.

Em termos gerais o fórum *online* “está presente nos mais variados sítios, seja nos da esfera jornalística, em que materializa o debate de assuntos contemporâneos, seja na esfera do trabalho etc.” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 83), essa incidência de discussões em fóruns é emergente dada a flexibilidade em se discutir temas relevantes em tempo real em ambientes *online*.

Sobre a conceituação de fórum em contexto de EaD, para Rohling da Silva (2012, p. 82), o gênero fórum surge para cumprir objetivos pretendidos pela instituição proponente, ou seja, em virtude do contexto em que se insere e dos participantes buscam-se soluções ou discussões sobre determinados temas, em outras palavras, os fóruns “tematizam os objetos discursivos propostos pela equipe responsável pela disciplina” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 82).

Estruturalmente, ainda na concepção da autora, o fórum “se apresenta [...] pela troca de turnos e por uma relação discursiva bem marcada e delimitada pelo papel discursivo-autoral dos interlocutores em dada situação discursiva” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 83). Além disso, as interações nos fóruns podem se dar de forma mais ou menos monitorada.

Nas situações interlocutivas em que as interações são menos monitorados é permitido “aos interlocutores um acesso irrestrito às informações anteriormente postadas” (ROHLING DA SILVA, 2012, p. 83),

geralmente nessas situações os fóruns são direcionados a um público menor, mais restrito (é o caso dos cursos EaD direcionados a turmas específicas). Já em contextos em que são mais monitorados, há uma incidência maior de participantes, o que implica na escolha de uma ferramenta a ser monitorada por uma equipe (é o caso dos fóruns gerenciados pelas instâncias públicas de ensino que utilizam *softwares* de monitoramento em virtude da quantidade de participantes). Como podemos ver a seguir a indicação de moderador das páginas na parte inferior dos fóruns do Portal.

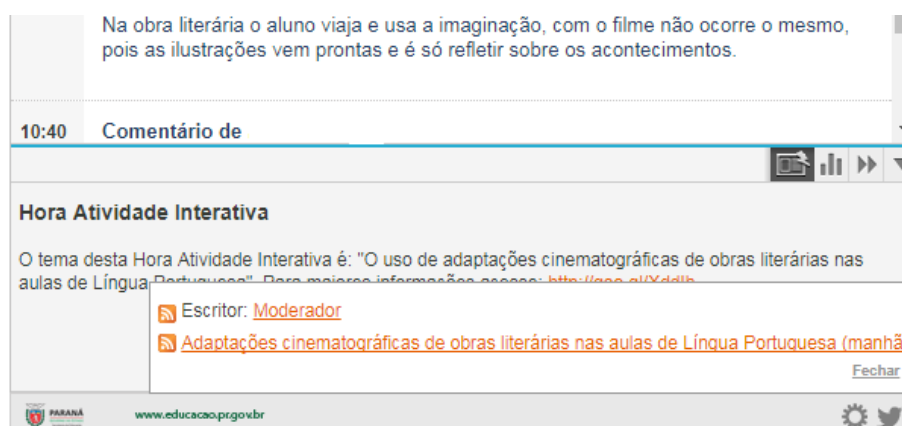


Figura 15 – Indicação de moderador na página do fórum “Adaptações cinematográficas” do *Portal Dia a Dia Educação*⁴⁵

Outra característica relevante do fórum *online* é a similaridade com a mensagem instantânea (MI) (BARTON; LEE, 2015), no sentido estrutural, por diversos fatores

primeiro, é interativo; segundo, é rico em texto gerado pelo usuário; terceiro, suporta mensagens multimodais; quarto, promove novas formas de criatividade, bem como novas oportunidades de aprendizagem [...] (BARTON; LEE, 2015, p. 61)

Além dessas características o fórum também apresenta, em comum com as MI, a data e horário das postagens, remetendo à ideia de instantaneidade; nome ou indicação dos participantes e identificação dos tópicos (característica presente em alguns).

⁴⁵Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=571#debates>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Partindo dessa visão mais geral sobre os fóruns *online*, na sequência, é apresentada uma contextualização e descrição de alguns aspectos específicos dos fóruns – objeto de análise dessa pesquisa.

Em termos gerais, os três fóruns focalizados nesta pesquisa apresentam as características inerentes a esse gênero, sendo, pois, um espaço em que os interlocutores ocupam os turnos com objetivo de debater/discutir determinado tema em pauta no grupo.

Do ponto de vista de suas ferramentas técnicas, os fóruns possibilitam o acesso direto a redes sociais digitais *Twitter* e *Facebook*. Dessa forma, quando o usuário de LP da SEED faz uma publicação na Rede Social *Twitter* e a vincula ao fórum por meio do *link*, esta aparece como um comentário no fórum com o endereço do usuário da página e oferece a possibilidade de, assim como no *Twitter*, curtir, retuitar ou compartilhar, vinculando essas falas às interações em redes sociais. E, nos comentários criados no interior dos fóruns, há também a possibilidade inversa de compartilhar no *Twitter* ou no *Facebook* essas interações, como vemos na imagem a seguir.

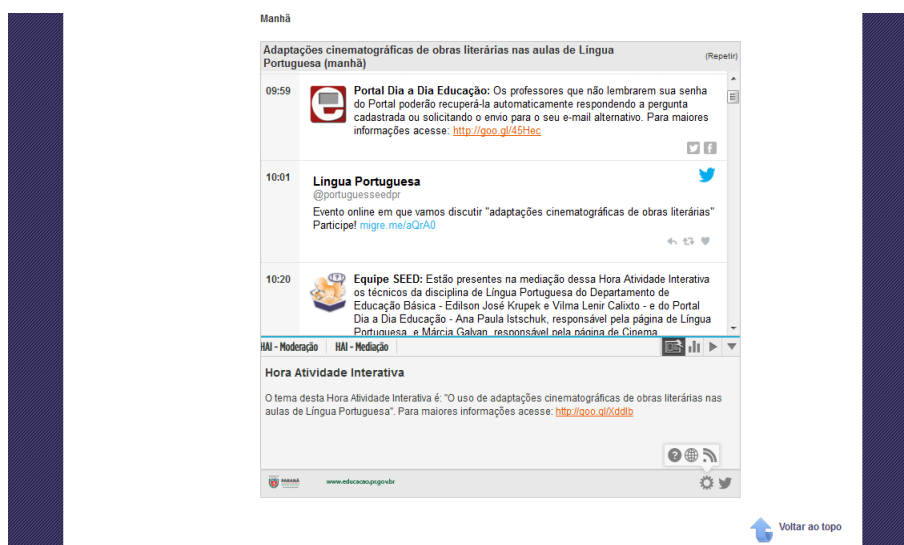


Figura 16 – Ferramentas de acesso direto ao fórum vinculadas ao *Twitter* e *Facebook*.

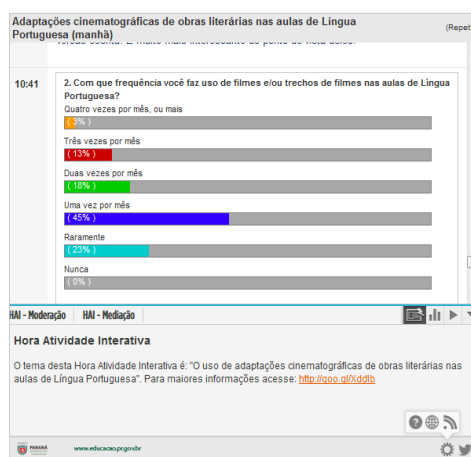
A opção de acesso direto às redes sociais vinculada aos fóruns foi possibilitada aos professores que participaram das interações no espaço da formação. É possível observar aqui uma intenção dos proponentes dessa formação em possibilitar que tais interações pudessem migrar para outros espaços além do Portal Educacional. Ou seja, ao compartilhar nas redes

sociais interações produzidas no Portal (oficial) haveria uma publicização dessa formação para além dos profissionais envolvidos, alcançaria desse modo, outros interlocutores.

Assim, o ato de disponibilizar a possibilidade de replicar as interações da formação em redes sociais digitais é, pois, uma intenção interlocutiva de divulgar as ações do Governo do Estado no campo da educação, sobretudo, na formação de professores. No entanto, apesar do incentivo, observamos que os professores não utilizaram essa funcionalidade no curso em tela.

Podemos aventar que isso se deu por dois fatores: mesmo tendo habilidade e familiaridade em navegar nos espaços de escrita *online*, os professores entendem que o lugar de formação é específico, situado e oficial, semelhante aos espaços físicos e que não se relaciona com as formas de interagir em redes sociais; por outro lado, há professores que expressam sobre a participação nos fóruns como uma experiência nova, apresentando assim certa dificuldade em lidar com essas múltiplas possibilidades tecnológicas e interacionais.

Outro recurso disponibilizado nos fóruns, dessa vez especificamente pela DITEC, é o gênero enquete. A enquete possui a finalidade de lançar perguntas em pauta nos fóruns e obter resultados quantitativos a partir de votação pelos professores. Assim, quando a SEED propõe um assunto relacionado ao tema que está sendo discutido, a DITEC lança a enquete para obter, por meio dos resultados, uma visão mais geral e quantificada da opinião dos professores, e essa proposta também se vincula à interação real, tal como as ferramentas de acesso direto ao *Twitter* e *Facebook*. Como pode ser conferido na imagem a seguir.



[Voltar ao topo](#)

Figura 17 – Enquetes contendo perguntas em pauta nos fóruns para serem votadas pelos professores⁴⁶

Há também o uso recorrente de *hiperlinks* para acesso aos materiais disponibilizados por uma equipe de professores técnicos da disciplina de LP. Esses *hiperlinks* direcionam o participante do fórum à página do recurso didático específico e há a opção de avaliar, comentar, indicar, alterar e informar erro. A imagem a seguir mostra essa recorrência.



[Voltar ao topo](#)

Figura 18 – *Hiperlinks* de acesso direto aos materiais disponíveis⁴⁷

⁴⁶Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=571#debates>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

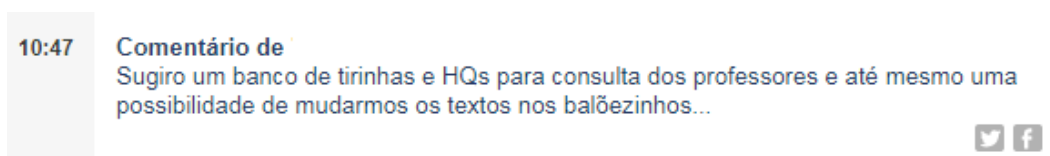
⁴⁷Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=571#debates>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Tal recurso mostra-se como uma estratégia própria dos portais verticais para assegurar ao usuário todas as informações necessárias em um só lugar, a fim de que este não necessite navegar em outros espaços *online* fora do Portal, tal como foi discutido sobre as características de Portais verticais (cf.4.1).

Assim, conforme já discutido, os *hiperlinks* direcionam o professor em formação ao acesso de recursos disponíveis, mostram-se presentes de modo saliente nas discussões e constroem as interações no modo de enunciar dos sujeitos, sobretudo nos fóruns “Adaptações cinematográficas” (pelo vínculo com a página de cinema do *Portal Dia a Dia Educação* citada a todo o momento nas discussões) e “HQs e clássicos literários”, tendo em vista que as interações da SEED priorizavam a indicação dos materiais disponíveis.

Em outros termos, esse recurso, na maior parte das vezes, foi utilizado pela SEED e por um número mínimo de professores. A SEED, para fazer referência aos materiais ou tirar dúvidas, e alguns professores, para situar os demais interlocutores sobre a que assunto/recurso estava se referindo especificamente.

A seguir vemos algumas situações em que a SEED e os professores interagem indicando *hiperlinks* sobre os assuntos em pauta, por vezes indicando os recursos dos fóruns (geralmente a SEED), e por outras indicando *sites* que não estão listados nos recursos dos fóruns, mas que incidem sobre a troca de conhecimentos com os outros professores⁴⁸. Como podemos observar nos comentários a seguir.



C1 – Maristela da HAI “HQs e clássicos literários”⁴⁹

⁴⁸Lembrando que essa incidência de uso de *hiperlinks* é típica dos fóruns “HQs e clássicos literários” e “Adaptações cinematográficas”. O fórum “internetês”, diferentemente, apenas discute as concepções de Língua, sem se ater especificamente aos *links* dos recursos disponíveis no fórum.

⁴⁹Para facilitar a sistematização dos comentários nos fóruns utilizamos C para enumerar os comentários, como também definimos um nome fictício para os interlocutores dos fóruns.

10:47 Comentário de
As escolas devem investir mais em HQs, adquirir mais exemplares.

C2 – Mikael da HAI “HQs e clássicos literários”


10:47 Comentário de
Mas como ter acesso ao material????



C3 – Emanuelle da HAI “HQs e clássicos literários”

10:51 Comentário de
, existem sites que proporcionam a criação de HQ's e um dos recursos é inserir textos nos balões. Por exemplo: www.livroegame.com.br

C4 – Carlos da HAI “HQs e clássicos literários”

10:51  Equipe SEED: Olá . O site da turma da Mônica é bem interessante: máquinas de quadrinhos. Outro <http://pan.nied.unicamp.br/hq>






C5 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

Nesse contexto presente na HAI “HQs e clássicos literários” os professores compartilhavam sobre como costumavam trabalhar com esses gêneros em sala de aula. Em C1 a professora Maristela, que já havia comentado sobre a sua proximidade com a temática, sugere a disponibilidade de um banco específico para trabalho com HQs e tirinhas, em que houvesse a possibilidade de edição para adaptar as produções individuais em sala de aula.

Junto com a professora Maristela, em C2 e C3, os professores Mikael e Emanuelle também expressam algumas dificuldades no sentido de recursos. E em C4, o professor Carlos responde a professora Maristela indicando o *hiperlink* de um site de criação e edição de HQs, ou seja, ali no espaço de interação dos fóruns tanto a professora Maristela quanto os demais professores que desconheciam esse tipo de recurso, a partir do *hiperlink* indicado, puderam navegar nesses outros espaços. Em C5, a SEED também responde aos questionamentos de um professor com um *hiperlink*.



Em outra HAI, a saber, “Adaptações cinematográficas” há outra situação, ver C6, em que a SEED sugere que o trabalho com essas obras leve em consideração os propósitos de se trabalhar com cada uma e após, no comentário C7, a professora Ana indica um *hiperlink* que costuma auxiliar no seu trabalho em sala de aula.

16:51  **Equipe SEED:** Optar pelo cinema como recurso exige planejamento e um encaminhamento metodológico específico. Antes de levar o filme aos alunos, conforme a bibliografia especializada, o professor deve se questionar sobre: Qual o uso possível desse filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?

C6 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

16:53 **Comentário de**
Gosto bastante das produções de curta-metragens... tem obras completas transformadas em filmes... (portacurtas.com.br)

C7 – Ana da HAI “Adaptações cinematográficas”

Após tecer considerações sobre os fóruns de modo geral, a seguir é apresentada uma descrição de cada fórum da HAI de forma específica com vistas a discutir questões mais particulares sobre cada um.

4.2.1.1 O fórum “Internetês”

O fórum “Internetês” foi o primeiro realizado na HAI, como dito anteriormente, foi realizado em dois turnos, no dia 15 de maio de 2012 das 09h48min às 12h15min e das 15h26min às 17h06min.

Em linhas gerais essa HAI problematiza se a escrita utilizada pelos alunos/internautas está prejudicando a aprendizagem da escrita na escola e propõe como objetivo geral

fomentar o debate sobre as possíveis razões para este comportamento no uso da escrita e as implicações desse comportamento na escrita de textos no âmbito escolar e investiga o posicionamento dos professores da disciplina a respeito da maneira diferenciada de grafar a língua na internet (PARANÁ, 2012)⁵⁰.

Ou seja, nessa página inicial da HAI “Internetês” não há um direcionamento explícito sobre qual é o posicionamento da SEED, uma vez que essa expõe como objetivo investigar qual a posição dos professores sobre o tema.

Durante a realização da HAI foram lançadas dez enquetes, cinco no período da manhã e cinco no período da tarde, e por fim uma questão que solicitava sugestões de temas para os próximos encontros dos fóruns. Esse fórum contou com a participação de mais de 1.000 (mil) professores de diversos Núcleos Regionais de Educação do Paraná (NRE) pela manhã. Foram contabilizados 621 comentários dos professores participantes e a equipe proponente interveio 55 vezes nos debates matinais, seja com o intuito de direcionar o debate e/ou esclarecer algumas questões enviadas pelos participantes ou lançando comentários técnicos, como também dar avisos sobre o tema do debate, disponibilizar *links* para esclarecer dúvidas, compartilhar comentários do *Twitter*, lançar enquetes etc.

No turno da tarde o fórum obteve a participação de 700 (setecentos) professores e a participação da SEED e DITEC somou 72 intervenções com o mesmo direcionamento da manhã.

Com relação aos recursos didáticos⁵¹ disponibilizados para apoio dessa HAI, há artigos, imagens, notícias, sugestões de leitura e vídeos, como podemos ver a seguir.

⁵⁰Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=508>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

⁵¹Além de mostrar os dados desse fórum em tabela, por ser o primeiro nas descrições, mostramos um pouco da semiose e dos aspectos hipertextuais de cada recurso didático desse fórum. Nos demais fóruns, os recursos didáticos possuem as mesmas características multissemióticas, por esse motivo, e para evitar a redundância dessas descrições, faremos nesses apenas uma contextualização dos recursos, com exceção dos daqueles que forem específicos para a temática do fórum, nesses casos, mostraremos a multissemiótica também.

Recursos Didáticos	Fórum “Internetês”
Artigos, teses e dissertações	<p>ARAÚJO, Júlio César. Web 2.0 e as práticas de linguagem: novos gêneros? ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES, Bernadete Biasi. Questões de estilo no gênero Chat aberto e implicações para o ensino de Língua Materna. BEZERRA, Benedito Gomes. Leitura e escrita no Orkut: o que os professores veem e o que não veem. RIBEIRO, Márcia Maria; ARAÚJO Júlio Cesar. “Tia, eu já escrevi o site do 'rotineio'. Agora é apertar o Enter?” O endereço eletrônico na sala de aula. SILVA, Suelen; Érica Costa da. A influência dos hipertextos digitais para o ensino e aprendizagem de ortografia: inov@ç@o ou “erro”. XAVIER, Antonio Carlos. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da Internet.</p>
Notícias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Internetês, a linguagem da <i>web</i> ▪ Internetês pode estimular e não atrapalhar escrita, diz pesquisa ▪ O ki vc acha do internetês? ▪ Pais e professores discutem linguagem utilizada na internet
Sugestões de leitura	<p>MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). Hipertexto e gêneros digitais. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.</p> <p>MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002.</p> <p>VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=40246>. Acesso em: maio 2010.</p> <p>THEOBALDO, C.; THEOBALDO, E. B. A Internet e o texto escrito: solução ou simplificação? Mundo Jovem, p. 11, out. 2004.</p> <p>MACHADO, G. J. C. (Org.). Educação e ciberespaço: estudos, propostas e desafios. Aracaju: Virtus, 2010.</p>
Vídeos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Internetês – parte I ▪ Internetês – parte II ▪ O uso do internetês ▪ Linguagem da internet – parte I ▪ Linguagem da internet – parte II
Imagens	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Redes Sociais ▪ Internetês I ▪ Internetês II ▪ Internetês III


Tabela 2 – Recursos didáticos da HAI “Internetês”
(A autora, 2017)⁵²

⁵²Informações coletadas no fórum “Internetês”. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=508>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Como podemos observar na tabela 2, o fórum realizado em Maio de 2012 foi a primeira proposta da HAI para a disciplina de LP e foi escolhido para compor o título e o tema dessa HAI, o “internetês”. É preciso problematizar esse termo que é atualmente, nos estudos da linguagem, contestado, uma vez que se entende “as concepções de práticas letradas como estruturantes da proposta pedagógica, de escola como integrada ao contexto sócio-histórico e de currículo articulado e flexível” (BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p.9).

Sendo assim, compreende-se que as interações interlocutivas vinculadas aos espaços da *web* são fluidas e a linguagem pode variar de acordo com essas situações interlocutivas. A SEED faz sugestões de leitura de textos acadêmico-científicos que contestam essa terminologia (“internetês”), porém há diversos posicionamentos se contrapondo ao longo do debate e a própria SEED, diante disso, não consegue manter uma mesma linha.

Diante disso, iniciou-se o debate no fórum questionando se o internetês seria uma ameaça à escrita padrão da Língua Portuguesa. Como podemos observar a seguir:

10:22		<p>Equipe SEED: A disseminação da Internet entre as mais diversas camadas da sociedade vem quebrando barreiras geográficas e culturais e criando uma linguagem própria de comunicação. Essa nova forma de expressão escrita, utilizada em sua grande maioria pelos adolescentes, viabilizada pelo computador nas salas de bate-papo como Orkut, Facebook, Messenger, blogs e outros, é conhecida como Internetês.</p> <p>Professor, você acha que o Internetês é uma ameaça à escrita padrão da Língua Portuguesa?</p>
-------	---	---

C8 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”

Esse questionamento foi lançado pela SEED e posteriormente começou-se o debate sob essa linha de discussão e os três posicionamentos mais defendidos compreendiam pontos de vista teórico-metodológicos divergentes.

Alguns professores defendiam que esse tipo de linguagem prejudica o uso e ensino da norma-padrão; outros defendiam que não prejudica, mas que deve haver um trabalho em sala de aula motivando os alunos a navegarem por *sites* com outros tipos de conteúdo e níveis de linguagem sem se prender apenas às redes sociais, em que se usa apenas essa modalidade; e por último alguns professores apontaram que, do contrário, esse tipo de linguagem seria uma oportunidade de trabalho com as situações específicas de comunicação e que essa demandava um menor monitoramento da linguagem em virtude do seu caráter imediato, instantâneo e informal.

Como podemos ver nos comentários a seguir tecidos pelos professores após esse primeiro questionamento da SEED, tanto no turno da manhã, quanto no da tarde.

10:21

Comentário de

Esse tipo de escrita está começando muito cedo, por isso enfrentamos essa leva de alunos que chegam ao Ensino Médio com a escrita muito comprometida, totalmente reduzida e repleta de erros em todos os sentidos.

C9 – Luiza da HAI “Internetês”

10:22

Comentário de

A INTERNET está mudando a maneira como lemos e escrevemos, mas não necessariamente prejudicando a escrita. O que falta é os alunos acessarem sites com conteúdo e não somente Facebook, Orkut, Twitter, vídeos engraçados.

C10 – Regiane da HAI “Internetês”

16:04

Comentário de

Acredito que essa nova escrita construídas pelos adolescentes na internet prejudique sim a aprendizagem, até porque os alunos não se preocupam mais nem mesmo com as acentuações das palavras, mudando totalmente os seus significados



C11 – Beatriz da HAI “Internetês”

16:05

Comentário de

Considero que não seja uma ameaça, pois é outro ambiente que exige uma nova forma de se expressar

C12 – Antônio da HAI “Internetês”

Ao longo do debate diversas são as concepções defendidas pelos professores, a de gêneros textuais, variedades linguísticas, a de língua como um organismo vivo, a de um sistema imutável, dentre outras concepções adotadas. Pelas diversas trocas de conhecimento, alguns professores mudam a sua visão de norma-padrão ao longo das discussões, outros continuam com o mesmo posicionamento de que a língua é imutável, outros entendem a língua como viva e dinâmica. Até o final da HAI esses posicionamentos continuam divergentes, uma vez que a própria equipe da SEED diverge no modo de tecer os posicionamentos. Como podemos ver a seguir.

10:24



Equipe SEED: Elisangela Leal de Oliveira Mercado, em seu texto *Internetês na Escola: avanço, retrocesso ou diversidade da língua?* afirma “que não precisamos temer o Internetês, pois essa nova linguagem não atinge a estrutura morfológica, sintática ou fonológica da língua, mas sim o seu uso.”

C13 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”

10:25



Equipe SEED: Professores, podemos dizer que o “Internetês” nada mais é do que uma forma de linguagem escrita que surgiu nos meios digitais e virtuais e é utilizada principalmente pelos jovens, com o objetivo de agilizar o tempo e o espaço no que se refere às formas de comunicação na Internet.



C14 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”

10:26



Equipe SEED: , isso mesmo o internetês é uma nova forma de escrita em que os jovens estão utilizando para adequar ao suporte em uso. (MSN, Orkut, face, entre outros...)

C15 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”

Como podemos observar, a SEED apresenta posicionamento teórico em consonância com os textos sugeridos como recursos da HAI. Mas em outros momentos quando comenta ou exemplifica os seus posicionamentos afirma que essa é uma forma de linguagem utilizada “pelos jovens”. Ou seja, como modismo e não considera como um ambiente em que sujeitos de diversas esferas, classes sociais, situações específicas de uso da linguagem, idade etc. interagem para cumprir propósitos comunicativos. Consequentemente, essa variedade de posicionamentos se estabelece em ambos os turnos da HAI, apesar de ter como conteúdo teórico textos que desconstruem a noção de “internetês”.

Fica evidente, assim, ao longo das discussões, que a SEED possui o mesmo posicionamento dos textos acadêmicos que indicou para leitura⁵³, levando a crer que a escolha do título para o debate foi proposital em virtude da conotação negativa que se tem sobre a expressão “internetês”, mesmo que esta continue a utilizar o termo nas discussões.

Como exemplo podemos citar os artigos do Júlio César Araújo sobre a *Web 2.0* e os novos gêneros que surgem nesses contextos; o texto do Benedito Gomes Bezerra, que traz a ideia da *web* como um ambiente multimodal e multimidiático; há também notícias que trazem dados de pesquisas que desmistificam a ideia de que esse tipo de linguagem prejudica o aprendizado da língua, dentre outros textos.

Consequentemente, os professores seguem a nomenclatura adotada pela SEED e divergem os posicionamentos, uma vez que propor um fórum com esse termo já aponta para uma valoração direcionando, desse modo, a discussão para uma visão de norma-padrão violada.

Passamos agora à análise dos aspectos multissemióticos específicos desse fórum, como vemos a seguir.

⁵³Essa discussão será aprofundada no capítulo 5, mais especificamente no tópico em que discutiremos as concepções de língua.

The screenshot shows the 'Dia a Dia Educação' website interface. On the left is a navigation menu with items like 'Apoio à Aprendizagem', 'Consulta Contracheque', 'Consultas', 'Base Nacional Comum', 'Diretrizes Curriculares', 'Disciplinas', 'Documentos Oficiais', 'Educação Básica', 'Formação', 'Gabaritando Enem', 'Programas e Projetos', 'Recursos Didáticos', 'Sala de Aula', and 'Veja Mais'. The main content area features a search bar with 'Educadores' selected and 'palavra-chave' entered. Below the search bar, the breadcrumb trail reads 'Início : Língua Portuguesa : Artigos :'. The article title is 'Web 2.0 e as práticas de linguagem: novos gêneros?' with a 'POPULAR' badge. The author is 'ARAÚJO, Júlio César' and the update date is '26/10/2012'. The description discusses the demand for specific discursive genres in web 2.0 and mentions a project called 'Práticas de linguagens na web: links entre gêneros, letramentos, hipermodalidade e convergências de mídias (Etapa I)'. At the bottom, there are statistics (268 views, 0 bytes), a link to the journal's website, and an evaluation section showing a score of 9.00 (1 vote) and options to 'Avaliar', 'Alterar', 'Informar erro', 'Indicar', and 'Comentários (0)'.

Figura 19 – Recurso “artigos” da HAI “Internetês”⁵⁴

Esse artigo é um dos seis disponibilizados⁵⁵ para acesso e estruturalmente estes são organizados por resumo e palavras-chave e na parte superior da tela há o *link* para acesso direto. Na parte inferior há uma indicação da revista *online* em que este artigo foi publicado e o *link* para acesso. Além disso, há uma seção nomeada avaliação, com a possibilidade de alterar, avaliar, informar erro e comentar sobre esse assunto.

Há também na HAI “Internetês” um recurso didático nomeado “imagens”, que é exclusivo dessa HAI e foi disponibilizado em quatro tópicos: Redes sociais, internetês I, internetês II e internetês III, mas funcionalmente esse recurso não é utilizado, uma vez que não é possível acessá-lo como podemos ver a seguir.

⁵⁴Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/noticias/article.>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

⁵⁵Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=44&lid=6965>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Figura 20 – Recurso “imagens” da HAI “Internetês”⁵⁶

Outro recurso didático sugerido para leitura é o tópico “notícias”, que ao todo totaliza quatro temas: “Internetês, a linguagem da web”; “Internetês pode estimular e não atrapalhar escrita, diz pesquisa”; “O ki vc acha do internetês?”; e por último, “Pais e professores discutem linguagem utilizada na internet”. Ao clicar em um dos *hiperlinks* das notícias abre-se uma página com o texto na íntegra e o *link* de acesso direto, além de três opções: imprimir, baixar/salvar em PDF e compartilhar nas redes sociais. Como podemos observar a seguir.

⁵⁶Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mylinks/singlelink.php?cid=14&lid=22997>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Dia a Dia Educação

- Língua Portuguesa | palavra-chave | Pesquisar

Português
28/04/2009

Internetês' pode estimular e não atrapalhar escrita, diz pesquisa

Algumas pessoas sentem arrepios de pavor quando leem, na internet ou em mensagens de celular, aqueles textos caracterizados por abreviações ou transformações gráficas - a exemplo de cmg (comigo), 9dad (novidade) e naum (não) - e onomatopeias, como hahaha para designar uma gargalhada. Trata-se do *miguxês*, uma variação da língua portuguesa que virou mania principalmente entre os adolescentes. O *miguxês* é uma corruptela da palavra *amiguxo*, ou seja, *amiguinho*. Porém, há quem ache que esse, digamos, estilo de escrita, ao invés de emburrecer, pode até melhorar as nossas habilidades linguísticas.

Pelo menos é o que concluiu Beverly Plester, professora de psicologia da Universidade de Coventry, na Inglaterra, depois de acompanhar os hábitos de 88 estudantes de 10 a 12 anos. Para Plester, tais abreviações fonéticas são positivas porque possibilitam uma forma de envolvimento voluntário com a linguagem escrita motivada pela diversão: "Quanto mais experiência uma criança tem com o mundo da escrita e quanto melhor é seu conhecimento dos fonemas, mais forte é sua habilidade de ler e escrever. E, claro, nos damos melhor nas atividades que fazemos por diversão".

Nem todo mundo concorda com o raciocínio de Beverly. Para o radialista e apresentador de TV inglês John Humphrys, os adeptos das abreviações e onomatopeias são verdadeiros vândalos gramaticais. "Eles estão pilhando nossa pontuação, brutalizando nossas sentenças, violando nosso vocabulário. E precisam ser impedidos", disse no artigo "I H8 Txt Msgs" (Eu odeio mensagens de texto), publicado no jornal britânico Daily Mail. O título brinca com uma adaptação bastante comum na língua inglesa: unir a sonoridade da palavra "oto" (eight) a uma letra. No caso, o "H", formando o som da palavra "hate" (odeio).

Há quem diga que os adeptos dessa linguagem são verdadeiros vândalos gramaticais

David Crystal, professor de linguística da Universidade de Wales, chama isso de pânico moral em seu livro *Texting - the Gr8 DB8* ("Texting - o Grande Debate", ainda sem versão em português). Para o acadêmico, não há provas de que as novas maneiras de se comunicar por torpedos ou a linguagem abreviada que se usa na internet estejam detonando o inglês.

No Brasil, a realidade entre os jovens é semelhante. Segundo Carmen Pimentel, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, muitos pais e professores estão preocupados com a escrita eletrônica, e acreditam que com isso os seus filhos e alunos estão desaprendendo o português. Para a pesquisadora, não há muito com o que se preocupar. "Pelas entrevistas que tenho feito, eles sabem que cada variante linguística tem seu espaço para se manifestar. Um ou outro admitiu deixar "escapar" um vc (você) ou um tb (também) de vez em quando numa redação escolar. Mas, no geral, eles se policiam e procuram não misturar as situações", diz.

Outros estudos mostram a influência do internetês na comunicação dos adolescentes brasileiros. Em sua pesquisa de mestrado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, a professora Cássia Batista aplicou 40 questionários a alunos de 15 e 16 anos de um colégio particular em Osasco, na Grande São Paulo. Como resultado, encontrou uma grande proximidade dos textos dos questionários com a linguagem falada: informalidade, respostas curtas, uso de abreviaturas, ícones (os *emotions*) e vocabulário típico de internet. Mas ela concorda que não há motivo para preocupação em relação a uma possível substituição da linguagem escrita formal, desde que a escola oriente o aluno em relação aos usos adequados de diferentes linguagens e entenda que o computador faz parte da sala de aula.

http://www.grandefm.com.br/news/news.aspx?news_id=248611

Imprimir | PDF | Compartilhar | Voltar | Início

Figura 21 – Recurso “notícias” da HAI “Internetês”⁵⁷

Há ainda, nessa HAI, o recurso didático “vídeos” sob os temas: “Internetês – parte I”; “Internetês – parte II”; “O uso do internetês”; “Linguagem da internet – parte I”; e “Linguagem da internet – parte II”. Porém, assim como o recurso “imagens”, não é possível acessá-los como podemos constatar na imagem a seguir.

Dia a Dia Educação

Educadores | palavra-chave | Pesquisar

Inicio - Categoria:

-(Adicionado em 31/12/1989)

Este arquivo ainda não foi avaliado.
Seja o primeiro!

Informações Adicionais:

Os comentários são de propriedade de seus respectivos autores. Não somos responsáveis pelo seu conteúdo.

Ocultar | Antigos primeiro | Atualizar

Figura 22 – Recurso “vídeos” da HAI “Internetês”⁵⁸

⁵⁷Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mylinks/singlelink.php?cid=14&lid=22997>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

O último recurso didático dessa HAI – sugestões de leitura – não é disponibilizado em forma de hipertexto, como os demais recursos, em que o professor é direcionado a outras páginas por meio de *hiperlinks*. Nesse recurso, são apresentadas apenas referências bibliográficas de obras que tenham relação com a temática da HAI e uma pequena descrição da obra, para facilitar a contextualização, na própria página da HAI “Internetês”, tal como podemos observar a seguir.

Sugestões de leitura

Hipertexto e gêneros digitais
Luiz A. Marcuschi
Antônio C. Xavier

Os diversos artigos que se encontram nesta obra discutem, com diferentes perspectivas teóricas, as principais modificações promovidas nas atividades linguístico-cognitivas dos usuários, a partir das inovações tecnológicas, e como essas mudanças afetam o processo ensino/aprendizagem da língua na escola e fora dela. Além disso, apresentam conceitos fundamentais de hipertexto, gêneros eletrônicos, discurso, leitura e ensino à distância mediados pelo computador.

Referência:
MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

Novas tecnologias e mediação pedagógica
José Manuel Moran
Marcos T. Masetto
Marli Aparecida Behrens

A finalidade desse livro é discutir a introdução da informática e da telemática na educação. No debate se inserem, entre outros temas, questões associadas a propostas de integração e utilização do computador e da Internet na escola. Numa abordagem de mediação pedagógica, as discussões convergem a uma revisão ampla do papel do professor nos dias de hoje. Leitura essencial a professores de quaisquer níveis de ensino, este livro procura expandir o diálogo e as análises sobre investimentos e utilizações tecnológicas em educação com a perspectiva de construir novas propostas.

Referência:
MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

O computador na sociedade do conhecimento

Figura 23 – Recurso “sugestões de leitura” da HAI “Internetês”⁵⁹

Ao longo das interações no fórum “Internetês” há uma participação mais proeminente dos professores da Rede Estadual, tanto em quantidade de acesso quanto em quantidade de intervenções. A SEED e a DITEC, por sua vez, direcionaram o debate, fazendo comentários mais técnicos sobre as enquetes, indicando a leitura e uso dos recursos didáticos sugeridos e esporadicamente interagindo com os professores diretamente.

⁵⁸Disponível em: <<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mylinks/singlelink.php?cid=14&lid=22997>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

⁵⁹Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=508#sugestao>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

4.2.1.2 O fórum “O uso de adaptações cinematográficas de obras literárias como recursos didáticos nas aulas de Língua”

O segundo fórum, foco de nossa pesquisa, intitula-se “Adaptações cinematográficas” e foi realizado no dia 25 de setembro do mesmo ano (2012), dividido em duas etapas: das 09h44min até as 11h40min e das 15h57min até 17h25min.

Em linhas gerais, essa HAI direciona a sua temática para os estudos literários. Na parte inicial do fórum, há uma proposta teórica sugerida para nortear esse tema. Dessa forma, há um encaminhamento sobre o trabalho com a literatura a partir da concepção teórica da Estética da Recepção e da Teoria do Efeito, tendo como encaminhamento teórico os trabalhos das autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993).

Tal proposta metodológica para o trabalho com o texto literário é indicada pelas Diretrizes Curriculares do Paraná de Língua Portuguesa que, cita as referidas autoras quando afirmam que o Método Recepcional propõe “[...] o rompimento com a prática pedagógica tradicional do estudo a partir da historiografia literária. Nessa concepção, o leitor ganha *status* de elemento-chave na tríade autor-obra-leitor” (PARANÁ, 2011)⁶⁰. Em outras palavras, o leitor refaz o seu papel de receptor e passa a ser protagonista na construção de sentidos da leitura de um texto/obra: “assim, os estudos literários podem, muitas vezes, ser voltados para a relação que estabelecem com outras artes, como, por exemplo, o cinema” (PARANÁ, 2012).

Desse modo, a SEED já propõe um olhar teórico-metodológico sobre o tema com base em uma teoria literária que, junto com os recursos didáticos disponibilizados, irão subsidiar o encaminhamento metodológico dessa formação continuada *online*.

Durante a execução da HAI foram lançadas doze enquetes, seis no período da manhã e seis no período da tarde, além de uma questão que solicitava sugestões de temas para os próximos encontros dos fóruns. Nesse

⁶⁰Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=572>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

debate em específico, a DITEC não mencionou a quantidade de professores participantes (que fizeram *login* de acesso), mas no levantamento feito na tabela 1, vimos que este contou com a participação de 70 professores que comentaram pela manhã e 57, à tarde. Os comentários feitos pelos professores somaram 401 intervenções, enquanto que os da SEED e DITEC somaram 88, e todas essas interações aconteceram no período da manhã. No período da tarde a SEED e a DITEC fizeram 77 intervenções e os professores 307.

Com relação aos recursos didáticos disponibilizados para apoio dessa HAI temos: artigos, teses e dissertações; notícias; trechos de filmes – seção exclusiva dessa HAI –; sugestões de leitura e vídeos, como vemos a seguir na tabela 3.

Recursos Didáticos	Fórum “Adaptações cinematográficas”
Artigos, teses e dissertações	<p>COUTINHO, Angélica. A imagem e o verbo: a adaptação cinematográfica dos livros de Raduan Nassar.</p> <p>CURADO, Maria Eugênia. Literatura e Cinema: adaptação, tradução, diálogo, correspondência ou transformação?</p> <p>FILETTI, Elisandra. Um olhar interminável sobre a Literatura e o Cinema.</p> <p>NAGAMINI, Eliana. Literatura e Cinema: a História como elemento de atualização no processo de adaptação do conto “Pai Novos da semana”.</p> <p>RODRIGUES, Flavio Luis Freire; ZANENELLI, Renata. Literatura e Adaptação Cinematográfica: diferentes linguagens, diferentes leituras.</p> <p>SCHLÖGL, Larissa. O diálogo entre o cinema e a literatura: reflexões sobre as adaptações na história do cinema.</p> <p>SILVA, Marcel Vieira Barreto. Adaptação literária no cinema brasileiro contemporâneo: um painel analítico</p> <p>SILVA, Marciano Lopes e Silva. Literatura e Cinema na sala de aula: uma análise da tradução cinematográfica de “O Cortiço”.</p> <p>SOUTO, Andrea do Roccio. Poética do Fragmentário: a Escritura-Processo em Fernando Pessoa/Bernardo Soares e em Woody Allen.</p> <p>STAM, Robert. Teoria e Prática da Adaptação: da fidelidade à intertextualidade.</p> <p>TIMBÓ, Margarida Pontes. O Quinze: da palavra à imagem.</p>
Notícias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptar clássicos da literatura para a TV não é fácil, dizem autores. ▪ Filmes e minisséries podem ensinar sobre literatura brasileira. ▪ Nova edição do Cândido discute a relação entre cinema e literatura. ▪ Quando o filme é melhor que o livro. ▪ Professor tem dificuldade no trabalho com diferentes mídias.

Recursos Didáticos	Fórum “Adaptações cinematográficas”
Sugestões de leitura	<p>ARAÚJO, C. D.; ANGREWSKI, E.; GALVAN, M. Cinema e Filosofia: a utilização de obras cinematográficas nas aulas de Filosofia. <i>In</i>: GABRIEL, F. A.; GAVA, L. (Org.). Ensaios filosóficos: antropologia, neurociência, linguagem e educação. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012.</p> <p>BAZIN, Andre. O cinema. São Paulo: Brasiliense, 1991.</p> <p>DINIZ, Thaís Flores Nogueira. Literatura e cinema: da semiótica à tradução cultural. 2. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2003.</p> <p>DUARTE, Rosália. Cinema e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.</p> <p>GUIMARÃES, César. Imagens da Memória: entre o legível e o visível. Belo Horizonte: PosLit-Fale/MG, Ed. UFMG, 1997.</p> <p>NAGAMINI, Eliana. Literatura, televisão, escola: estratégias para leitura de adaptações. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>NAPOLITANO, M. Como usar o Cinema em sala de aula. São Paulo: Contexto, 2009.</p> <p>TEIXEIRA, I. A. de C.; LOPES, J. de S. (Org.). A Escola vai ao cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.</p> <p>XAVIER, Ismail. Do texto ao filme: a trama, a cena e a construção do olhar no cinema. <i>In</i>: Literatura, Cinema e Televisão. São Paulo: Senac, 2003.</p>
Vídeos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptação Cinematográfica – Beto Brant e Marçal Aquino. ▪ Cinema e Literatura ▪ Entrelinhas – Cinema e literatura
Trechos de filmes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A hora da estrela ▪ A moreninha ▪ Caramuru ▪ Estorvo ▪ Grande Sertão veredas ▪ Inocência ▪ Macunaíma ▪ Memórias póstumas ▪ O Quinze ▪ Policarpo quaresma ▪ Primo Basílio ▪ Quincas Berro D’água
Imagens	Não há nessa HAI

Tabela 3 – Recursos didáticos da HAI “Adaptações cinematográficas”
(A autora, 2017)⁶¹

⁶¹Informações coletadas no fórum “Adaptações cinematográficas”. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=572>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

Nessa HAI, a SEED inicia o debate afirmando que nenhuma obra surge a serviço da outra e questionando a opinião dos professores quanto ao uso de adaptações cinematográficas. Ou seja, já começa o debate deixando claro o seu posicionamento e, em contrapartida, questiona a opinião dos professores também. Como podemos observar a seguir.

10:22



Equipe SEED: Ao falarmos em adaptação cinematográfica precisamos ter em mente que nenhuma obra de arte surge a serviço de outra. Qual sua opinião sobre isso?

C16 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

Após esse ponto de partida dado pela SEED, no decorrer do debate emergem diferentes pontos de vista acerca da proposição feita pela SEED. Alguns professores afirmam que uma obra não substitui a outra e que ambas devem ser trabalhadas em suas especificidades; outros defendem que o trabalho com a obra cinematográfica não deve ser feito sem a análise da obra literária. Como podemos ver a seguir.

10:23

Comentário de

De fato, cada obra de arte apresenta sua própria característica. Um filme é e deve ser diferente da obra, por conta das suas especificidades.

C17 – Sabrina da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:25

Comentário de

Realmente muitas obras cinematográficas perdem a essência da produção escrita, o que às vezes pode atrapalhar a interpretação da obra.

C18 – Edileuza da HAI “Adaptações cinematográficas”

16:31

Comentário de

Para fazer adaptações de obras literária na linguagem cinematográfica requer muita criatividade e muitos recursos, já que quando lemos um livro criamos imagens na nossa mente no nosso mundo imaginário. Agora se tratando da adaptação cinematográfica é o meio que substitui as palavras por imagens. Acreditamos que nessa troca de linguagem é preciso respeitar o livro, o autor ; não dá para colocar tudo, precisa tirar os excessos.



C19 – Eulália da HAI “Adaptações cinematográficas”

Como podemos ver, as professoras Sabrina, Edileuza e Eulália tecem posicionamentos distintos já nesse início de debate e ao longo das discussões, os professores propõem encaminhamentos teórico-metodológicos sobre esse tema, que são mobilizados em suas práticas profissionais, trazendo sempre experiências vivenciadas. Alguns professores dizem trabalhar a obra literária antes da cinematográfica e que esta última funciona como um ponto de vista diferente sobre a obra original; outros dizem trabalhar os dois textos como gêneros distintos e com especificidades diferentes, alguns expressam ter dificuldade com a proposta da SEED, dentre outros posicionamentos. Tal como vemos a seguir.

10:25

Comentário de

Ok! Também tenho dificuldades em trabalhar obra literária através de filmes

C20 – Marília da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:27

Comentário de

Eu costumo utilizar as obras cinematográficas, apesar de que as filmagens dos clássicos deixam muito a desejar em som, imagem, fotografia

C21 – Edileuza da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:27

Comentário de

Gosto de trabalhar o filme após os alunos terem feito a leitura da obra literária para enriquecer ainda mais o trabalho e para que os alunos percebam as diferenças.

C22 – Fátima da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:31

Comentário de


Tenho utilizado esse recurso nas aulas de literatura e os alunos gostam muito, principalmente quando fazemos um paralelo entre a obra e o filme.





C23 – Renata Figueiredo da HAI “Adaptações cinematográficas”


Tal como visto, as professoras Marília, Edileuza, Fátima e Renata trazem como base para os comentários a vivência em sala de aula, e vemos que ao longo das discussões os demais professores fazem o mesmo e trocam experiências uns com os outros. A SEED, por sua vez, na maioria das vezes encaminha os professores aos *hiperlinks* dos materiais disponibilizados na

página da HAI e traz essas referências a todo o momento na interação. Como podemos ver a seguir.


10:28  **Equipe SEED:** O livro e o filme nele baseado são “dois extremos de um processo que comporta alterações de sentido em função do fator tempo, a par de tudo o mais que, em princípio, distingue as imagens, as trilhas sonoras e as encenações da palavra escrita e do silêncio da leitura” (XAVIER, 2003, p. 61).

C24 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:36  **Equipe SEED:** acesse as páginas de Língua Portuguesa e de Cinema do Portal Dia a Dia Educação. Lá vc encontra inúmeras indicações para auxiliar no seu trabalho. Um abraço.

C25 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

16:43  **Equipe SEED:** Duarte (2002) afirma que “ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais”.

C26 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

Além dessas intervenções, sugerindo o acesso aos recursos do Portal ou citando os autores que embasam alguns desses recursos, a SEED também traz alguns questionamentos ao debate, sobre como os professores trabalham em sala de aula, quais experiências já tiveram, como também em alguns momentos responde as dúvidas dos professores. Vemos assim que diferentemente do encaminhamento feito na HAI “Internetês”, mais voltado às concepções de língua, essa HAI versa mais sobre as concepções dos conteúdos de ensino-aprendizagem de LP.⁶²

Passando a discutir sobre os aspectos multissemióticos desta HAI em específico, há um recurso nomeado “trechos de filmes” que foi disponibilizado de forma exclusiva, dada a temática dessa e que se vincula à página de Cinema do Portal. Esse recurso direciona o professor a uma página contendo

⁶²No capítulo 5 será debatido mais detalhadamente esses direcionamentos feitos em cada HAI no sentido dos conteúdos abordados.

doze temas de romances que foram adaptados para o cinema, como podemos observar a seguir.

Figura 24 – Recurso “Trechos de filmes” da HAI “Adaptações cinematográficas”⁶³

Como podemos observar, a página dispõe os trechos de filmes em forma de *hiperlink*, porém os organiza a partir de uma chamada para as capas das obras, isso auxilia o leitor a fazer a leitura visual antes da verbal. A SEED nomeia esse espaço de trechos de filmes de “Espaço da literatura”, assim busca dar subsídio para o trabalho dos professores com as adaptações cinematográficas.

Ao clicar em uma das capas das adaptações, o professor é direcionado a uma página que apresenta um trecho da sinopse do enredo, os dados técnicos e *links* contendo tópicos de alguns trechos do filme, tal como mostra a imagem a seguir da adaptação da obra *A hora da estrela*.

⁶³Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=574>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

The image shows a screenshot of the 'Dia a Dia Educação' website. At the top left is the logo 'Dia a Dia Educação'. To its right is a search bar with the text '- Língua Portuguesa' and 'palavra-chave' in red, and a 'Pesquisar' button. Below the search bar is a sidebar menu with the following items: Acordo Ortográfico, Calendário Escolar 2017, Coletânea de Textos, Enem, Espaço da Literatura, Recursos de Formação, Recursos Didáticos, and Sala de Aula. The main content area is titled 'A hora da estrela' and includes a breadcrumb trail: 'Espaço da literatura :: Adaptações literárias :: A hora da estrela'. There is a small image of a woman holding a red rose, followed by a synopsis: 'O nome Macabéa, da personagem-protagonista, é uma alusão irônica aos sete macabeus, personagens bíblicos. Imigrante nordestina semi-analfabeta, trabalha como datilógrafa numa pequena firma e vive numa pensão miserável. Começa um desajeitado namoro com Olímpico, também nordestino, mas é passada para trás por Glória, sua esperta colega de trabalho. Sem perspectivas, Macabéa procura uma cartomante, que prevê seu encontro com um homem rico e bonito.' Below the synopsis are technical details: 'A Hora da Estrela, Drama, Brasil, 1995, 96 m., COR, Suzana Amaral'. There is a section titled 'Assista aos trechos de filmes:' with a list of links: 'A hora da Estrela - A Libertação', 'A hora da Estrela - Ambição', 'A hora da Estrela - Degradação social', 'A Hora da Estrela - Desigualdade Social', and 'A hora da Estrela - Encontro com Olímpico'. At the bottom of the page are icons for 'Imprimir' and 'Compartilhe', and a 'Voltar' button with a home icon labeled 'Início'. On the left side of the page, there is a vertical banner for 'Língua Portuguesa' featuring an illustration of three people's heads looking at a book.

Figura 25 – Recurso “Trechos de filmes”: sinopse, dados técnicos e *links* da HAI “Adaptações cinematográficas”⁶⁴

Ao escolher um dos trechos disponíveis na página, o professor é direcionado ao espaço em que de fato irá ler a sinopse completa da adaptação cinematográfica, os dados técnicos mais detalhados, como também assistir ao trecho do filme na própria página do Portal, ou seja, o direcionamento de um dos discursos da SEED é sempre manter os recursos disponíveis para o professor nas páginas do Portal, para que ali ele encontre todos os recursos de que necessita.

Há ainda, na mesma página, a opção de compartilhar nas redes sociais, fazer *download* do trecho do filme e obter mais informações, além de acessar a uma barra de vídeos relacionados. Esse último recurso possibilita ao professor assistir a outros episódios do filme sem sair da página, como vemos na imagem a seguir.

⁶⁴Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=575>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Acordo Ortográfico

Calendário Escolar 2017

Coletânea de Textos

Espaço da Literatura

Enem

Recursos de Formação


Recursos Didáticos

Sala de Aula

A Hora da Estrela - A Libertação

Drama. Brasil, 1995, 96min., COR.. Direção: Suzana Amaral

Filme baseado no livro "A Hora da Estrela" da escritora brasileira Clarice Lispector, de 1977. A obra conta a história de Macabéa, personagem-protagonista, de nome que faz alusão irônica aos sete macabeus, personagens bíblicos. Imigrante nordestina semianalfabeta, Macabéa trabalha como datilógrafa numa pequena firma e vive numa pensão miserável. Começa um desajeitado namoro com Olímpico, também nordestino, mas é passada para trás por Glória, sua esperta colega de trabalho. Sem perspectivas, Macabéa procura uma cartomante, que prevê seu encontro com um homem rico e bonito.



14076 136

Neste trecho de filme, Macabéa está com a cartomante Carlota. Depois de constatar a vida infeliz que a retirante leva, esta faz previsões de um futuro maravilhoso para a personagem, que se mostra maravilhada. Ao sair do recinto é atropelada por um carro da marca Mercedes Benz. Essa é a hora da estrela, a hora em que Macabéa descobre sua essência e toma, enfim, consciência de si mesma. O trecho permite discutir duas características fundamentais da produção da autora: originalidade de estilo e profundidade psicológica.

Idioma: Português

Palavras-chave: Literatura. Romance. Nordeste. Retirante.

Duração: 05min44s

* Todas as informações contidas nesse vídeo referem-se ao período de sua edição.

Compartilhar Download Mais informações

Vídeos Relacionados

A Hora da Estrela - Degradação Social

Drama. Brasil, 1995, 96min., COR.. Direção: Suzana Amaral

Filme baseado no livro "A Hora da Estrela" da escritora brasileira Clarice Lispector, de 1977. A obra conta a história de Macabéa, personagem-protagonista, de nome que faz alusão irônica aos sete macabeus, personagens bíblicos. Imigrante nordestina semianalfabeta, Macabéa trabalha como datilógrafa numa pequena firma e vive numa pensão...

A Hora da Estrela - Desigualdade Social

Drama. Brasil, 1995, 96min., COR.. Direção: Suzana Amaral

Filme baseado no livro "A Hora da Estrela" da escritora brasileira Clarice Lispector, de 1977. A obra conta a história de Macabéa, personagem-protagonista, de nome que faz alusão irônica aos sete macabeus, personagens bíblicos. Imigrante nordestina semianalfabeta, Macabéa trabalha como datilógrafa numa pequena firma e vive numa pensão...

A Hora da Estrela - Encontro com Olímpico

Drama. Brasil, 1995, 96min., COR.. Direção: Suzana Amaral

Filme baseado no livro "A Hora da Estrela" da escritora brasileira Clarice Lispector, de 1977. A obra conta a história de Macabéa, personagem-protagonista, de nome que faz alusão irônica aos sete macabeus, personagens bíblicos. Imigrante nordestina semianalfabeta, Macabéa trabalha como datilógrafa numa pequena firma e vive numa pensão...

A Hora da Estrela - Ambição

Drama. Brasil, 1995, 96min., COR.. Direção: Suzana Amaral

Filme baseado no livro "A Hora da Estrela" da escritora brasileira Clarice Lispector, de 1977. A obra conta a história de Macabéa, personagem-protagonista, de nome que faz alusão irônica aos sete macabeus, personagens bíblicos. Imigrante nordestina semianalfabeta, Macabéa trabalha como datilógrafa numa pequena firma e vive numa pensão...

Língua Portuguesa




Figura 26 – Recurso “Trechos de filmes”: trecho *A Hora da Estrela – A libertação* da HAI “Adaptações cinematográficas”⁶⁵

Há nas interações múltiplas semioses que contemplam desde a Plataforma até o conteúdo composicional dos fóruns. Isso evidencia a presença de hipertextualidade como um dos fatores estruturais e um dos recursos principais para intermediar as discussões.

Tudo isso resulta em uma interação que, não apenas envolve leitura e escrita, mas ocorrem multissemioses intermediando essas relações, uma vez que vídeos, trechos de filmes e imagens são inseridos nos contextos das

⁶⁵Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=574>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

relações, como também encaminhamentos de percursos de leitura diversos, em que cada professor construirá seu percurso de leitura e estudo nas páginas de cada HAI do Portal.

Outro sentido possível com relação a esses espaços é o de perceber como todos esses percursos ajudam o professor a pensar a tecnologia como possibilidades do processo de ensinar/aprender e não somente como recurso.

4.2.1.3 O fórum “HQs e clássicos literários”

“HQs e clássicos literários” foi o último tema dos fóruns de LP realizado na HAI do Portal. Esse, diferentemente dos anteriores, foi realizado no dia 06 de maio de 2013 em um período apenas: das 10h08min até 13h56min.

Tratando dos objetivos dessa HAI, este fórum tem como objetivo “discutir o trabalho com os quadrinhos adaptados de clássicos literários nas aulas de Literatura, podendo contribuir para o desenvolvimento da prática de leitura e para a formação de leitores competentes” (PARANÁ, 2013)⁶⁶. Nesse fórum não há um encaminhamento teórico-metodológico bem definido. Tal como aconteceu com a HAI “Internetês”, há apenas a indicação de um objetivo geral, como foi citado anteriormente.

No decorrer da HAI foram lançadas quatro enquetes relacionadas ao tema proposto, e uma questão que solicitava sugestões de temas para os próximos encontros dos fóruns. O evento contou ainda com a participação de mais de 500 a 700 professores de diversos Núcleos Regionais de Educação do Paraná (NRE). Foram contabilizados 538 comentários dos professores participantes do fórum e da equipe proponente 83.

O direcionamento da SEED é sempre com intuito de direcionar o debate e/ou esclarecer algumas questões enviadas pelos participantes ou lançando comentários técnicos, dar avisos relacionados ao tema do debate,

⁶⁶Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=700>>. Acesso em 20. Jun. 2017.

disponibilizar *links* para esclarecer dúvidas, compartilhar comentários do *Twitter*, lançar enquetes etc.

Os recursos didáticos dessa HAI são um pouco reduzidos (tendo como base os fóruns anteriores), estes têm como tópicos artigos, teses e dissertações, notícias, sugestões de leitura e vídeos, como vemos a seguir na tabela 4.


Recursos Didáticos	<i>Fórum “HQs e clássicos literários”</i>
Artigos, teses e dissertações	<p>DOURADO, Eliane. A Poética da Imagem como o Atrativo de HQs.</p> <p>GUOLLO, Fernanda Maccari. Adaptação: O Projeto de Leitura em Dom Quixote das Crianças, de Monteiro Lobato, Redesenhando para as Histórias em Quadrinhos.</p> <p>LIMA, Francisca das Chagas Nobre de. O Programa Nacional Biblioteca da Escola e o desenvolvimento da competência leitora do aluno na linguagem quadrinística.</p> <p>LIMA, Marcelo Soares de. Literatura em Quadrinhos: Uma questão de adaptação.</p> <p>MENDES, Josimara Evangelista. Jubiabá de Jorge Amado em HQ: a Linguagem Quadrinística em Prol do gosto pela Leitura Hoje.</p> <p>PINA, Patrícia Kátia da Costa. Literatura em Quadrinhos e a Formação do Leitor Hoje.</p> <p>SANTOS, Mariana Oliveira dos. Formação de leitores: um estudo sobre as histórias em quadrinhos.</p> <p>OLIVEIRA, Maria Cristina Xavier de. A arte dos "quadrinhos" e o literário: a contribuição do diálogo entre o verbal e o visual para a reprodução e inovação dos modelos clássicos da cultura.</p>
Notícias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Obra reúne clássicos literários adaptados em HQs e ilustrações. ▪ O Ateneu, de Raul Pompeia, ganha versão em quadrinhos pela Editora Ática.
Sugestões de leitura	<p>CIRNE, Moacy. Quadrinhos, sedução e paixão. Petrópolis: Vozes, 2000.</p> <p>_____. Vanguarda: um projeto semiológico. Petrópolis: Vozes, 1975.</p> <p>_____. Para ler os quadrinhos: da narrativa cinematográfica à narrativa quadrinizada. Petrópolis: Vozes, 1972.</p> <p>LAGO, Ângela. O códice, o livro de imagem para criança e as novas mídias. Disponível em: <http://www.angela-lago.com.br/codice.html>. Acessado em: 15 abr. 2013.</p> <p>LUYTEN, Sônia Bibe (Org.). Histórias em quadrinhos: leitura crítica. São Paulo: Paulinas, 1984.</p> <p>_____. Mangá – O poder dos quadrinhos japoneses. São Paulo: Liberdade, 1991.</p> <p>McCLOUD, Scott. Desvendando os quadrinhos. São Paulo: M. Books, 2002.</p>



Recursos Didáticos	<i>Fórum “HQs e clássicos literários”</i>
Sugestões de leitura	<p>MOYA, Álvaro <i>et al.</i> Literatura em quadrinhos no Brasil. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2002.</p> <p>_____. História das histórias em quadrinhos. São Paulo: Brasiliense, 1994.</p> <p>_____. Shazam! São Paulo: Perspectiva, 1970.</p> <p>VERGUEIRO, Valdomiro. Histórias em quadrinhos: seu papel na indústria da comunicação de massa. 1985. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 1985.</p> <p>_____. Literatura brasileira em quadrinhos. Disponível em: <http://www.poppycorn.com.br/artigo.php?tid=980>. Acesso em: abr. 2013.</p> <p>VERGUEIRO, Valdomiro <i>et al.</i> Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2006.</p>
Vídeos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afinal, Quadrinhos São Literatura? ▪ Histórias em quadrinhos e literatura ▪ História em quadrinhos é literatura? ▪ Literatura Brasileira em Quadrinhos ▪ O assunto: É Leitura - Literatura em Quadrinhos ▪ Quadrinhos em sala de aula ▪ Quadrinhos em aula. ▪ Uso de Histórias em Quadrinhos nas Salas de Aula
Trechos de filmes	Não há nessa HAI
Imagens	Não há nessa HAI

Tabela 4 – Recursos didáticos da HAI “HQs e clássicos literários”
(A autora, 2017)⁶⁷

Apesar de não ter um encaminhamento teórico-metodológico bem definido inicialmente, a SEED começa os debates dessa HAI com o mesmo questionamento feito no fórum “Adaptações cinematográficas”. Assim, iniciou-se o debate traçando a consideração de que nenhuma obra surge a serviço da outra. Em outros termos, HQs possuem especificidades divergentes dos clássicos literários. Como podemos observar a seguir.

⁶⁷Informações coletadas no fórum “HQs e clássicos literários”. Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=700>>. Acesso em: 12 jul. 2017.

10:24  Equipe SEED: Ao falarmos em HQs e clássicos literários, precisamos ter em mente que um gênero não substitui o outro. Qual sua opinião sobre isso?

C27 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

Após as considerações iniciais tanto da SEED quanto dos professores, vão se diversificando os pontos de vista teórico-metodológicos, uns afirmam que a proposta de discussão é um tanto incoerente, tendo em vista que uma HQ pode ser considerada um clássico literário; outros defendem que uma obra não substitui a outra e que ambas devem ser trabalhadas em suas especificidades; e há alguns que defendem que o trabalho com as HQs desperta o interesse pelo clássico literário do qual esta se originou.

10:26 **Comentário de**
Com certeza. Acredito que a HQ é uma forma de atrair o leitor para posteriormente ler o clássico, como foi escrito realmente.

C28 – Gustavo da HAI “HQs e clássicos literários”

10:26 **Comentário de**
Mas acho que a proposta está um pouco equivocada- HQs podem ser clássicos literários

C29 – Carlos da HAI “HQs e clássicos literários”

10:27 **Comentário de**
Cada gênero tem uma linguagem peculiar. A HQ traz a imagem como elemento a mais para a leitura, um atrativo até mesmo um caráter lúdico.

C30 – Renata da HAI “HQs e clássicos literários”

Como podemos ver os posicionamentos dos professores Gustavo, Carlos e Renata são divergentes entre si, até o conceito de gênero é trazido para o debate. Ao longo das discussões, assim como aconteceu na HAI “Adaptações cinematográficas”, os professores concordam, revozeiam e discordam uns dos outros no decorrer da discussão. Tal como podemos observar na situação em que a SEED lança o segundo posicionamento e os professores trocam experiências entre si.

10:27



Equipe SEED: Na leitura comparativa entre o romance e a história em quadrinhos, o que precisa ficar claro é a percepção de que são artes diferentes, com sentidos estéticos distintos e cada uma com uma linguagem própria.

C31 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

10:27

Comentário de

São vários os gêneros literários e devemos, cada trabalho a seu tempo, desenvolver todas estas dinâmicas de ensino/aprendizagem.



C32 – Jair da HAI “HQs e clássicos literários”

10:28

Comentário de

Concordo plenamente pois cada gênero é particular tanto na forma de transmitir a mensagem quanto na forma de compreensão.

C33 – Adelaide da HAI “HQs e clássicos literários”

10:29



Equipe SEED: A adaptação é um processo de diálogo intertextual no qual o material original é reconstruído, reconfigurado em outro universo expressivo.

C34 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

10:29

Comentário de

Que os dois são fantásticos, embora os clássicos, o aluno já tem uma noção sobre o que vai ler e HQ é diferente.



C35 – Cibele da HAI “HQs e clássicos literários”

10:32

Comentário de

Mas a certas dificuldades dos alunos com a interpretação

C36 – Eduarda da HAI “HQs e clássicos literários”

10:32

Comentário de

Nem sempre a linguagem é simples>



C37 – Elaine da HAI “HQs e clássicos literários”

Nesse contexto específico, vemos que ao longo do debate os professores tecem os seus comentários concordando, tal como a professora

Adelaide que concorda com a SEED e complementa a ideia defendida. Em alguns momentos os professores comentam sobre a facilidade em se trabalhar com esse gênero pela linguagem simples, mas em C36 e C37 as professoras Eduarda e Elaine demonstram uma outra vertente de pensamento.

A SEED, por sua vez, direciona as suas considerações para a experiência dos professores e indica os recursos disponíveis com enfoque nos mangás japoneses, nas adaptações de clássicos para os quadrinhos, nas breves contextualizações históricas sobre o surgimento desse gênero. Das três HAI realizadas, a “HQs e clássicos literários” é a que mais apresenta um distanciamento da SEED nas discussões com comentários menos aprofundados e com intervalo de tempo maior entre as discussões⁶⁸.

Ao longo do debate a SEED questiona de que forma os professores trabalham esses conteúdos, e estes expõem os diversos encaminhamentos metodológicos que costumam utilizar, trocam experiências com outros professores, sugerem com base nas suas experiências que deram certo, tiram dúvidas sobre uma ideia nova, enfim, a todo o momento os professores compartilham aprendizados uns com os outros.

Apesar de não ter um tópico de recurso didático novo, essa HAI é a única em que o *link* para os vídeos funcionam. Esse recurso didático do fórum “HQs e clássicos literários” funciona de forma bem parecida com o recurso “Trechos de filmes” da HAI “Adaptações cinematográficas”, uma vez que, seguindo a mesma ideia, o professor navega por diversas páginas do Portal até chegar à visualização do vídeo, propriamente.

Ao clicar em um dos tópicos dos vídeos (tabela 4) na página inicial da HAI, o professor é direcionado a uma página que apresenta o título do vídeo, uma pequena descrição do conteúdo deste, os dados técnicos, além da opção de compartilhar em Redes sociais, fazer *download*, ou ainda obter mais informações, como vemos na contextualização a seguir.

⁶⁸Essa discussão será mais aprofundada no capítulo 5, haja vista ser a análise específica das interações interlocutivas.

Figura 27 – Recurso “VÍDEOS” da HAI “HQs e clássicos literários”⁶⁹

Além dessas opções, na parte inferior da página há ainda *links* contendo tópicos de outros vídeos relacionados ao assunto, ou seja, mais uma vez, o direcionamento da SEED é manter os recursos disponíveis para o professor nas páginas do Portal, para que não haja necessidade de navegar em outros espaços e para que ali ele encontre todos os recursos de que necessita, tal como mostra a imagem a seguir.

Figura 28 – Recurso “VÍDEOS” tópico “vídeos relacionados” da HAI “HQs e clássicos literários”⁷⁰

⁶⁹Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17382>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

Como apresentado, no decorrer da descrição dos três fóruns, todo o direcionamento das discussões é focalizado, em grande parte, para os materiais disponibilizados pela equipe técnica.

Nos três fóruns esses recursos didáticos são citados a todo o momento pela SEED, como forma de divulgar o trabalho feito pela equipe de professores técnicos e de subsidiar o trabalho dos professores com base nesses materiais, ou seja, pelas opções de compartilhar, assistir, baixar/salvar, acessar *sites*, fazer *download*, dentre outras disponibilizadas ao longo das páginas dos recursos didáticos. A SEED, assim, direciona o seu discurso ao objetivo de facilitar e subsidiar o trabalho – com as temáticas debatidas – dos professores em sala de aula. No entanto, é a troca de experiências dos professores entre si (os pares) que apresenta uma maior consistência e mostra-se mais significativa do ponto de vista da formação, ao longo das discussões.

Após a discussão sobre o espaço em que ocorrem as interações interlocutivas, a saber, o *Portal Dia a Dia Educação* e os fóruns, no próximo capítulo apresentamos a análise mais focal das interações interlocutivas.

⁷⁰Disponível em: <<http://www.portugues.seed.pr.gov.br/modules/video/showVideo.php?video=17382>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

O sentido é potencialmente infinito, mas só se atualiza no contato com outro sentido (o sentido do outro), [...] Ele deve sempre entrar em contato com outro sentido para revelar os novos momentos de sua infinidade [...]. O sentido não se atualiza sozinho, procede de dois sentidos que se encontram e entram em contato. Não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez.

Mikhail Bakhtin

5 OS SENTIDOS PRODUZIDOS NAS INTERAÇÕES INTERLOCUTIVAS

Neste capítulo é apresentada a análise das interações interlocutivas a partir de uma descrição do auditório social dos enunciados, que compreende as relações entre os sujeitos envolvidos na situação de interação. Em seguida, é apresentada uma discussão sobre o horizonte temático e valorativo dos enunciados.

Por fim, são abordadas questões mais centrais sobre a concretude dos enunciados, a saber, as vozes de autoria do professor, a concepção de conteúdo de ensino-aprendizagem de LP e as concepções de língua, uma vez que ao longo das interações essas questões emergiram nas interações em tela.

5.1 O AUDITÓRIO SOCIAL DOS ENUNCIADOS

Tomando o enunciado como objeto de análise, é preciso considerar que todo enunciado é produzido em uma dada esfera de atividade humana e é direcionado a alguém (BAKHTIN, 2003). As esferas de atividade humana são concebidas como campos de produção e circulação desses enunciados, ou seja, a partir da necessidade de uso da linguagem para determinados fins e em determinados contextos.

Além disso, como já vimos, cada locutor planeja o seu projeto de dizer pressupondo um auditório social, ou seja, um horizonte social e assim um interlocutor definido ou, pelo menos, em potencial (BAKHTIN, 2006[1929], p. 17). Em outras palavras, ao determinar um horizonte social que implicará no discurso, cada sujeito constrói em seu interior um auditório social ao qual direciona e define os seus posicionamentos em determinadas situações de interação.

Assim é a situação de interação na qual se inclui o auditório, que irá definir o que será verbalizado na interação como também os sentidos outros: posição, juízos de valor, esfera da comunicação verbal; e quando verbalizado

irá pressupor uma resposta ou uma atitude responsiva do ouvinte (BAKHTIN; VOLOCHINOV (2006 [1929])). No sentido dessas relações, os enunciados produzidos no contexto dos fóruns pertencem à esfera escolar, uma vez que essas interações surgiram para cumprir exigências com relação ao cumprimento de Horas Atividade (cf.2.4) para professores da Rede Estadual de Ensino, como também pertence à esfera governamental, tendo em vista que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná é um órgão relacionado diretamente ao Governo e é quem promove a formação naquele espaço *online* dos fóruns.

Quanto às funções desempenhadas pelos sujeitos inseridos nos fóruns, estas são distintas. Em primeira instância temos os professores de Língua Portuguesa em formação da Rede Pública Estadual do Paraná. Os professores assumem nesse espaço o papel de cursistas – professores em formação – e cabe a eles debaterem os temas propostos pela equipe pedagógica da SEED.

Nas interações analisadas, observamos que os professores relacionam os conteúdos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa às suas vivências no espaço escolar, por vezes concordando, revozeando e refutando entre si. Como podemos constatar nos enunciados a seguir em que os professores respondem ao questionamento da SEED.

10:24



Equipe SEED: Ao falarmos em HQs e clássicos literários, precisamos ter em mente que um gênero não substitui o outro. Qual sua opinião sobre isso?

C38 – Usuário Equipe SEED

10:26

Comentário de

Mas acho que a proposta está um pouco equivocada- HQs podem ser clássicos literários



C39 – Carlos da HAI “HQs e clássicos literários”

16:35

Comentário de

Realmente, a obra literária quando adaptada para o cinema fica muito interessante, os alunos adoram observar essa transposição.

C40 – Sandra da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:26

Comentário de

Sim, os HQs possuem uma linguagem específica, ligados a linguagem visual. Particularmente acho que os clássicos perdem um pouco a essência ao serem adaptados para HQs.



C41 – Débora da HAI “HQs e clássicos literários”

Em ambos os comentários, C39, C40 e C41, os professores respondem ao tema proposto pela SEED em C38. Em C39, o professor Carlos contesta a distinção feita para os gêneros HQs com relação aos clássicos literários, pois, para ele, HQs podem ser considerados clássicos literários. Em C40, a professora Sandra reafirma a ideia que havia sido defendida pela SEED anteriormente e, em C41, a professora Débora concorda com o posicionamento da SEED e complementa dando um enfoque pessoal/particular sobre a posição teórico-metodológica dela.

Outra regularidade quanto ao auditório social é o fato de sempre que a SEED comenta ou questiona algo relacionado ao tema da HAI o faz para iniciar ou para mudar o tópico de discussão, sendo uma participação mais diretiva, que tenta conduzir a discussão, o que é próprio dos fóruns de discussão em espaços formativos. Observamos que há também os professores que ao enunciarem para comentar/responder ao posicionamento da SEED, na maioria das vezes, concordam e complementam esses posicionamentos, demonstrando um cuidado nos modos de dizer.

10:24



Equipe SEED: Ao falarmos em HQs e clássicos literários, precisamos ter em mente que um gênero não substitui o outro. Qual sua opinião sobre isso?

C42 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

10:26

Comentário de

Com certeza. Acredito que a HQ é uma forma de atrair o leitor para posteriormente ler o clássico, como foi escrito realmente.

C43 – Gustavo da HAI “HQs e clássicos literários”

10:26

Comentário de

Gosto de trabalhar com os alunos esta mistura de gêneros, faz com que os alunos participem mais nas aulas.

C44 – Ana da HAI “HQs e clássicos literários”

Os enunciados C43 e C44 dos professores Gustavo e Ana apresentam um aspecto de concordância sobre o comentário da SEED, porém o que diverge os posicionamentos é a SEED assumir o ponto de vista teórico-metodológico de que nenhum gênero substitui o outro, ou seja, HQs mesmo que sob o mesmo tema de uma obra possuem divergências de estilo, propósitos, público-alvo etc. Já a professora Ana assume que HQs e Clássicos literários são um híbrido de gênero, divergindo do apontamento da SEED e do professor Gustavo.

No entanto, quando a discussão passa para a relação com os seus pares, há uma maior divergência de opinião nos discursos, e os professores refutam, problematizam e discordam. Vejamos um exemplo de reação-resposta de professores após um tópico da HAI “Adaptações cinematográficas” da Equipe SEED.

10:24



Equipe SEED: Uma obra cinematográfica é uma obra à parte, e não tem necessidade de ser fidedigna à obra literária, pois a adaptação passa pelo crivo de um roteirista, de um diretor, de um produtor, e cada um tem sua interpretação, o seu olhar individual.

C45 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:25

Comentário de

Realmente muitas obras cinematográficas perdem a essência da produção escrita, o que às vezes pode atrapalhar a interpretação da obra.

C46 – Edileuza da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:27

Comentário de

Não acho que atrapalha quando a adaptação é muito diferente da obra. Assim podemos fazer as comparações foi o que fiz com o filme "a cartomante", baseado na obra de Machado de Assis.

C47 – Daniela da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:27

Comentário de

Não creio que o uso de adaptações cinematográficas atrapalhem o entendimento da obra literária. Muito pelo contrário, contribui e muito para ampliar as discussões.

C48 – Sabrina da HAI “Adaptações cinematográficas”

Como podemos observar a SEED, em C45, afirma que a obra literária e a cinematográfica correspondem a gêneros distintos, pois os seus contextos de produção também são distintos. Posteriormente a professora Edileuza enuncia que há uma perda de essência em algumas obras literárias adaptadas para a arte cinematográfica, e as professoras Daniela e Sabrina discordam do seu posicionamento, trazendo para os seus discursos as experiências que vivenciaram em sala de aula.

Também compõem o auditório social dos enunciados a Equipe da Secretaria Estadual de Educação (SEED) e a Diretoria de Tecnologia Educacional (DITEC). A DITEC é responsável por dar suporte tecnológico para a realização dos fóruns *online*, fazendo conexões com redes sociais no momento da interação a partir dos *logins* do *twitter*. @aluseedpr e @diaadiaeducacao para divulgar avisos que sejam de interesse dos professores.

Nos exemplos a seguir, há algumas situações em que a DITEC compartilha no *twitter* e nos fóruns, ao mesmo tempo, sobre um concurso público, sobre o início da HAI de LP e sobre o próximo evento de uma HAI de história:

10:16 **Twitter** **alunosseedpr**: PRORROGADO: Concurso Barão do Serro Azul receberá inscrições até o dia 30!
<http://t.co/Na3fRUsl> [via Twitter]

C49 – *login* do twitter @alunoseedpr na HAI “Internetês”

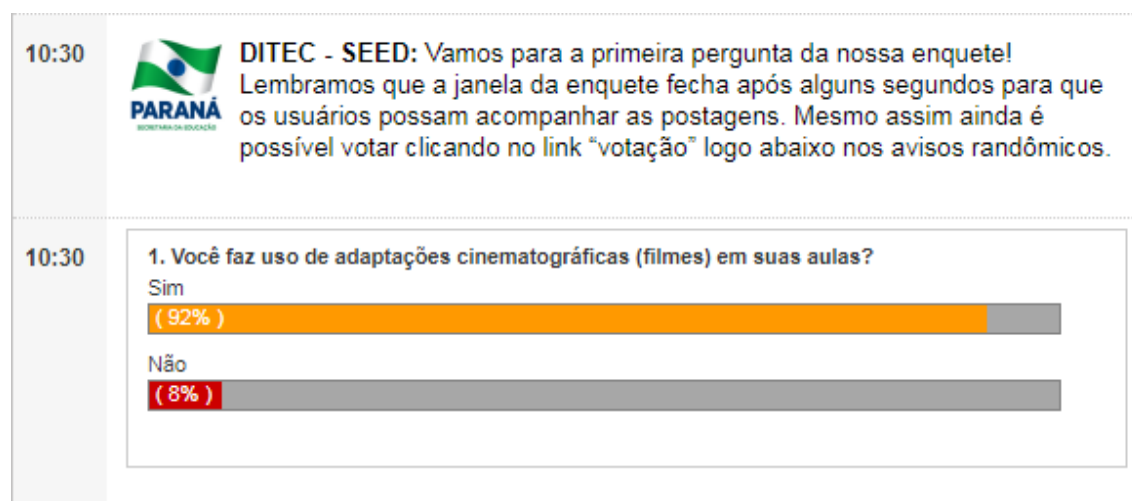
10:17 **Twitter** **diaadiaeducacao**: Daqui a pouco daremos início ao evento Hora Atividade Interativa de Língua Portuguesa. Participem! <http://t.co/TQYsjWc6> [via Twitter]

C50 – *login* do twitter @diaadiaeducacaoda HAI “Internetês”

15:55 **Twitter** **historiaseedpr**: Dia 21/05 terá HAI de História sobre o uso de fontes históricas e objetos de aprendizagem. Veja mais em: <http://t.co/HeoS3wvG> [via Twitter]

C51 – *login* do twitter @historiaseedprda HAI “Internetês”

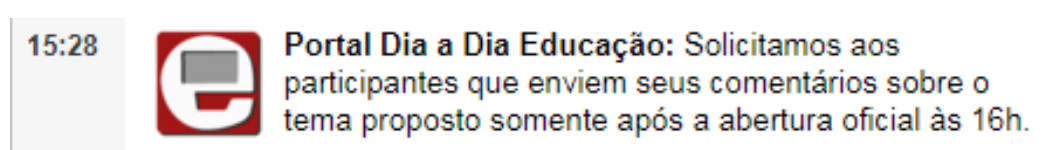
A DITEC também elabora e realiza enquetes sobre os tópicos das HAI no momento de execução dos fóruns e solicita aos professores que participem. Desse modo, a sua participação se dá de forma técnica e voltada à execução da HAI. Quando a SEED lança um tópico novo de discussão na HAI, a DITEC constrói uma enquete sobre esse tópico, como podemos constatar em C52.



C52 – Usuário DITEC – SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

A SEED, como já mencionado, é a instância oficial responsável pela formação continuada dos professores nesse espaço interacional, intermediando as discussões e direcionando os temas a serem debatidos a partir de diversos *logins*: Equipe SEED, Português, Língua Portuguesa, Português SEED, SEED-PR, *Portal Dia a Dia Educação*, dentre outros.

A equipe técnica da SEED é responsável pela intermediação a partir desses diversos *logins* e cada um desses assume um papel na interação. Porém assumir o termo Equipe SEED ou SEED-PR etc. é um modo de assumir uma autoria institucional e não assinar individualmente um trabalho. Assim, é um grupo, uma instância oficial que se responsabiliza por esse dizer como constatamos nos enunciados a seguir.



C53 – Usuário *Portal Dia a Dia Educação* da HAI “Internetês”

10:20



Equipe SEED: Estão presentes na mediação dessa Hora Atividade Interativa os técnicos da disciplina de Língua Portuguesa do Departamento de Educação Básica - Edilson José Krupek e Vilma Lenir Calixto - e do Portal Dia a Dia Educação - Ana Paula Istschuk, responsável pela página de Língua Portuguesa, e Márcia Galvan, responsável pela página de Cinema.

C54 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

16:09



SEED-PR: Acesse sugestões de leitura, imagens e vídeos sobre a temática discutida em:

<http://goo.gl/fhDTZ>

C55 – Usuário SEED-PR da HAI “Internetês”

16:03





Equipe SEED: A disseminação da Internet entre as mais diversas camadas da sociedade vem quebrando barreiras geográficas e culturais e criando uma linguagem própria de comunicação. Essa nova forma de expressão escrita, utilizada em sua grande maioria pelos adolescentes, viabilizada pelo computador nas salas de bate-papo como Orkut, Facebook, Messenger, blogs e outros, é conhecida como Internetês.

Professor, você acha que o Internetês é uma ameaça à escrita padrão da Língua Portuguesa?

C56 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”

Em todos os comentários é possível constatar, a partir dos enunciados, intenções comunicativas diferentes da SEED. No primeiro exemplo temos a ocorrência de um aviso sobre o início da HAI e no segundo, o usuário “Equipe SEED” identifica toda a equipe técnica que fará parte da execução dessa HAI, sendo assim, diversos técnicos que estarão intermediando as discussões na interação. Em C55, temos a indicação de leitura dos recursos didáticos que farão parte da discussão.

Em C56, por sua vez, há uma ocorrência mais recorrente na HAI, em que o usuário “Equipe SEED” de fato direciona os debates ao longo da HAI. Já em C57 a SEED, a partir do mesmo usuário e ao mesmo tempo, tece uma reação-resposta ao comentário de uma professora:


16:07		<p>Equipe SEED: Alice e Silvia</p> <p>Vcs complementaram muito bem nossa ideia.</p>
16:07		<p>Equipe SEED: Isso mesmo Alice, deve-se dar o mesmo tratamento que se dá às variedades orais, mostrar que essa variação se faz necessária dentro de um contexto específico, por exemplo, chat, MSN, mensagens de celulares, etc.</p>

C57 – Equipe SEED da HAI “Internetês”


Ao analisar as interações nas 3 (três) HAI e observar as falas da SEED ao longo das discussões percebe-se que há funções específicas no que concerne ao assunto. Sendo assim, há *logins* específicos responsáveis por manter o diálogo com os professores propriamente, uns lançando os questionamentos, citações dos materiais disponibilizados e afirmações sobre o tema, mantendo uma linguagem mais moderada (característico das formações) e outros mantendo um diálogo mais próximo da linguagem dos seus interlocutores, concordando, complementando, revozeando os discursos dos professores.

Portanto, mesmo que o auditório social das interações da SEED permaneça o mesmo, a saber, os professores (alvo das interlocuções), há objetivos diferentes nas postagens (os papéis comunicativos) feitas pela SEED, por isso os diferentes níveis de linguagem, e isso remete à valoração também, uma vez que “a dependência do enunciado do peso sócio-hierárquico do auditório, junto com a situação específica, é o “lugar” da elaboração da orientação social valorativa, presente em qualquer enunciado” (RODRIGUES, 2001, p. 23).


Neste caso, quando há mudança de situação a orientação social valorativa do enunciado também muda, ou seja, o seu sentido, mas o papel da SEED continua o mesmo: como formadora e instância oficial que possui voz de autoridade. Tal como exemplifica os enunciados a seguir.

10:42  **Equipe SEED:** Hoje temos ao alcance uma vasta quantidade de adaptações, dentre as quais: “Cidade de Deus”, “Central do Brasil”, “Lavoura Arcaica”. E ainda, produções que têm resgatado obras clássicas de nossa literatura, como “Memórias Póstumas” e “Dom”, ambas adaptações de obras do escritor Machado de Assis.


C58 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:36  **Português SEED:** O diálogo entre quadrinhos e literatura é antigo. De acordo com Vergueiro, as primeiras transposições de obras literárias para a linguagem gráfica nos Estados Unidos ocorreram em outubro de 1941


C59 – Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

10:36  **Equipe SEED:** Silmara: acesse as páginas de Língua Portuguesa e de Cinema do Portal Dia a Dia Educação. Lá vc encontra inúmeras indicações para auxiliar no seu trabalho. Um abraço.

C60 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:42  **Equipe SEED:** Isso mesmo professora. O nosso mundo atual é todo audiovisual. Assim, é complicado que a escola e o professor não trabalhem com dessa forma. Um abraço.

C61 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:55  **Equipe SEED:** Tbém acho, professora! A sétima arte é maravilhosa!



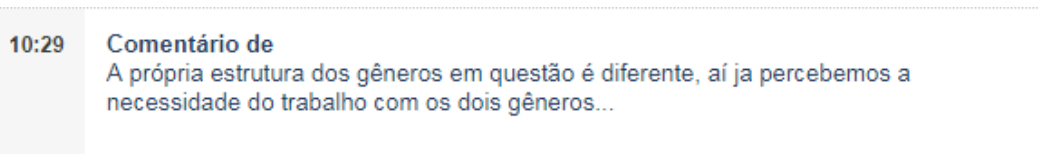
C62 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

Vemos em C58 e C59, assim como em outras situações ao longo dos debates, uma linguagem mais moderada, mais centrada na teoria e mais voltada ao sentido da formação, como vemos mais adiante, esse tipo de intervenção da SEED é planejado/monitorado e é essa postura assumida na maior parte das intervenções. Por sua vez, nas interações em C60, C61 e C62, a SEED direciona o debate a uma dialogicidade, a uma troca de conhecimentos teórico-práticos sobre os temas, porém essas situações tiveram menor incidência nos dados.

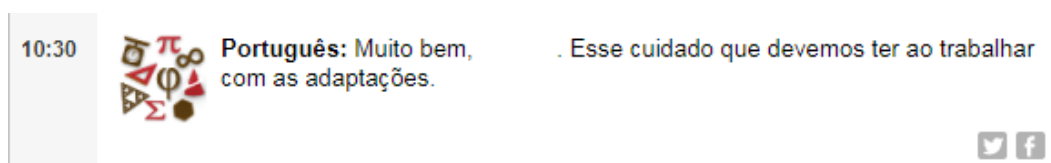
Passando a tratar das relações assimétricas especificamente entre os interlocutores, podemos dizer que a SEED assume voz de autoridade, de instância oficial e formadora que direciona e aponta as direções do curso e os professores, por sua vez, são os cursistas, professores em formação, que estão participando dos cursos que fazem parte das suas demandas do professorado como Hora Atividade concentrada (cf.4.2).

Aos professores, nos cursos, também compete debater sobre os temas propostos, relacionando-os aos conteúdos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa vivenciados nas suas respectivas realidades de ensino como forma de problematizar, trocar experiências com outros profissionais, tirar dúvidas, dar os seus pontos de vista teórico-metodológicos sobre os assuntos.

Os comentários a seguir exemplificam a relação entre instância formadora, a saber, SEED e professores.



C63 – Taísa da HAI “HQs e clássicos literários”



C64 – Usuário Português da HAI “HQs e clássicos literários”

Em C63 a professora Taísa se posiciona sobre HQs e clássicos literários afirmando que se tratam de gêneros com estrutura e finalidades diferentes, acentuando a necessidade de se trabalhar os dois gêneros e, em C64, a SEED concorda com o posicionamento da professora.

Outra característica quanto à relação dos sujeitos é que os fóruns, além de outras habilidades técnicas, requerem dos sujeitos envolvidos que mobilizem eventos de letramento no espaço digital com vistas a interagir por meio da linguagem e de suas diferentes semioses nesse ambiente.

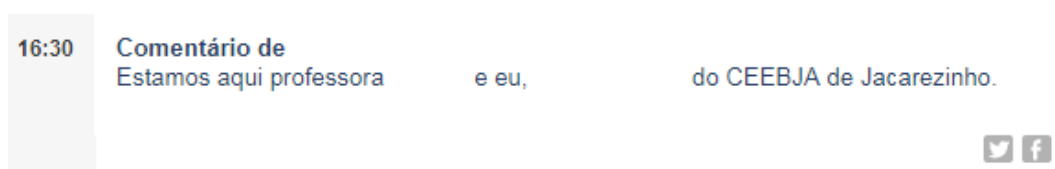
Isso significa entrar com *login* e senha, saber como usar, responder, acessar os textos, navegar nas páginas indicadas ao longo dos debates etc. Todas essas atividades mobilizam leitura hipertextual, conhecimento da língua e também do próprio ambiente digital.

Desse modo, tal como afirma Tanzi Neto *apud* Rojo (2013), interagir em espaços de formação *online* é perceber “as possibilidades de ensino-aprendizagem e a necessária atenção ao papel das linguagens (verbal/hipertextual/hipermidiática)” (TANZI NETO *apud* ROJO, 2013, p.136), assim como, atentar para

[...] os níveis de interação, de possibilidades de colaboratividade e a flexibilidade dos ambientes educacionais, com suas respectivas ferramentas digitais, vinculadas ou não a materiais didáticos impressos, que podem, com maior ou menor intensidade, propiciar os multiletramentos. (TANZI NETO *apud* ROJO, 2013, p.136).

Sendo assim, para lidar com essas novas demandas no espaço digital é indispensável que os professores dominem as técnicas necessárias em termos de leitura e construção de conhecimento para que os propósitos da formação sejam alcançados. Nesse caso, é possível questionar se a baixa participação dos professores nessas formações, em parte, também não seriam em virtude da falta de letramento digital, tal como a situação a seguir.

Há alguns professores que por não saberem lidar com esses novos ambientes, mas visando participar da formação, são *logados* junto com outro professor que domine esses espaços para que haja uma participação conjunta, como na situação a seguir.




C65 – Edna e Renata da HAI “Adaptações cinematográficas”

Ainda sobre as relações assimétricas, outro aspecto possível de inferir é que os professores, quando chamados a um posicionamento pela equipe da SEED e DITEC, são abordados por indagações mais pontuais, sem muito espaço para discussão, problematização. A SEED, em alguns momentos,

responde apontando *links* para acesso a artigos acadêmicos, publicações, citações de teóricos sobre o tema, dentre outros materiais disponíveis nos fóruns. Assim, o texto *linkado* assume o espaço de resposta da instância formadora frente a um questionamento do professor. Por outro lado, vale destacar que essa forma de interagir – responder a partir de *links* de outros textos – é uma prática discursiva própria da *Web 2.0*.

Em outras situações (na maioria delas) a SEED responde de forma mais aberta, sem adentrar a especificidade do que foi questionado e muda o tópico discutido com outras indagações ou posicionamentos. Como podemos verificar a seguir em algumas situações nos fóruns.

10:47 **Comentário de**
Sugiro um banco de tirinhas e HQs para consulta dos professores e até mesmo uma possibilidade de mudarmos os textos nos balões...




C66 – Maristela da HAI “HQs e clássicos literários”


10:47 **Comentário de**
As escolas devem investir mais em HQs, adquirir mais exemplares.

C67 – Mikael da HAI “HQs e clássicos literários”


10:47 **Comentário de**
Mas como ter acesso ao material????




C68 – Emanuelle da HAI “HQs e clássicos literários”

10:47  **Equipe SEED:** O acervo do PNBE enviado pelo MEC às escolas públicas contém vários livros com adaptações de obras literárias em HQ. Vale a pena conferir.

C69 – Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

10:47  **Português SEED:** Que HQs adaptadas de clássicos literários você conhece e com quais já trabalhou?




C70 – Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”⁷¹

⁷¹Após esse comentário da SEED, são feitos 41 comentários dos professores sem mais nenhuma intervenção até o C72, quando a SEED retoma.

10:51 **Comentário de** , existem sites que proporcionam a criação de HQ's e um dos recursos é inserir textos nos balões. Por exemplo: www.livroegame.com.br

C71 – Carlos da HAI “HQs e clássicos literários”

10:51  **Equipe SEED:** Olá . O site da turma da Mônica é bem interessante: máquinas de quadrinhos. Outro <http://pan.nied.unicamp.br/hq>



C72 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”


Nas falas vistas anteriormente, há um exemplo de relações assimétricas em que os professores estavam relatando como costumavam trabalhar em sala de aula com as HQs e clássicos literários. E em C66, C67 e C68, os professores Maristela, Mikael e Emanuelle expõem algumas dificuldades sobre recursos e a SEED, em C69, sugere que os professores confirmem os acervos enviados às escolas do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).



Em outras palavras, aqui há uma contra-resposta da SEED ao professor Mikael sobre o apontamento feito quanto à necessidade de maior investimento das escolas, indicando que esses investimentos já foram feitos. Em seguida, a SEED muda o tópico de discussão com uma indagação e após um intervalo de 41 comentários dos professores, sobre quais HQs adaptadas já trabalharam, a SEED retorna à discussão respondendo ao questionamento de uma outra professora (C72).

Em C71, o professor Carlos responde a professora Maristela indicando o *hiperlink* de um *site* de criação e edição de HQs. Assim, mesmo que a SEED não tenha dado esse retorno, a relação entre os professores acontece, todo esse movimento responsivo remete a questão discutida por Bakhtin (2003 [1979], p. 290) de que “[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar etc.” uma vez que a compreensão “de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre

acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 290).


Na HAI “Adaptações cinematográficas” há uma outra situação, em C73, em que a SEED sugere que o trabalho com essas obras leve em consideração os propósitos de se trabalhar com cada uma e após o comentário, em C74, a professora Ana indica um *hiperlink* que costuma auxiliar no seu trabalho em sala de aula.

16:51  **Equipe SEED:** Optar pelo cinema como recurso exige planejamento e um encaminhamento metodológico específico. Antes de levar o filme aos alunos, conforme a bibliografia especializada, o professor deve se questionar sobre: Qual o uso possível desse filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos?

C73 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

16:53 **Comentário de**
Gosto bastante das produções de curta-metragens... tem obras completas transformadas em filmes... (portacurtas.com.br)


C74 – Ana da HAI “Adaptações cinematográficas”

Além das reações-resposta da SEED com os professores, observamos também que o debate, ou seja, essas idas e vindas problematizadoras sobre determinados temas acontecem, de forma predominante, a partir da relação dos professores com os seus pares, uma vez que é sempre nesse movimento dialógico-responsivo que as interações entre os professores acontecem. Isso remete ao fato de que “toda conversa é cheia de transmissões e interpretações de palavras alheias [...] a palavras do meu interlocutor, às minhas próprias palavras que pronunciei antes” (BAKHTIN, 2015[1975], p. 131).

Nesse sentido, alguns fazem sugestões de trabalhos que foram positivos na sua prática, outros pedem sugestões, questionam o ponto de vista de seus colegas, reafirmam o que foi dito e complementam esse dizer, se colocam como ferramenta importante para o desenvolvimento de metodologias que funcionem, contrapõem discursos etc. E principalmente, trazem ao debate o aluno, o seu *grande outro*, uma vez que,



esse *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias – todos os outros se situam fora de mim [...] (BAKHTIN, 2003[1979], p.43).

Em outros termos, os professores trazem para os seus enunciados o seu aluno, ou seja, aquele sujeito em comum com as experiências de todos naquela formação, o seu *grande outro*, o seu lugar de encontro no mundo. Como veremos no contexto das situações a seguir.

10:52  **Português SEED:** Outro exemplo é "A Divina Comédia de Dante – Inferno, Purgatório, Paraíso", do americano Seymour Chwast, publicado no Brasil em 2011. A história é narrada de modo não apenas bem-humorado mas também como, em alguns trechos, um filme de ação.

C75 – Usuário Português SEED da HAI "HQs e clássicos literários"


10:53 **Comentário de**
Ao se trabalhar com as HQs, o professor apresente o gênero. O aluno precisa saber de suas especificidades

C76 – Lorena da HAI "HQs e clássicos literários"

10:53 **Comentário de**
eu tambem , adoro trabalhar Monteiro Lobato com os meus alunos do 6 ano

C77 – Rita da HAI "HQs e clássicos literários"

10:53  **Português:** Outro exemplo é "A Divina Comédia de Dante – Inferno, Purgatório, Paraíso", do americano Seymour Chwast, publicado no Brasil em 2011. A história é narrada de modo não apenas bem-humorado mas também como, em alguns trechos, um filme de ação.

C78 – Usuário Português da HAI "HQs e clássicos literários"

10:53 **Comentário de**
Um dos fatores que considero mais importantes no estudo de HQs, não a interpretação do texto em si, mas a recriação que aluno faz a partir dos Quadrinhos apresentados. Isso ajuda a enriquecer o seu vocabulário

C79 – Inês da HAI "HQs e clássicos literários"

10:54

Comentário de

Olá, ! Realmente, esse gênero discursivo é excelente para trabalhar a linguagem verbal e não verbal, além de propiciar outros tipos de leitura e ser agradável visualmente aos alunos.

C80 – Maria da HAI “HQs e clássicos literários”

Nos exemplos vistos anteriormente o grande tema dos comentários em C76, C77, C79 e C80 é o aluno. Em C76 a professora Lorena mostra-se familiarizada com a proposta de trabalhos com os gêneros e comenta a necessidade de o aluno conhecer as suas especificidades. Em C77 a professora Rita comenta sobre o seu trabalho com a obra de Monteiro Lobato. Em C79 a professora Inês cita a importância da recriação que o aluno faz da obra ao adaptá-la para HQ. E em C80 a professora Maria concorda com o comentário de uma outra professora e ressalta a importância de se trabalhar os diversos tipos de leitura, mostrando-se familiarizada com o conceito de multissemiótica também. Essas referências feitas ao aluno na fala dos professores são recorrentes em todas as HAI; pois o aluno é o foco dos seus discursos.

Por outro lado, há uma diferença considerável na atuação da SEED com os professores que participam da HAI “HQs e clássicos literários”. Ao longo do fórum a SEED cita várias obras que foram adaptadas e nos exemplos em C75 e C78 verificamos que, mesmo sendo enunciados em momentos diferentes da interação (pelo recorte temporal), a SEED repete o mesmo comentário feito. Isso aponta que alguns enunciados tecidos são reproduzidos de forma automática, monológica, distante, desvinculada da situação de interação entre os professores e, além disso, são previamente programados. Como podemos verificar também nas situações a seguir nos fóruns “Internetês” e “Adaptações cinematográficas”.

10:22



Equipe SEED: A disseminação da Internet entre as mais diversas camadas da sociedade vem quebrando barreiras geográficas e culturais e criando uma linguagem própria de comunicação. Essa nova forma de expressão escrita, utilizada em sua grande maioria pelos adolescentes, viabilizada pelo computador nas salas de bate-papo como Orkut, Facebook, Messenger, blogs e outros, é conhecida como Internetês.

Professor, você acha que o Internetês é uma ameaça à escrita padrão da Língua Portuguesa?



C81 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

16:03



Equipe SEED: A disseminação da Internet entre as mais diversas camadas da sociedade vem quebrando barreiras geográficas e culturais e criando uma linguagem própria de comunicação. Essa nova forma de expressão escrita, utilizada em sua grande maioria pelos adolescentes, viabilizada pelo computador nas salas de bate-papo como Orkut, Facebook, Messenger, blogs e outros, é conhecida como Internetês.

Professor, você acha que o Internetês é uma ameaça à escrita padrão da Língua Portuguesa?



C82 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

10:25



Equipe SEED: Professores, podemos dizer que o “Internetês” nada mais é do que uma forma de linguagem escrita que surgiu nos meios digitais e virtuais e é utilizada principalmente pelos jovens, com o objetivo de agilizar o tempo e o espaço no que se refere às formas de comunicação na Internet.

C83 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

16:06



Equipe SEED: Professores, o “Internetês” nada mais é do que uma forma de linguagem escrita que surgiu nos meios digitais e virtuais e é utilizada principalmente pelos jovens, com o objetivo de agilizar o tempo e o espaço no que se refere às formas de comunicação na Internet.

C84 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

10:33



Equipe SEED: Professor, você já encontrou o Internetês nos textos produzidos por seus alunos? Como tratou do assunto?

C85 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

16:11



Equipe SEED: Professor, você já encontrou o Internetês nos textos produzidos por seus alunos? Como tratou do assunto?

C86 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

10:22



Equipe SEED: Ao falarmos em adaptação cinematográfica precisamos ter em mente que nenhuma obra de arte surge a serviço de outra. Qual sua opinião sobre isso?

C87 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

16:31



Equipe SEED: Ao falarmos em adaptação cinematográfica precisamos ter em mente que nenhuma obra de arte surge a serviço de outra. Qual sua opinião sobre isso?

C88 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:24



Equipe SEED: Uma obra cinematográfica é uma obra à parte, e não tem necessidade de ser fidedigna à obra literária, pois a adaptação passa pelo crivo de um roteirista, de um diretor, de um produtor, e cada um tem sua interpretação, o seu olhar individual.

C89 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

16:32



Equipe SEED: Uma obra cinematográfica é uma obra à parte, e não tem necessidade de ser fidedigna à obra literária, pois a adaptação passa pelo crivo de um roteirista, de um diretor, de um produtor, e cada um tem sua interpretação, o seu olhar individual.

C90 – Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

Como podemos observar nessas situações apontadas anteriormente, a SEED, nos dois fóruns que foram realizados nos dois turnos, repete os comentários feitos ao longo de toda a discussão, evidenciando assim que o posicionamento da instância formadora se dá mais a partir de uma posição

conteudista e monológica no desenvolvimento dos temas nos fóruns, sem que haja muito espaço para o debate direto com o professor.⁷²

Há apenas uma ressalva quanto a essa afirmação. Dos três fóruns realizados, o fórum “Internetês” é o único em que há um diálogo mais evidente da SEED com os professores, dado o contexto de discussão recorrente sobre os ambientes *online* e pressupondo um posicionamento mais teórico voltado às concepções de língua, como também ao fato de ter sido a primeira HAI realizada, apresentando assim uma participação mais responsiva quanto à atuação da SEED.

5.2 HORIZONTE TEMÁTICO E VALORATIVO DOS ENUNCIADOS

De acordo com Bakhtin e Volochínov (2006) todas as relações comunicativas são constituídas sócio e ideologicamente, por assim dizer “o tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006 [1929], p. 44).

O tema de um enunciado relaciona-se à dimensão social representando o nível de compreensão da situação por parte de todos os sujeitos imbricados na interação (ROHLING DA SILVA, 2012). O tema aponta ainda unicidade, uma vez que, assim como no enunciado, evidencia uma situação concreta e situada historicamente (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2006[1929]) e, ao mesmo tempo, esse horizonte temático é determinado pelo seu estilo, composição, objeto e finalidade discursivos e conteúdo temático tanto individualmente, quanto na relação com os outros na interação e com outros enunciados (ROHLING DA SILVA, 2012).

⁷²Há apenas uma ressalva quanto a essa afirmação. Dos três fóruns realizados, o fórum “Internetês” apresenta uma participação mais responsiva quanto à atuação da SEED, dado o contexto de discussão recorrente sobre os ambientes *online* e pressupondo um posicionamento mais teórico voltado às concepções de língua, como também ao fato de ter sido a primeira HAI realizada.

Sendo assim, concernente ao tema, toda a arquitetura e realização dos fóruns do Portal não foram escolhidos de forma aleatória, houve um arranjo institucionalizado em virtude de aquela situação ser reconhecida pelo Governo como cumprimento de uma Hora Atividade prevista para o trabalho dos professores, conforme já discutido. Dessa forma, a interação possui caráter institucional/oficial, uma vez que os fóruns foram organizados pela Secretaria de Estado da Educação com estes fins. Ou seja, ao mesmo tempo em que ocorre no espaço *online*, a abertura e fechamento dos fóruns instiga um discurso mais planejado e direcionado.

Ainda sobre o direcionamento do discurso institucional/oficial da SEED e da DITEC há, em sua maioria, comentários mais voltados à indicação de conteúdos de leitura aos professores e não propriamente ao debate – característico de um fórum. Como vemos nos exemplos a seguir.

11:09



Equipe SEED: Intervenção 5. Professor, veja os trechos da adaptação da obra homônima de Rachel de Queiroz, "O quinze" (2007), de Jurandir Oliveira. (Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/genre.php?genreid=155&letter=O>)

C91 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

17:07



Equipe SEED: “A hora da estrela” (1985), de Suzana Amaral, pautou-se na obra homônima de Clarice Lispector. Confira algumas dicas pedagógicas em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/genre.php?genreid=155&letter=A>

C92 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

17:09



Equipe SEED: Sugerimos a leitura do artigo que traz uma análise comparativa d “O Quinze”, de Rachel de Queiroz, e a obra homônima de Jurandir Oliveira, “O quinze: da palavra à imagem”. (Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php/cid=44&lid=7065)

C93 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

10:47



Equipe SEED: Professores, para quem deseja conhecer mais sobre as adaptações literárias, uma dica bastante interessante é a leitura do artigo de Marcel Vieira Barreto Silva, “Adaptação literária no cinema brasileiro contemporâneo: um painel analítico”. O autor apresenta como o cinema brasileiro apropriou-se de fontes literárias na elaboração de seus filmes. (Disponível em: <http://migre.me/aQ6rq>)

C94 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

Conforme já evidenciado, há uma exposição dos recursos disponíveis sobre autores, obras, trabalhos relacionados aos temas em pauta e que foram disponibilizados previamente na página da HAI, tal como C91, C92, C93 e C94. Dessa forma, a SEED indica materiais e conteúdos, porém a maior dificuldade evidenciada pelos professores está no âmbito teórico-metodológico.

Traçando exemplos quanto ao discurso dos professores, estes, em sua maioria, estão atrelados no âmbito metodológico voltados à dificuldade de adequar/trabalhar o tema em pauta em sala de aula.

Nos comentários a seguir vemos a abertura da discussão da SEED em C95 e em C96, C97, C98, C99, C100 e C101 vemos algumas professoras declarando ter proximidade com o tema, considerando-o relevante para a sua prática, mas evidenciando algumas dificuldades em trabalhar o conteúdo. No entanto, em nenhuma dessas ocorrências há uma reação-resposta da SEED no sentido de sanar a dúvida do professor, e sim uma reação-resposta dos outros professores construindo um movimento de troca/partilha de experiências.

10:27



Equipe SEED: Sabemos que o Internetês é necessário visto que viabiliza a comunicação, tornando-a instantânea e ágil.

C95 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

10:27

Comentário de
Gostaria de saber, como trabalhar na questão dos erros ortográficos que apresentam diante do uso constante da Internet, e como usar isso em benefício do aluno, já que é inevitável ?

C96 – Josiane da HAI “Internetês”

10:27

Comentário de
E não tem como combater, é uma luta inglória, portanto devemos usá-lo e tirar proveito dele.

C97 – Vilma da HAI “Internetês”

10:27 **Comentário de**
 Não vejo como problema, se o aluno tiver claro quando pode usar esse tipo de linguagem.

C98 – Vanuza da HAI “Internetês”

10:28 **Comentário de**
 Acho que na escola o internetês prejudica sim. Porém ,seu uso na internet, é devido ao português contemporâneo, moderno.... devemos cuidar para que isso não se torne hábito nas escolas.

C99 – Edinalva da HAI “Internetês”

10:28 **Comentário de**
 Nossos professores tem muita dificuldade de corrigir os trabalhos e avaliações dos nossos alunos pois eles usam muito a linguagem internetês, o qual é a abreviação das palavras, isto o qual eles utilizam muitos no chat, msn, entre outros.

C100 – Rosângela da HAI “Internetês”

10:28 **Comentário de**
 Não acho prejudicial, com a internet os alunos estão escrevendo mais do que nunca, basta mostrarmos a diferença de linguagem e como utiliza-las

C101 – Simone da HAI “Internetês”

10:31



Equipe SEED: Professores, sabemos que a língua é viva e dinâmica e, como tal, não se mantém alheia às transformações culturais de uma sociedades.

C102 – Equipe SEED da HAI “Internetês”


Como podemos perceber em C95 a SEED direciona o tópico do debate afirmando que o “internetês” torna a comunicação ágil e rápida. Logo após o apontamento da SEED, a professora Josiane, em C96, questiona sobre como lidar com os “erros” ortográficos, isso porque, na visão dela, essas relações com termos abreviados não vão mudar e por isso pede ajuda sobre como lidar, pois para ela o problema é o uso da internet. Logo após, em C97, há

uma reação-resposta da professora Vilma afirmando que não há como combater, ou seja, mais uma vez há aqui a noção de erro.

Em C98, a professora Vanuza aponta para o uso, e diz que é preciso que o aluno saiba adequá-lo à situação comunicativa. Do contrário, em C99, a professora Edinalva afirma que isso é algo “prejudicial” e que deve haver um cuidado para que esse “tipo de linguagem” não chegue à escola. Em C100, a professora Rosângela apresenta dificuldade didático-metodológica no que se refere ao modo de se trabalhar a correção das avaliações. Em C101, a professora Simone refuta a fala da professora Edinalva (em C99), e diz que não houve prejuízo na língua considerando que hoje as pessoas escrevem mais do que antes e frisa que é dever do professor orientar o aluno sobre o momento certo de uso.

Em C102, a SEED retoma a discussão evidenciando uma compreensão de língua como sendo dialógica, porém tecendo um comentário breve, sem muita progressão, uma vez que os comentários anteriores e posteriores não seguem a mesma linha, e até se contradizem, como podemos ver a seguir.

10:33



Equipe SEED: Professor,
 você já encontrou o **Internetês** nos textos produzidos
 por seus alunos? Como tratou do assunto?

C103 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

Sendo assim, a SEED assume, em C102, que a Língua é viva e dinâmica, mas em C103 questiona se os professores já encontraram “internetês” nos textos dos alunos e como trataram do assunto, evidenciando assim certa incoerência. Essa indefinição e/ou não clareza quanto ao posicionamento da SEED faz com que até o final da HAI haja uma divisão de visão entre os professores. Há os que leram os textos de apoio da HAI e concordam com a ideia de Língua viva e passível de modificações, e há os que defendem uma Língua padrão que deve ser objeto de ensino e aprendizagem.

Adentrando em outros aspectos, quando o professor questiona ao longo do debate sobre em que lugar ter acesso aos materiais, a SEED aponta

para os recursos disponibilizados pelas instituições públicas, sugerindo que tudo o que o professor necessitar trabalhar em sala de aula está ao seu alcance, respondendo aos questionamentos de forma vaga. Assim, como na situação mais contextualizada a que vemos a seguir.

10:47



Português SEED: O quadrinho traz em si grande potencial comunicativo, apresentando uma união própria entre as linguagens verbal e não verbal.

C104 – Usuário Português SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

10:47

Comentário de

Excelente para se trabalhar a linguagem verbal e não-verbal. Os alunos adoram leitura de HQ.

C105 – Verônica da HAI “HQs e clássicos literários”

10:47

Comentário de

Sugiro um banco de tirinhas e HQs para consulta dos professores e até mesmo uma possibilidade de mudarmos os textos nos balões...

C106 – Maristela da HAI “HQs e clássicos literários”

10:47

Comentário de

Ótima ideia, Silvana acredito que eles terá mas participação e incentivo na leitura e produção.

C107 – Marcela da HAI “HQs e clássicos literários”

10:47

Comentário de

As escolas devem investir mais em HQs, adquirir mais exemplares.

C108 – Mikael da HAI “HQs e clássicos literários”

10:47

Comentário de

Na busca constante de contextualização e intertextualização




C109 – José da HAI “HQs e clássicos literários”

10:47


Comentário de Eline- Nre Ponta Grossa

Mas como ter acesso ao material????

C110 – Emanuelle da HAI “HQs e clássicos literários”

10:47  **Equipe SEED:** O acervo do PNBE enviado pelo MEC às escolas públicas contém vários livros com adaptações de obras literárias em HQ. Vale a pena conferir.

C111 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

10:47  **Português SEED:** Que HQs adaptadas de clássicos literários você conhece e com quais já trabalhou?

C112 – Usuário Português SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

10:48 **Comentário de**
Tenho trabalhado com os alunos do 6º ano Monteiro Lobato em HQs os alunos tem um aproveitamento maravilhoso da leitura.

C113 – Mara Barbosa da HAI “HQs e clássicos literários”

A partir dos comentários é possível observar que há um vácuo nas expectativas dos professores, uma vez que estes compreendem a importância metodológica de se trabalhar com HQs e clássicos literários, mas em C106, C108 e C110 os professores apontam para uma dificuldade referente aos materiais, sobre o acesso e a disponibilização, e a SEED aponta, em C111, para os materiais dos projetos governamentais.

Logo após há uma mudança no tópico da HAI pela SEED, C112, e um apontamento referente ao novo tópico feito por outra professora, C113. Nessa situação a mudança de tópico e a reação resposta da SEED (que se deram ao mesmo tempo) mostram que havia ali dois professores técnicos da SEED interagindo e pela mudança de tópico seguido do comentário não houve mais espaço para um direcionamento maior, isso evidencia também a fluidez das relações nos ambientes *online*.

Na maioria das situações, a SEED parece não dar conta de responder às discussões nos fóruns e os professores começam a dar suporte uns aos outros, ou seja, por um espaço de tempo abre-se um vácuo nas falas da SEED durante a interação no fórum. A seguir há uma sequência em que os professores interagem 70 (setenta) vezes entre si em um intervalo de uma fala da SEED à outra, e essas falas da SEED indicam apenas a mudança de tópico nos debates.

10:48



Equipe SEED: Autores como Thurlow e Brown (2010) afirmam que o internauta deve dominar a norma padrão da sua língua, pois a recuperação de vogais suprimidas, a substituição de sílabas por números e a leitura de termos homofônicos só pode ser feita por um internauta que tenha intuições linguísticas aguçadas.

Vocês concordam com essa afirmação?

C114 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”

Após 70 (setenta) comentários sem outras considerações ou retorno sobre a fala dos professores, a SEED retoma a palavra e muda o tópico da HAI. Isso acontece em um intervalo de 4 (quatro) minutos, ou seja, na maioria das vezes a SEED apenas cumpre esse papel na interação, o de alternar o tópico da discussão, como vemos no exemplo a seguir em que a SEED novamente retorna à interação para mudar o tópico discutido.

10:52




Equipe SEED: colegas, de acordo com as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa, “O aperfeiçoamento da escrita se faz a partir da produção de diferentes gêneros, por meio das experiências sociais tanto singular, quanto coletivamente vividas.”

C115 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”


Já as interações entre os professores, por sua vez, são bem mais constantes. Os professores interagem entre si, seja refutando, concordando, revozeando etc. e trazem o aluno para o debate “seu grande outro”, como veremos no comentário da professora Natália, C116. A SEED, na maioria das vezes, responde indicando um conteúdo disponível para responder ao professor, ou seja, assume um enfoque mais conteudista, como em C117. Consequentemente, o “tom” da interação da SEED muitas vezes acontece de forma mais técnica sobre o tema, dissociada da *práxis* dos professores, tal como vemos em C118.

10:30 **Comentário de**
 Concordo com a
 , gosto de utilizar os recursos cinematográficos para
 ilustrar uma obra de arte. Pois os nossos alunos muitas vezes precisam de uma
 "ajudinha" para conseguir interpretar ou até mesmo descrever algumas obras (estilo de
 roupa, época, etc)

C116 – Natália Rodrigues da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:36  **Equipe SEED:** : acesse as páginas de Língua Portuguesa e de
 Cinema do Portal Dia a Dia Educação. Lá vc encontra inúmeras indicações
 para auxiliar no seu trabalho. Um abraço.

C117 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:24  **Equipe SEED:** Uma obra cinematográfica é uma obra à parte, e não tem
 necessidade de ser fidedigna à obra literária, pois a adaptação passa pelo
 crivo de um roteirista, de um diretor, de um produtor, e cada um tem sua
 interpretação, o seu olhar individual.

C118 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

Em suma, quanto aos aspectos sobre o horizonte temático-valorativo, a SEED e os professores assumem posicionamentos valorativos diferentes. A SEED planeja os seus posicionamentos previamente à realização das interações, cumprindo com as exigências oficiais sobre a realização da formação continuada *online*, sobretudo, no que se refere à proposição de temas nos fóruns.

Contudo, acaba deixando uma lacuna quanto às necessidades teórico-metodológicas dos professores e não dando conta de responder às demandas naquele espaço. Em contrapartida, é nas interações entre os professores que há presença de reações-respostas mais evidentes como: a contrapalavra, a reação resposta, a retomada dos temas, o compartilhamento de experiências práticas etc.

5.3 VOZES QUE CONSTITUEM O DISCURSO DO PROFESSOR

Como vimos na seção sobre autoria, toda posição axiológica do autor-criador é considerada pelo Círculo de Bakhtin como posição verbo-axiológica. O autor reflete e refrata discursos a partir do seu horizonte social e não de forma aleatória, mas ele reflete modos de *percebê-los, experimentá-los e valorá-los* (FARACO, 2007). Ao serem refratadas, essas vozes sociais do autor-criador representam um distanciamento do seu horizonte social. Ou seja, apresentam-se a partir de uma posição de exterioridade em relação a este objeto de fala, pois só é possível estar fora para possuir um *excedente de visão e conhecimento* e construir sentidos analíticos sobre esse objeto (FARACO, 2007).

Desse modo, os professores assumem posicionamentos autorais frente aos seus interlocutores (SEED e DITEC) a partir de sua vivência no espaço da aula, aos conteúdos que estudaram durante a graduação, aos conhecimentos que construíram ao longo da carreira com outros colegas, aos já-ditos sobre as concepções de língua e conteúdo etc.

Sobretudo, o contexto vivenciado ali é de uma formação continuada *online*, sendo assim o seu objeto é a prática de sala de aula, é pensar sobre a sua prática e também o seu aluno, o seu “grande outro”. Como vemos nos comentários dos professores Abel, Inês e Jeane em C119, C120 e C121.

10:36

Comentário de

A arte cinematográfica é a própria obra, com metodologia e detalhes diferentes.

Mostremos aos alunos suas peculiaridades para formarem suas próprias opiniões...

C119 – Abel da HAI “Adaptações cinematográficas”

11:06

Comentário de

Sem contar que as HQs ativam o imaginário do aluno que faz a associação entre imagem e texto e assim conseguem compreender a mensagem e ampliam o seu vocabulário

C120 – Inês da HAI “HQs e clássicos literários”

11:05

Comentário de

Muitos alunos leem os mangás, penso em conhecer melhor esse universo literário como meio de estar mais próxima dos interesses deles. Aceitare criticar o que eles trazem é um caminho de negociação.

C121 – Jeane da HAI “HQs e clássicos literários”

Como podemos observar em C119, C120 e C121 o objeto das falas dos professores é o aluno. O professor Abel expressa o seu posicionamento sobre a Arte cinematográfica e coloca o seu aluno no enunciado, ressaltando a necessidade de repassar esses conhecimentos a ele para que desenvolva a sua compreensão crítica.

A professora Inês, em C120, resalta que o trabalho com HQs faz com que o aluno consiga compreender as relações entre a linguagem verbal e não-verbal. E em C121, a professora Jeane se propõe a investigar um tipo de texto que faz parte do universo dos alunos, no caso, os mangás, como forma de aproximação da realidade deles, ou seja, esse movimento constante nas falas dos professores trazendo o aluno como principal enfoque remete ao que Bakhtin ([1919] 2010) evidencia:

compreender um objeto é compreender meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele), isto é, compreendê-lo em relação a mim mesmo no Ser-evento único, e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração de mim mesmo (BAKHTIN, [1919] 2010, p. 66).

Outro fator que evidencia a voz de autoria do professor é a retomada dos discursos outros com propósitos de complementação, avaliação, refutação, problematização dos já-ditos. Muitas vezes esses discursos são citados diretamente, e em outras situações são feitas apenas referências indiretas, mas facilmente identificáveis.

Além disso, é comum nas interações os professores fazerem referência teórica, metodológica, didática etc. a autores e/ou obras que fazem parte de sua formação e de suas leituras prévias. Como podemos observar a seguir.

16:05

Comentário de

Concordo com Ozanir Roberti, quando ele afirma que a internet está acrescentando, somando ao nosso conhecimento. É claro que o internetês influencia na escrita em sala de aula. Porém, cabe ao professor saber trabalhar com os alunos convencendo-os de que a linguagem é como nossa roupa: devemos fazer o uso adequado desse gênero, conforme a ocasião e o interlocutor da interação.

C122 – Letícia da HAI “Internetês”

16:17

Comentário de

A língua é como nossa roupa devemos saber em que ocasião devemos usar a linguagem formal e informal.

C123 – Elaine da HAI “Internetês”

16:18

**Equipe SEED:**

Legal, você trouxe à baila uma fala do Wanderley Geraldi que é excelente para esta discussão.

C124 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

16:18

Comentário de

Sempre costumo deixar claro para meus alunos que não há linguagem errada, mas temos que saber o momento adequado para usá-la. A língua é como a roupa, não há roupa inadequada, porém momentos que a tornam inadequada.

C125 – Lidiane da HAI “Internetês”

16:25

Comentário de

De acordo com Bakhtin, a língua é viva. Por isso, precisamos trabalhar os gêneros que circulam na internet e mostrar para os alunos as diferenças de linguagem entre eles e outros



C126 – Laís da HAI “Internetês”

16:30

Comentário de

Segundo Xavier, “a internet exige a prática de leitura e estimula a escrita”. Concordo, pois, posso testemunhar o que ouvi de um aluno meu segunda-feira! Eu disse que ele melhorou muito na escrita e na leitura, pois, ele tem muitas dificuldades. Perguntei se ele andava lendo mais, ele disse que não, que estava lendo somente nas conversas com seus amigos na internet!

C127 – Eduarda da HAI “Internetês”

Vemos na primeira fala, C122, que a professora Letícia faz menção às ideias de um teórico para embasamento da sua. Ao longo de 12 minutos de conversa vários outros comentários são tecidos por outros professores e, após esse tempo, a professora Eliane retoma o já-dito pela professora Letícia que também é retomado pela professora Lidiane, em C125. Esse já-dito mencionado na fala das professoras na verdade é algo resgatado dos estudos iniciais da sociolinguística que hoje já foi alterado, uma vez que não se pensa mais assim. A SEED concorda com a Eliane e cita a fala de um teórico da linguagem (e sucessivamente as professoras Laís e Eduarda).

Isso acontece uma vez que, por estarem imersos na mesma esfera da comunicação discursiva, os enunciados apresentam-se plenos *de ecos e ressonâncias de outros enunciados* (BAKHTIN, 2003[1979]), mas ao mesmo tempo em que cada enunciado apresenta esses ecos e ressonâncias as relações dialógicas apresentam algo novo, das impressões do autor.

É possível também valorar um discurso a partir do enquadramento do discurso do outro citado, estabelecendo um novo acento de valor. Nesse caso, o autor se apropria do discurso alheio com novas finalidades, novos juízos de valor, novo contexto enunciativo, novo auditório etc. (ROHLING DA SILVA, 2007). Esses movimentos de enquadramento do discurso do outro foram salientes nos fóruns, como se pode observar nos exemplos a seguir.

16:30 **Comentário de**
Segundo Xavier, "a internet exige a prática de leitura e estimula a escrita". Concordo, pois, posso testemunhar o que ouvi de um aluno meu segunda-feira! Eu disse que ele melhorou muito na escrita e na leitura, pois, ele tem muitas dificuldades. Perguntei se ele andava lendo mais, ele disse que não, que estava lendo somente nas conversas com seus amigos na internet!

C128 – Eduarda da HAI “Internetês”

10:43 **Comentário de**
Acredito que as HQs podem favorecer a leitura dos clássicos, que, muitas vezes, vem seguida da resistência dos alunos.

C129 – Joana da HAI “HQs e clássicos literários”

10:43 **Comentário de**
É isso mesmo . As adaptações podem ser a porta de entrada para o original, para o texto literário clássico.

C130 – Simone da HAI “HQs e clássicos literários”

10:51 **Comentário de**
 A PROFESSORA CITOU "NUNCA SE LEU TANTO E
 APRENDEU TÃO POUCO" É INTERESSANTE, CONCORDO
 COM SUA COLOCAÇÃO, E DE COMO A COMPREENDER O
 QUE SE LE PARA OS NOSSOS ALUNOS É DIFÍCIL.

C131 – Marcela da HAI “Internetês”

Em C128, a professora Eduarda cita um dos trabalhos disponibilizados como recurso para as discussões da HAI, a saber, o artigo do Antonio Carlos Xavier intitulado: *Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da Internet*. A professora insere a citação no seu enunciado a fim de corroborar com esse discurso citado e afirmar sua posição sobre o tema, constituindo um novo enunciado.

Posteriormente a professora vincula a ideia defendida pelo autor a uma experiência de sala de aula, vivenciada por ela, e a descreve. Em C129, por sua vez, temos o comentário da professora Joana e, em seguida, da Simone, em C130, concordando com o posicionamento, retomando a ideia da Joana e apresentando um novo ponto de vista, sendo assim, há uma interação marcada pela retomada do discurso do outro.

Em C131, por seu turno, a professora Marcela faz uma retomada explícita das palavras de outra professora, concorda com o ponto de vista dessa e complementa o posicionamento com uma experiência particular da prática em sala de aula.

Além dessas regularidades, há nos comentários o uso de verbos em primeira pessoa, isso aponta para as marcas de posição de autoria. Como exemplo, é possível citar os verbos “concordo” e “acredito” marcando a posição dos professores frente ao tema.

Outra questão que incide sobre as posições de autoria dos professores é a forma como falam de suas experiências profissionais. É comum que os professores comentem sobre suas experiências ou troquem ideias com outros professores, reflitam sobre experiências que deram certo, ou tirem dúvidas sobre como trabalhar com algo que possuem dificuldade. Assim vão enriquecendo as suas experiências uns com os outros; como podemos observar a seguir.

10:43



Equipe SEED: O trabalho com HQ na escola independe da especificidade do nível ou modalidade de ensino, assim, no magistério pode-se desenvolver um metodologia de leitura de HQs que considere as especificidades do gênero.

C132 – Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

10:43

Comentário de

Adoro trabalhar HQs de heróis, pois a literatura fantástica, quando bem direcionada pode levar, assim como os clássicos da literatura, à reflexão de temas universais.

C133 – Débora da HAI “HQs e clássicos literários”

10:44

Comentário de

HQs sempre foi muito indicado, porém não temos na biblioteca de nossa escola esses materiais para trabalhar em sala (revistas).



C134 – Jair da HAI “HQs e clássicos literários”

10:44

Comentário de

Nos dias atuais a HQs é um gênero que consegue atrair o aluno e é esse o desafio de hoje: atrair o aluno para aquilo que a escola oferece.



C135 – Samara da HAI “HQs e clássicos literários”

10:44

Comentário de

Gostaria de saber como devo trabalhar me sala de aula no Magistério, HQS, já que é o 1º ano



C136 – Gustavo da HAI “HQs e clássicos literários”

10:44

Comentário de

O meu projeto do PDE é sobre o gênero discursivo HQ. O desenvolvimento do mesmo está contemplando minhas expectativas. Está sendo ótimo.

C137 – Amélia da HAI “HQs e clássicos literários”

Nesses contextos, a SEED lança um apontamento para direcionar o debate sobre como trabalhar metodologicamente o gênero. Logo após o apontamento da SEED os professores começam a trocar experiências. Em C133 a professora Débora expressa as suas apreciações sobre o trabalho em

sala de aula com o gênero HQs, e o termo “adoro” indica uma apreciação positiva com relação ao trabalho com o gênero.

Em C134 o professor Jair expressa gostar do tema, porém faz alguns apontamentos sobre a falta de recursos no seu contexto de ensino. A professora Samara, em C135, assim como a professora Débora, expressa suas apreciações sobre o tema. Em C136, por sua vez, o professor Gustavo demonstra certa dificuldade em lidar com a metodologia adequada para os níveis com os quais trabalha. Assim, ao longo da HAI, os demais professores contam sobre suas experiências dando dicas de como trabalhar, tal como enunciado pela professora Amélia em C137. A SEED, como resposta, enuncia o mesmo comentário feito em C132.

Sendo assim, diversas são as vozes que direcionam as falas dos professores, e o processo tão presente nas HAI de trocar experiências uns com os outros incide sobre essas vozes, uma vez que há um movimento de complementação, refutação, trocas de experiências. E esse movimento sempre traz o seu aluno, as suas experiências anteriores, os já-ditos sobre a formação, as concepções de língua, as concepções de conteúdo etc. construindo, assim, as vozes do professor ao longo das interações.

5.4 CONCEPÇÕES DE CONTEÚDO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Ao participar de formações, sejam elas iniciais ou continuadas em ambiente físicos ou *online*, os professores buscam soluções para questionamentos comuns: na formação inicial, para entender a dicotomia teoria/prática, e na formação continuada, para buscar o “contato com teorias inovadoras” (MAGALHÃES *apud* KLEIMAN, 2001, p. 242), que possam resultar em aprimoramento de suas práticas já instituídas.

Sob esse aspecto, a participação nas HAI configura-se como, além da demanda oficial, um espaço em que o professor busca ampliar as suas concepções teórico-aplicadas acerca de conteúdos de ensino-aprendizagem e metodologias em sua área de atuação. Além disso, a formação é um

espaço para reflexão da prática visando enriquecê-la e aprimorá-la por meio da troca de experiência com seus pares.

Da mesma forma, a SEED, na condição de instância formadora, busca apresentar estratégias a fim de orientar os professores quanto aos objetos de ensino-aprendizagem e fomentar propostas metodológicas e propostas de trabalho de forma contextualizada.

No contexto dos fóruns, os professores e a própria SEED trazem o conteúdo de ensino-aprendizagem a partir do âmbito metodológico. Em termos de conteúdo de ensino-aprendizagem emerge nos fóruns o trabalho com gêneros discursivos, que é inclusive tema que prevalece nas HAI “HQs e clássicos literários” e “Adaptações cinematográficas”. Desse modo, a SEED propõe a reflexão sobre o trabalho com gêneros discursivos, sobretudo HQs, filmes, obras literárias etc. e os professores mostram-se familiarizados com essa proposta, como fica evidenciado nos enunciados a seguir.

16:40

Comentário de

Pensando no ensino de língua portuguesa, acho o trabalho de adaptação de obras literárias riquíssimo, pois vários gêneros estão envolvidos no processo exigindo dos envolvidos muita leitura, pesquisa e compreensão.

C138 – Mariana da HAI “Adaptações cinematográficas”

16:47

Comentário de

Além de despertar o interesse do aluno, a criticidade, o conhecimento de um gênero, as adaptações oportuniza diferentes formas de leitura, levando-os a pensar e/ou viver no tempo da obra retratada...

C139 – Eduarda da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:29



Equipe SEED: Professor, é importante compreender que embora existam muitas semelhanças estruturais entre uma obra, seja ela uma peça de teatro, um conto, um romance ou um roteiro de cinema, estes são gêneros diferentes, e cada um tem uma especificidade que os difere no uso da linguagem, nos objetivos e no formato.

C140 – Usuário Equipe SEED da HAI “Adaptações cinematográficas”

10:54

Comentário de

Olá, ! Realmente, esse gênero discursivo é excelente para trabalhar a linguagem verbal e não verbal, além de propiciar outros tipos de leitura e ser agradável visualmente aos alunos.

C141 – Maria Valéria da HAI “HQs e clássicos literários”

10:53

Comentário de

Ao se trabalhar com as HQs, o professor apresente o gênero. O aluno precisa saber de suas especificidades

C142 – Lorena Mendes da HAI “HQs e clássicos literários”

Em C138 a professora Mariana afirma que para o trabalho com gêneros é necessária uma mobilização em termos de leitura e pesquisa: *“exigindo dos envolvidos muita leitura, pesquisa e compreensão”*. Isso configura uma concepção de conteúdo situada, uma vez que

é preciso considerar que o ato de ensinar não pode mais ser entendido como “um ofício sem saberes”, ou seja, não se pode mais aceitar que para ensinar “basta conhecer o conteúdo”, “ter talento”, “bom senso”, “seguir a intuição”, “ter experiência” e/ou “ter cultura”. Nem mesmo pode-se aceitar “os saberes sem ofício, *em que o contexto do ensino é deixado à margem do processo*” (MAGALHÃES *apud* KLEIMAN, 2001, p. 243, grifos da autora)

Sob esse viés, a professora Mariana compreende a necessidade de trabalhar os gêneros a partir de leitura e que não se trata de uma simples transferência de conteúdo. Em C139, a professora Eduarda compreende que o trabalho com a noção de gênero considera cada situação enunciativa como historicamente situada, e proporciona ao aluno compreender aspectos referentes a esses contextos históricos: *“levando-os a pensar e/ou viver no tempo da obra retratada...”*.

Em C140 é possível observar a noção de gênero discursivo na “voz” da SEED, uma vez que, apesar de mencionar gêneros como uma tipologia narrativa, em que cita: romance, conto, peça de teatro, roteiro de cinema etc., os diferencia situando-os como distintos numa concepção mais enunciativa. A SEED entende que alguns gêneros, apesar de apresentarem similaridades, divergem nos aspectos estilísticos, composicionais e sócio-históricos. A SEED

aqui está falando dos elementos constitutivos do gênero e deixando claro que há diferenças entre eles em uma visão menos textual.

Em C141 a professora Maria Valéria compreende que trabalhar com as adaptações cinematográficas, além dos aspectos composicionais, possibilita também trabalhar a multissemiótica e, assim, as diferentes possibilidades com “textos constituídos por combinação de recursos de escrita (fonte, tipografia), som (palavras faladas, músicas), imagens (desenhos, fotos reais), gestos, movimentos, expressões faciais etc.” (BUNZEN; MENDONÇA, 2013, p. 21).

Por último, em C142, a professora Lorena apresenta uma noção de gênero mais voltada ao ensino de suas características como gêneros e cabe ao professor apresentar esse conteúdo aos alunos.

Essas concepções vistas até aqui, tanto da SEED quanto dos professores, deixam em evidência uma compreensão do trabalho com os gêneros a partir da proposta dos PCNs⁷³ em que, a partir do eixo de uso da linguagem, o texto é visto como enunciado em um contexto de uso e “como *unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino*” (ROJO, 2000, p. 11).

Além da noção de gênero como objeto de ensino e aprendizagem, as falas das professoras Mariana, Eduarda e Maria em C138, C139 e C141 apontam para o trabalho com a leitura. Sendo assim, é uma regularidade nas HAI “HQs e clássicos literários” e “Adaptações cinematográficas” o trabalho com os gêneros numa perspectiva mais enunciativa atrelado à leitura, tanto dos professores, quanto da SEED (apesar de ter uma atuação menos participativa). Como podemos observar também nas situações a seguir.

10:25 **Comentário de**
Bom dia. O uso de HQs nas aulas de leitura é um dos instrumentos que o professor tem em mãos para dinamizar a aula e que muitos secundarizam ou deixam de utilizar.

C143 – Laiane da HAI “HQs e clássicos literários”

10:26 **Comentário de**
Com certeza. Acredito que a HQ é uma forma de atrair o leitor para posteriormente ler o clássico, como foi escrito realmente.

C144 – Gustavo da HAI “HQs e clássicos literários”

⁷³Essa discussão sobre a formação a partir do trabalho com os PCNs foi vista no capítulo de fundamentação teórica.

10:27

Comentário de

Cada gênero tem uma linguagem peculiar. A HQ traz a imagem como elemento a mais para a leitura, um atrativo até mesmo um caráter lúdico.



C145 – Renata da HAI “HQs e clássicos literários”

10:32



Equipe SEED: Professor, o aluno leitor precisa ter consciência de que a história nunca será contada de forma igual: a adaptação é, em si, uma leitura da obra feita pelo artista e apresentada com o uso de outra forma/linguagem.

C146 – Usuário Equipe SEED da HAI “HQs e clássicos literários”

16:34

Comentário de

representam um importante meio de trabalhar literatura na escola, pois propiciam um diálogo entre diferentes formas e manifestação artística, o que torna a atividade de leitura literária mais produtiva, sendo usada como suporte pedagógico.

C147 – Cíntia da HAI “Adaptações cinematográficas”

16:35

Comentário de

Trabalhar adaptações de obras literárias pode complementar o ensino de literatura, uma vez que traz novas possibilidades, como o uso de imagens e diferentes enfoques, versões, interpretações...propicia uma mediação entre a leitura e o uso de imagens e linguagens.

C148 – Eliza da HAI “Adaptações cinematográficas”

Podemos perceber, em C143, que a professora Laiane aponta o trabalho com leitura como um recurso. Em C144, o professor Gustavo vê o trabalho com a leitura do gênero HQ como um atrativo para a posterior leitura do clássico. A professora Renata, assim como o professor Gustavo, enxerga o gênero também como atrativo. A SEED, além do direcionamento sobre o gênero como conteúdo, também aponta para a leitura em C146. Em C147, a professora Cíntia, da HAI “Adaptações cinematográficas”, aponta que o trabalho com a adaptação é um suporte pedagógico para leitura da obra e percepção do diálogo que há entre estas. E a professora Eliza, em C148, diz que o trabalho com adaptações traz uma mediação entre a leitura e a linguagem visual.


Na HAI “Internetês”, por sua vez, apesar de ser direcionada na maior parte das interações às concepções de língua, incide sobre algumas concepções de conteúdo. Como podemos observar a seguir.

16:04 **Comentário de**
O Internetês prejudica o aprendizado da escrita, mas é uma variação da língua portuguesa que não podemos excluir ou deletar da vida dos alunos.

C149 – Denise da HAI “Internetês”

16:04 **Comentário de**
Acredito que essa nova escrita construídas pelos adolescentes na internet prejudique sim a aprendizagem, até porque os alunos não se preocupam mais nem mesmo com as acentuações das palavras, mudando totalmente os seus significados

C150 – Bianca da HAI “Internetês”

16:04  **Equipe SEED:** É necessário mostrar ao aluno que essa forma de escrita acontece num suporte específico, como o computador e o celular. E que cada gênero textual exige uma configuração particular, ou seja, deve estar adequado ao lugar, contexto e interlocutor. Caso os alunos estejam utilizando em seus trabalhos e provas a mesma escrita usada na Internet, além de alertá-los e apontar os problemas, é importante que trabalhem, por exemplo, com exercícios de reescrita, adequando à linguagem ao que se pede.

C151 – Usuário Equipe SEED da HAI “Internetês”

16:05 **Comentário de**
Penso que a Internetês não representa perigo para a escrita porque ela representa a oralidade, ninguém sai por aí dizendo pq para porque.

C152 – Liliane da HAI “Internetês”

16:07 **Comentário de**
O professor deve apontar as diferenças para que o aluno saiba quando usar as variedades, mas temos que cuidar pois está virando um vício.

C153 – Fátima da HAI “Internetês”

10:27 **Comentário de**
Gostaria de saber, como trabalhar na questão dos erros ortográficos que apresentam diante do uso constante da Internet, e como usar isso em benefício do aluno, já que é inevitável ?



C154 – Josiane da HAI “Internetês”

Vemos em C149 a professora Denise apresentar a possibilidade de trabalho com a escrita, considerando o “internetês” como prejudicial e ao mesmo tempo apontando ser possível trabalhar as variedades linguísticas. Em C150, a professora Bianca também considera esse uso da língua como prejudicial à escrita e cita o trabalho com acentuação das palavras.

Como já sabemos, essas visões das professoras não são novas, pois, de acordo com Faraco (2008, p. 185), “tradicionalmente, sempre se identificou, no Brasil, o ensino de português com o ensino da gramática”. Sendo assim, do ponto de vista do ensino pautado na gramática normativa, os gêneros veiculados nos ambientes *online*, sobretudo a linguagem utilizada naquelas situações de interação, seriam encarados como erro.

Em C151 a SEED que, na maioria das vezes, como já visto, apresenta a noção de gêneros numa perspectiva mais enunciativa, nesse enunciado utiliza o termo “gênero textual” e sugere o trabalho com escrita e reescrita, sendo assim, em algumas situações a linha teórico-metodológica se altera na interação e isso evidencia que há diferenças nas concepções dos sujeitos que compõem a equipe técnica.

Essa concepção de conteúdo está atrelada à proposta dos PCN vista no capítulo de fundamentação teórica, em que, partir do eixo de uso da linguagem o texto, passou a ser visto como enunciado implicado em um contexto de uso e “como *unidade de ensino* e os *gêneros textuais* como *objetos de ensino*” (ROJO, 2000, p. 11).

Em C152, a professora Liliane aponta para escrita e oralidade e, em C153, a professora Fátima também sugere o trabalho com as variedades linguísticas. Ainda de acordo com a Rojo (2000), essa concepção de conteúdo está no eixo da reflexão sobre a língua e linguagem, proposta também pelos PCN.

Por fim, a professora Josiane aponta um questionamento e coloca o “internetês” como possível de se trabalhar com ortografia, mas, mais uma vez colocando a variedade padrão como necessária para correção.

Assim, diversas concepções de conteúdo se entrecruzam e compõem o horizonte valorativo dos professores, conforme enunciado na HAI.

5.5 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

É sabido que em virtude da demanda da disciplina de Língua Portuguesa, e dada a base distinta de formação dos professores, diversas são as concepções de língua que subsidiam teórico-metodologicamente a prática desse profissional. Isso se dá, uma vez que cada sujeito-professor percorre um histórico de formação e de vida divergente como um todo.

Não obstante, as ideias da Concepção Dialógica da Linguagem do Círculo de Bakhtin no contexto da Linguística Aplicada, “têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980” (RODRIGUES, 2005, p. 153) (cf.2.2.1). Vemos assim uma contradição, uma vez que há quase 4 (quatro) décadas discussões teóricas de vertente enunciativista, interacionista e variacionista têm se intensificado no ensino de línguas, porém discursos que colocam a variedade padrão como escopo do ensino ainda têm se mantido, desconsiderando as demais variedades.

De acordo com Faraco (2008), em seu livro: *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*, não se tem considerado no ensino de língua materna a diversidade linguística uma vez que, mesmo que as concepções enunciativas da linguagem venham sendo impulsionadas há quase 4 (quatro) décadas, boa parte dos educadores hoje em dia ainda tenta defender apenas uma norma como legítima, e não compreende o fato de existir uma língua formada por várias normas.

Assim, ao observarmos o tema da HAI intitulada “Internetês” já constatamos um pouco da contradição quanto ao que foi afirmado anteriormente, uma vez que o tema já pressupõe um chamado para discutir teoricamente as concepções de língua sob um viés mais voltado para a “norma-padrão”. Seguindo essa lógica, o próprio título evidencia uma compreensão mais conservadora de língua, distante do que é proposto ao longo das discussões.

Outro ponto-chave é perceber que o termo “internetês” trata-se de um neologismo e possui sentido negativo do ponto de vista das teorias linguísticas enunciativas, que consideram o contexto sociocomunicativo dos

falantes e entendem que a forma abreviada das palavras se dá em virtude de uma interação mais fluida em situações informais de uso da linguagem. Como também, dada a divergência entre norma-padrão e coloquial (mais prestigiada e menos prestigiada), é comum a confusão entre “erro de ortografia” e “abreviação de palavras em contextos *online*”.

Para uma melhor contextualização da proposta da SEED, a seguir é realizada uma breve discussão sobre os recursos didáticos propostos pela equipe para compor a discussão da HAI “Internetês”.

The image shows a digital document interface. At the top left, there is a small icon of a document and the title "Web 2.0 e as práticas de linguagem: novos gêneros?". To the right of the title is a button labeled "POPULAR". Further right, it says "Versão: Atualização: 26/10/2012". Below the title, there is a section labeled "Descrição:" followed by the author's name "ARAÚJO, Júlio César". The main body of text is a paragraph describing the research project, mentioning "gêneros discursivos", "hipertextualidade", and "intertextualidade". Below the text, there are "Palavras-chave: Web 2.0. Práticas de linguagem. Pesquisa." At the bottom, there are icons for document, folder, and globe, along with the text "291 0 bytes Portal de Periódicos da Fale - Universidade Federa" and a long URL: "http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/biblioteca/index.php?resolution=1024_1&tipo_pesquisa=&filtro_b".

Figura 29 – Artigo “web 2.0 e as práticas de linguagem: novos gêneros?” da HAI “Internetês”⁷⁴

Nesse artigo proposto como recurso didático pela SEED, Araújo e Vasconcelos (2011) trazem uma pesquisa que considera as práticas de linguagem vinculadas aos espaços da *web 2.0*, especificamente buscando compreender a “intergenericidade no gênero *scrap* do *Orkut* e a hipertextualidade em gêneros audiovisuais do *Youtube*”. Para isso, os autores mobilizam conceitos como: hipertextualidade, práticas e eventos de letramento, transmutação de gêneros, hipermodalidade e semioses. Ou seja, há aqui uma visão de língua como interação em que os contextos de uso nos

⁷⁴Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=44&lid=6965>. Acesso em: 10 jan. 2018.

ambientes *online* são socialmente situados. Nas palavras dos autores em um trecho do artigo:

A partir da análise dessas duas pesquisas, saltou aos nossos olhos o fato de que todos os fenômenos decorriam da necessidade de satisfazer necessidades enunciativas do usuário de internet. Parece-nos que as potencialidades do ambiente digital são de tal maneira atrativas, que são capazes de incitar a ação humana sobre o conteúdo que já está ou que vai ser indexado à *web*. Essa característica marca justamente uma das principais características da *web 2.0*, que é a colaboração/compartilhamento, que faz do internauta não mais um mero usuário, mas um participante ativo na construção do universo digital, ao qual ele terá de adaptar-se, desenvolvendo letramentos, e adaptar o conteúdo com o qual lida na rede [...] (ARAÚJO; VASCONCELOS, 2012, p. 11).

O segundo artigo proposto pela SEED traz um dos autores do primeiro, Araújo e Biase-Rodrigues (2007). Como podemos ver a seguir.

The screenshot shows a web page with the following elements:

- Title:** Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de Língua Materna.
- Version:** Versão: Atualização: 29/10/2012.
- Category:** Língua Materna. POPULAR.
- Description:** ARAÚJO, Júlio César; RODRIGUES, Bernadete Biasi.
- Text:** A Internet é uma invenção humana incrível que recebeu fortes influências da mistura dos serviços de telefonia com os serviços da informática, originando a telemática. Com isso, parece ser incontestado o fato de que está em sua gênese a vocação para a hibridização, pois as possibilidades combinatórias de linguagens, de gêneros e de estilo parecem ser inesgotáveis nesse ambiente discursivo. Por esta razão, entendemos a Internet como um espaço ou uma esfera de atividade humana, no sentido bakhtiniano do termo, no qual se ambientam inúmeras práticas discursivas singulares.
- Keywords:** Palavras-chave: Gênero chat. Práticas discursivas. Linguagem.
- Metadata:** 837 views, 0 bytes, and a URL: <http://www.julioaraujo.com/site/interna/artigos.htm>

Figura 30 – Artigo “Questões de estilo no gênero *chat* aberto e implicações para o ensino de Língua Materna” da HAI “Internetês”⁷⁵

Esse trabalho intitulado *Questões de estilo no gênero chat aberto e implicações para o ensino de Língua Materna* traz em evidência o conceito de estilo cunhado por Bakhtin e o Círculo, buscando investigar as implicações do estilo na composição da linguagem que permeia o gênero *chat*. Os autores também citam o conceito interacionista sociodiscursivo (BRONCKART, 1999), conforme exemplifica o trecho:

⁷⁵Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=44&lid=6960>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Numa perspectiva sociodiscursiva (cf. BRONCKART, [1997]1999), podemos dizer que a atividade de linguagem em sala de aula deve ter em vista a inclusão do aluno na construção do conhecimento e a sua efetiva inserção social, que se funda na apropriação dos mais diversos gêneros e de estratégias de textualização (ARAÚJO; BIASE-RODRIGUES, 2007, p. 2).

Nessa acepção, tomaram como objeto os *chats* do UOL e observaram as regularidades nas abreviações das palavras. Como características típicas desse gênero buscaram compreender os estilos de linguagem que permeiam a sua composição. O objetivo ao final era compreender, conforme o trecho analisado anteriormente, que as interações nos *chats* devem ser práticas privilegiadas no ensino de Língua Portuguesa, sendo assim, que alunos e professores não estejam à margem dessas transformações.

Passando a discutir sobre o terceiro artigo da HAI, intitulado *Leitura e escrita no Orkut: o que os professores veem e não veem* (BEZERRA, 2009), podemos observar que se trata de uma pesquisa realizada com professores sobre a percepção deles com relação ao uso da rede social *Orkut* por eles e pelos alunos. Como podemos ver a seguir.

Versão:
Atualização: 26/10/2012

Leitura e escrita no Orkut: o que os professores veem e o que não veem

POPULAR

Descrição:
BEZERRA, Benedito Gomes

A despeito do caráter multimidiático e multimodal que o caracteriza como ambiente baseado na Web, o site de relacionamentos Orkut ainda seria impensável a não ser como espaço de leitura e escrita. Apesar de isso, em princípio, apontar para uma potencial conexão com os interesses escolares, o que se verifica é o forte estigma que pesa, na escola, sobre os alunos que utilizam o site. À luz de concepções de leitura e escrita ancorados principalmente na Linguística Textual, buscamos, neste estudo, refletir sobre as possibilidades pedagógicas de uso do Orkut, segundo a percepção de professores do ensino fundamental e médio do interior de Pernambuco. O universo da pesquisa consiste de 36 professores, todos cursando Especialização em Ensino de Língua Portuguesa. Os resultados mostram que muitos professores têm pouca intimidade com as tecnologias digitais, além de alimentarem uma expressiva rejeição ao uso de sites "não-educativos" como o Orkut.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Orkut.

299 0 bytes Anais Hipertexto 2009 <http://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais.html>

Figura 31 – Artigo “Leitura e escrita no *Orkut*: o que os professores veem e não veem” da HAI “Internetês”⁷⁶

⁷⁶Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=44&lid=6962>. Acesso em: 10 jan. 2018.

Esse texto busca problematizar à luz da linguística textual (MARCUSCHI, 2008; KOCH; ELIAS, 2006; 2009) e das pesquisas sobre hipertexto e práticas de leitura e escrita nos ambientes *online* (MARCUSCHI; XAVIER, 2004), além da distinção entre o discurso acadêmico (fruto de pesquisas) e o discurso do senso comum que permeiam a visão de alguns professores (no caso dos participantes da pesquisa). Tal como no trecho do artigo a seguir:

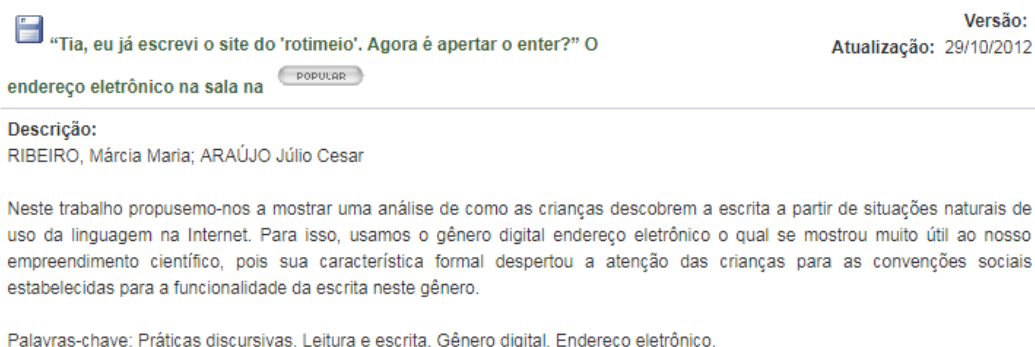
Apesar dos esclarecimentos trazidos pela pesquisa, percebe-se um grande descompasso entre o discurso acadêmico e o discurso do senso comum, este reforçado muitas vezes por olhares prescritivistas sobre as práticas discursivas, no tocante à natureza da interação que se dá no ambiente da Internet. O discurso que alcança e impressiona o senso comum é o discurso alarmista que chama a atenção para o pretenso dano que certos usos da linguagem na Internet acarretariam sobre a escrita de adolescentes e jovens em contextos formais. O discurso acadêmico, mesmo com todas as pesquisas realizadas, não consegue alterar essa realidade, alimentada, aliás, até por muitos professores de língua portuguesa. O referido discurso alarmista, visibilizado pelas diferentes formas de mídia, gerou um termo específico para designar as práticas de linguagem em voga em *chats*, *blogs* e fóruns de discussão, entre outros: o *internetês* (BEZERRA, 2009, p.7).

Vemos, ao longo do artigo, que há uma desconstrução do título escolhido como tema dessa HAI (Internetês), uma vez que o autor coloca em cena a dualidade dos discursos que permeia a visão dos professores, no caso, de boa parte dos que participaram da pesquisa e conclui que o discurso do senso comum se sobrepõe ao acadêmico. Tal constatação pode ser concluída considerando que as práticas de letramento nos ambientes *online* são desprestigiadas pela esfera escolar, tanto na visão de alguns professores com relação aos alunos quanto a si mesmos.

Isso remete a uma outra dualidade discutida por Bakhtin ([1975]2010) no ensaio sobre *O Discurso no Romance em Questões de Literatura e Estética*. De acordo com o autor, existem forças que atuam na Língua, estas podem ser centrípetas, que buscam normatizar e estabilizar a língua, e torná-la homogênea, como se a palavra exprimisse um único sentido; e centrífugas, que buscam mostrar o caráter vivo e dinâmico da língua com seu plurilinguismo social e histórico.

Assim, é possível aventar que o discurso do senso comum atua como força centrípeta, uma vez que tenta normatizar o uso da língua ao propor os “impactos” dos usos linguísticos na *web* (internetês) em relação à escrita. Já o discurso acadêmico/da pesquisa, por sua vez, atua como força centrífuga ao propor a heterogeneidade da Língua como fundante e ao relativizar a noção de internetês e seus “impactos” negativos no uso da escrita “correta”.

O quarto artigo escolhido para intermediar a discussão na HAI “Internetês” cita uma experiência feita em sala de aula com alunos do 1º ano do ensino fundamental sobre o uso do gênero *e-mail*. Como podemos observar a seguir.



Versão:
Atualização: 29/10/2012

POPULAR

endereço eletrônico na sala na

Descrição:
RIBEIRO, Márcia Maria; ARAÚJO Júlio Cesar

Neste trabalho propusemo-nos a mostrar uma análise de como as crianças descobrem a escrita a partir de situações naturais de uso da linguagem na Internet. Para isso, usamos o gênero digital endereço eletrônico o qual se mostrou muito útil ao nosso empreendimento científico, pois sua característica formal despertou a atenção das crianças para as convenções sociais estabelecidas para a funcionalidade da escrita neste gênero.

Palavras-chave: Práticas discursivas. Leitura e escrita. Gênero digital. Endereço eletrônico.

Figura 32 – Artigo “Tia, eu já escrevi o *site* do ‘rotimeio’. Agora é apertar o enter?” da HAI “Internetês”⁷⁷

Esse trabalho sob a autoria de Ribeiro e Araújo (2007) divergiu um pouco das discussões anteriores. Este teve como enfoque criar estratégias de uso do *e-mail* em uma sala de aula com crianças do 1º ano do ensino fundamental, e se propôs mostrar “uma análise de como as crianças descobrem a escrita a partir de situações naturais de uso da linguagem”.

Nesse caso, o contexto de produção das situações interlocutivas foi direcionado e criado com fins pedagógicos, sendo assim, a estratégia de trabalho criada para a pesquisa funcionou como um conteúdo que visava o domínio das estratégias de leitura e escrita. Tal como evidencia um trecho da conclusão do artigo:

⁷⁷Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=44&lid=6964>. Acesso em: 10 jan. 2018.

À luz dessa experiência, estamos convencidos de que os gêneros digitais podem dar uma pertinente contribuição para o ensino da produção escrita de crianças em processo de alfabetização, seja porque eles exercem um “fascínio” sobre as crianças que passam por este processo, seja porque elas não só ficam atentas a todas atividades como também sentem cada vez mais a necessidade de aprender a ler e a escrever independentemente do auxílio do professor (RIBEIRO; ARAÚJO, 2007, p.9).

O quinto e último artigo proposto para essa HAI, intitulado *A influência dos hipertextos digitais para o ensino e aprendizagem de ortografia: inovação ou erro*, propõe um estudo de caso à luz da teoria interacionista sociodiscursiva buscando investigar se os “problemas ortográficos” nas redações de alunos ocorrem em virtude das relações nas redes sociais. Tal como podemos observar a seguir.

The screenshot shows a digital article interface. At the top left, there is a small icon of a document. The title of the article is "A influência dos hipertextos digitais para o ensino e aprendizagem de ortografia: inov@ç@o ou 'erro'", with a "POPULAR" badge next to it. On the top right, it says "Versão: Atualização: 29/10/2012". Below the title, the author's name "SILVA, Suelen Érica Costa da" is listed under the heading "Descrição:". The main body of the text describes a case study conducted at the Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Araxá campus, focusing on orthographic errors in digital hypertexts. It mentions methodological choices like field research and quantitative/qualitative analysis, and references other researchers like Fiorin (2008), Toneli (1998), and Xavier (2005). At the bottom, there are "Palavras-chave: Hipertexto. Ortografia. Ensino."

Figura 33 – Artigo “A influência dos hipertextos digitais para o ensino e aprendizagem de ortografia: inov@ç@o ou ‘erro’” da HAI “Internetês”⁷⁸

O estudo apresentado por Silva (2009), evidenciou uma pesquisa de campo em que alunos do Ensino médio deveriam escrever uma mensagem abreviada, simulando uma interação no MSN e, posteriormente, reescrever esse texto em forma de carta informal. Os resultados do estudo apontaram para o que já era esperado,

A origem dos erros ortográficos cometidos nas cartas informais é proveniente de outra natureza, como afirma Tonelli (1998), e a culpa não é da linguagem empregada no MSN de suas hipertextualidades,

⁷⁸Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/mydownloads_01/singlefile.php?cid=44&lid=6961>. Acesso em: 10 jan. 2018.

mas advém do fato de que, nas séries iniciais, a escola não foi capaz de proporcionar aos sujeitos envolvidos na pesquisa o ensino sistemático de algumas das regras da língua. As variações de escrita que levaram os aprendizes a alterar a grafia das palavras, sendo elas: a interferência da oralidade na escrita, violação da forma dicionarizada das palavras e, principalmente, a desconsideração das regras contextuais, são problemas que deveriam ter sido sanados até o final da 4ª série (SILVA, 2009, p.11-12).

Traçando um panorama geral dos textos sugeridos como recursos didáticos para subsidiar as interações na HAI “Internetês” é possível perceber que estes consideram que as interações nos ambientes *online* em sua maioria se dão entre jovens e adolescentes. Sendo assim, há certa incoerência, uma vez que as interações não se restringem a esse público em específico. Ligado a isso, em alguns artigos, o público escolhido para o desenvolvimento da pesquisa é infantil e jovem e há uma tendência em afirmar que essas situações são vivenciadas por esses públicos, apenas.

Em alguns casos, como no segundo artigo proposto pela SEED, dos autores Araújo e Biase-Rodrigues (2007), há uma pequena incoerência em considerar “*a internet como um espaço ou esfera de atividade humana no sentido bakhtiniano*”, nos termos citados no resumo do trabalho. Essa incoerência se justifica uma vez que as esferas de atividade, como um dos fatores constituintes dos gêneros, levam em conta que “o tratamento exaustivo do tema do enunciado varia profundamente conforme as esferas da comunicação verbal” (BAKHTIN, 2003[1979], p. 299-300), ou seja, nos espaços da *web* circulam gêneros das diversas esferas de atividade humana e não apenas uma, a exemplo do *Portal Dia a Dia Educação* que pertence às esferas governamental e escolar ao mesmo tempo em virtude dos temas que circundam as interações naquele espaço.

De modo geral, todos os textos apresentam concepções de língua do ponto de vista da interação, uma vez que, apesar de pertencerem a vertentes linguísticas divergentes, como: concepção dialógica da linguagem, interacionismo, sociodiscursivo, linguística textual etc. desconstruem a ideia sugerida pelo tema do termo “internetês” e consideram que são os contextos de uso específicos que atuam nos modos de materializar a linguagem.

Passando a tratar da concepção de Língua adotada pela SEED, especificamente percebemos como regular, nos discursos, uma tendência em

considerar a língua como passível de transformação e adaptável às situações interlocutivas. Especificamente, há um direcionamento à discussão de concepção de língua, uma vez que o próprio tema evidencia um contexto de uso desta. O posicionamento da SEED, quanto a essa concepção, compreende a noção de língua como construto social, tal qual propõe os textos sugeridos como recursos didáticos dessa HAI. Como se observa nos exemplos a seguir.

10:22



Equipe SEED: A disseminação da Internet entre as mais diversas camadas da sociedade vem quebrando barreiras geográficas e culturais e criando uma linguagem própria de comunicação. Essa nova forma de expressão escrita, utilizada em sua grande maioria pelos adolescentes, viabilizada pelo computador nas salas de bate-papo como Orkut, Facebook, Messenger, blogs e outros, é conhecida como Internetês.

Professor, você acha que o Internetês é uma ameaça à escrita padrão da Língua Portuguesa?

C155 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

10:24



Equipe SEED: Elisangela Leal de Oliveira Mercado, em seu texto *Internetês na Escola: avanço, retrocesso ou diversidade da língua?* afirma “que não precisamos temer o Internetês, pois essa nova linguagem não atinge a estrutura morfológica, sintática ou fonológica da língua, mas sim o seu uso.”


C156 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

10:25



Equipe SEED: Professores, podemos dizer que o “Internetês” nada mais é do que uma forma de linguagem escrita que surgiu nos meios digitais e virtuais e é utilizada principalmente pelos jovens, com o objetivo de agilizar o tempo e o espaço no que se refere às formas de comunicação na Internet.

C157 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

10:31		Equipe SEED: Professores, sabemos que a língua é viva e dinâmica e, como tal, não se mantém alheia às transformações culturais de uma sociedades.
-------	---	--

C158 – Equipe SEED da HAI “Internetês”

Vemos em C155, na fala evidenciada pela SEED, que há uma referência aos fatores sócio-históricos que influenciam no uso da linguagem. Em seguida a SEED, assim como evidenciado também nos textos propostos para subsidiar as discussões, aponta que essa variedade da língua é utilizada pelos adolescentes nos ambientes *online*. Posteriormente afirma que é conhecida como “internetês”.

Vale destacar que essa posição foi desconstruída nos textos propostos para a discussão pela própria SEED, que contraditoriamente inicia as discussões questionando a opinião dos professores sobre o “internetês” ser uma ameaça à escrita padrão da Língua Portuguesa.

Em C156, por sua vez, a Equipe SEED faz uma citação direta da fala de uma autora que não está posta nos textos sugeridos, com o intuito de complementar as suas ideias. Essa citação propõe que esse tipo de escrita não atinge a estrutura da Língua, apenas modifica os contextos de uso. Sendo assim, essas ideias também complementam os textos da HAI.

Em C157, a Equipe SEED novamente propõe o termo “internetês” em sua fala, como também evidencia o uso pelos jovens e, em C158, há uma fala da Equipe SEED que compreende a língua como viva e dinâmica. Essa fala traz o conceito de língua como interação.

Logo, parece ser proposital a escolha do termo internetês para iniciar as discussões na HAI, dada a dualidade que causa em virtude do discurso de senso comum e o discurso acadêmico, conforme já discutido. Assim, até o final das discussões na HAI, apesar de a SEED e os professores fazerem referência aos contextos de uso da língua, o termo “internetês” continua sendo utilizado e as discussões finalizam com professores ainda questionando sobre como trabalhar com essa visão, conforme pode ser percebido a seguir.

11:07 **Comentário de**
 Acredito que a internetês é como se fosse uma outra língua e devemos aprendê-la para sabermos interagir online.

C159 – Ludmila da HAI “Internetês”

11:09 **Comentário de**
 Por favor professora obrigatoriamente devemos aprender a nossa e o internetês é apenas uma variedade que deve usar socialmente e jamais em sala de aula

C160 – Leonor da HAI “Internetês”

Nas situações em C159 e C160, a professora Ludmila, ao final da HAI “Internetês” afirma que esse tipo de escrita “*é como se fosse uma outra língua*”. E a professora Leonor traz uma reação-resposta ao posicionamento da professora Ludmila, afirmando que “*o internetês é apenas uma variedade que deve usar socialmente e jamais em sala de aula*”. Assim, ambas ainda possuem uma compreensão divergente do que propõe uma Concepção de Língua como interação. Há aqui uma visão de língua como estrutura fixa.

Passando a tratar das concepções evidenciadas pelos professores nas interações, a SEED é questionada quanto à preparação para lidar com esse tema.

16:03 **Comentário de**
 Temos especialistas para resolver ou discutir este problema? A internet faz parte da vida das novas gerações. A escrita é mais resumida. Isso não quer dizer que esteja errada. Com tantas tecnologias, a vida está muito corrida. A linguagem é um código em constante mudança. A língua portuguesa escrita de 1500, não é muito distinta do século XXI.

C161 – Bernardo da HAI “Internetês”

Em C161, já no segundo turno de realização dessa HAI, o professor Bernardo questiona se há especialistas preparados para discutir esse tema, uma vez que esse entende a polaridade que gira em torno deste. Essa é a primeira fala a desafiar a proposição da SEED, questionando se há subsídio

teórico, de certo modo questionando a proposição. Como também no outro exemplo.

16:08

Comentário de
 Não há como não conviver com o internetês, pois os jovens usam muito a internet

C162 – Sandra da HAI “Internetês”

A partir desse outro exemplo, C162, é possível evidenciar assim que desde o turno da manhã até a tarde ainda não se chegou a uma compreensão de que esse contexto de uso não deve ser entendido como uma ameaça, e sim como pertencente a um novo espaço de escrita.

Desse modo, o professor deve saber aproveitar como recurso para incentivar as práticas situadas de escrita e os contextos diferenciados de uso da língua, uma vez que

a peculiaridade das *enunciações da vida cotidiana* consiste em que elas, mediante milhares de fios, *entrelaçam-se com o contexto extraverbal da vida* e, ao serem separadas deste, perdem quase por completo seu sentido: quem desconhece seu contexto vital mais próximo não as entenderá (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 80, grifos nossos).

Sob essa perspectiva, parece que é justamente a compreensão do contexto de uso da língua vinculado à situação de interação mais imediata que falta ao longo da HAI, tendo em vista que vários conceitos se misturam e a SEED não dá conta de ressignificá-los, conforme já discutido.

Assim, no desenrolar das discussões, as concepções de língua enunciadas pelos professores variam, alguns revozeiam a SEED, outros defendem o conceito de variação e entendem que a língua é passível de transformação, há alguns que colocam a língua padrão como parâmetro para toda comunicação, entendendo a língua como imutável.

Desse modo, os professores que revozeiam a SEED ao longo das interações, mantêm o mesmo posicionamento até o final, seja concordando com outros, parafraseando, relatando experiências positivas, citando materiais com os quais já trabalhou etc. No entanto, há situações contrárias,

em que professores veem a língua como imutável e o “internetês” como uma ameaça à língua “correta”. Para observar como esses se posicionam até a finalização do fórum e para proporcionar uma visão panorâmica ao longo da HAI foi realizado o levantamento a seguir.

10:22

Comentário de

Acho que, mesmo o que a internet tenha sua própria escrita jamais deverá substituir nossa linguagem formal que já é tão difícil de ser assimilada pelos alunos

C163 – Fernanda da HAI “Internetês”

10:56

Comentário de

Não consigo utilizar esta linguagem

C164 – Fernanda da HAI “Internetês”

11:03

Comentário de

concordo plenamente, pois se o internauta não dominar sua própria língua...o internetês poderá dominar .

C165 – Fernanda da HAI “Internetês”

Em C163, C164 e C165 temos os comentários da professora Fernanda Lima ao longo das discussões na HAI “Internetês”. Ao longo da realização da HAI, a professora defende que esse tipo de linguagem, mesmo que em contexto situado de uso, prejudica a norma padrão da LP. Ao longo da HAI esses foram os únicos comentários tecidos pela professora, ao que evidencia certa dificuldade em lidar com ambientes *online*. Por esse motivo há certa dúvida quanto ao comentário C164, sobre a dificuldade de lidar com essas situações, se relacionada ao letramento digital ou se relacionada à Concepção de Língua. Podemos observar ainda outro exemplo.

10:26

Comentário de

Será que os alunos têm noção do quanto é prejudicial essa linguagem internetês?



C166 – Roberta da HAI “Internetês”

10:37

Comentário de

A linguagem coloquial ajuda muito no dia a dia do aluno, mas ele não pode esquecer da linguagem literária. O que fazer para despertar nesses alunos o gosto pela leitura, já que estamos cheios de tecnologias?

C167 – Roberta da HAI “Internetês”

Nessa HAI a professora Roberta Nogueira só consegue tecer apenas esses comentários C166 e C167. Há uma diferença considerável no primeiro posicionamento da professora e no segundo. Em C166, ela enxerga esse tipo de linguagem como prejudicial. Aqui há uma visão de língua como estrutura fixa que, de acordo com as ideias do Faraco (2008), apresenta um discurso presente na esfera escolar e no senso comum: o que desconsidera o indivíduo em virtude de uma separação que se faz sobre o que é certo e o que é errado, tendo assim a língua como norma única e invariável. Além disso, essa fala converge com as forças centrípetas que tentam normatizar e unificar a língua, conceito discutido por Bakhtin ([1975]2010).

Já em C167, demonstra dificuldade sobre como lidar com essa realidade no dia a dia da sala de aula e questiona sobre como despertar interesse pela leitura no aluno, “*já que estamos cheios de tecnologias*”. Essa fala evidencia que pessoas que consideram a língua como estrutura fixa enxergam a tecnologia como uma “ameaça” à língua. Nesse sentido entendem que as relações nos ambientes *online* comprometem a estrutura da Língua, embora um dos textos propostos para a HAI tenha buscado desconstruir essa ideia.

Ao longo do fórum, não é só a professora Roberta que evidencia um discurso do senso comum e questiona a proposta do fórum. Até mesmo professores que concordam com a SEED sobre a concepção de língua do ponto de vista da interação, quando questionados sobre o trabalho em sala de aula, dizem ter dificuldade em trabalhar o tema, ou seja, não é apenas uma divergência na concepção de língua, mas também abrange os aspectos teórico-metodológicos.

Há ainda outras dificuldades ao longo das discussões, pois alguns professores confundem a noção de gêneros com o termo “internetês”, dado o

revozeamento do discurso do outro, outros professores passam a usar a mesma nomenclatura. Como podemos observar a seguir.

10:24 **Comentário de**
 Não acredito que seja uma ameaça, mas sim uma nova ou um novo genero textual que deve ser aproveitado.

C168 – Marcela da HAI “Internetês”

10:27 **Comentário de**
 Nosso papel é mostrar a "hora certa de usar". Afinal, são tantos os gêneros e com tantas peculiaridades... Acredito ser o internetês mais um deles.



C169 – Telma Bastos da HAI “Internetês”

16:05 **Comentário de**
 Concordo com _____, quando ele afirma que a internet está acrescentando, somando ao nosso conhecimento. É claro que o internetês influencia na escrita em sala de aula. Porém, cabe ao professor saber trabalhar com os alunos convencendo-os de que a linguagem é como nossa roupa: devemos fazer o uso adequado desse gênero, conforme a ocasião e o interlocutor da interação.

C170 – Letícia Santos da HAI “Internetês”

10:29 **Comentário de**
 Acredito que a leitura de livros permite que a norma culta se difunda e a internetês é mais um recurso a ser explorado como gênero textual tecnológico.

C171 – Joana Dantas da HAI “Internetês”

Em C171, a professora sugere que o termo “internetês” seja definido como: *“mais um recurso a ser explorado como gênero textual tecnológico”*. Aqui observamos uma inconsistência teórica tanto na noção de gênero quanto na de tecnologia. Em outras palavras, a professora Joana entende a

Concepção de Língua como norma culta, entende o termo “internetês” como gênero e o classifica como gênero textual tecnológico, tal como foi compreendido pela professora Roberta, em C167.

Portanto, a HAI finaliza sem uma definição concreta e sem uma orientação específica sobre o trabalho do professor. Nas HAI realizadas posteriormente a essa, a saber, “Adaptações cinematográficas” e “HQs e clássicos literários”, a SEED a todo momento indica os recursos disponíveis e não propriamente ao debate em si, e os professores acabam dando suporte teórico-metodológico uns aos outros.

Nessa HAI, a SEED dialoga, mas não consegue dar conta das inúmeras dúvidas dos professores, uma vez que os professores apresentam dificuldades sobre o trabalho em sala de aula no que tange a esse tema, tanto dos que compreenderam a concepção de Língua como interação quanto dos que continuaram a entender como norma prescritiva. Os professores em si tentaram dialogar, mas dado o contexto de concepções divergentes o propósito da HAI não foi alcançado em sua totalidade.

Por fim, após delimitar os sentidos produzidos nas interações interlocutivas, a saber, o auditório social dos enunciados; o horizonte temático e valorativo dos enunciados; as vozes de autoria do professor; as concepções de conteúdo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa; e as concepções de língua, passamos a discutir as considerações finais da presente pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise apresentada mostra os muitos desafios que permeiam a formação do professor, pois para uma formação que, de fato, incida sobre os modos e práticas do professor de forma satisfatória são diversos os fatores que atuam em conjunto para que a realidade seja de fato mudada.

Uma das primeiras questões a se considerar é que mesmo em contextos de novas tecnologias, havendo todo um mecanismo preparado pelas instituições proponentes da formação continuada *online*, o número de professores que fizeram *login* de inscrição para participação nas interações e os que, de fato, interagiram é divergente.

Infelizmente não há dados suficientes sobre como foi feita a preparação dos professores para a formação nesses contextos e se houve um treinamento adequado, mas essa quantidade de professores inscritos, porém não participantes, parece apontar para as dificuldades de lidar com as ferramentas, principalmente no primeiro fórum realizado, em que houve o maior número de inscritos, porém uma diferença considerável no número dos participantes.

Por outro lado, essas dificuldades não apenas envolvem o fato de saber interagir a partir da escrita nesses espaços. Há outras questões que envolvem as práticas de letramento, uma vez que, segundo Barton e Lee (2015), estamos sempre imersos em atividades que demandam registrá-las através de instruções escritas em diversos campos da vida, principalmente nos ambientes *online*, ou seja, em práticas sociais de letramento. Em se tratando dos espaços da *web 2.0*, conforme visto ao longo das discussões, essas práticas de letramento no contexto das novas tecnologias incidem sobre:

A integração de semioses, o hipertexto, a garantia de um espaço para a autoria e para a interação, a circulação de discursos polifônicos num mesmo ciberespaço, com a distância de um clique, [...] na hipermídia. Tais mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos, não são simplesmente consequência de avanços tecnológicos. Eles estão relacionados a uma nova mentalidade, que pode ou não ser exercida por meio de novas tecnologias digitais” (ROJO, 2013, p.7).

Nessa perspectiva, a participação nos fóruns requer dos professores estar imersos em práticas de letramento as quais talvez não estavam habituados, uma vez que envolvem não só o uso da escrita e da leitura (as quais já possuem domínio), como também habilidades técnicas necessárias para utilizar a ferramenta em si. Além disso, dado o contexto da *Web 2.0*, há outras modalidades da linguagem também cruciais para a interação, como: a imagem, o som, a cor, o formato etc., essas eram requisitos necessários para a participação nos fóruns, sendo assim, para que essas atividades específicas de formação continuada em ambientes *online* pudessem incidir sobre novas práticas de letramento, esses desafios necessitavam ser superados.

Quanto à organização estrutural dos fóruns, observamos que a SEED não só selecionou previamente os conteúdos a serem indicados como recursos didáticos, como também os tópicos discutidos, que se repetiam nos turnos da manhã e tarde nos fóruns que foram assim organizados.

Em outros momentos respondia aos questionamentos dos professores sobre dúvidas pontuais e no decorrer das interações de forma mais moderada, porém evidenciado a ideia de que:

Qualquer orador ou conferencista tem presente esse aspecto dialógico de seu discurso. Os atentos ouvintes que estão diante dele não são uma massa indistinta, inerte, imóvel, de pessoas que o seguem com indiferença. Ao contrário, diante do orador está um interlocutor vivo, variado (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930], p. 163).

Sendo assim, as respostas da SEED ao seu interlocutor vivo, no caso os professores, buscam cumprir com a demanda oficial do governo de subsidiar a formação continuada *online*, ou seja, a SEED cumpriu com a demanda da formação. No entanto, em alguns momentos, não conseguiu responder de modo situado aos sujeitos vinculados a suas situações reais com necessidades, dificuldades, questionamentos, problematizações, desabafos, pontos de vista distintos que iam além de responder a uma demanda sobre o cumprimento de Horas Atividade.

Ainda sobre a organização dos fóruns, não fica claro o posicionamento teórico-metodológico que a SEED assumiu para a realização de 2 (dois) destes em suas respectivas páginas de abertura. Tal posicionamento é

explicitado apenas na abertura do fórum “Adaptações cinematográficas”, em que sinaliza o método recepcional como pressuposto teórico, baseado nas Diretrizes Curriculares Orientadoras para a Educação Básica do Estado do Paraná.

Adentrando às questões dos sentidos construídos sobre cada uma dessas regularidades, o auditório social dos enunciados mostrou-se variado em suas relações assimétricas. Esse é composto pela DITEC que é a diretoria de tecnologia responsável apenas por dar suporte técnico para a realização dos fóruns e criar enquetes sobre os tópicos discutidos nas HAI, portanto é a sua posição mais neutra, mais distanciada da interação em tela.

A SEED, por sua vez, como instância formadora provoca um apagamento do seu discurso frente a algumas problematizações dos professores, pois mesmo sendo representada por uma equipe técnica para interação nos fóruns, na maioria das vezes retorna à discussão para redirecionar o tópico, sugerir os recursos disponíveis, ou repetir o tópico feito anteriormente para mudar o rumo das discussões.

Em contrapartida, é na relação entre os próprios professores (os pares) que de fato ocorre a formação, uma vez que a todo o momento, mesmo sem a interferência da SEED, os interlocutores-professores compartilham suas experiências, dão sugestões sobre como trabalhar determinados conteúdos, reenunciam os discursos já-ditos, retomam a palavra, problematizam, discordam, refutam.

Além disso, a maior parte dos temas evidenciados nas 3 (três) HAI envolvem um excedente de visão do professor em relação ao aluno, o seu “grande outro”, que nas palavras de Bakhtin (2003[1979], p. 43) compreendem a um “[...] *excedente* constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro, é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar no mundo: neste lugar, neste instante preciso, num conjunto de dadas circunstâncias — todos os outros se situam fora de mim”. Dessa forma, o professor está em um espaço outro de formação e traz para o debate um excedente de visão sobre a sua prática, sobretudo o aluno como objeto para as reflexões sobre essa prática.

Quanto ao horizonte temático e valorativo dos enunciados, a SEED e os professores assumem posicionamentos valorativos divergentes. A SEED

planeja os seus posicionamentos previamente à realização das interações, cumprindo com as exigências oficiais sobre a realização da formação continuada *online*, porém no debate em si, em alguns momentos, deixa de suprir as necessidades teórico-metodológicas dos professores por não dar conta de todas as discussões. É então nas interações entre os professores que há presença de relações dialógicas mais evidentes como: a contrapalavra, a reação resposta, a retomada etc.

Sobre as vozes de autoria do professor, estas evidenciam um excedente de visão sobre a prática do “ser professor”, uma vez que é na relação uns com os outros que os sujeitos trocam experiências, trazem o aluno para o debate como seu objeto de discurso. Os professores assim assumem posicionamentos autorais frente aos seus interlocutores (SEED e DITEC) e, para tanto, agenciam a sua vivência no espaço da aula. É possível aventar que essas falas, as que mobilizam suas experiências, foram constituídas nas vivências pregressas dos sujeitos, tanto em sua formação acadêmica como nos conhecimentos construídos ao longo da carreira com outros colegas.

Acerca da concepção de conteúdo de LP na HAI “Adaptações cinematográficas” e “HQs e clássicos literários”, os professores mostram-se familiarizados com a noção de gêneros discursivos, que também é a proposta da SEED, e ao longo das discussões expõem trabalhos sob essa perspectiva.

Na HAI “internetês”, a maioria revozeia a SEED quanto a dinamicidade da língua e de que esta é adaptável aos contextos de uso. Contudo, quando questionados sobre o trabalho em sala de aula, dizem ter dificuldade em lidar com essa realidade e não há ao longo da HAI, nem da parte da SEED nem no contato com os outros professores, uma definição teórico-metodológica quanto ao assunto. Em outras palavras, o tema dado à HAI “internetês” iniciou e finalizou sem um fechamento adequado, segundo o ponto de vista dos interlocutores.

Sendo assim, verificamos que alguns resquícios do perfil que se tem ainda hoje quanto à formação continuada do professor de Língua Portuguesa evidenciam marcas dos processos históricos pelos quais acometeu a constituição da disciplina no sistema escolar. Essa postura sempre rotativa retoma o que Magalhães expõe quanto a esses cursos oferecerem:

ao aluno-professor um “pacote” de novidades e receitas que acabam por não transformar sua prática, pois a visão de mundo, homem, linguagem, ensino-aprendizagem são pouco modificadas. Em decorrência, percebe-se uma grande mudança no discurso do aluno-professor, que passa a acreditar em novos conhecimentos, sem apresentar, contudo, mudanças na sua prática (MAGALHÃES *apud* KLEIMAN, 2001, p.242).

Seguindo essa lógica, o professor em processo de formação dificilmente consegue alterar a sua prática uma vez que, mesmo acometido por um discurso de novidade, as formações oferecidas não conseguem dar conta de uma base sólida capaz de proporcionar uma experiência desde os aspectos teóricos aos práticos bem fundamentados.

Sendo assim, as dificuldades evidenciadas ao longo da análise dos dados não só abrangem a noção de língua, estas são apenas a “ponta do *iceberg*”, há outras questões envolvidas, como: preparação adequada para inserção e participação dos professores nesses espaços de escrita *online*, projeto e objetivos bem definidos, mobilização de políticas públicas que visem não só responder oficialmente a uma demanda de carga horária do professorado mas que, de fato, hajam formações continuadas *online* que visem dialogar com os professores e atender às suas realidades vivenciadas.

Por fim, salientamos que a pesquisa aqui apresentada, apesar de ter alcançado os seus objetivos propostos, não esgotou as possibilidades de compreensão dos sentidos produzidos nas interações interlocutivas de fóruns de LP em um Portal Educacional *online*. Este trabalho é apenas mais uma tentativa de compreender os desafios que perpassam os processos de formação, que pelo seu histórico nas políticas públicas geram tantos discursos arredios sobre o “ser professor”, e de problematizar como essas questões envolvem tantos percalços.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, A. L. A administração escolar na Era Vargas e no Nacional-Desenvolvimentismo (1930 - 1964). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, p.102–123, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

ANGREWSKI, E. SCHREIBER, M. B.de C. MARCONDES, I. SIQUEIRA, M. A. **Hora atividade interativa**: a experiência de um debate sobre educação ambiental na *webcom* professores da Rede estadual de Ensino do estado do Paraná. Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10098_6029.pdf>. Acesso em: 20. Mai. 2017.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. [Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco]. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Teoria do romance I a estilística**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo, SP: HUCITEC, 2006.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Revista e ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BELLONI, M. L. Tecnologia e formação de professores: Rumo a uma pedagogia pós-moderna? **Revista Educação & Sociedade**. vol. 19 n. 65 Campinas Dec. 1998.

BITTENCOURTE, L. P. **Análise sociodialógica do gênero fórum online**. (Monografia) 2009.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.**

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Múltiplas linguagens para o ensino médio**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **VI Seminário da redestrado – Regulação Educacional e Trabalho docente**. 2006.

CASTRO, M. **Letramentos multissemióticos em aulas de Língua Portuguesa: possibilidades e desafios em uma escola pública de Ouro Preto-MG**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Ouro Preto, 2017.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. vol. 8, No. 1, 2005 (101-122).

DENZIN, N. LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, N. LINCOLN, Y. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: parábola editorial, 2009.

_____. **Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Autor e autoria. *In*: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.

FERREIRA, D. J. **Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas.** Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FURTADO, I. P. D. **Portal ou Porteira? Os Professores e uma experiência de integração da Internet no Ensino Fundamental por meio de um Portal Educativo.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, 2004.

GATINHO, J. B. M. Sequências de atividades didáticas propostas por professores em formação continuada. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor.** São Paulo: parábola editorial, 2006.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** jan/abril. 2008, vol. 13, n. 37.

GERALDI, W. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. Ática: 2011.

GONÇALVES, A. V. PETRONI, M. R. (Orgs) **Formação inicial e continuada de professores: o múltiplo e o complexo das práticas educativas.** Dourados: Ed. UFGD, 2012.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD.** v. 8, n. 3, set./dez. 2008. p. 490.

_____. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KRATOCHWILL, S. **Avaliação da aprendizagem em educação online: o fórum e discussão como interface dialógica.** Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2006.

MACHADO, A. C. B. **Tecnologia e educação no paraná: desafios do dia a dia.** Dissertação (Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2010.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de formação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. *In*: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p.239-260.

MASON, J. **Qualitative researching**. London: Sage Publications, 2002. 224p.

MELLO, R. (Orgs.). **Gêneros**: reflexões em análise do discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

MERCADO, L. P. L. **Integração de mídias nos espaços de aprendizagem**. Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, v. 22, n. 79, p. 5-6, jan 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOACYR, Primitivo, (1936). **A instrução e o império**: subsídios para a história da educação no Brasil (1823-1853). São Paulo: Editora Nacional, v. 1.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** vol.1 0, N"2. 1994 (329-338).

_____. **Por uma linguística INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PAIVA, V. L. M. de O.; RODRIGUES JUNIOR, A. S. **Fóruns on-line**: intertextualidade e footing na construção do conhecimento.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Paraná digital**: tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas paranaenses. Curitiba: SEED/Pr., 2010. - 114 p.

_____. **Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais**. Curitiba: SEED – Pr., 2010.

_____. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense:** produção didático pedagógica. 2010. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uenp_gestao_pdp_antonio_jorge_da_rosa.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

_____. **Instrução N.º 10/2016 – SUED/SEED.** Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102016sued_seed.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica:** trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Projeto BRA/03/036 educação básica e inclusão digital no estado do Paraná.** 2003. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

REQUE, J. A. Os Portais Educacionais Veiculados na *Web*. In: ARIAS NETO, J. M. (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história.** 1. ed. Londrina: Atritoart, 2005.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência:** processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2000.

RIBEIRO, A. E. **Um mapa do hipertexto.** Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_226.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

RODRIGUES, N. C. **O discurso do professor de língua portuguesa no processo de reestruturação curricular:** uma construção dialógica. (Tese de doutorado) 2009.

RODRIGUES, R. R. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: A abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. **Gêneros:** teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROHLING DA SILVA, N. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciandos na Educação a Distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico.** Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

_____. **O gênero entrevista pingue-pongue:** reenunciação, Enquadramento e valoração do discurso do outro. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

ROJO, R. H. R. **A prática de linguagem em sala de aula:** praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. **As relações entre fala e escrita:** Mitos e perspectivas. Belo Horizonte, MG: CEALE, Rede Nacional de Centros de Formação Continuada, MEC, v. 1. 2006.

_____. **Escol@ Conectada:** os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola, 2013.

ROSA, T.; GOMES, P. Os estudos menores e as reformas pombalinas. **Revista Interações.** n. 28, PP. 40-54 (2014). Disponível em: <<https://www.leme.pt/historia/efemerides/1106/os-estudos-menores-e-as-reformaws-pombalinas.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2017.

RUCINSKI, D. R. **Os discursos sobre a identidade docente em espaços de escritas online:** valoração e reenunciação discursiva. (Dissertação de mestrado). 2017.

SECO, A. P. AMARAL, T. C. I. **Marquês de pombal e a reforma educacional brasileira.** Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SIGNORINI, I. (Org.). **Gêneros Catalisadores:** Letramento e Formação do Professor. São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica.** Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

SILVEIRA, A. P.K. **A configuração da disciplina de língua portuguesa em regiões de imigração: o caso da cidade de Blumenau.** (Tese de doutorado). 2013.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.

SOCORRO, A. PETRONI, M. R. Teoria e prática na formação docente: relação(s) e(m) perspectiva. **Signótica 21.** vol. 2. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/download/9150/6303>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** Mai/Jun/Jul/Agon. 14. p. 61-87. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>>. Acesso em: 13 maio 2017.

TANZI NETTO, A. Multiletramentos em ambientes educacionais. *In*: ROJO, Roxane. (Org.). **Multiletramentos e as TICS – Escolas Conectadas.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

TARDIF, L. M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

VOLOCHÍNOV, V. N. A. **construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ANEXOS

**ANEXO A – PARECER DE APROVAÇÃO DA SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO PARA PESQUISA NOS FÓRUMS DO *PORTAL DIA A DIA*
EDUCAÇÃO**



**SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
Coordenação de Articulação Acadêmica**

PARECER

Assunto: Autorização para realização de pesquisa no Portal Dia a Dia Educação

- **Nome do acadêmico:** Inglyde Jeane da Silva Vieira
- **Orientador:** Nívea Rohling
- **Curso:** mestrado profissional em Linguagens
- **Instituição:** UTFPR
- **Tipo de pesquisa:** pesquisa investigativa, descritiva - interpretativa (fls. 09)
- **Ações previstas:** pesquisa, coleta de dados e observação.
- **Local de realização:** Portal Dia a Dia Educação/SEED
- **Sujeitos-alvo:** Professores da rede estadual do Paraná, SEED/DPTE/Portal Dia a Dia Educação (fls. 09)
- **Título da pesquisa:** Formação Continuada do Professor de Língua Portuguesa em um Portal Educacional (fls.08)

O projeto de pesquisa “Formação Continuada do Professor de Língua Portuguesa em um Portal Educacional”, de Inglyde Jeane da Silva Vieira, foi enviado para análise e solicitação de autorização mediante o Processo nº 14.720.201-6.

Foram anexados: requerimento e termo de compromisso de pesquisa (fls. 03-7); projeto de pesquisa (fls. 08-14).

Na análise realizada pela Coordenação de Articulação Acadêmica – CAA, observamos a falta dos seguintes documentos: carta de apresentação da IES (fls.21); roteiro para coleta de dados (fls.23-24).

Entramos em contato com o pesquisador via e-mail (fls. 19-20), que nos enviou os documentos acima citados.

Na análise realizada pela Coordenação de Articulação Acadêmica – CAA, observamos a necessidade de substituir o requerimento e termo de compromisso de pesquisa pois o anexado não contém a assinatura da orientadora do curso (ou chefe do de departamento) (fls. 19-21) e a falta dos seguintes documentos: carta de apresentação da IES (fls.21); roteiro para coleta de dados (fls.23-24).

Entramos em contato com o pesquisador via e-mail (fls. 15-18), que nos enviou os documentos acima citados.

Comunicamos que esta Diretoria autoriza a pesquisa, a ser realizada no Portal Dia a Dia Educação e solicitamos anuência dessa Superintendência de Educação, concedendo autorização para pesquisa, pois o local da intenção de pesquisa é um Recurso Educacional Aberto – REA, necessitando apenas a pesquisadora fazer referência de todo material utilizado.

Sugere-se que, quando da ciência, requeira-se do pesquisador que, depois da aplicação do projeto, envie à CAA, via *e-mail*, um arquivo PDF com o resultado da pesquisa (artigo, dissertação etc.) e outro com a versão final do projeto.

Após ciência do pesquisador, retorne à CAA, para prosseguimento.

Curitiba, 07 de agosto de 2017.

Cleonice A. Ribeiro
Técnico pedagógico

Gílian Cristina Barros
Coordenação de Articulação Acadêmica
Decreto nº 7.010/2017

De acordo

Eziquiel Menta
Diretoria de Políticas e Tecnologias
Educacionais

Desp.: Cleonice

ANEXO B – CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE



SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
Coordenação de Articulação Acadêmica



CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE*


Curitiba, 13 de novembro de 2017.

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que nós, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **“Formação Continuada do Professor de Língua Portuguesa em um Portal Educacional”**, a ser realizado pela pesquisadora Professora Inglyde Jeane da Silva Vieira, nas nossas dependências, não havendo necessidade de que o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética com Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pois o local da intenção de pesquisa está disponibilizado em endereço Web e é um Recurso Educacional Aberto – REA, necessitando apenas a pesquisadora fazer referência de todo material utilizado.

Estamos cientes que o local da pesquisa será o Portal Dia a Dia Educação, pertencente à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Atenciosamente,


Gílian Cristina Barros
Coordenação de Articulação Acadêmica
Decreto nº 7.467/2017

Desp.: Ludwig